

14034

TE-51173

R149e
1998
C.1

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LOS
PERFILES MOTIVACIONALES Y NIVELES DE AUTOACTUALIZACION
EN PROFESORES DE LA PROVINCIA DE VALPARAISO

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA
PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PSICÓLOGO
Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA
POR
CECILIA LJUBICA RAJCEVIC CHÁVEZ

PROFESOR PATROCINANTE
ROBERTO CHIANG

VALPARAISO
DICIEMBRE 1998



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quisiera agradecer por su disposición y cooperación a todos y cada uno de los profesores que participaron de esta investigación. En especial agradezco a todos los que mantienen sus deseos e intentos por encontrar nuevos sueños en el proceso educativo y en la labor del maestro.

Agradezco a los Psicólogos, Señor Roberto Chiang, Señora Elena Romero y Señora Blanca Ortiz de Zúñiga , por su colaboración y orientación en el proceso de mi investigación.

Agradezco a mi familia, que me ha acompañado y apoyado en todo momento. En especial, y con todo mi amor, agradezco a mi esposo y a mis hijos, que me han regalado su tiempo y han estado a mi lado en este proceso, parte importante de mi vida.

INDICE
DE CONTENIDOS

RESUMEN.....iii

CAPITULO I

INTRODUCCION.....1

1.1 Situación del Magisterio.....2

1.1.1 Malestar Docente.....12

1.1.2 Indicadores del Malestar Docente.....14

1.2 Motivación23

1.2.1 Teorías de la Motivación.....25

1.2.2 Motivación Laboral39

1.2.3 Motivación Laboral en Profesores49

1.2.4 Consecuencias en el Desempeño Docente.....56

1.3 Autoactualización.....59

1.3.1 Autoactualización en Profesores66

1.4 Presentación70

1.4.1 Objetivos de Estudio.....71

1.4.2 Hipótesis.....73

CAPITULO II

METODOLOGIA

2.1	Tipo de Estudio.....	74
2.2	Universo.....	74
2.3	Muestra	75
2.3.1	Tipo de Muestra.....	75
2.3.2	Descripción de la Muestra.....	75
2.3.3	Procedimiento de Muestreo.....	75
2.4	Definición de Variables en Estudio.....	76
2.4.1	Perfil Motivacional para el Trabajo.....	76
2.4.2	Niveles de Autoactualización.....	77
2.5	Definición de las Variables de Estratificación.....	78
2.5.1	Tipos de Colegio.....	78
2.5.2	Años de Experiencia.....	78
2.6	Instrumentos Utilizado.....	79
2.6.1	Cuestionario de Motivación para el Trabajo	79
2.6.2	Personal Orientation Inventory.....	90
2.7	Procedimientos.....	96

CAPITULO III

ANALISIS DE RESULTADOS

3.1.	Descripción Cuantitativa de la Muestra.....	100
3.2.	Resultados Obtenidos.....	102
3.2.1	Promedios, Puntajes y Desviaciones Estándar.....	103
	* Cuestionario de Motivación para el Trabajo.....	103
	a) Puntajes Generales.....	103
	b) Puntajes Específicos.....	106
	* Inventario de Actualización Personal.....	115
	a) Puntajes Generales.....	115
	b)Puntajes Específicos.....	116
3.2.2	Perfiles Motivacionales.....	124
	a) Perfiles Generales	125
	b) Perfiles Específicos.....	127
3.2.3	Niveles de Autoactualización.....	140
	a) Niveles Generales de las variables.....	141
	b) Promedios Generales.....	142
3.3	Análisis de Varianza.....	144

CAPITULO IV

CONCLUSIONES.....	155
-------------------	-----

CAPITULO V

DISCUSION.....	168
----------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	181
-------------------	-----

ANEXOS

Anexo N°1.....	185
----------------	-----

Anexo N°2.....	191
----------------	-----

Anexo N°3.....	197
----------------	-----

INDICE
DE FIGURAS

Figura N°1: Jerarquía de Necesidades, según A. Maslow.....	28
Figura N°2: Dimensiones y Categorías en el Análisis de la Motivación para el Trabajo.....	46
Figura N°3: Proceso Motivacional, según F.Toro.....	47
Figura N°4: Priorización de 24 factores Motivacionales, según Opinión de los Docentes de E.G.B y E.M, en Estudio de Cesped et all.....	54
Figura N°5: Perfil Motivacionale Generales.....	125
Figura N°6: Perfil Motivacional según Tipo de Colegio Particular.....	127
Figura N°7: Perfil Motivacional según Tipo de Colegio Subvencionado.....	128
Figura N°8: Perfil Motivacional según Tipo de Colegio Municipal.....	129
Figura N°9: Perfil Motivacional con Menos de 6 Años de Experiencia.....	131
Figura N°10: Perfil Motivacional con Más de 7 Años de Experiencia.....	132
Figura N°11: Perfil Motivacional de Colegio Particular con Menos de 6 Años de Experiencia.....	134
Figura N°12: Perfil Motivacional de Colegio Particular con Más de 7 Años de Experiencia.....	135
Figura N°13: Perfil Motivacional de Colegio Subvencionado con Menos de 6 Años de Experiencia.....	136

Figura N°14: Perfil Motivacional de Colegio Subvencionado con Más de 7 Años de Experiencia.....	137
Figura N°15: Perfil Motivacional de Colegio Municipal con Menos de 6 Años de Experiencia.....	138
Figura N°16: Perfil Motivacional de Colegio Municipal con Más de 7 Años de Experiencia.....	139
Figura N°17: Nivel General de las Variables de Autoactualización del POI.....	141
Figura N°18: Promedios Generales del POI.....	142

INDICE
DE TABLAS

Tabla N°1:	Clasificación de la Muestra según Tipo de Colegio.....	100
Tabla N°2:	Clasificación de la Muestra según Años de Experiencia.....	101
Tabla N°3:	Clasificación de la Muestra según Sexo.....	101
Tabla N°4:	Clasificación de la Muestra según Colegio.....	102
Tabla N°5:	Resultados Generales del CMT.....	103
Tabla N°6:	Resultados Obtenidos en el CMT según Tipos de Colegios.....	106
Tabla N°7:	Resultados obtenidos en el CMT según Años de Experiencia.....	108
Tabla N°8:	Resultados obtenidos en el CMT según Tipos de Colegios y Años de Experiencia.....	110
Tabla N°9:	Resultados Generales del POI.....	115
Tabla N°10:	Resultados Obtenidos en el POI según Tipos de Colegios.....	117
Tabla N°11:	Resultados Obtenidos en el POI según Años de Experiencia.....	118
Tabla N°12:	Resultados Obtenidos en el POI según Tipos de Colegios y Años de Experiencia.....	120
Tabla N°13:	Análisis del Efecto de la Variable Tipo de Colegio sobre los Factores Motivacionales y de Autoactualización.....	145
Tabla N°14:	Análisis del Efecto de la Variable Años de Experiencia sobre los Factores Motivacionales y de Autoactualización.....	146

Tabla N°15: Análisis del Efecto de Interacción de las Variables Tipo de Colegio y Años de Experiencia sobre los Factores Motivacionales y de Autoactualización.....	147
Tabla N°16: Análisis del Efecto de la Variable Sexo sobre los Factores Motivacionales y de Autoactualización.....	150
Tabla N°17: Análisis del Efecto de la Variable Colegio sobre los Factores Motivacionales y de Autoactualización.....	151
Tabla N°18: Análisis del Efecto de Interacción de las Variables Colegio y Años de Experiencia sobre los Factores Motivacionales y de Autoactualización.....	152
Tabla N°19: Análisis del Efecto de Interacción de las Variables Sexo y Años de Experiencia sobre los Factores Motivacionales y de Autoactualización.....	153
Tabla N°20: Resultados Obtenidos en el CMT según Sexo.....	186
Tabla N°21: Resultados Obtenidos en el CMT según Colegio.....	187
Tabla N°22: Resultados Obtenidos en el POI según Sexo.....	189
Tabla N°23: Resultados Obtenidos en el POI según Colegio.....	189

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Las diversas manifestaciones y movilizaciones realizadas por el Colegio de Profesores de Chile durante los últimos años, reflejan una profunda situación de descontento de los docentes con las condiciones bajo las cuales éstos desempeñan sus labores. A pesar de la importancia que esta situación presenta para la administración y el funcionamiento del sistema educacional, este tema ha recibido escasa atención en la literatura psicológica y laboral.

Tradicionalmente el estudio de esta problemática se ha caracterizado por un marcado énfasis en la identificación de los factores o condiciones externas posiblemente asociadas a la emergencia de sentimientos de insatisfacción, ausentismo y rotación en los profesores (Esteve, 1984; Toro & Cabrera, 1994); orientándose escasos estudios a la exploración de los factores o condiciones de orden interno, vinculados a la elección de determinados incentivos, como satisfactores de la conducta laboralmente motivada. Así, es posible señalar que si bien la investigación, en lo que se relaciona con la motivación laboral de los profesores, ha generado algunas descripciones en torno a los niveles de satisfacción que estos presentan en determinadas condiciones de desempeño laboral (Delano 1991), no ha logrado establecer modelos integrativos, que junto con considerar condiciones externas, establezcan relaciones entre los factores de orden interno y las preferencias motivacionales en el desempeño laboral.

Por otra parte, durante la última década se ha mantenido el énfasis en el perfeccionamiento del personal docente, perfeccionamiento que ha estado orientado básicamente a la tecnificación del rol del profesor. Así los programas ofrecidos por diversas instituciones (Directorio de Asistencia Técnica para establecimientos educacionales, MECE, 1996) centran gran parte de su atención en elementos externos vinculados al ejercicio de la pedagogía, entregando información acerca de estrategias que mejoren el rendimiento de los alumnos e intervenciones que ayuden al profesor a dominarlas, entre otras, y no a factores directamente relacionados con la persona del docente, como por ejemplo las motivaciones vinculadas al ámbito laboral y personal.

De esta manera la presente investigación pretende centrarse básicamente en estos aspectos de orden interno, como son las preferencias motivacionales y la autoactualización en los profesores y, a la luz de una revisión bibliográfica centrada primordialmente en los aspectos vinculados a la situación laboral del personal docente y, la visión que éste tiene acerca de dicha realidad, poder identificar estos perfiles en el ejercicio de la carrera docente, para darles mayores alternativas de desarrollo y perfeccionamiento al interior de su profesión.

1.1 LA SITUACIÓN DEL MAGISTERIO

Historia del Trabajo Docente

La evolución del trabajo docente puede configurarse a través del empleo de ciertas categorías de análisis que se han construido teóricamente

(Nuñez, 1987, 1988) ,y sirven de herramientas conceptuales para distinguir roles o identidades asignadas al trabajo docente tanto por los mismos educadores, como por el Estado y la sociedad, en distintas épocas históricas del país. Estas categorías distinguen cuatro visiones del trabajo docente: la identidad “laboral”, la “funcionaria”, la “técnica” y la “profesional”.

En primera instancia el docente es un TRABAJADOR que sirve a los sistemas educacionales, específicamente “mantiene una relación laboral con un empleador, ya sea el Estado o un particular, que se expresa contractualmente y se materializa en un salario” (Nuñez 1988, pág 3)

En segundo término, el docente es un FUNCIONARIO, esta definición es propia de países como Chile en el que el Estado ha tenido fuerte intervención del sistema educacional, regulándolos y jerarquizándolos. La educación pública en Chile ha impuesto normas también para los sistemas particulares, junto al hecho que muchos profesores de escuelas particulares son, a la vez, o han sido parte del sistema estatal. (Nuñez, 1988). “ la identidad funcionaria deriva fácilmente en subordinación, rutinarismo y en hábitos burocráticos estériles e irresponsables” (Nuñez, 1987)

El docente es también TÉCNICO, ya que tiene a su cargo tareas que requieren destrezas particulares y entrenamiento. Así, “la creciente complejidad reconocida a la función educativa lleva a acentuar su necesidad de capacitación para desempeñarse con eficiencia. La eficacia se logra mediante la combinación de un entrenamiento básico, la experiencia acumulada, la especialización y simplificación de la tarea docente” (Nuñez 1988, pág 4). Nuñez afirma que “ la

identidad de técnico puede llevar al estancamiento del trabajo docente y, a los procesos de modernización, a insertarse en procesos tecnocráticos, que se expresen en una división técnica del trabajo”.

La última categoría utilizada será la del docente como PROFESIONAL, “entendida como la condición resultante de una formación superior, que permite el dominio de un determinado saber especializado y que se traduce en un desempeño libre o con un alto grado de autonomía” (Nuñez 1988, pág 4).

En definitiva, la historia concreta del trabajo docente en Chile puede ser abordada a la luz de la articulación cambiante de estas cuatro categorías o perfiles de la labor docente; en el sentido que cada una de ellas y en su conjunto, pueden originar distorsiones a los roles asignados según el momento histórico vivido. Por tanto, la historia de la docencia en Chile, en el presente, es la síntesis del juego de articulaciones y entrecruzamientos de las cuatro visiones mencionadas y de sus correspondientes deformaciones en el desarrollo concreto de la educación (Nuñez, 1988).

En el período de los años 60 y 70 los procesos se conjugaron para dar nueva fuerza a la identidad laboral, dejada de lado en la década anterior; se forma en 1970 el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), que acogía a todos los profesores del país (titulados, no titulados, técnicos, administrativos, etc.), y era vocera de sus aspiraciones, especialmente socioeconómicas (Lorenzo, 1967). En este período se asocia al rol de profesor, el de “agente de cambio social”, ampliando la responsabilidad del docente. Esta identidad emerge sin mayor conflicto con la identidad funcionaria, la cual se va

modificando, admitiendo gradualmente formas de participación en las decisiones educacionales, ejemplo de ello son los "consejos de profesores".

La identidad técnica del docente no es dejada de lado, por el contrario se considera muy importante la capacitación, pero unida a la modernización, actualizando así el saber pedagógico. En esa misma época se crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, encargado particularmente de éste ámbito.

Hacia 1973 el grueso de los profesores chilenos pertenecían al sector público, pero muchos de ellos eran también docentes del sector privado. Ambos grupos de profesores provenían del mismo tipo de establecimiento de formación docente (Nuñez, 1982).

"Las remuneraciones eran bajas, en especial para el sector privado, los ingresos del profesorado fueron siempre inferior a los sectores de funcionarios o profesionales con similar nivel de estudios" (Nuñez, 1982). Sin embargo, a lo largo de los años, el sindicalismo docente fue logrando un conjunto de beneficios para el magisterio, traducidos en derechos y garantías en torno a remuneraciones, estabilidad laboral, previsión, condiciones de trabajo etc.

A partir de 1973, con el Gobierno Militar, se desarrolló una política de control y depuración del magisterio, inspirada en motivos de seguridad nacional, tendiente a erradicar del cuerpo docente y la educación, cualquier manifestación política. Paralelamente, y contradictoriamente, se desarrolla una estrategia de reconocimiento y promoción de la condición "profesional" del magisterio, como alternativa a la condición de "trabajador de la educación".

Esta política de dignificación de la profesión se concretó en dos principales hechos: la fundación del Colegio de Profesores (Ley N°678, 1974) y la estructuración de la Carrera Docente (1978) (Nuñez, 1982)

En relación a la Carrera Docente, el Ministerio de Educación declaró que con ese proyecto se pretende un mejoramiento económico del profesorado, junto con reglamentar y perfeccionar la carrera de profesor, con el fin, entre otros, de incentivar a los alumnos al ingreso a las carreras de pedagogía. (Revista de Educación, 1978; en Nuñez 1982)

Ante esto, sectores del magisterio expresaron duras críticas a la nueva legislación, entre ellas que, la carrera docente no era más que un nuevo estatuto administrativo, que existe una discriminación entre la "asignación profesional" para el resto de la administración pública y la "asignación docente", que el aumento de horas cronológicas no conlleva un aumento proporcional de las remuneraciones, que hay poca participación de los docentes dentro del proceso de discusión de la carrera docente (Nuñez, 1982)

En definitiva, la ley de la Carrera Docente no fue percibida por el sector como un aporte a la dignificación del magisterio, sino como un proceso de jerarquización incongruente con el discurso oficial.

En relación a las remuneraciones, a partir de 1973 hubo una fuerte disminución de salarios, junto con reducciones en el gasto público en general, del gasto social y del gasto fiscal en educación. En la década de los 80 se mantiene la situación, y el personal sujeto a la Carrera Docente sólo percibe, en

sus ingresos los reajustes correspondientes al alza del Índice de Precios del Consumidor.

Hacia 1979, con la dictaminación de las Directivas Presidenciales para la Educación se profundiza otra política, en que se reduce la condición profesional del docente a la de técnico ejecutor y se reimpone la condición social de trabajador" (Nuñez, 1982). En este mismo período se cancela la personalidad jurídica del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación , junto con cerrar los canales de participación que el magisterio empleaba para expresar su posición al Estado, todo ésto desactivó al magisterio. El Colegio de Profesores sería su única agrupación ; su pertenencia estaba reservada para titulados en los establecimientos de formación docente y/o quienes contaran con 10 años efectivos de servicio, y sería requisito para el ejercicio de la docencia.

Finalmente, se traspasó la educación estatal a las municipalidades cancelando la carrera docente, debiendo los profesores abandonar el régimen de funcionario público, para pasar a la condición de trabajador del sector privado con que se les contrata en los establecimientos municipalizados. Así las escuelas traspasadas quedan bajo la tutela de los alcaldes, que a su vez son funcionarios del Ministerio del Interior y de exclusiva confianza presidencial, sin embargo los profesores no se convierten en funcionarios municipales, no pertenecen al estatuto administrativo, ni a la carrera docente, sino que al ser traspasados le son aplicables las condiciones del código del trabajo, y en cuanto al régimen previsional, sueldos y salarios, se rigen por las normas aplicables al sector privado. (Nuñez, 1982)

Los procesos de municipalización de las escuelas y liceos fiscales han dejado de lado los intentos de definir al sector docente como “profesional” en cuanto se le somete al código del trabajo y se le contrata en calidad de trabajador. Así mismo, a la “desprofesionalización” de la labor docente, contribuye el término legal del Colegio de Profesores, incluido dentro de un “paquete de leyes” conocido como Plan Laboral, que ordena la conversión del Colegio en una simple Asociación Gremial (DL N°3.621 de 1981).

La mayoría de los docentes sigue perteneciendo al Colegio de Profesores A.G, pero como la ley autoriza la formación de nuevas asociaciones, comienzan a surgir otras entidades como el Movimiento de Participación Gremial, que ante la ausencia de una respuesta satisfactoria por parte de la directiva del Colegio, respecto a la nueva situación laboral, crea una instancia paralela y competitiva a éste, y funda una nueva Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), constituida legalmente en Noviembre de ese mismo año.

Junto con todos estos cambios desaparece la exigencia de poseer título para ejercer en las escuelas particulares o municipales.

En relación a la formación docente, se creó una entidad de coordinación de dicha formación, con la participación de las universidades, Ministerio de Educación y Centro de perfeccionamiento y Colegio de Profesores. Sin embargo cada universidad siguió orientando sus respectivas carreras sin consideración el plan único, con el tiempo fueron variando la duración de las carreras, el plan de estudio, etc. En 1981 una nueva ley estimula la proliferación de centros académicos, desmembrando las universidades estatales e introduciendo el

principio de competitividad entre ellas. Específicamente en lo que respecta a la carrera de pedagogía, ésta no se considera, como otras, carrera exclusiva de las universidades, sino que pueden ofrecerse en academias, institutos, etc.

El hecho de que las carreras pedagógicas no sean exclusivas de las universidades, ha sido interpretado como una degradación de la formación docente, que llevaría implícito un desconocimiento de la importancia de la función del profesor, definiéndolo sólo como un técnico, instructor en vez de profesional de nivel superior (Nuñez, 1982, 1988).

A partir de los 90, en relación al mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones docentes, el estatuto docente fijó una remuneración básica mínima nacional que significó un incremento salarial real para un importante número de profesionales que estaban en situación desmejorada y permitió reconstruir la función docente, estableciendo normas comunes sobre formación, perfeccionamiento y participación. (MINEDUC, 1997).

En esta misma década, “el foco de las políticas educacionales ha estado orientado al mejoramiento de los procesos internos del sistema educacional y los resultados del aprendizaje” (MINEDUC, 1997, pág, 21).

Entre los proyectos impulsados por el gobierno democrático, se inicia el “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación” (MECE), que busca el enriquecimiento de todo el subsistema pre-escolar y escolar. Dentro de sus acciones se considera el perfeccionamiento docente, y el financiamiento de los “Proyectos de mejoramiento Educativo” (PME), el cual tiene por objetivo crear las condiciones materiales y técnicas que permitan

mejorar en forma significativa el aprendizaje de la población escolar y pre-escolar, disminuyendo así las diferencias sistemáticas en logros educativos de los diversos grupos sociales que atentaría contra las intenciones de integración social y desarrollo económico (Lagos,1993). Si bien las variables, materiales y técnicas, consideradas por este plan son de suma importancia para mejorar la calidad del sistema educativo, éste confirma la poca atención dada a las necesidades del personal docente, en cuanto a, por ejemplo: sensibilización ante necesidades emocionales de los alumnos, manejo de sus propias conductas ante situaciones de conflicto, carencias afectivas de los docentes que desempeñan sus labor en ambientes deprivados socio-culturalmente, desarrollo de habilidades sociales, etc.

Otros proyectos implementados en esta década han sido por ejemplo: el "programa de las 900 escuelas", una reforma curricular orientada a descentralizar la elaboración del curriculum, materializada en 1996 a través de los "Objetivos fundamentales y contenidos mínimos", y por último el proyecto de "Extensión de la Jornada Escolar Diurna" que aún no ha sido implementado.

Sobre este último, las implicancias que supuestamente tendría sobre el sistema educativo actual, al implementarse, serían bastantes. Sin embargo, para efectos de esta investigación se explicitarán sólo aquellas que guardan estrecha relación con el profesorado.

El Ministerio de Educación declara lo siguiente (1997,pág 58). " es innegable que para los principales actores de esta reforma, los profesores, esta medida mejorará substancialmente sus condiciones de trabajo, ofreciéndoles la

oportunidad de realizar un trabajo netamente profesional, a la altura de la dignidad de su misión y de los desafíos que plantea la transformación de la educación” “ los nuevos beneficios en favor del magisterio dan origen a una remuneración mejorada, una profesión legalmente protegida y claras formas de participación”. También se ha planteado un programa de “ Fortalecimiento de la Profesión Docente”, que contempla mejorar la formación inicial, aumentar el perfeccionamiento, dar becas al exterior, etc.

En términos prácticos la jornada escolar diurna completa significará un aumento en la carga horaria para cada curso a partir de 3º básico, lo que implica el aumento de horas por profesor y por consiguiente el incremento de sus ingresos. Además, la nueva tendencia favorecería la dedicación exclusiva, por parte del profesor, a un solo establecimiento educacional, reduciéndose lo llamados “profesores taxis” quienes para completar sus horario y aumentar su ingreso, debían desplazarse de un colegio a otro. La concentración en un solo establecimiento tendería a reducir la carga de trabajo administrativa, aumentar las actividades curriculares no lectivas, mejorar el nivel de los consejos técnicos y desarrollar actividades de formación y perfeccionamiento.

En suma, la diversidad de regímenes políticos y medidas que han afectado a la profesión docente pueden explicar la presencia de enfoques discordantes en el abordaje de la problemática del magisterio. Así mismo pueden observarse, en el transcurso de la historia, constantes discrepancias entre ciertos conceptos del discurso oficial y las medidas realmente aplicadas y sus efectos en la condición real del magisterio.

Todo esto da indicios suficientes para considerar al magisterio un sector claramente lesionado por las políticas económicas, laborales y educacionales en el transcurso de la historia: bajas remuneraciones, inestabilidad laboral, desconocimiento social, desarticulación del gremio, tecnificación del rol, etc, situación que parece justificar dicha consideración.

1.1.1 El Malestar Docente

Desde hace tiempo viene utilizándose el tópico “malestar docente” (Berger, 1957; Mandra, 1977; Amiel, 1980, 1982, 1984; Dupont, 1983; en Esteve, 1994)), empleando esta expresión como la más inclusiva de las utilizadas en la bibliografía actual, para describir los “efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”. La conjunción de dichas condiciones, está produciendo lo que Blase (1982, en Esteve 1994) llama “ciclo degenerativo de la eficiencia docente”.

El malestar docente se trata de un fenómeno internacional que alcanza al conjunto de los países, y por tanto involucra la realidad chilena. Los primeros indicadores comenzaron a hacerse evidentes a principios de la década de los ochenta en los países más desarrollados. Así, tanto en Suecia (1983) como Francia (1984), se comienza a hablar de una crisis general del sistema educativo cuyo indicador más relevante era la progresiva deserción de los cuadros docentes (Esteve, 1994). Esta situación se relacionaría con el cambio acelerado del contexto social en el cual se desempeña la labor docente, y los cambios que

esta situación exige. El sistema escolar masificado apresuradamente en las últimas décadas, aún no dispone de una capacidad de reacción rápida para atender las nuevas demandas sociales. Cuando éste consigue atender una exigencia, imperiosamente reclamada por la sociedad, lo hace con tanta lentitud que, para entonces, las demandas sociales ya son otras: "Los profesores se encuentran, por tanto, ante el desconcierto y la dificultad de unas demandas cambiantes y la continua crítica social por no llegar a atender esas nuevas exigencias" (Esteve , 1994). A veces el desconcierto surge de la paradoja de que esa misma sociedad que exige nuevas responsabilidades a los profesores, no les dota de los medios que ellos reclaman para cumplirlas. Criticado y puesto en cuestión, el profesor ha visto descender su valoración social. Descontento con las condiciones en que trabaja, e incluso, a veces, consigo mismo, el malestar docente se ha constituido en una realidad constatada y estudiada, desde diversas perspectivas, por diferentes trabajos de investigación. Algunos de estos, nos hablan del estrés de los profesores o del aumento de la ansiedad entre ellos (Delano, 1991; Delgado, 1983). En estos trabajos, los problemas psicológicos detectados acaban relacionándose, de una forma más o menos directa, con las condiciones sociolaborales en que se ejerce la docencia. Otros estudios adoptan un enfoque más sociológico, preocupándose más bien de los cambios acontecidos en las expectativas sociales que se proyectan sobre los profesores, y en las variables introducidas en su rol profesional (Gysling, 1992).

Así planteada la situación, el estudio del tema ofrece, pues, el riesgo de un tratamiento parcial, contemplando desde una perspectiva u otra, la

existencia de una relación con otros factores que se apunta para reconocer la influencia de múltiples elementos en una realidad compleja; pero sin llegar nunca a establecer un modelo comprensivo que nos permita entender la función que desempeñan esos elementos múltiples y las relaciones precisas que mantienen entre sí.

Probablemente por falta de esa clarificación teórica, las investigaciones se diversifican y se multiplican, sin lograr afinar sus resultados más allá del terreno de las sugerencias o el establecimiento de hipótesis, tan particularizadas y ramificadas, que resulta difícil obtener una visión de conjunto de qué es lo que realmente está ocurriendo en el ejercicio de la docencia.

Es importante mencionar que, si bien el concepto de Malestar Docente utilizado para esta investigación, tiene su origen en la realidad Española, sus fundamentos teóricos nos permiten concluir una semejanza con la realidad Chilena dado el análisis histórico que se ha realizado de ella. A continuación se mencionarán los indicadores más frecuentes del llamado "malestar docente", para lo cual será necesario considerar esta aclaración.

1.1.2 Indicadores del Malestar Docente

A la hora de clasificar los posibles factores que configurarían la presencia del malestar docente, la sistematización ofrecida por Blase (1982, pág. 103; en Esteve, 1994)) para hablar del estrés en los profesores, aparece como la más adecuada.

Este autor distingue entre factores de **primer orden**, para referirse a los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas; y, por otra, a **factores de segundo orden**, referidos a las condiciones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. La acción de este segundo grupo de factores es indirecta, afectando la eficacia docente al promover una disminución de la motivación del profesor en el trabajo, de su implicación y de su esfuerzo.

Estos factores por aislado, carecen de significancia, pero cuando actúan en conjunto influyen fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo.

Factores de Primer Orden

1.- Recursos materiales y condiciones de trabajo

Uno de los aspectos más frecuentemente señalados por los profesores como una limitante para su desempeño laboral, lo constituye la generalizada falta de recursos (Dunham, 1976; Kiriakou y Sutcliffe, 1977, 1978; OIT 1981, Esteve, 1994). En este sentido es que muchos de los docentes se quejan explícitamente de la contradicción que supone el que, por una parte, la sociedad y las instancias rectoras del sistema educativo exijan y promocionen una renovación metodológica, sin dotar al mismo tiempo a los profesores de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

Los sucesivos recortes presupuestarios de muy diversos tipos sobre las cantidades asignadas a la mejora cualitativa del sistema de enseñanza, y la falta de prioridad de lo educacional en las prioridades económicas de los gobiernos durante mucho tiempo, han determinado en los docentes un sentimiento generalizado de desesperanza, al que viene a sumarse la ira cuando los responsables políticos y administradores critican la falta de renovación metodológica o la tardía incorporación de nuevas técnicas en una escuela que permanece ajena a las nuevas exigencias sociales.

2.- Agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor

Los intentos por dar cuenta de las consecuencias que tienen sobre los profesores las difíciles condiciones en las que habitualmente desarrollan sus labores, ha dado paso a una serie de conceptualizaciones relacionadas con la problemática. Así, en la literatura francesa se ha venido hablando del malestar docente (*malaise enseignant*), anteriormente señalado; mientras que en la literatura anglosajona aparece el término *burnout* (concepto de difícil traducción al español, pero que habitualmente se entiende como agotamiento), el cual se ha relacionado comúnmente con el concepto de estrés (Bardo 1979, en Esteve, 1994). Este cuadro se caracterizaría por una serie de síntomas que incluyen un alto absentismo, falta de compromiso, un anormal deseo de vacaciones, baja autoestima e incapacidad para tomarse la escuela en serio, etc. Asociado al estrés, y a veces confundidos, se ha hablado igualmente de ansiedad, depresiones y neurosis (Esteve, 1984).

El modelo planteado por Blase (1982, en Esteve, 1994) explica la degeneración de la eficacia docente, a partir de la relación existente entre la motivación y la eficacia del profesor. Este autor establece una relación cíclica progresiva entre la percepción de ineficacia del docente en el contexto pedagógico, y su actuación; aspecto que se traduciría en un aminoramiento paulatino de su nivel de satisfacción, de su implicación en el trabajo, de su motivación y de su esfuerzo. De este modo, el estrés y las repercusiones socio-laborales negativas en los docentes resultarían principalmente de la "discrepancia entre el esfuerzo del profesor y los logros obtenidos con tal esfuerzo" (pág. 99).

Si bien este modelo se centra principalmente en la explicación de la emergencia y mantención del estrés en los docentes, y presenta algunas limitaciones debido a la noción de causalidad lineal en la que se fundamenta (Esteve, 1994), ofrece un aporte sustantivo a la hora de valorizar las motivaciones y necesidades de los profesores, para comprender su desempeño laboral.

Factores de segundo orden (contextuales)

1.- Modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización

Existe consenso entre diferentes autores como Goble y Porter en 1980, Hamon y Rotman en 1984 y Mitter en 1985 (en Esteve, 1994) para señalar que en los últimos años se ha aumentado las responsabilidades y exigencias que se

proyectan sobre el sistema educativo en general y en los docentes en particular. Este cambio en las "atribuciones" de los docentes y la ampliación de su rol produjo en los profesores un aumento de confusión en lo tocante a la capacitación que éste necesitaba y a cómo y cuándo debía aplicarla.

Por otra parte, Merazzi (en Esteve, 1994) plantea que las circunstancias actuales han derivado en una modificación del contexto social en el cual se inserta el sistema educativo, modificación que se ha caracterizado por tres aspectos fundamentales:

A- La evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización, tales como la familia, el ambiente social próximo y los grupos sociales organizados, quiénes por diversas circunstancias, han sistemáticamente disminuido su vinculación al ámbito educativo.

B.- El papel tradicionalmente asignado a las instituciones escolares, en lo que respecta a la transmisión de conocimientos. En este sentido, si se considera que a diferencia de hace unos veinte años el profesor era casi la única fuente de transmisión y comunicación del saber, en la actualidad existen una serie de agentes de socialización, tales como los medios de comunicación de masas, consumos culturales masivos, etc., que proveen de una diversidad de información en forma "paralela" al sistema educativo, situación a la cual los docentes no siempre han logrado integrar armónicamente a su desempeño, y

C.- El conflicto que se instaura en las instituciones educacionales en el momento que se intenta definir cual es su función, cuáles son los valores que debe

transmitir el profesor, y cuáles por el mismo bien de sus alumnos, debe cuestionar y criticar.

“En el momento actual los profesores se encuentran con una nueva fuente de malestar al intentar definir qué deben hacer, qué valores van a defender, por que en la actualidad se ha perdido el anterior consenso, al que ha sucedido un proceso de socialización en conflicto y fuertemente divergente” (Esteve , 1984 y 1994, pág 30).

2.- La función docente: transformaciones y contradicciones

Todas las transformaciones anteriormente señaladas en el contexto socio-educacional, suponen un reto personal para los profesores que se plantean responder a las nuevas expectativas que sobre ellos se proyectan. Así, Esteve señala que por un lado se exige al profesor que asuma un rol de amigo y compañero de los alumnos, pero al mismo tiempo se le exige adoptar un papel de juez y evaluador del desempeño de los mismos. Por otro lado, se les pide velar por su desarrollo personal y autonomía, pero al mismo tiempo, se le pide que produzca en sus alumnos una integración social. Algunas veces se le pide al profesor que atienda prioritariamente las necesidades individuales de sus alumnos; y otras, se le impone una política educativa en que las necesidades sociales le mueven a él y a sus alumnos como piezas al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento.

Todos estos aspectos son un reflejo de como el cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones en el sistema de enseñanza.

“El profesor, como rostro humano de ese sistema, se queja de malestar, cansancio y desconcierto” (Esteve, 1994).

Otro aspecto importante de considerar es la modificación del status social del profesor. Por ejemplo las tradicionales visiones del saber, abnegación y vocación asociadas a la elección profesional de la docencia, han pasado a ser entendidas más como una coartada de incapacidad para hacer “algo mejor”; es decir, para dedicarse a otra cosa en la que gane más dinero (Esteve, 1994).

El profesorado se encuentra ante la demanda prioritaria de asumir las nuevas exigencias que el contexto social impone, lo que supone el dominio de una amplia gama de habilidades personales que no pueden reducirse al ámbito de la acumulación de conocimiento. Sin embargo, nuestro sistema de enseñanza sigue seleccionando a sus profesores, exclusivamente, a partir de su capacidad para acumular y retener conocimientos.

3.-La identidad e imagen del profesor

El salario de los profesores se constituye en un elemento más de la crisis de identidad, que afecta a los profesores. En todos los países del occidente europeo, Canadá y U.S.A., los profesionales de la enseñanza, tienen unos niveles de retribución sensiblemente inferiores a los otros profesionales de la misma titulación. En este sentido, una investigación realizada por Milstein, Golaszewski y Duquette (1984, pág. 295; en Esteve, 1994) al estudiar las fuentes de estrés en los profesores, aparecen como los elementos más significativos:

(a) los salarios, (b) la falta de coherencia en las relaciones con los alumnos; y (c) la sobrecarga significativa de trabajo.

Blase (1982), plantea de que los profesores perciben los problemas que se producen en el interior de la clase como dificultades inherentes a su propio trabajo, a las que hacen frente, generalmente, sin concederles un especial significado traumático; mientras que los problemas referidos a la consideración social de su trabajo, la crítica radical a sus modelos de enseñanza y el clima que rodea a la institución educacional, particularmente en lo que respecta a su relación con los administradores, al ser cuestiones que los afectan profundamente, y que no tienen capacidad de dominar, les plantea una auténtica crisis de identidad en la que los enseñantes ponen en cuestión el sentido de su propio trabajo, e incluso a sí mismos (Esteve, 1984).

En lo que respecta al intento por determinar la imagen que las personas tienen del profesorado y proyectan en este, habitualmente se encontrado una permanente contradicción entre dos estereotipos altamente disociados: el idílico y el conflictivo. En la primera, el profesor más que un enseñante, aparece como un consejero y amigo, principalmente centrado en las relaciones interpersonales con sus alumnos. En el segundo, los principales componentes se relacionan con las situaciones de violencia física en las aulas, implicando a profesores, padres o alumnos; los despidos o situaciones de conflicto provocados por enfrentamientos ideológicos o discrepancias valorativas; las bajas retribuciones de los profesores, sobretudo con el aspecto salarial; la falta de medios materiales, instalaciones, material docente con que se ejerce la docencia, etc.

Así, Esteve (1984) señala que la contradicción que suponen estos dos estereotipos - el idílico y el conflictivo - se constituirían en dos momentos sucesivos en la representación que los profesores hacen de su identidad profesional.

Al inicio de su formación y en los primeros años de ejercicio docente, los profesores van a identificarse principalmente con unos "ideales pedagógicos no realizados y sin duda irrealizables, vistas las actuales limitaciones de la práctica" (Bayer, 1984, pág.121; en Esteve,1994). Ahora, cuando avanza la práctica docente y el profesor tiene que hacer frente a las dificultades reales de la enseñanza, esta imagen ideal que el mismo profesor tiene de su profesión va a entrar en crisis, especialmente entre los cinco y seis años de ejercicio profesional (Amiel, 1972; Stern, 1980; Huberman, 1989; en Esteve, 1994). El encuentro con una práctica de la enseñanza bastante alejada de los ideales pedagógicos asimilados durante el período de formación inicial va a llevar a los profesores a diferentes reacciones, las que son clasificadas por Abraham (1975, en Esteve 1994) en cuatro grandes grupos:

1. El predominio de sentimientos contradictorios, sin lograr establecer un esquema de actuación práctica que resuelva el conflicto entre el ideal y la realidad.
2. La negación de la realidad debida a su incapacidad de soportar la ansiedad, lo que implica la utilización de mecanismos de evasión, tales como la inhibición y la rutinización de su práctica docente.

3. El predominio de la ansiedad y las manifestaciones depresivas como producto, de la contradicción no resuelta y del autodesprecio y baja autoestima, que producen la culpabilización por la incapacidad de llevar a la práctica los ideales pedagógicos asimilados.

4. La aceptación del conflicto como una realidad objetiva, sin mayor importancia que la de buscar respuestas adecuadas dentro del marco de una conducta integrada.

“Toda esta influencia de la imagen pública del profesor, nos indica la importancia del contexto social en que se ejerce la docencia, para la autorrealización del profesor en la enseñanza. La actuación individual no es independiente del contexto social en que se realiza y, muchas veces el sentimiento de desánimo que embarga a muchos profesores tiene sus bases en esos factores contextuales, que en la situación real en el aula, con todas sus dificultades” (Esteve 1994, pág 47).

1.2 MOTIVACION

La motivación, al igual que otros constructos utilizados por la psicología, se ha planteado como una forma de explicación de la conducta humana; por esa razón los estudio realizados abordan la pregunta del *por qué* y el *cómo* de ciertos comportamientos (Cofer y Appley, 1990). En este contexto se habla de motivos, móviles, tendencias, necesidades, fuerza o energía (Nuttin, 1982), ya que el tema ha sido estudiado en el marco de concepciones teóricas muy distintas.

Definiciones

La motivación, según Schiefele (1980) designa el proceso de activación de los motivos, en otras palabras, se refiere a la conducta que es instigada por necesidades dentro del individuo y es dirigida hacia objetivos que permitan satisfacer esas necesidades. Desde una perspectiva más cognitiva, se plantea que el estado motivacional no sólo se manifiesta en la ejecución de una actividad externa, sino que también en la elaboración de planes y proyectos, en los que presente y pasado permiten describir la conducta motivada (Nuttin, 1982). De manera similar Taylor (en Schiefele, 1980), plantea que la motivación supone un proceso de toma de decisiones, en el que hay reflexión, determinación de consecuencias y elecciones, todo a la luz de un sistema de valores implícito o explícito.

Para Nuttin (1982), "la motivación es el factor responsable del hecho de que la conducta no consiste en actividades y contactos con cualquier objeto, sino que procura realizar ciertos tipos de relación con categorías de objeto que hemos calificado de privilegiados, ya que son los únicos que pueden satisfacer al organismo o a la personalidad" (1982, pág, 149). Finalmente, la motivación, según el mismo autor, le da unidad y significación a la conducta.

Por otra parte, Kline y Cattell (1977), abordan las apreciaciones de Mc Dougall en lo relacionado con el campo de las motivaciones, él básicamente considera tres aspectos del comportamiento motivado: el hecho de que se presta atención más a una cosa que a otra, que suele existir una emoción

característica asociada a la acción, y por último, que la conducta tiene un objetivo específico como meta.

Por último, la definición que McTeer (1978) da acerca de la motivación es la más cercana al modelo propuesto por Toro en 1982, que será el modelo abordado por este estudio en la evaluación de perfiles motivacionales. Mc Teer señala que “motivación son los comportamientos activos, integrados y dirigidos, del organismo, y que se explican en función de la energía que se invierte en tal actividad, son los factores tanto internos como externos, que determinan la dirección de tales comportamientos” (pág. 16, 1978).

1.2.1 Teorías De La Motivación

La motivación representa quizás uno de los conceptos más investigados en el estudio del comportamiento individual (Davis, 1987). En este sentido, es posible distinguir una diversidad muy amplia de modelos cuyo propósito central ha sido dar cuenta del proceso motivacional.

Los primeros estudios orientados a la investigación de la motivación datan desde la primera mitad de este siglo, con las proposiciones teóricas realizadas por Hull (1943) y Tolman (1959), (Cabrera y Toro, 1985). Estos autores centraron su explicación de la conducta motivada, a partir de los modelos conductuales dominantes en la época, dando inicio a una serie de estudios e investigaciones, que si bien no han demostrado una confirmación empírica importante, sentaron las bases de muchas de las teorías actuales de la

motivación. Sin embargo "es la década de los años cincuenta la que representa quizás el período más fecundo en el desarrollo de los conceptos relacionados con la motivación, con el desarrollo de las más difundidas teorías relacionadas con este concepto, continuando en las décadas siguientes el desarrollo e interés de la psicología por el tema de la motivación, y más específicamente, de la motivación en el ámbito laboral" (Knaak & Lampert, 1997).

"En este periodo, se produce un cambio en las líneas de investigación, y se pasa de la evaluación del impacto ambiental a la investigación de la actitud de los empleados, supervisión y la moral. El tema central, desde aquí será las relaciones humanas enfatizando la importancia de las necesidades humanas relativa a las relaciones interpersonales" (Bidegain, 1996, pág).

Es precisamente en este período que se desarrollan las teorías más utilizadas en la explicación de la motivación: (a) La teoría Jerárquica de las Necesidades de A. Maslow y (b) La teoría de los Dos Factores de Herzberg.

Esquema De La Jerarquía De Necesidades Básicas (A. Maslow)

Paralelamente al desarrollo de las teorías de Hull y Tolman, y trabajando principalmente en el campo clínico y de la personalidad, Maslow (1943, 1954) formula un conjunto de principios que comprenden y concretan muchas de sus observaciones clínicas acerca de por qué la gente exhibe ciertos comportamientos, dadas ciertas circunstancias y por qué, bajo las mismas circunstancias, no todas las personas responden igual (Cabrera y Toro, 1985). Este esquema conceptual no se origina, como los anteriores, en la investigación

sobre la conducta general de los animales controlada mediante mecanismos experimentales.

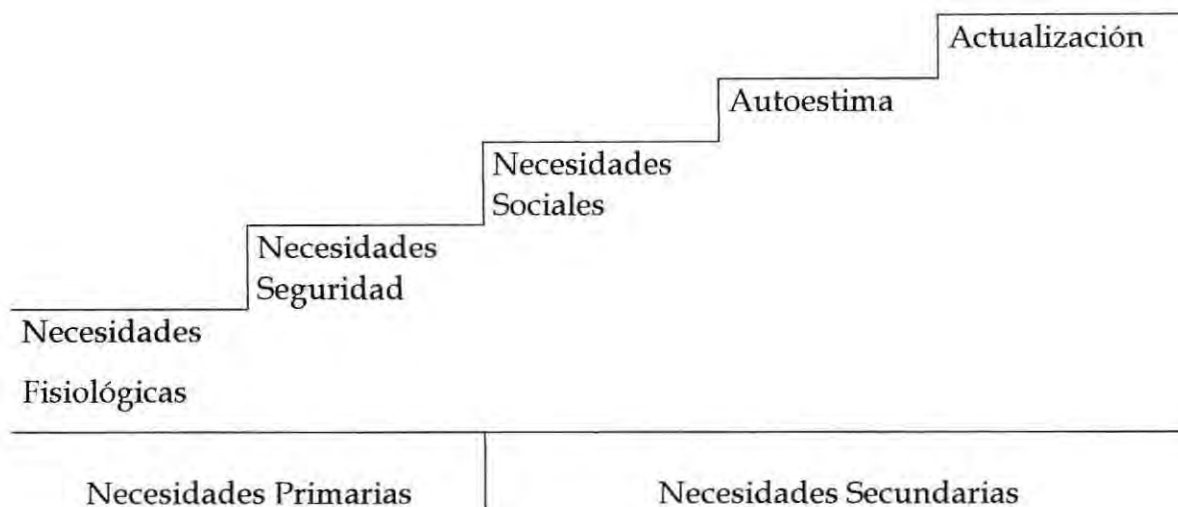
Estos antecedentes ayudan a comprender por qué Maslow se interesa más por el contenido, por las condiciones internas del individuo que condicionan su acción, mientras los otros enfoques indagan más por el proceso, por el "cómo" se activa el comportamiento partiendo de unas pocas condiciones internas o externas asociadas al organismo.

Los siguientes principios generales resumen su pensamiento (Cabrera & Toro, 1985):

Por naturaleza cuenta el hombre con varias necesidades que tienen la capacidad de activar y dirigir su comportamiento.

1. Todas estas necesidades no actúan sobre el comportamiento al mismo tiempo y con la misma intensidad.
2. Lo anterior ocurre porque existen niveles dentro de todo el conjunto de necesidades humanas. Las necesidades presentan sus demandas dentro de una jerarquía de prioridades.
3. Las necesidades del hombre se pueden agrupar en cinco grandes categorías:
 - Necesidades fisiológicas
 - Necesidades de seguridad
 - Necesidades sociales. Esta categoría tiene un significado muy parecido al concepto de necesidad de afiliación de McClelland.
 - Necesidades relacionadas con la estimación
 - Necesidades de auto-realización

El siguiente esquema (Fig N° 1) representa la relación jerárquica de las necesidades establecidas en el modelo de Maslow.



5. Las necesidades insatisfechas ejercen dominio monopólico del comportamiento.

6. Las necesidades de nivel inferior: fisiológicas, de seguridad y sociales disminuyen su intensidad cuando se obtiene la satisfacción, sin embargo, las de nivel superior aumentan la fuerza de su demanda a medida que se satisfacen.

La teoría de las necesidades de Maslow ha recibido amplia aceptación, tanto en el ámbito clínico y de las relaciones humanas, como en el ámbito organizacional, constituyendo una de las teorías motivacionales más importantes; sin embargo son escasas las investigaciones que han podido corroborar empíricamente los principios planteados por ésta aplicados en el ámbito de los recursos humanos (Knaak & Lampert, 1996).

De la propuesta conceptual de este autor quedan aportes de interés, principalmente el hecho de que existen en los seres humanos ciertas

condiciones internas que tienen la potencialidad de orientar y activar su comportamiento en ciertas direcciones y con cierto grado de intensidad. Además que, aparte de las necesidades biológicas, compartidas con los demás exponentes del reino animal, existen desequilibrios o demandas internas típicamente humanas y sociales.

Esquema De Los Factores Motivación E Higiene - Herzberg

En la década del 60 se presentaron los resultados de otro tipo de elaboración conceptual acerca de la motivación en general y particularmente de la motivación y satisfacción laboral. Los pioneros de este enfoque fueron Herzberg, Mausner y Snyderman (1959) y de nuevo Herzberg (1966). Los conceptos esenciales desarrollados se pueden sintetizar como sigue (Cabrera & Toro, 1985):

1. Existen dos categorías de factores: Los intrínsecos, que son las variables asociadas a la relación del individuo con el puesto de trabajo como tal, al contenido del trabajo; y los extrínsecos, que son las variables de satisfacción ubicadas en el contexto más amplio y general del ambiente, o sea en el contexto organizacional.
2. El grado de satisfacción de las personas en el trabajo no varía a lo largo de un continuo cuyos extremos son satisfacción e insatisfacción respectivamente. Por el contrario debe conceptualizarse el fenómeno de una manera bidimensional. Los grados de satisfacción se deben ubicar a lo largo de dos continuos cuyos extremos son:

Satisfacción - No satisfacción

Insatisfacción - No insatisfacción

3. La acción y el efecto de los factores intrínsecos se describieron como motivadores, en tanto que la acción y el efecto de los factores extrínsecos se definieron como higiénicos.

4. Los factores intrínsecos o motivadores se describieron en términos de variables como: Sentimiento de logro (satisfacción por completar exitosamente una tarea importante), reconocimiento, responsabilidad (libertad y autonomía para resolver problemas), progreso (mejora del status a través de la promoción), etc. Y las variables que se mencionaron dentro de la categoría de los factores extrínsecos o higiénicos fueron por ejemplo: salario, condiciones del trabajo (circunstancias físicas y sociales), relaciones interpersonales, supervisión, políticas y la estructura administrativa de la compañía, seguridad en el empleo, entre otras.

La categoría de los factores extrínsecos incluye variables organizacionales y sociales de diverso orden que constituyen eventos o condiciones externas, que acompañan el desempeño sin que necesariamente sean contingentes con él, es decir, lo refuercen o incentiven.

Como ha podido apreciarse, este enfoque trata de describir eventos externos a la persona asociados de alguna manera al trabajo. No se entiende sin embargo, cómo esos eventos influyen para que se haga más probable y frecuente la ocurrencia de ciertos comportamientos o sentimientos derivados del trabajo.

Herzberg acude al concepto de necesidad, al igual que Maslow, para llenar este vacío de explicación; afirma que “los eventos higiénicos conducen a la satisfacción a causa de una necesidad de evitación de lo desagradable”. Por el contrario “los eventos motivadores conducen al interés por el trabajo a causa de una necesidad de crecimiento o auto-realización” (Herzberg, 1966).

Existen algunas evidencias que dan apoyo a varios de estos eventos sugeridos por Herzberg. Vroom (1964) revisó muchos de los estudios llevados a cabo hasta la fecha, la mayoría de los cuáles examinaban aspectos relacionados con la teoría bi-factorial de Herzberg y otros. Encontró algún apoyo a la idea de que varios eventos tienen el carácter de elementos de motivación determinantes de un efectivo desempeño.

Esta propuesta conceptual, tal como lo presentaron sus exponentes iniciales, se centró exclusivamente en los determinantes externos de los procesos de motivación y satisfacción. Por contraste con los otros investigadores de la época, estos ignoraron las condiciones internas del individuo, es decir, la jerarquía de necesidades tal como lo proponía Maslow o el concepto de expectativa que Tolman acababa de desarrollar entonces. Tampoco se incluyó en la formulación del esquema de la Motivación e Higiene, propuesta alguna sobre manera como las condiciones intrínsecas y extrínsecas lograban inducir grados altos o bajos de motivación y satisfacción. No se propusieron definiciones de los dos términos, ni se establecieron distinciones entre uno y otro (Cabrera y Toro 1985).

Por lo anterior se puede considerar que este esquema conceptual hace un inventario y un catálogo general de incentivos, de eventos externos que pueden reforzar el desempeño e inducir estados de interés y satisfacción en relación con el trabajo, pero no constituye propiamente una teoría, en el sentido estricto del término. Igual afirmación puede hacerse acerca del esquema conceptual de Maslow.

A pesar de esto, el esfuerzo de Herzberg y sus colaboradores hizo contribuciones importantes, no sólo para la Psicología Organizacional, sino para la Ingeniería Industrial, la Administración y en general la comprensión del papel del hombre en el trabajo. Se hizo claridad en relación con el hecho de que la motivación y satisfacción del individuo juegan un papel crucial en su desempeño y su interés por el trabajo. Se evidenció también que la motivación y la satisfacción son dos procesos diferentes, cada uno de los cuales se asocia a un grupo particular de variables externas. La motivación a los factores intrínsecos del puesto de trabajo y la satisfacción a éstos y también a las condiciones organizacionales generales (Ochoa 1995).

Posteriormente, y en base a las críticas planteadas a los modelos de Maslow y Herzberg, se desarrollan una serie de teorías sobre la motivación que buscan obtener una mayor validación empírica de sus postulados. Este grupo de teorías han sido llamadas Teorías Alternativas de la Motivación Laboral (Bidegain, 1996) o Teorías Contemporáneas sobre Motivación (Davis, 1987). Dentro de este grupo, algunas de las más importantes son: (a) La teoría de las

Necesidades Sociales de McClelland, (b) La teoría ERG de Alderfer, (c) La teoría de la Equidad de Adams y (d) La teoría de la Expectativa de Vroom & Lawler.

A continuación se desarrollan los postulados centrales de cada uno de estos modelos teóricos.

Teoría De Las Necesidades Sociales - McClelland, Atkinson Y Feather

Los antecedentes teóricos de esta proposición se encuentran en los postulados de Murray (1938 en Toro 1982), quién había propuesto el concepto de necesidad de logro en los términos en que fue tomado posteriormente por McClelland, y en la forma que actualmente se conoce. Formulaciones bastante elaboradas e integradas de las tres necesidades, Logro, Poder y Afiliación, fueron desarrollados por McClelland en 1968 y Atkinson y Feather en 1966, estos últimos trabajando particularmente sobre el concepto de logro.

Este enfoque muestra en esencia los siguientes aspectos (Cabrera & Toro, 1985):

1. Entre las varias necesidades humanas existen tres categorías que se refieren a la vida social del hombre. Según estos autores, la existencia de estas tres necesidades es capaz de explicar un vasto sector del comportamiento social de las personas.
2. Las tres necesidades sociales básicas son:
 - Necesidad de Logro. Se evidencia a través del comportamiento que se caracteriza por la búsqueda de metas a mediano plazo, por el deseo de inventar, hacer o crear algo excepcional; por la intención de obtener un cierto

nivel de excelencia, de aventajar a otros. Sin embargo, sólo se produce un comportamiento orientado hacia el logro cuando existe un nivel medio de dificultad o de probabilidad de obtener el resultado deseado.

- Necesidad de Poder. Se manifiesta a través de los deseos o las acciones que buscan ejercer dominio, control o influencia, no sólo sobre otras personas o grupos sino también sobre los medios que permiten adquirir o mantener el control.
- Necesidad de Afiliación. Se puede inferir a partir de comportamientos que de alguna manera buscan obtener, conservar o restaurar una relación afectiva satisfactoria con otra persona, como en relaciones amorosas o de amistad. Es condición importante que la relación mantenida o deseada esté impregnada de afecto.

“Tal como ocurre con Maslow y aún con Herzberg, no es clara en McClelland la utilización del término necesidad. En algunas ocasiones este autor utiliza el término motivo como sinónimo de necesidad. Cuando se refiere a estos conceptos los describe más en el sentido de intereses o valores” (Cabrera y Toro, 1985).

En este sentido, algunos estudios (McClelland, 1974; Wainer y Rubin, 1969, en Cabrera y Toro, 1985) apoyan la idea de que estos conceptos no se tratan en realidad de necesidades, en sentido estricto, sino más bien de intereses o valores socialmente adquiridos y modificados, que tienen la propiedad de estimular el esfuerzo de las personas en ciertas direcciones.

La Teoría ERG de Andelfer

La teoría ERG postula 3 sets de necesidades: (a) de existencia (equivalentes a las de seguridad y psicológicas de Maslow), (b) de relación (semejantes a las necesidades sociales y estima de Maslow) y de crecimiento (semejante a actualización de Maslow).

Esta teoría se diferencia fundamentalmente del modelo de Maslow en dos aspectos (Davis, 1987): (a) Agrega un nuevo proceso a la teoría de Maslow; que se focaliza en el hecho que si bien se avanza en orden a la satisfacción de necesidades; existe un proceso de frustración - regresión que señala que cuando el trabajo interfiere la satisfacción de las necesidades más altas, las más básicas cobran una aumentada importancia y (b) El hecho de que en esta teoría es posible que al mismo tiempo estén operando más de una necesidad.

Al igual que el modelo de Maslow, no ha logrado establecer evidencia empírica relevante en su apoyo.

Teoría De La Equidad - Adams

La teoría de la Equidad de Adams está fundamentada en base a la definición que tienen los individuos acerca de lo que en nuestra sociedad se considera justo o equitativo y sus reacciones ante situaciones que ellas perciben como injustas (Bidegain, 1996). Esta teoría plantea que las personas comparan lo que aportan a su trabajo con lo que obtienen como retribución de éste.

Además, comparan su balance atribución - retribución con la de otros individuos que él evalúa como sus iguales, es decir, con los de sus mismas características o condición ("otros significativos"). Como resultado de estos procesos de comparación surge un juicio personal de equidad o inequidad en relación con la retribución obtenida en el trabajo (Knaak & Lampert, 1996).

Esta formulación teórica se centra en un tipo particular de condición externa o incentivo, que es la retribución y no presta atención a las condiciones motivacionales externas, en el sentido que lo proponen Hull, Tolman o Maslow. Es además una formulación de carácter cognitivo puesto que centra su esfuerzo descriptivo y explicativo en un proceso racional de comparación en un medio laboral.

"Otro foco de interés que en ella se aprecia es el intento explicativo con referencia al proceso motivacional más que a las condiciones internas, como Maslow lo hace, o a las condiciones externas o de incentivo, al modo de Herzberg" (Ochoa 1995).

Esta proposición ha aportado importantes contribuciones a la comprensión de ciertos fenómenos hasta antes inentendibles, sin embargo requiere contar con más investigaciones teóricas y aplicadas que mejoren el alcance explicativo de la misma.

Teoría De La Expectativa - Vroom & Lawler

Se le puede denominar también teoría VIE, para hacer referencia a los tres elementos fundamentales de su formulación: Valencia, Instrumentalidad, Expectativa.

En un esquema explicativo del proceso motivacional que ha surgido de varios trabajos de investigación: Vroom (1964), Lawler y Porter (1967), Porter y Lawler (1968) y Lawler (1973), Sus conceptos esenciales son (Cabrera & Toro, 1985):

- Las personas definen para sí metas o niveles deseados de ejecución o desempeño. Para alcanzar tales niveles de desempeño, las personas dedican a la acción cierta cantidad de esfuerzo, siempre que cuenten, al menos subjetivamente, con la capacidad para lograrlo (Expectativa).
- Las personas buscan lograr el tipo o nivel de desempeño que les permita, como consecuencia, obtener algún resultado deseado o favorable (instrumentalidad del desempeño).
- La cantidad del esfuerzo que destine la persona a la obtención de un resultado deseado depende, entre otros factores, del valor o importancia que tal resultado representa para el individuo (Valencia).

De acuerdo con estos postulados el comportamiento tendría un carácter instrumental para el logro de las metas deseadas, así el logro de las metas

planteadas dependería principalmente de la habilidad y del esfuerzo empeñados en la acción.

Esta teoría focaliza su atención en el mecanismo, es decir, en el proceso de interacción entre unas pocas variables que presumiblemente explican por qué se activan ciertos comportamientos en el trabajo, con qué persistencia y con qué vigor. Como las otras teorías centradas en el proceso, ésta omite también la consideración de variables de contenido, como las propuestas por Maslow o McClelland que representan contenidos de algo que ocurre en el interior del individuo. Omite también la consideración de contenidos externos a la persona, ubicados en su medios ocupacional, como lo propuso Herzberg. Por otro lado, Dachler (1978, en Cabrera y Toro, 1985) plantea y recopila algunas críticas: (a) intenta explicar la acción a partir de un conjunto muy limitado de constructos, que se supone son los determinantes inmediatos del comportamiento, y (b) Aunque se ha evidenciado su valor predictivo, aún no se ha especificado la naturaleza y las interacciones de los procesos cognitivos que determinan la acción.

Como es posible de apreciar, un análisis de la mayoría de las teorías de la motivación anteriormente expuestas, permite sostener que éstas se han orientado preferentemente a la explicación de los procesos motivacionales en el contexto laboral y organizacional, contribuyendo de manera importante en la comprensión de las condiciones externas que afectan el desempeño y la eficacia de los trabajadores en sus respectivos puestos. Dada la importancia que

tal aplicación teórica presenta para este estudio, se ha considerado necesario profundizar las relaciones existentes entre las condiciones internas del individuo, la motivación y el desempeño laboral.

1.2.2 Desarrollo Y Estado Actual De La Teoría De La Motivación Para El Trabajo

En un contexto laboral, la motivación puede entenderse principalmente como “el deseo de hacer mucho esfuerzo por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la posibilidad de satisfacer alguna necesidad individual” (Robbins, pág. 123, 1987).

Durante muchos años, el entendimiento de la motivación con respecto a las organizaciones formales estuvo basada eminentemente en los modelos de Maslow y de Herzberg. Sin embargo, estas teorías, ampliamente aceptadas y divulgadas, carecían de verificación empírica suficiente, por ejemplo, Investigaciones recientes han demostrado que la teoría de Maslow presenta evidencia empírica relativamente pequeña, mientras que la de Herzberg continúa siendo controvertida (Bidegain, 1996). Esta situación, ha estimulado el desarrollo de modelos más abarcativos, que permitan una comprensión más integrativa de los factores relacionados con la motivación para el trabajo.

En esta línea, Cabrera y Toro (1985), plantea que el comportamiento en general, y el desempeño ocupacional en particular, se entienden como un efecto o condición consecuente de dos tipos de agentes causales denominados condiciones antecedentes e intervinientes.

Son condiciones antecedentes las causas o pre-requisito de la acción, éstas constituyen una fuentes de causalidad remota o mediata del desempeño o de la conducta. Las condiciones antecedentes son necesarias pero no suficientes, pues actúan en conjunto con factores intervinientes, condicionándolos. Estas condiciones se agrupan en tres categorías: Condiciones sociales, culturales, demográficas; Factores de personalidad; Condiciones del puesto de trabajo.

Por otra parte, las condiciones intervinientes forman parte del contexto del desempeño y son afectadas, de algún modo, por las condiciones antecedentes. Existen básicamente tres categorías de ellas: la habilidad o capacidad de la persona, su conocimiento y motivación. También se consideran como condiciones intervinientes el tiempo o momento específico en que se realiza la acción, por ejemplo, el juicio de oportunidad, que permite determinar el momento y las circunstancias en que es apropiado ejecutar una acción, y las expectativas.

Beck (1978, en Cabrera y Toro, 1985), propone tres criterios para identificar cuando una variable interviniente es motivacional, éstas son: preferencia, persistencia y vigor. Para que una variable sea una condición interviniente motivacional se requiere que cualquier cambio en ella produzca también un cambio en la preferencia, persistencia y vigor del comportamiento.

Por preferencia se entenderá el interés por obtener un resultado, por persistencia, la cantidad de tiempo dedicada a la ejecución de una actividad orientada a obtener un resultado deseado, por lo tanto de dedicación a la tarea,

y por último, por vigor se entenderá la intensidad, fuerza o energía que caracteriza la acción.

A partir de los diferentes modelos y variables motivacionales anteriormente nombradas, Toro, F. (1982) desarrolla un modelo integrativo de la motivación para el trabajo, cuya propuesta central es la distinción de tres dimensiones de carácter analítico que podrían dar cuenta de la motivación laboral: (a) Dimensión de las condiciones motivacionales internas, (b) externas, y (c) de relación entre lo interno y lo externo.

El modelo de Fernando Toro se materializa en el Cuestionario de Motivación para el trabajo, instrumento y por tanto modelo, desde el cual se abordará, en esta investigación, el estudio de los perfiles motivacionales.

Condiciones Motivacionales Internas

Dentro de esta dimensión, es posible distinguir al menos tres categorías de variables relacionadas: (a) fisiológicas, (b) psicológicas y (c) psicosociales.

A la categoría de las variables fisiológicas corresponden principalmente las necesidades de nutrientes o de alimento, de líquido y de oxígeno, en síntesis, todas aquellas variables que se relacionan preponderantemente con la supervivencia del organismo vivo.

Estas variables son de naturaleza cíclica, se desactivan con la saciedad, para volver a aparecer luego. La relación intrínseca de estas variables con el funcionamiento biológico del organismo, les otorga un carácter universal que hace que, en condiciones normales, no sólo sus manifestaciones, sino sus objetos

de satisfacción, sean comunes a todas las personas. Su nivel de generalidad y relativa invariabilidad limitan a tal punto las variaciones individuales, que se tornan irrelevantes a la hora de realizar cualquier evaluación o medición de estas variables en el contexto laboral u organizacional (Toro, 1982).

Las variables psicológicas y psicosociales por su parte, describen más bien valores, motivos e intereses más que necesidades en un sentido biológico estricto (Locke, 1976; en Toro, 1982). En este sentido, a la categoría de variables psicológicas corresponden los hechos descritos por los conceptos de necesidad de seguridad, autoestima y autorrealización propuestos por Maslow y el de necesidad de logro propuesto por McClelland. Estos constructos describen, en conjunto, condiciones personales internas de carácter afectivo o cognitivo, que le permiten al individuo derivar sentimientos de agrado o desagrado de su experiencia con personas o con ciertos eventos externos y que activan el comportamiento en el sentido de aproximarse o evitar tales objetos.

Dentro de la categoría de las variables psicosociales se incluyen los conceptos de reconocimiento y afecto o estima de otros. Estos elementos corresponden a las categorías de necesidades sociales de Maslow, así como las necesidades de poder y de afiliación de McClelland. En conjunto, estas variables también describen estados afectivos o cognitivos de agrado o displacer, derivados particularmente de la interacción del individuo con otras personas u objetos sociales. Las diferencias individuales existentes en los procesos de valoración e interés que caracterizan el funcionamiento de los motivos psicológicos y psicosociales, justifica de por sí la creación de

instrumentos que permitan no sólo identificar la presencia de la variable, sino también su intensidad o capacidad de influir el comportamiento en la dirección de ciertos objetos externos (Ochoa , 1995).

“La dimensión de las condiciones motivacionales internas describe, entonces, fenómenos que tienen lugar en el interior del organismo motivado. Su relevancia radica en que tienen la capacidad de imprimir preferencia, persistencia y vigor al comportamiento humano dirigido hacia ciertos sectores del ambiente externo” (Toro 1982).

Condiciones Motivacionales Externas

Según Toro (1982), esta dimensión comprende una categoría de variables constituidas por eventos externos y otro por personas o agentes. La categoría de los eventos externos comprende los factores intrínsecos o motivadores y los factores extrínsecos o higiénicos de la teoría de Herzberg. Estos grupos de variables describen condiciones organizacionales y del puesto de trabajo que están en el medio ambiente laboral del individuo y cuyo análisis debe centrarse en su condición de estímulos de la conducta. Vroom (1964) ofrece una categorización de estos factores agrupándolos en:

1. Grupo de trabajo. Se relaciona con variables extrínsecas tales como cohesión, normas de grupo, carácter formal e informal del grupo, etc. Su descripción y análisis puede involucrar criterios sociológicos y de psicología social, conformando la dimensión social del trabajo.

2. El contenido del trabajo, que engloba un grupo de variables intrínsecas como variedad, retroalimentación sobre la ejecución de la tarea, identidad de la tarea y autonomía (Lawler III, 1973 y Cooper, 1974, en Toro 1982). Estas variables conforman la dimensión tecnológica del puesto de trabajo que incluyen métodos, operaciones y procesos técnicos.
3. El salario, que comprende variables extrínsecas al trabajo tales como la modalidad de pago y diversos incentivos económicos, que constituyen la dimensión económica - administrativa del puesto de trabajo.
4. La supervisión, que contiene variables como "centradas en la tarea" y "centradas en la persona", que son factores extrínsecos al trabajo y cuyo análisis puede involucrar criterios organizacionales, de psicología social o sociología.
5. Las oportunidades de promoción conforman un grupo de variables extrínsecas que se puede analizar y describir con criterios organizacionales. Tanto la supervisión como la promoción son factores que conforman la dimensión organizacional del puesto de trabajo.

La categoría de los agentes, por su parte, contiene modos de comportamiento típicos de los jefes, colegas y subalternos que, al igual que los demás variables extrínsecas pueden activar la aparición de ciertas acciones a partir de la valoración que la persona hace de esos agentes.

Dadas las significativas diferencias individuales existentes en los procesos de atribución de significados y valoración que se atribuye a las condiciones externas y dado que no todos los puestos de trabajo son iguales, resulta relevante identificar este tipo de procesos y evaluar la significancia e

interés que ellas revisten, si se desea apreciar el carácter del incentivo que poseen las condiciones de trabajo para las personas (Ochoa 1995).

Condiciones de Relación Entre los Factores Motivacionales Internos y Externos

En esta dimensión se plantean algunas evidencias que muestran cómo las personas con determinadas categorías de necesidades, valoran cierto tipo de condiciones de trabajo (Toro, 1982). En este sentido, las experiencias realizadas por Hackman y Lawler (1971), Vroom (1960) y Trow (1957), (en Cabrera y Toro, 1985) muestran que el comportamiento y el interés de las personas se dirigen hacia ciertas condiciones externas en la medida en que obtenerlas o experimentarlas sea consistente con los deseos o valores que poseen, es decir, que las condiciones externas, por sí mismas no determinan el comportamiento motivado.

Los enfoques anteriormente señalados, el que parte de las necesidades o valores personales para explicar el comportamiento motivado y el que parte de los incentivos o condiciones externas para llegar también al comportamiento motivado, son enfoques complementarios. " La integración de los resultados obtenidos por estas perspectivas de investigación podrá dar una respuesta definitiva y suficiente a mucho de los interrogantes que hoy tenemos acerca del proceso motivacional" (Ochoa, 1995). En esta misma dirección, Cabrera y Toro (1985) considera que la teoría de la expectativa provee de buenas bases, al

menos preliminares, para intentar la integración de los resultados obtenidos por los dos enfoques mencionados.

A continuación, en la figura N°2, se presenta un cuadro de las principales dimensiones y categorías consideradas en el modelo de Motivación para el trabajo de Toro (1982)

Condiciones Motivacionales Internas Variables intervinientes	Condiciones Motivacionales Externas Variables Antecedentes	Condiciones de Relación Entre lo Interno y lo Externo Relación entre Variables Antecedentes e Intervinientes
<p>VARIABLES FISIOLÓGICAS</p> <p>Necesidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimento • Líquido y oxígeno • Intercambio sexual • Descanso • Abrigo <p>VARIABLES PSICOLÓGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad • Autoestima • Autorrealización • Logro <p>VARIABLES PSICOSOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento • Afecto • Poder • Afiliación 	<p>EVENTOS RELATIVOS A:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo de trabajo • Contenido del trabajo • Salario • Supervisión • Oportunidades de promoción <p>AGENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colegas • Subordinados • Jefes 	<p>TEORÍAS DEL PROCESO MOTIVACIONAL</p> <p>(por ejemplo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la Equidad • Teoría de la expectativa • Teoría de la atribución

Figura N° 2, Dimensiones y Categorías en el Análisis de las Variables de Motivación para el Trabajo.

El mismo autor, a modo de síntesis e integración de los elementos presentados en su modelo, plantea un esquema en el que se grafican las relaciones de los elementos constitutivos del proceso motivacional (ver figura N° 3)

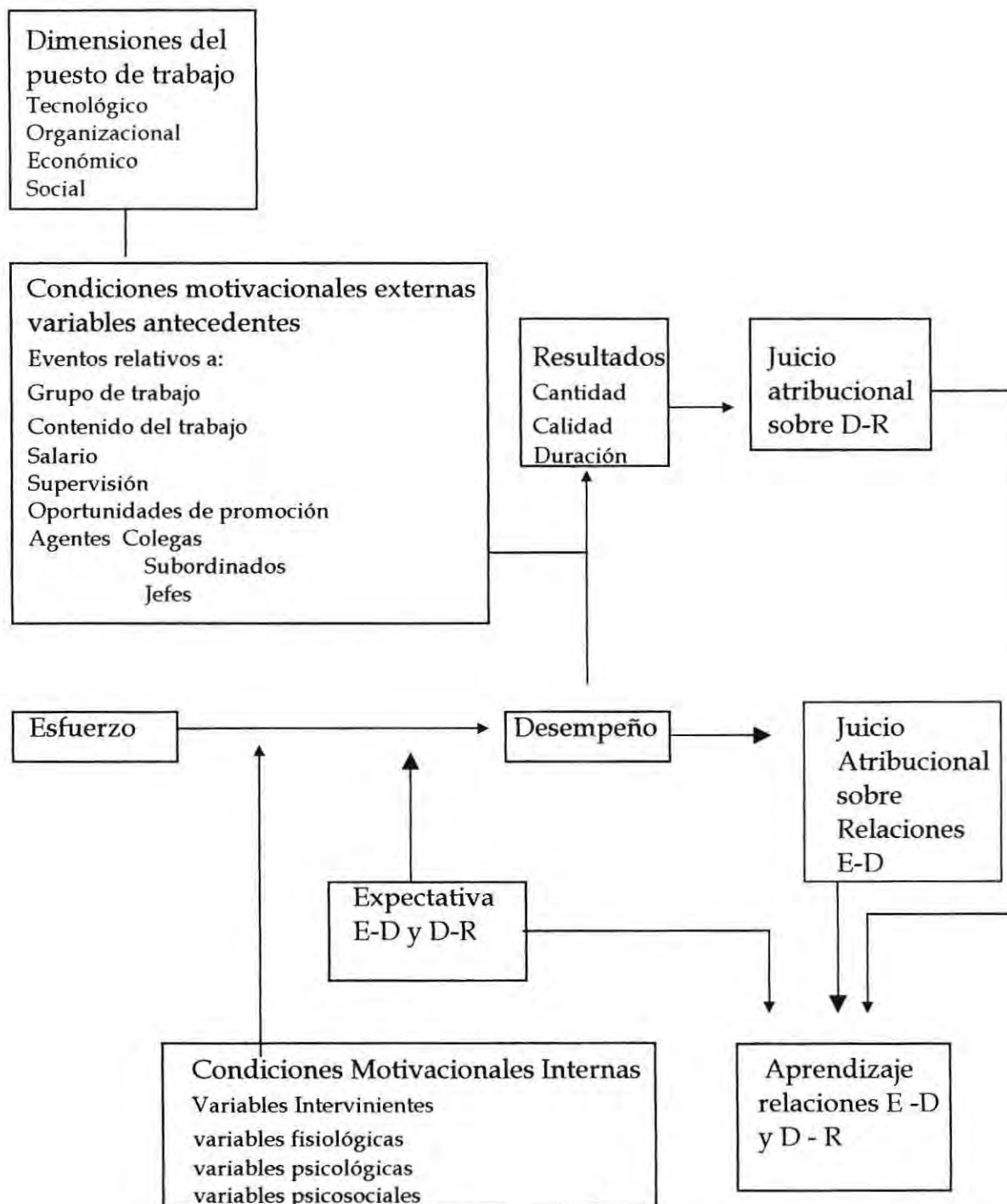


Figura N°3: Proceso Motivacional, según F. Tor

De acuerdo a este esquema, es posible realizar algunas distinciones importantes a la hora de establecer las características del proceso motivacional y su relación con el desempeño laboral (Toro, 1982):

1. La relación entre esfuerzo y desempeño es impactada por un conjunto de factores intervinientes cuyo efecto en la relación, consiste en potenciar, precipitar la acción. La acción a su vez, es un instrumento para obtener resultados que permiten a la persona obtener satisfacción, recobrar un equilibrio que se había alterado o evitar un efecto desagradable o nocivo. Este conjunto de factores intervinientes está conformado por lo que anteriormente se denominó Condiciones Motivacionales Internas.

2. La relación entre desempeño y resultado es afectada por diversas variables antecedentes, del contexto, que hacen parte de lo que se denominó como Condiciones Motivacionales Externas. Estas condiciones son a su vez, la expresión concreta y factual de las distintas dimensiones del puesto de trabajo en que esta ubicada la persona.

De acuerdo con el esquema, estas condiciones, tal como son percibidas y experimentadas por el individuo y tal como se asocian al desempeño, pueden ser más o menos contingentes con él. De este modo, se convierten en refuerzo y recompensa por su acción (desempeño), y pueden llegar a convertirse, también, en efectos o resultados de alto interés para el individuo aunque para la organización revistan poco o ningún interés.

Estas expectativas de desempeño-resultado (D-R), por su parte, confirman o desconfirman esa relación y hacen que el individuo opte por actuar o no

hacerlo, en la medida que su aprendizaje previo y la experiencia reciente le permitan esperar un resultado o no de su interés. De este modo, el efecto de las Condiciones Motivacionales Externas es provocada y regulado por las expectativas que a cada momento se derivan del desempeño.

Como lo señala el esquema, del desempeño y de los resultados que se derivan de él se generan juicios atribucionales, más o menos subjetivos. La confirmación de la relación desempeño - juicio o resultado - juicio conduce a la realización de un aprendizaje que toma la forma de una expectativa o anticipación que incide a su vez en la relación E-D o D-R (Cabrera y Toro 1985).

1.2.3 Motivación Para El Trabajo En Profesores

Según Cabrera y Toro (1985), la mayoría de los estudios relacionados con la motivación para el trabajo se han dirigido a la identificación de condiciones externas asociadas a los sentimientos de satisfacción, desempeño eficiente, ausentismo y rotación; orientándose escasos estudios a la exploración de los factores específicos y los patrones motivacionales particulares que se asocian a la búsqueda de condiciones externas o incentivos determinados. En otras palabras, es posible afirmar, que la mayoría de los estudios se han focalizado principalmente en torno a la evaluación de los niveles de satisfacción laboral presentados por diversos tipos de trabajadores, (Rodríguez, 1983) más que en los factores motivacionales propiamente tales. Esto quiere decir, que habitualmente la prioridad asignada ha sido dar cuenta de qué áreas o aspectos asociados al desempeño laboral se encuentran en niveles satisfactorios o

insatisfactorios, sin la consideración de la relevancia que tales factores presentan para el desempeño del trabajador. En lo que respecta a los profesores, la situación es bastante similar, ya que si bien éstos son habitualmente considerados en la realización de estudios en el área del desempeño y rendimiento laboral, las investigaciones orientadas al estudio de los factores motivacionales del profesor como trabajador docente son escasos (Céspedes et. al., 1986).

Uno de los primeros aportes realizados en este sentido es el de Kimball (1971 en Céspedes 1986), quién señala que las más frecuentes satisfacciones del docente en el trabajo son: "seguridad y vida cómoda, agradables condiciones de trabajo; sentimientos de identificación con la institución educativa a que se pertenece; trato justo; sentimientos de progreso profesional; reconocimiento de la labor que se realiza; participación en las decisiones con respecto a la marcha de la institución; y oportunidad para mantener el respeto de uno mismo". Posteriormente, Cresap (1985, en Céspedes 1986) considera la mayoría de los aspectos ya enunciados agrupando cinco categorías de incentivos que motivan a los profesores en su trabajo, ellos son:

1. Planes compensatorios, incluyendo identificaciones y primas.
2. Opciones de carrera, incluyendo escalafones como carrera docente.
3. Aumentar la responsabilidad profesional. Hacer el trabajo más interesante, extendiendo y variando las responsabilidades del profesor.
4. Reconocimiento no monetario, premios y otras formas de motivar a los profesores a través de la atención a sus realizaciones.

5. Mejorar las condiciones de trabajo de modo que la carrera sea más profesional y agradable y por supuesto más atractiva, aumentando las condiciones físicas y sociales bajo las cuales los profesores trabajan.

Por otro lado, Rosenholtz y Smylie (1983, en Esteve 1994), agrega otros motivos para el ejercicio de la profesión, tales como: las recompensas intrínsecas, la vocación, el dominio de algunas materias y el trabajar con la juventud.

De los diferentes aspectos señalados, es posible deducir la existencia de dos grandes grupos de factores: (a) los comunes a cualquier trabajador y (b) los específicos de la función docente (Céspedes et. al., 1986). Los primeros corresponden a:

- 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 del trabajador en la toma de decisiones
- Autocrítica en el desempeño
- Idoneidad y capacidad en el cargo
- Reconocimiento del desempeño profesional

En lo que respecta a los factores motivacionales específicos de la función docente, se han considerado:

- Condiciones de equipamiento de la unidad educativa
- Condiciones físicas de la unidad educativa
- Cantidad de alumnos
- Planificación flexible del currículum
- Prestigio social que otorga la profesión docente
- La vocación
- Solidaridad a la comunidad
- Formación y orientación de individuos

A pesar de que el conjunto de descripciones realizadas hasta el momento resultan diversas y amplias, la mayoría de la información recopilada se fundamenta principalmente en procedimientos tales como la reflexión personal, la observación asistemática y la entrevista a muestras reducidas de docentes; tales características implican una serie de problemas en lo relacionado con la validez de la información obtenida y con su posibilidad de generalización; ambos, problemas de orden metodológico derivados de la falta de estudios sistemáticos del problema. En este sentido, uno de los pocos antecedentes empíricos con el que se cuenta, es el estudio realizado por Céspedes et. al., en 1986, en el que se exploraron las preferencias otorgadas por una muestra de profesores de educación general básica y enseñanza media, a ciertos factores motivacionales considerados por ellos como los más relevantes para el desempeño de las funciones docentes sistemáticas. Aquí, los docentes debían asignar un valor entre 0 y 4 puntos (Muy importante = 4ptos; Importante = 3

ptos; De regular importancia = 2ptos; De ninguna importancia = 1pto; e Indiferente = 0pto.) a los 24 factores motivacionales considerados en el estudio, según la relevancia que tuviera éste para el desempeño de sus funciones. A continuación se presenta un cuadro comparativo en el que se dan a conocer los principales hallazgos obtenidos en ese estudio (ver figura N°4).

Profesores Educación General Básica (n=195)			Profesores Enseñanza Media (n= 238)		
Lugar	Factor Motivacional	X	Lugar	Factor Motivacional	X
1	Remuneración	3.79	1	Remuneración	3.49
2	Inamovilidad	2.55	2	Vocación	2.67
3	Vocación	2.13	3	Inamovilidad	2.19
4	Equipamiento	1.66	4	Perfeccionamiento	1.69
5	Perfeccionamiento	1.63	5	Equipamiento	1.63
6	Apoyo Dirección	1.49	6	Condiciones físicas	1.25
7	Condiciones físicas	1.48	7	Orientación de personas	1.15
8	Relaciones personales	1.23	8	Idoneidad y capacidad	1.01
9	Idoneidad y capacidad	1.17	9	Relaciones personales	0.94
10	Orientación de personas	1.09	10	Apoyo Dirección	0.93
11	Cantidad de alumnos	0.90	11	Cantidad de alumnos	0.87
12	Igualdad en el trato	0.55	12	Reconocimiento	0.78
13	Pagos compensatorios	0.50	13	Opinión del docente	0.58
14	Ascensos y promociones	0.46	14	Ascensos y promociones	0.58
15	Opinión del docente	0.46	15	Identificación c/colegio	0.51
16	Planificación flexible	0.45	16	Igualdad en el trato	0.42
17	Prestigio social	0.43	17	Solidaridad	0.31
18	Solidaridad	0.38	18	Pagos compensatorios	0.25
19	Autocrítica de función	0.34	19	Planificación flexible	0.21
20	Identificación c/colegio	0.29	20	Prestigio social	0.21
21	Reconocimiento	0.25	21	Autocrítica de función	0.19
22	Servicio bienestar	0.22	22	Servicio bienestar	0.07
23	Enfrentar situaciones	0.04	23	Enfrentar situaciones	0.04
24	Delegación de funciones	0.02	24	Delegación de funciones	0.02

Figura N° 4, Priorización de los 24 Factores Motivacionales según Opinión de los docentes de Enseñanza General Básica y Enseñanza Media

De los 24 factores propuestos, los profesores pertenecientes a E.G.B. y E.M., ubicaron en distinto lugar a 18 de ellos, encontrándose en los lugares superiores los factores motivacionales: remuneración, vocación, inamovilidad, perfeccionamiento profesional y condiciones de equipamiento. Mientras que en las ubicaciones inferiores, se encuentran servicios de bienestar, enfrentarse a situaciones nuevas y, delegación de funciones, cuyo orden es el mismo en ambos niveles.

Un aspecto que vale la pena señalar, y que no ha sido considerado por los autores del estudio, es la baja calificación general obtenida por los diversos factores motivacionales presentados, es así como remuneraciones, el factor más valorado por ambas muestras, obtuvo sólo una calificación intermedia entre importante y muy importante, siendo la gran mayoría de los otros factores calificados como de regular importancia o de ninguna importancia.

A pesar del valor que estos hallazgos pueden presentar para el diseño y la estrategia organizacional de la administración educacional, no existen muchos antecedentes que permitan formular hipótesis que den cuenta de estos resultados, por lo que la realización de estudios orientados a la determinación de perfiles y valoraciones motivacionales en el personal docente se plantea como una problemática de alta relevancia en el sistema educacional, esto, especialmente si se consideran las posibles consecuencias que pueden presentar para el desempeño de la función docente niveles deficientes de su motivación para el trabajo.

1.2.4 Consecuencias en el Desempeño Docente

En consideración de los elementos anteriormente señalados, la inhibición y el absentismo aparecen como la reacción más frecuente para acabar con la tensión que se deriva del ejercicio docente. Diversas fuentes coinciden en señalar un aumento del absentismo laboral entre los profesores, relacionado con sus condiciones de trabajo (OIT, 1981; Stern, 1980; Goodman, 1980, en Esteve, 1994).

Por otra parte, una encuesta realizada en Inglaterra, en 1978, mostró una estrecha relación entre el estrés de los enseñantes y la disminución de la satisfacción en el trabajo, y por otra parte, entre el absentismo y la intención de abandonar el empleo (OIT, 1981, pág. 89, en Esteve, 1994). El trabajo de Stern (1980), relaciona el aumento de las cifras de absentismo con una baja motivación por el trabajo y con la existencia de malas relaciones con los colegas, con la percepción que tiene el profesor de posibilidades de promoción muy limitadas y con la carencia de equipos y de materiales. Este autor, comprueba igualmente la "casi inexistencia de absentismo en los primeros años de ejercicio profesional, situado en los cinco años de experiencia profesional el punto en el que aparecen una tasas altas de absentismo" (Esteve, 1984).

Por otra parte, diversos estudios señalan consistentemente que un porcentaje importante de docentes llega a sentirse afectado en su salud física o mental, a causa de las tensiones y contradicciones acumuladas que se han descrito con anterioridad (Esteve, 1994).

Según Amiel (1972, pág. 336; en Esteve, 1984-1994) no existirían datos que permitan afirmar que los profesores se ven afectados en su salud por ésta mayor tensión hasta los seis años de ejercicio profesional, situándose entre los 6 y los 9 años de antigüedad el periodo en que los profesores se ven más afectados en su salud por las tensiones derivadas de su trabajo profesional.

Otros estudios (Mandra, 1984, en Esteve, 1994) señalan que dentro del grupo de profesores que han tenido que someterse a tratamiento médico permanente o periódico, hasta cerca de un 75% tiene un diagnóstico referido a "enfermedades psicológicas y mentales". Según Amiel (1972, pág. 349, en Esteve 1994), entre los enseñantes (1.294) los diagnósticos más frecuentes son: (a) estados neuróticos (27%), estados depresivos (26,6%), personalidades y caracteres patológicos (17,6%); los estados psicóticos tales como psicosis maniacodepresivas (7,4%) y las esquizofrenias (6,6%). A pesar de estas distinciones, es importante considerar que las repercusiones psicológicas de la tensión a la que están sometidos los profesores son cualitativamente variables, y operan de forma distinta dependiendo de diversos factores, entre los cuales la experiencia del profesor, su status socioeconómico, su sexo, y el tipo de institución en el que enseña parecen los más relevantes.

A modo de síntesis, Esteve (1994) ofrece en un cuadro general las principales consecuencias de lo que él denomina malestar docente. Los datos son presentados en orden creciente desde el punto de vista cualitativo, pero decreciente respecto del número de profesores afectados:

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza.
2. Desarrollo de esquemas de inhibición, como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza.
3. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizada o no).
5. Absentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
- 6: Agotamiento. Cansancio físico permanente.
7. Ansiedad como rasgo o ansiedad de expectación.
8. Estrés.
9. Depreciación del Yo, Autoculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza.
10. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.
11. Neurosis reactivas.
12. Depresiones.

Sin embargo, y a pesar de todas estas consideraciones, la presión del contexto social y las dificultades objetivamente existentes en la práctica de la enseñanza, no afectan por igual a todos los profesores. Entre ellos un numeroso grupo es capaz de romper ese malestar difuso, proponiendo nuevas respuestas, creativas e integradas, para hacer frente a los nuevos problemas. En este sentido, a pesar de las dificultades y problemáticas existentes, “también hay profesores felices y eficaces. Hombres y mujeres que se autorrealizan

trabajando en la enseñanza, que han sabido elaborar unas respuestas efectivas e integradas ante el aumento de exigencias y el enorme cambio al que se a visto sometida la profesión docente" (Esteve, 1984, pág. 110).

Autores como Moustakas (1978) y Polaino (1982; en Esteve 1994) han vinculado esta posibilidad de enfrentar integradamente estas dificultades que presenta el ejercicio de la función docente, con constructos tales como "la autorrealización del profesor a través de la enseñanza" (Moustakas, 1978; en Esteve, 1994) y la implicancia personal del profesor con su trabajo (Polaino, 1982; en Esteve 1994). Dada la relevancia que estas conceptualizaciones podrían presentar para el entendimiento de las estrategias de enfrentamiento de los docentes, es que se hace necesario revisar el concepto de autorrealización.

1.3 AUTOACTUALIZACION

"El ser humano tiene la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo y de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado" (Rogers y Kinget, Vol I, 1967). Esta capacidad y tendencias serían inherentes a todo hombre, a no ser que existen problemas estructurales que no se lo permitan. Sin embargo, la actualización eficaz de esta potencialidad no es automática, requiere ciertas condiciones y cierto clima interpersonal " el ejercicio de esta capacidad requiere un contexto de relaciones positivas, favorables a la conservación y a la valoración del "yo", requiere relaciones carentes de

amenaza o de desafío a la concepción que el sujeto se hace a sí mismo" (Rogers y Kinget, Vol I, 1967).

Esta capacidad no es una aptitud o un rasgo específico, sino un modo de funcionamiento característico y eminentemente humano, que por tanto es imperfecto, pero suficiente en cada paso del proceso de adaptación e integración. Este modo está fundado en la capacidad de saber, y de saber que se sabe, que en otras palabras indica un conocimiento reflexivo que hace posible la autovaloración y autocorrección. La finalidad hacia la que esta capacidad se orienta está formulada en términos de "funcionamiento adecuado", constructivo y satisfactorio.

Lo que se ha descrito como capacidad, Rogers lo denomina "tendencia de la actualización" del organismo, este concepto es un postulado fundamental de su teoría y básicamente consiste en "dirigir hacia el desarrollo las potencialidades del individuo para asegurar su conservación y su enriquecimiento, teniendo en cuenta los límites del ambiente." " Lo que la tendencia actualizante tiende a alcanzar es lo que el sujeto percibe como revalorizador o enriquecedor, aunque no necesariamente lo que es objetiva o intrínsecamente enriquecedor" (Rogers y Kinget, Vol I, 1967)

Por otro lado, la tendencia a la actualización está muy ligada a la "noción de YO", ésta es una estructura perceptual, es decir un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto (Rogers y Kinget, Vol I, 1967). La conjunción de la tendencia actualizante y la noción del yo, determinan el comportamiento, así, como se dijo anteriormente el éxito o la

eficacia de la acción actualizante depende de la situación tal como el sujeto la perciba, quien a su vez, percibe en función de la noción de su yo. Por tanto, el éxito de la acción actualizante, dependerá del carácter realista de la noción de yo, y éste será cuando exista correspondencia o congruencia entre los atributos que el sujeto cree poseer y los que realmente posee, característica que se consigue a través de la autenticidad de la experiencia. " Si éste (el yo) y la experiencia total del organismo son realmente congruentes entonces la tendencia actualizante permanece relativamente unificada" (Gondra, 1981).

Rogers plantea que la persona que lograra la actualización plenamente, estaría funcionando de modo "óptimo", y describe para este estado los siguientes enunciados y condiciones (Rogers y Kinget, Vol I, 1967, pág 259).

1. Todo individuo, posee una tendencia inherente a actualizar las potencialidades de su organismo.
2. El individuo tiene la capacidad de representarse su experiencia de un modo correcto y tiende a ejercer esta capacidad.
3. Tiene la tendencia y la capacidad de mantener un estado de acuerdo entre la noción de yo y la experiencia.
4. El individuo tiene la necesidad de consideración positiva, de los otros y de sí mismo.
5. El individuo que funciona plenamente presentaría las siguientes características:
6. El sujeto está abierto a la experiencia, todas son accesibles a su conciencia.
7. Sus percepciones son también correctas, según datos de su experiencia.

8. La estructura del yo concuerda con la experiencia.
9. La estructura del yo es una configuración fluida, que se modifica con facilidad en el proceso de asimilar experiencias nuevas.
10. El sujeto se percibe como el centro de la valoración de su experiencia, este proceso no está sometido a condiciones externas.
11. Esta adaptado y manifiesta una actitud creadora hacia situaciones nuevas.
12. Descubre que su capacidad de valoración autónoma representa una fuente de dirección digna de confianza y capaz de guiarle hacia conductas productoras de satisfacción.
13. La consideración positiva recíproca le permite vivir en armonía de los demás.
14. La persona que funciona plenamente está en un proceso continuo, que fluye constantemente.

En definitiva es un sujeto consciente, libre, confiado de sí mismo, auténtico y autónomo.

La tendencia a la actualización engloba el concepto de motivación en tanto se refiere a la reducción de necesidades o tensiones del organismo. En este sentido Abraham Maslow (1943, 1954) , quien establece una teoría jerárquica de necesidades, menciona como último estado motivacional la autorrealización, concepto análogo a la actualización descrita por Rogers.

La **autorrealización** se describe como el proceso de "realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos... tendencia constante hacia la unidad e integración", como "una tendencia o necesidad de crecimiento en una dirección de unidad" (Maslow,1968), hablar de autorrealización implica que hay un si mismo que se actualiza, que actualiza sus potencialidades. En definitiva, se le puede caracterizar de varias maneras, pero en todas ellas se observa un núcleo, y es que implican aceptación y expresión del yo, realización de las capacidades y potencialidades latentes o existentes.

En el proceso de autorrealización, las fuerzas de la persona se aúnan de modo eficiente e intensa, se hacen más integras, abiertas a la experiencia, expresivas e independientes de las necesidades inferiores.

En 1954 Maslow describe características observadas en "personas sanas", éstas son las siguientes:

1. Una percepción más clara y eficiente de la realidad.
2. Mayor aceptación de si mismo, de los demás y de la naturaleza.
3. Mayor espontaneidad, vitalidad y expresividad.
4. Mayor capacidad para enfocar mejor los problemas, objetividad, responsabilidad y trascendencia.
5. Mayor independencia y autonomía.
6. Mayor creatividad.
7. Mayor integración, cohesión y unidad.

Maslow supone que en la progresión motivacional hacia la autorrealización, todas las necesidades previas serían requisito, y se encontrarían satisfechas. Estas necesidades, denominadas básicas, pueden ser consideradas escalones en la senda conducente a la autorrealización, en este sentido, la autorrealización significa trascender las necesidades deficitarias. . En relación a esto es importante considerar que autorrealización no es trascender todo problema, pues elementos " conflictos, ansiedad, tristeza, culpa, etc. pueden ser detectados en seres humanos "sanos"... En general el cambio se da desde los pseudo-problemas, a los problemas reales, inevitables y existenciales, inherentes a la naturaleza humana" (Maslow, 1968).

Maslow observó, que las personas autorrealizadas participan de una causa exterior, fuera de sí mismas, "trabajan en algo con devoción", en algo que aman, de modo que la dicotomía trabajo-placer desaparece de ellos. A esto Maslow lo denomina búsqueda de "los valores del ser", que son intrínsecos e irreductibles, y a su vez se convierten en necesidades o "metanecesidades".

Se ha mencionado en diversas ocasiones el concepto "persona sana" y de "funcionamiento óptimo"; por eso, al finalizar el apartado se presenta una síntesis de dichos conceptos (Franzani, 1988).

El funcionamiento óptimo, libre, sano o autorrealizado, se caracteriza por funcionar de la siguiente manera:

- Tiene la capacidad de estar en un continuo "darse cuenta": la persona está en contacto con su experiencia, por lo cual tiene clara conciencia de sí (Celis, 1975) siendo capaz de percibir tanto las necesidades propias como ajenas.

Toda las experiencias que el sujeto vivencia pueden acceder fluidamente a la conciencia pues no son bloqueadas en el camino (Gondra, 1981).

- Está en un proceso fluido de emergencia y solución de necesidades: el permanente darse cuenta de las experiencias permite vivenciar en forma clara sus necesidades y diferenciarla de un deseo. De esta manera la persona puede movilizar sus recursos de acuerdo a la necesidad imperante con el objeto de satisfacerla. (Franzani, 1988). En otras palabras la persona sana está en permanente contacto con su experiencia, y está abierta a ella. Esta manera de vivir, Gondra la denomina "vivir existencial", proceso que se desarrolla fluidamente.
- La persona vive el aquí y ahora, siendo capaz de experimentar sus necesidades y resolverlas en el presente. Vive el presente como novedoso, de acuerdo a lo que sucede en él sin influirlo con expectativas o estructuras impuestas, de tal manera que no distorsiona ni niega parte de él (Celis, 1975).
- Integra en una unidad sus aspectos cognitivos, emocionales y somáticos: al interactuar con el medio se comporta como un todo organizado, coherente y consistente (Celis, 1975).
- Se hace responsable de su propio funcionamiento orgánico: ella confía en si misma, y por tanto tiene una sensación de autodomínio y autonomía que la hace ser capaz de responsabilizarse por sus actos y por las reacciones que provoca en el medio.

- Se relaciona en forma fluida y eficaz con los demás permitiendo y ayudando al otro a desarrollar sus potencialidades.
- Como consecuencia de este funcionamiento, la persona sana presenta un alto grado de expresión y desarrollo de sus potencialidades, como también la tendencia a continuar actualizándose a medida que adquiere conciencia de sus nuevas potencialidades

1.3.1 Autorrealización En Profesores

Son escasos los estudios que vinculen la autorrealización con las preferencias motivacionales y el desempeño laboral de los docentes, ya que en este sentido, la práctica dominante ha sido vincular este concepto con los ámbitos de la psicología clínica y el desarrollo personal.

Polaino (1982; en Esteve, 1994) es uno de los pocos autores que considera esta relación, y lo hace a través del concepto “implicancia personal del profesor en la enseñanza”. Este autor señala la importancia de este factor para el desempeño del docente, y lo define como la “tenacidad y conexión con que el yo se identifica con la tarea que realiza y con las consecuencias que de ella se derivan” (pág. 40); e igualmente, establece una estrecha relación entre ella y el autoconcepto y la autoestima del profesor, en el sentido de que, cuando el profesor percibe que no domina las situaciones de enseñanza por carecer de recursos adecuados para ello, aparecen efectos negativos sobre su autoconcepto.

En relación al mismo tema, Blase (1982, en Esteve, 1994) afirma que cuando disminuye el nivel de implicancia del profesor con su trabajo, aumenta la posibilidad de que éste pierda eficacia, y, como consecuencia de ello, de que haya más fricciones con los alumnos o con la institución escolar; “en consecuencia, tiende a aumentar la posibilidad de que el profesor “ salga agotado” (teaching burnout) a pesar de que ha disminuido la implicación “ (pág. 109). Esta descripción, nos plantea que en el caso de implicación personal del docente con su trabajo, existirían dos vías alternativas de señalar:

1. En la que el profesor posee los recursos adecuados para dominar las diferentes situaciones de enseñanza, y por ende, su nivel de implicancia personal deriva de su seguridad en sí mismo y de su identificación con el trabajo que realiza.
2. En la que el profesor carece de tales recursos, pero que decida implicarse en su trabajo al máximo, manteniendo altos niveles de motivación y esfuerzo, principalmente enfocado desde una perspectiva motivacional (Amiel, 1980; en Esteve, 1994).

En el primer caso, se encuentra el grupo de profesores que responde ante las dificultades de la enseñanza con una conducta integrada, y que mantiene su motivación y esfuerzo en el trabajo sobre la base de su satisfacción personal por realizarlo, lo cual permite hablar de una autorrealización del profesor a través de la enseñanza (Moustakas, 1978; en Esteve, 1994). A diferencia del segundo grupo, éstos docentes interpretan las dificultades y tensiones objetivas existentes en sus trabajos como un obstáculo a superar, emprendiendo una

conducta resolutiva que enfoca su acción hacia la remoción de las dificultades, sin sobrepasar los límites del stress (Esteve, 1984) y por ende, asume una condición más bien de desafío e incentivo. En efecto, cada vez que el profesor debutante supera “el choque con la realidad” (Veenman 1984, en Esteve 1994), aunque sea con el método costoso y perjudicial del aprendizaje por ensayo y error, las tensiones iniciales se reducen, conforme se siente aceptado por los alumnos, los padres y los colegas.

Comienza entonces la posibilidad de autorrealización en el trabajo profesional de la enseñanza, planteándose el profesor el ensayo de innovaciones que le permitan una expresión más personal del papel que desempeña en la institución escolar, lo cual favorece su identificación personal (Esteve, 1984).

Vonk (1993, en Esteve, 1994) caracteriza esta autorrealización del profesor utilizando los siguientes indicadores:

a) En el plano de la actuación en clase:

1. Confianza en que ha elegido un trabajo adecuado.
2. Familiaridad con el contenido de las materias.
3. Captación de la estructura (dinámica) de la mayor parte de los grupos.
4. Comprensión de que diferentes grupos deben ser tratados de forma diferente.
5. Capacidad para apreciar las reacciones de los alumnos.

b) En el plano del contexto social de la enseñanza, los principales indicadores serían:

1. El sentimiento de ser aceptado por los colegas.
2. El sentimiento de ser aceptado por los alumnos en su papel de profesor.
3. Su inserción en la escuela como estructura social.

En relación con el logro de la autorrealización en los docentes, se han planteado algunos elementos tentativos a considerar. En esta dirección, diversos autores han señalado que la comunicación aparece como el camino y el obstáculo más relevante en el proceso que conduce a la autorrealización en la enseñanza. Abraham (1975), Amiel - Lebigre (1980) y Vonk (1983; en Esteve 1994) coinciden en la importancia de la comunicación como vehículo de la autorrealización del profesor, compartiendo sus problemas para no acumularlos, expresando sus dificultades y limitaciones para intercambiar experiencias, ideas y consejos con sus colegas y con los demás agentes de la comunidad escolar.

El aislamiento aparece en estos estudios como la característica común más sobresaliente de los profesores seriamente afectados por el malestar docente. Por otro lado, autores como Sanders y Schwab (1982; en Esteve 1994) postulan la importancia del contexto social para la autorrealización del profesor. En este sentido, para hacer frente de forma efectiva al malestar docente, donde hay que actuar prioritariamente es sobre sus condiciones de trabajo y sobre el apoyo que el profesor recibe para realizarlo.

1.4 LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a los antecedentes expuestos, la motivación y la realización personal en los profesores, parecen ser factores que afectan su desempeño laboral y su satisfacción a nivel social e individual. Pese a ello los estudios realizados, particularmente por la psicología, para lograr un mayor conocimiento acerca del problema, han sido pocos y la mayoría, centrados en aspectos externos relacionados a la satisfacción laboral.

Así, la descripción y exploración de dimensiones internas, como la motivación y actualización, resultan fundamentales para dar una visión integral del docente, y apoyar concretamente su desarrollo profesional.

En este sentido, el propósito de este estudio es identificar y describir los perfiles motivacionales y los niveles de autoactualización que presentan los profesores, y explorar las variables que inciden en este comportamiento; y así, a partir de la información obtenida caracterizar al profesor de la provincia de Valparaíso, proponiendo un perfil que lo identifique en base a las variables estudiadas; todo esto, con el fin de permitir orientar las acciones y futuras investigaciones del problema docente.

1.4.1 Objetivos De Investigación

Objetivo General N°1:

Identificar y describir los perfiles motivacionales de una muestra de profesores de la provincia de Valparaíso.

Objetivo Específico 1.1

Describir las variables o factores de las condiciones motivacionales internas en la muestra de profesores estudiada.

Objetivo Específico 1.2

Describir los medios preferidos por los profesores, para obtener retribuciones deseadas en el trabajo.

Objetivo Específico 1.3

Describir las variables o factores de las condiciones motivacionales externas en la muestra de profesores estudiada.

Objetivo Específico 1.4

Explorar y describir la incidencia de las variables: años de experiencia laboral y tipo de colegio según clasificación administrativa, en los perfiles motivacionales .

Objetivo general N°2:

Identificar y describir los niveles de autoactualización en una muestra de profesores de la provincia de Valparaíso.

Objetivo Específico 2.1

Describir las variables pertenecientes al Inventario de Actualización Personal (POI).

Objetivo Específico 2.2

Explorar y describir la incidencia de las variables: años de experiencia laboral y tipo de colegio según clasificación administrativa, en los niveles de autoactualización .

Objetivo General N°3

Elaborar perfiles motivacionales y de autoactualización que permitan describir las características, o tipificar a los profesores de la provincia de Valparaíso.

Objetivo Específico 3.1

Describir el comportamiento de los rasgos motivacionales y de autoactualización de los profesores según el tipo de colegio en el que trabajen: particular, subvencionado o municipal.

Objetivo Específico 3.2

Describir el comportamiento de los rasgos motivacionales y de autoactualización de los profesores según sus años de experiencia docente.

Objetivo Específico 3.3

Describir el comportamiento de los rasgos motivacionales y autoactualizantes de los profesores según la interacción de las variables tipo de colegio y años de experiencia.

1.4.2 Hipótesis De Investigación

HIPÓTESIS N°1: Existen diferencias significativas en las características del perfil motivacional de los profesores según sus años de experiencia laboral.

HIPÓTESIS N°2: Existen diferencias significativas en las características del perfil motivacional de los profesores, según sea el colegio en que trabajan, particular, subvencionado o municipal.

HIPÓTESIS N°3: Existen diferencias significativas en los niveles de autoactualización de los profesores, según el tipo de colegio en el cual trabaja, sea éste particular, subvencionado o municipal.

HIPÓTESIS N°4: Existen diferencias significativas en los niveles de autoactualización de los profesores, según sus años de experiencia en el ámbito laboral docente.

HIPÓTESIS N° 5: Es posible describir perfiles generales de motivación y autoactualización que tipifiquen las características de la población estudiada.

CAPITULO II

METODOLOGÍA

2.1 TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación es, en primera instancia un estudio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista 1995), pues tiene como propósito “cuantificar, describir y especificar propiedades importantes de personas, grupos o comunidades “ en el ámbito de la motivación laboral y autorrealización en docentes. Es también exploratorio, porque el tema abordado ha sido poco estudiado por la psicología, pudiendo así aportar información relevante en las áreas abordadas.

Siguiendo los criterios de los mismos autores, el estudio corresponde al tipo transeccional o transversal ya que los datos son tomados en un solo momento, único en el tiempo.

Por otra parte la investigación según los criterios de Kerlinger (1979), posee un diseño tipo survey *expost-facto*.

2.2 UNIVERSO

El universo de este estudio está constituido por profesores, hombres o mujeres, de educación básica o media de colegios municipalizados, particulares y subvencionados, de la provincias de Valparaíso.

2.3 MUESTRA

2.3.1 Tipo De Muestra

Siguiendo los criterios propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (1995), se realizó un muestreo aleatorio estratificado de fracción óptima, siendo las variables de estratificación, el tipo de colegio (municipal, particular y subvencionado) y los años de experiencia laboral (menos de 6 y más de 7).

2.3.2 Descripción De La Muestra

La muestra de colegios está constituida por un total de 8 establecimientos educacionales, distribuidos en cada tipo administrativo, entiéndase: municipal, particular y subvencionado.

Por otra parte, la muestra de profesores está conformada por 90 docentes, que trabajan en colegios particulares, municipales y subvencionados, y que tengan menos de 6 y más de 7 años de ejercicio de la profesión.

2.3.3 Procedimiento De Muestreo

Este procedimiento se realizó en dos etapas:

1ª Etapa: Se seleccionó al azar colegios municipales, subvencionados y particulares, según los listados otorgados por la Secretaria Regional Ministerial.

2ª Etapa: Se seleccionó a profesores de cada colegio, según tuviesen:
 menos de 6 y más de 7 años de experiencia laboral, dando un
 total de 15 profesores por estratos de la muestra.

	Municipal	Particular	Subvencionado
Menos de 6 años de experiencia	15	15	15
Más de 7 años de experiencia	15	15	15

2.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES EN ESTUDIO

2.4.1 Perfil Motivacional Para El Trabajo.

Después de analizar los principales conceptos abordados por diferentes enfoques teóricos entorno a la motivación laboral, Fernando Toro (1982), propone elaborar el concepto “motivación para el trabajo” como un conjunto integrado de condiciones motivacionales o factores desde las cuales se pueden distinguir tres dimensiones de análisis. El autor las define como:

1.- Dimensión de las condiciones motivacionales internas, es decir, de aquellos fenómenos que ocurren dentro del individuo.

2.- Dimensión de las condiciones motivacionales externas, es decir, fenómenos que ocurren fuera del individuo.

3.- Dimensión de las relaciones entre el ambiente interno y externo al individuo.

Desde esta perspectiva se define el perfil motivacional como las preferencias motivacionales mostradas por los sujeto en cada una de las dimensiones señaladas.

Este perfil motivacional se obtiene del análisis de los 15 factores considerados por Fernando Toro en el CMT, agrupados en: condiciones motivacionales internas, condiciones motivacionales externas y medios preferidos para obtener retribución en el trabajo (relación entre las condiciones internas y externas).

Esta variable se operacionalizará según los puntajes obtenidos en los 15 factores que conforman el Cuestionario de Motivación para el Trabajo.

2.4.2 Niveles De Autoactualización.

Se entiende por este concepto el grado en el que el individuo desarrolla y utiliza sus potencialidades personales, permanece en contacto con su experiencia interna y tiende hacia su integración "tiende a la realización creciente de sus potencialidades, capacidades y talentos....hacia su integración como necesidad de crecimiento en una dirección de unidad" (Maslow, 1968) . Rogers (1967) entiende a la persona actualizada como aquella que tiene la capacidad de comprenderse a si mismo y está abierta a

su experiencia interna, con una tendencia a la integración de su vivir existencial y una mayor confianza en el organismo.

El nivel de autoactualización se obtiene a partir del análisis de las escalas generales del POI y de las sub-escalas, que representan las dos variables básicas de la autoactualización, y las áreas o dimensiones de la autoactualización, respectivamente.

Esta variable se operacionalizará según los puntajes obtenidos a través del Inventario de Actualización Personal (POI), y se interpretarán como: funcionamiento inhibido, funcionamiento muy bajo, funcionamiento normal bajo, funcionamiento normal adecuado, funcionamiento óptimo y funcionamiento exacerbado o falseado.

2.5 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTRATIFICACIÓN

2.5.1 Tipos De Colegio En Que El Profesor Trabaja

Operacionalizado de acuerdo al criterio administrativo básico que clasifica los colegios como municipales, particulares y subvencionados. Se considerará necesario que el profesor realice, al menos 30 horas de docencia en dicho establecimiento.

2.5.2 Años De Experiencia Como Docente

Cantidad de años en que el profesor ha desempeñado su calidad de docente en el establecimiento seleccionado.

Se considerarán aquellos profesores con menos de 6 y más de 7 años de experiencia docente.

Esta clasificación se fundamenta en planteamientos teóricos de autores tales como Amiel (1972), Stern (1980), Esteve (1994), quienes afirman que existe un cambio en la identificación y autorealización de los docentes, dando origen a una crisis de su imagen profesional hacia el quinto o sexto año de ejercicio docente. Por otra parte, Stern, en relación al ausentismo, vista como una baja en la motivación laboral, comprueba que a partir del quinto año de ejercicio profesional se dan las tasas más altas de dicha variable. De igual forma, Amiel afirma que entre el sexto y noveno año de profesión, es el período en que los profesores se ven más afectados en su salud por las tensiones derivadas de su trabajo.

2.6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

2.6.1 Cuestionario De Motivación Para El Trabajo (CMT)

- Autor : Fernando Toro Alvarez
- Administración : Individual y colectiva
- Duración : Entre 20 y 35 minutos
- Aplicación : Adolescentes y adultos.
- Objetivo : El Cuestionario de Motivación para el Trabajo es un instrumento psicológico diseñado para identificar y valorar

15 factores de motivación, estableciendo así un perfil motivacional en base a las preferencias del sujeto, por lo tanto, no describe la totalidad del fenómeno motivacional.(Toro, 1985)

- **Fundamento teórico** : “El fundamento teórico en que se apoya el CMT está conformado por un esquema conceptual que toma, por una parte, el aporte de las principales teorías de motivación existentes y los resultados de investigaciones empíricas y por otra parte, toma en consideración un esquema conceptual propio desarrollado por el autor, que integra varias dimensiones de análisis para producir una conceptualización que enfatiza el carácter dinámico del fenómeno motivacional” (Toro, 1993).
- **Descripción General** : Es un cuestionario diseñado y estudiado por personas que participan de la cultura latinoamericana a la cual está dirigido e involucra además, en su estructura semántica, conceptos, sentimientos y experiencias típicas del medio laboral.

El cuestionario consta de tres partes, cada una de ellas conformadas a su vez por cinco grupos de ítems; cada uno contiene a su vez cinco ítems y cada ítem del grupo está representado por un factor de motivación.

1.La primera parte está diseñada para proveer un perfil de Condiciones Motivacionales Internas, mediante cinco factores:

Logro - Poder - Afiliación - Autorrealización - Reconocimiento.

2. La segunda parte se diseñó para conformar un perfil de Medios Preferidos para Obtener Retribuciones deseadas en el Trabajo; esta parte está representada por los siguientes factores:

Dedicación a la tarea - Aceptación de la autoridad - Aceptación de normas y valores - Requisición - Expectación.

3. La tercera parte está conformada por cinco grupos destinados a proporcionar un perfil de Incentivos valorados por las personas o Condiciones Motivacionales Externas, representadas por los siguientes factores:

Supervisión - Grupo de Trabajo - Contenido de Trabajo - Salario - Promoción.

En total el cuestionario contiene 75 ítems, que en conjunto representan 15 factores motivacionales:

- Corrección: Se establece el puntaje bruto obtenido en la prueba , que indica su preferencia motivacional de un factor determinado, posteriormente se transforma a puntaje standard según la norma correspondiente, en este caso, profesionales en general.
- Análisis: Se establece el orden de puntuación que la persona da a cada uno de los factores de motivación, dentro de cada dimensión, obteniendo un perfil del sujeto, que revela el "juego" de preferencias que éste tiene en relación a su trabajo.
- Interpretación: Se confronta el perfil individual con el grupo normativo (profesionales). Es importante observar y analizar los factores de cada

dimensión que obtienen valores altos, medios y bajos y confrontarlos con los de las demás dimensiones. Estas relaciones entre dimensiones determinan el juego de variables motivacionales que se asocian al comportamiento de cada persona. Es decir, que los valores altos en una variable dada de lo interno, más los valores altos de una variable de lo externo, permite comprender a partir de qué preferencia una persona valora altamente una variable de los medios preferidos.

- Significado de puntuaciones:

Puntajes T entre 0 y 20: Interés o valoración preferencial excepcionalmente baja. Puede asumirse que existe una muy baja probabilidad de comportamiento de este factor.

Puntaje T entre 21 y 40: Interés o valoración relativamente baja con una probabilidad limitada de comportamiento.

Puntaje T entre 41 y 60: Muestra interés, valoración o tendencia a reaccionar de forma normal, es decir, como el promedio de la población.

Puntaje T entre 61 y 80: Describe una valoración o interés relativamente altos, con gran probabilidad de darse el comportamiento de este factor en un momento determinado.

Puntaje T ente 81 y 100: Interés o valoración excepcionalmente alto y sugiere por consiguiente, una alta probabilidad de ocurrencia de los comportamientos descritos por el factor.

CONDICIONES MOTIVACIONALES INTERNAS

a) Logro (LOG): Comportamiento caracterizado por la intención de inventar o crear algo excepcional, de obtener un cierto nivel de excelencia, aventajar a otros y, por la búsqueda de metas o resultados óptimos en las acciones emprendidas.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “poder resolver, con más éxito que otros, los problemas más difíciles del trabajo” o “Idear formas más eficientes de hacer el trabajo, para aventajar a otros con la calidad de los resultados” (Toro, 1985).

En este estudio la variable logro se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

b) Poder (POD): Se manifiesta a través de deseos o acciones que buscan, control o influencia, no sólo sobre personas o grupos, sino también sobre los medios que permitan adquirir o mantener el control.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “tener personas a cargo a las cuales yo pueda corregir o estimular por su rendimiento” , “ “poder llegar a dirigir las actividades de otras personas” (Toro, 1985).

En este estudio la variable poder se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

c) Afiliación (AFI): Se manifiesta por la expresión de intenciones o ejecución de comportamientos orientados a obtener o conservar relaciones afectivas

satisfactorias con otras personas, donde la calidez de la relación juega un papel muy importante.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: " Contar con la compañía y el apoyo de los compañeros de trabajo", "Estar con personas que sean unidas, se apoyen y se defiendan mutuamente" (Toro, 1985).

En este estudio la variable afiliación se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

d) Auto- realización (A-R): Se manifiesta por la expresión de deseos o la realización de actividades que permitan la utilización de las habilidades y conocimientos personales y la mejora de ellas.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: " poderme ocupar en lo que verdaderamente sé y puedo hacer", " saber que voy adquiriendo mayor habilidad en mi ocupación" (Toro, 1985).

En este estudio la variable auto- realización se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

e) Reconocimiento (REC): Se manifiesta a través de la expresión de deseos o la 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.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: " Que las otras personas acepten mis méritos", " Saber que reconocen mis conocimientos y capacidades" (Toro, 1985).

En este estudio la variable reconocimiento se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

MEDIOS PREFERIDOS PARA OBTENER RETRIBUCIONES DESEADAS EN EL TRABAJO

a) Dedicación de la tarea (DT): Modos de comportamiento caracterizado por la dedicación de tiempo, esfuerzo e iniciativa al trabajo, por el deseo de mostrar en él responsabilidad y calidad , o bien por obtener algún beneficio directo por la ejecución del trabajo. En otras palabras es la intención de poner al servicio de la tarea, recursos, medios y condiciones personales del individuo.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “ Dedicarse con empeño al trabajo durante el tiempo debido”, “ Hacer el trabajo con eficiencia y responsabilidad” (Toro, 1985).

En este estudio la variable dedicación a la tarea se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

b) Aceptación de la autoridad (AA): Modos de comportamiento que manifiestan acato, reconocimiento y aceptación , tanto de las personas investidas de autoridad en la organización como de las decisiones y actuaciones de tales personas.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “ Acatar las decisiones y orientaciones del jefe respecto al

trabajo”, “ Aceptar con interés los cambios de puesto de trabajo o de actividad cuando el jefe lo solicite” (Toro, 1985).

En este estudio la variable aceptación de la autoridad se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

c) Aceptación de normas y valores (ANV): Modos de conducta que hacen realidad creencias, valores o normas relevantes para el funcionamiento y la permanencia de la organización.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “ Hacer que mi desempeño contribuya verdaderamente a los objetivos del área de trabajo y de la empresa”, “ Economizar material e implementos de trabajo y evitar riesgos de pérdidas y daños” (Toro, 1985).

En este estudio la variable aceptación de normas y valores se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

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

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “ Solicitar personalmente al jefe mi ubicación en un trabajo que se acomode bien a mis capacidades o que me interese”, “ Convencer al jefe, no sólo con palabras sino con mi rendimiento, de los méritos y capacidades con que cuento” (Toro, 1985).

En este estudio la variable requisición se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

e) Expectación (EXP): Modos de comportamiento que muestran expectativa, confianza y pasividad ante los designios de la empresa o las determinaciones de la autoridad.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “darle tiempo a la empresa para que se de cuenta de mis conocimientos y capacidades”, “Estar a la espera de que la empresa haga los aumentos convenientes según el costo de vida” (Toro, 1985).

En este estudio la variable expectativa se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT

CONDICIONES MOTIVACIONALES EXTERNAS

a) Supervisión (SUP): Valor que el individuo atribuye a los comportamientos de consideración, reconocimiento o retroinformación de los representantes de la autoridad organizacional hacia él.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “Que mi jefe evalúe mi rendimiento de una manera considerada, comprensiva y justa”, “Tener un jefe que reconozca mis méritos” (Toro, 1985).

En este estudio la variable supervisión se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT

b) Grupo de trabajo (GT): Valoración que el sujeto hace de las condiciones sociales del trabajo que proveen a la persona posibilidades de estar en

contacto con otros, participar en acciones colectivas, compartir, aprender de otros.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “ poder estar en relación con personas que me aporten y enriquezcan”, “ Estar en un grupo capaz de organizar y llevar a cabo actividades de interés y utilidad” (Toro, 1985).

En este estudio la variable grupo de trabajo se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

c) Contenido del trabajo (CT): Valoración que el individuo hace de las 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.

En la prueba CMT esta variable se operacionaliza en ítems como los siguientes: “ Llevar a cabo actividades variadas y de interés que eviten la rutina y la monotonía” , “tener libertad para decidir sobre la forma más conveniente de hacer el trabajo” (Toro, 1985).

En este estudio la variable contenido del trabajo se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

d) Salario (SAL): Valoración que la persona hace de las 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.

Ítems como los siguiente operacionalizan esta variable: "Ganar un sueldo que me permita atender adecuadamente todas mis necesidades y las de mi familia", "Saber que, periódicamente, puedo recibir aumentos salariales." (Toro, 1985).

En este estudio la variable salario se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

e) Promoción (PRO): Perspectiva y posibilidad de movilidad ascendente o jerárquica que un puesto de trabajo permite a su desempeñante 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.

Ítems como los siguiente operacionalizan esta variable: "Tener ascensos que me permitan alcanzar un trabajo de mayor responsabilidad", "Tener ascensos que me permitan sentir que progreso y me perfecciono en mi ocupación" (Toro, 1985).

En este estudio la variable promoción se operacionalizará a través del puntaje arrojado por el CMT.

- Los ítems de esta prueba están presentados en grupos de cinco y cada uno operacionaliza un factor de motivación. La persona examinada debe ordenar los ítems de cada grupo según la importancia que le

atribuye a cada uno, visto en conjunto y en relación con los otros cuatro. En función de su elección debe asignarles un valor entre 5 y 1 para indicar la mayor o menor importancia que les atribuye respectivamente.(Toro, 1985). Así, “ los valores altos que aparecen en el perfil motivacional arrojado por la prueba para cada examinado revelan sus más altos valores, intereses y preferencias.” (Toro, 1985). Sin embargo, los valores más bajos no significan rechazo, sino aquello a lo que atribuye menos valor, en el momento en que se examina y en el contexto de los factores que el cuestionario explora.

2.6.2 Personal Orientation Inventory - Inventario De Actualización

Personal - POI

- Autor : Everett Shostrom
- .Asesores : A. Maslow y F. Perls.
- Año : California, 1963.
- Versión utilizada: Versión traducida y adaptada en 1976 por Celis, Farías e Iturra en tesis para optar al título de Psicólogo en la Universidad de Chile.
- Forma : Forma única que consta de dos escalas generales y diez sub-escalas.
- Objetivo : Determinar en qué nivel de autoactualización se sitúa el individuo en un momento particular de su experiencia, entendiendo por

nivel de actualización, el grado en que el sujeto realiza el potencial del que está dotado.

- Base teórica : El POI toma los conceptos básicos de autores como Rogers y Maslow. Específicamente se basa en la teoría del funcionamiento óptimo del hombre, la cual plantea que “ el hombre está gobernado por una tendencia a actualizar sus potencialidades, enfatizando la individualidad y subjetividad de la percepción del mundo” (Franzani, 1988).
- Administración: Individual y colectiva. En relación al tiempo, como el POI es una prueba de potencia requiere que el sujeto conteste todas las alternativas, y por ello se le otorga tiempo ilimitado.
- Corrección: Se otorga un punto para cada coincidencia entre la respuesta dada por el sujeto y la correspondiente escala o sub-escala.
- Interpretación:

PUNTAJE T	INTERPRETACIÓN
Bajo 30	Funcionamiento inhibido
31-40	Funcionamiento muy bajo
41-50	Funcionamiento normal-bajo
51-60	Funcionamiento normal-adequado
61-70	Funcionamiento óptimo
sobre 70	Funcionamiento exacerbado o falso

- **Descripción:** El instrumento se compone de 150 ítems de dos afirmaciones excluyentes entre sí (alternativas dicotómicas) que representan juicios de valor significativos del modo de pensar y ser de la persona. Para responder la persona debe elegir una de las dos afirmaciones.

La prueba entrega información acerca de dos escalas generales y de diez sub-escalas. Cada ítem corresponde a una de las dos escalas generales (130 para autonomía y 20 para temporalidad) y también a una o más de las 10 sub-escalas.

Las sub-escalas valores autoactualizantes y vivir existencial reflejan un área de valoración general. Las sub-escalas sensibilidad orgánica y espontaneidad reflejan el área de los sentimientos y sensaciones. Las sub-escalas de autoaprecio y autoaceptación reflejan el área correspondiente a la autopercepción. Sub-escalas como naturaleza constructiva del hombre y sinergia reflejan percepción del mundo . Por último las sub-escalas aceptación de la agresividad y contacto íntimo reflejan el área de sensibilidad interpersonal.

ESCALAS GENERALES:

a) Adecuación temporal (temporalidad): Mide el grado en que la persona vive en el aquí y ahora, es decir, en el presente, en contraposición a vivir en el pasado y/o futuro (Celis y col, 1976; Franzani, 1988). "La persona que se define como adecuada en esta variable es descrita de la siguiente manera:

vive plenamente en el aquí y ahora con absoluta conciencia y contacto con la realidad. Su pasado, futuro y presente tienen una significación continua, y su presente tiene que ver significativamente con sus aspiraciones. Confía en el futuro y sus metas son flexibles y realistas" (Franzani, 1988).

En este estudio la variable temporalidad se operacionalizará por medio del puntaje arrojado por el POI.

b) Autonomía: Mide el modo característico de reacción del individuo en función de su orientación a sí mismo o a los demás (Celis y col, 1976). "Quien es autónomo (adecuado), tiene sus valores y motivos internalizados que guían su conducta. No es determinado por influencias externas" (Franzani, 1988).

En este estudio la variable autonomía se operacionalizará por medio del puntaje arrojado por el POI.

SUB ESCALAS

a) Valores Auto-actualizantes: Mide la presencia de los principales valores de la persona actualizada descrita por Maslow: aceptación de sí mismo, de los demás y de la naturaleza humana. "Autonomía relativa de la cultura y el medio ambiente favoreciendo la esencia en su propia sabiduría interna (Franzani, 1988).

Alto puntaje indica la presencia de estos valores.

b) Vivir existencial: Mide la flexibilidad en que la persona aplica los valores recién mencionados a la propia vida.

Puntaje alto indica capacidad de reaccionar existencialmente a las situaciones, sin una adherencia rígida a los valores.

c) Sensibilidad organísmica: Mide la capacidad de responder o, sensibilidad frente a las propias necesidades y sentimientos (Celis y col, 1976). "Capacidad de estar en contacto con el propio organismo y utilizar la percepción del mismo como guía de su conducta" (Franzani, 1988).

Puntaje alto indica sensibilidad frente a estos factores y contacto consigo mismo.

d) Espontaneidad: Mide el grado de libertad para reaccionar espontáneamente y ser uno mismo.

Puntaje alto indica que la persona es capaz de expresarse libremente.

e) Autoaprecio: Mide el grado de afirmación de sí mismo en razón del valor personal (Celis y col, 1976).

Puntaje alto indica buena autoestima.

f) Autoaceptación: Mide la capacidad de aceptación o afirmación de sí mismo a pesar de las propias debilidades o defectos.

Puntaje alto indica aceptación global de sí mismo.

g) Naturaleza constructiva del hombre: Mide el grado de visión constructiva de la naturaleza humana, en otras palabras "la manera que tiene la persona de ver al hombre (Franzani, 1988).

Puntaje alto implica visualizar al hombre como esencialmente bueno.

h) Sinergia: "Mide la capacidad de trascender las dicotomías" (Celis y col, 1976).

Puntaje alto indica capacidad de relacionar significativamente los opuestos de la vida.

i) Aceptación de agresión: "Mide la capacidad para aceptar la propia agresión natural, en oposición a la defensividad, negación y represión de ella" (Celis y col, 1976).

Puntaje alto indica capacidad de aceptación de la ira y agresión natural dentro de sí mismo.

j) Capacidad de contacto íntimo: "Mide la capacidad de desarrollar relaciones íntimas con otros sin contaminarlos con expectativas y obligaciones" (Franzani, 1988).

Puntaje alto indica capacidad de desarrollar relaciones íntimas sanas.

2.7 PROCEDIMIENTOS

Para la realización de este estudio se consideraron las siguientes etapas:

Etapa Preliminar:

- 1) Selección de las pruebas a utilizar: POI y CMT.
 - Objetivo: Obtener instrumentos psicológicos que evalúen los constructos a estudiar (motivación laboral y autoactualización).
 - Procedimiento: Revisión psicométrica, nacional y extranjera, acerca de los constructos a evaluar.
- 2) Seleccionar los establecimientos educacionales:
 - Objetivo: A partir del listado otorgado por la secretaria Regional Ministerial, seleccionar al azar colegios municipales, particulares y subvencionados de la provincia de Valparaíso.
 - Procedimiento: Reclutar un listado con dichos establecimientos realizar la selección.

Etapa uno:

- 1) Contacto con establecimientos educacionales:
 - Objetivo: Establecer contacto con las autoridades de los colegios y escuelas municipales, subvencionados y particulares de la provincia de Valparaíso para obtener autorización para el trabajo con los profesores.

- Procedimiento: Envío de cartas de solicitud a los respectivos establecimientos.

2) Selección de la muestra de profesores

- Objetivo: Reclutar un total de 90 profesores por cada estrato de la muestra, en los 3 tipos de colegios.
- Procedimiento: Se seleccionó al azar profesores con menos de 6 años de experiencia laboral y profesores con más de 7 años de experiencia laboral, en los colegios particulares, subvencionados y particulares de la provincia de Valparaíso.

Etapa 2:

1) Aplicación del instrumento

- Objetivo: Obtener los puntajes del CMT y POI de los profesores seleccionados.
- Procedimiento: Administración de las pruebas escogidas para esta investigación, a los profesores que han accedido a participar de esta investigación. Esta administración se realizó individualmente, siendo la primera prueba aplicada el CMT y posteriormente el POI.

Etapa 3:

1) Tabulación de los cuestionarios

- Objetivo: Obtener los puntajes de las pruebas aplicadas a la muestra en estudio.

- Procedimiento: Corrección de los cuestionarios e ingreso de los puntajes obtenidos por los sujetos de la muestra , a un programa computacional que permita organizar los datos; para esto se utilizará la base de datos DBASE IV.

Etapa 4:

1) Análisis estadístico

- Objetivo: Describir estadísticamente la muestra en estudio y establecer regularidades empíricas que la caractericen y así conocer el o los perfiles que identifiquen a los profesores de la provincia de Valparaíso.
- Procedimiento: Elaboración tablas de promedios, puntajes y desviaciones standard de la muestra según las variables en estudio .

2) Análisis correlacional de la variables.

- Objetivo: Evaluar y explicar el efecto, y por lo tanto la correlación que tienen las variables de estratificación sobre la motivación laboral y la autoactualización.
- Procedimiento: Se establecieron las correlaciones entre las variables de estratificación de la muestra, a través de un Análisis Multivariado (MANOVA).

Etapa 5:

- 1) Descripción de una eventual tipología de la muestra en estudio.
 - Objetivo: Elaborar un perfil del profesor de la provincia de Valparaíso, en relación a sus rasgos motivacionales y niveles de autoactualizantes.
 - Procedimiento: Identificar semejanzas y diferencias entre los diversos grupos componentes de la muestra, y establecer como tipología según los más altos y bajos puntajes existentes en el análisis.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 DESCRIPCIÓN CUANTITATIVA DE LA MUESTRA

En una primera aproximación, se describirán las características de la muestra de estudio en base a las variables de estratificación escogidas (tipo de colegio y años de experiencia), para posteriormente realizar dicho procedimiento en términos de las variables sexo y colegio, que si bien no fueron consideradas al momento de estratificar la muestra de estudio, se describirán en este apartado para complementar la información obtenida.

En la Tabla N°1 se resume la muestra según el tipo de colegio considerado

TABLA N°1
Clasificación de la muestra
según tipo de colegio

	Frec.	%
Particular	30	33.3
Municipal	30	33.3
Subvencionado	30	33.3
	----- 90	----- 100.0

En la Tabla N°2 se resume la información de la muestra clasificada según los años de experiencia docente

TABLA N°2
Clasificación de la muestra
según años de experiencia

	Frec.	%
Menos de 6 años	45	50.0
Más de 7 años	45	50.0
	-----	-----
	90	100.0

Considerando los datos presentados en la tabla N°1 y N°2, es necesario recordar que para equiparar las celdillas de análisis, se realizó un muestreo de estratificación de fracción óptima

En la Tabla N° 3 se presenta a los sujetos de la muestra clasificados según sexo.

TABLA N°3
Clasificación de la muestra
según sexo

	Frec.	%
Masculino	27	30.0
Femenino	63	70.0
	-----	-----
	90	100.0

En la tabla N°4 se muestra la distribución de sujetos en los 8 establecimientos seleccionados:

TABLA N°4
Clasificación de la muestra
según colegio

Colegio	F	%
1 (Particular)	15	16.7
2 (Particular)	10	11.1
3 (Subvencionado)	13	14.4
4 (Subvencionado)	11	12.2
5 (Municipal)	14	15.6
6 (Municipal)	16	17.8
7 (Subvencionado)	6	6.7
8 (Particular)	5	5.6
	-----	-----
	90	100.0

3.2 RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación se darán a conocer los resultados obtenidos que permiten describir las variables en estudio, a través de los promedios, puntajes y desviaciones standard para el Cuestionario de Motivación para el Trabajo (CMT), y el Inventario de Actualización (POI), respectivamente.

Posteriormente se presentarán los perfiles de la muestra de profesores, obtenidos a través de ambos instrumentos utilizados, para luego continuar con el análisis estadístico realizado a través del Análisis de Varianza, con el fin de dar un enfoque explicativo a los datos obtenidos, es decir, a la posible

incidencia que tengan las variables de estratificación sobre la motivación laboral y la autoactualización.

3.2.1 Promedios, Puntajes Y Desviaciones Standard.

- CUESTIONARIO DE MOTIVACION PARA EL TRABAJO (CMT)

En este apartado se presentarán los resultados generales, concernientes a promedios, puntajes standard y desviaciones standard obtenidos de la aplicación del CMT, para luego proceder a mostrar éstos, según los diferentes grupos muestrales.

a) Puntajes Generales

TABLA N°5
Resultados Generales
CMT

Variable	Promedio	Desv. Standard	Puntaje T
LOGRO	12.44	4.59	48
PODER	15.20	3.47	52
AFILIACION	14.66	3.50	57
AUTORREAL.	19.05	4.38	48
RECONOCIMIENTO	14.08	3.55	59 *
DEDIC. TAREA	19.32	4.06	51
ACEPT. AUTORIDAD	13.41	3.34	46
ACEPT. N. Y VAL.	15.26	2.61	51
REQUISICION	14.01	3.26	54
EXPECTACION	13.11	3.58	57 *
SUPERVISION	13.92	4.25	52
GRUPO DE TR.	18.47	4.00	58 *
CONT. DEL TRAB.	17.57	4.51	50
SALARIO	13.37	4.36	58 *
PROMOCION	12.36	3.64	44

* Puntajes más altos en cada dimensión motivacional

Como es posible observar en la tabla N°1, todos los puntajes presentados por el grupo general de profesores, están dentro del rango promedio presentado por Fernando Toro, quien describe como “normal o común a la mayoría de la población”, todo aquel puntaje entre los 40 y 60 puntos. Sin embargo dentro de este rango normal para cada dimensión, es posible apreciar unos puntajes más altos que otros. Así, los puntajes más altos y más bajos que caracterizan a este grupo muestral, compuestos por 90 profesores de la región de Valparaíso, son los siguientes:

- Para la dimensión motivacional interna encontramos que el factor que presenta la más alta preferencia para los docente es el “reconocimiento”, con un puntaje standard de 59 puntos. Este resultado indica, según la interpretación de puntaje sugerida por F. Toro, un puntaje promedio; lo que muestra un interés normal o la expresión adecuada de deseos y realización de actividades por parte del profesor, orientadas a obtener atención, aceptación o admiración por lo que él sabe o es capaz de hacer.

El puntaje más bajo observado dentro de esta dimensión son el logro y la autorrealización con 48 puntos cada uno. Pese a ser más bajos se encuentran igualmente dentro del puntaje promedio.

- En relación a los medios preferidos para obtener retribución en el trabajo, vemos que el factor preferencial para los profesores es la “expectación” con 57 puntos, lo que indica, según la interpretación de puntaje sugerida por F. Toro, un puntaje promedio. Esto describe que su comportamiento muestra normal grado de confianza y pasividad ante las ordenes o determinaciones

del superior a cargo, en este caso el director del establecimiento o autoridades jerárquicamente mayores a él.

Para esta dimensión encontramos que la variable con menor puntaje es la aceptación a la autoridad con 46 puntos, encontrándose igualmente en un rango promedio.

- Por último, en lo que respecta a la dimensión motivacional externa, este grupo muestral presenta como preferente el factor “grupo de trabajo” con 58 puntos según la muestra standard de F. Toro, lo que haría interpretar esta variable como normal en su funcionamiento. Esto describe una normal valoración por parte del profesor a las condiciones sociales del trabajo, a la posibilidad de estar en contacto y compartir con otros sus actividades laborales y su experiencia. También se otorga normal preferencia al factor “salario” con 58 puntos, es decir se da una valoración común a la mayoría de la población a la retribución económica correspondiente a su desempeño.

En esta misma dimensión observamos a la variable promoción como aquella con menor puntaje correspondiente a 44 puntos, siendo la variable más baja dentro del perfil general .

b) Puntajes Específicos

A continuación se presentan los promedios, puntajes y perfiles obtenidos en el CMT, por los diversos sub-grupos muestrales.

b.1) Puntajes de la variable Tipo de Colegio

Tabla N°6
Resultados obtenidos en el CMT
según tipo de colegio

Variable	Particular			Subvencionado			Municipal		
	Prom	DS	PT	Prom	DS	PT	Prom	DS	PT
LOGRO	11.83	4.21	48	12.63	4.51	50	12.86	5.09	50
PODER	15.30	3.37	52	15.13	3.87	52	15.16	3.24	52
AFILIACION	14.26	3.99	54	15.23	3.47	57	14.50	3.03	57 *
AUTORREAL	18.86	4.42	48	18.46	4.44	46	19.83	4.30	51
RECONOCIMIENTO	14.73	2.99	62 *	14.70	3.81	62 *	12.83	3.57	56
DEDIC. TAREA	19.33	4.79	51	19.36	3.41	51	19.26	3.99	51
ACEPT. AUTORIDAD	12.83	3.07	46	13.33	3.66	46	14.06	3.26	50
ACEPT. NOR Y VAL	15.60	2.17	55	15.30	3.06	51	14.90	2.56	51
REQUISICION	13.90	2.73	54	13.96	3.58	54	14.16	3.52	54
EXPECTACION	13.33	3.83	57 *	13.30	3.50	57 *	12.70	3.49	57 *
SUPERVISION	14.66	4.29	54	13.93	4.38	52	13.16	4.07	49
GRUPO TRABAJO	19.06	3.68	61 *	19.16	3.53	61 *	17.20	4.54	56
CONT. TRABAJO	16.96	3.98	47	17.30	5.03	47	18.46	4.46	50
SALARIO	13.16	4.56	58	13.30	4.40	58	13.66	4.25	61 *
PROMOCION	11.90	3.67	44	12.36	4.13	44	12.83	3.10	46

* Puntajes más altos en cada dimensión motivacional

En la tabla N°6 es posible observar los puntajes obtenidos por los profesores según el tipo de colegio en el que trabajan: particular, subvencionado o municipal.

Los puntajes en general se presentan dentro del rango promedio (40-60), a excepción de algunos que muestran puntaje sobre 60, lo que es interpretado como puntaje “relativamente alto” (F. Toro, 1985).

- En los colegios particulares se observa que los factores preferentes para la dimensión interna, medios de retribución y dimensión externa, son respectivamente: reconocimiento, expectativa y grupo de trabajo. Tanto para el reconocimiento como para el grupo de trabajo se aprecian puntajes “relativamente altos”, correspondientes a 62 y 61 respectivamente; en tanto que para la variable expectativa encontramos un puntaje “normal” de 57 puntos.

Para este mismo grupo es posible observar a las variables logro, autorrealización, aceptación a la autoridad y promoción, con los menores puntajes dentro de todos los factores motivacionales, puntajes correspondientes a 48, 48, 46 y 44 puntos, respectivamente.

- En los colegios subvencionados encontramos los mismos puntajes obtenidos por la muestra perteneciente a colegios particulares, es decir, puntajes “relativamente altos” para las variables reconocimiento y grupo de trabajo, y puntajes “normales” para la variable expectativa. Lo mismo ocurrió para las variables de menor puntaje, observándose a la autorrealización con 46 puntos, la aceptación a la autoridad con el mismo puntaje que la anterior y la variable promoción con 44 puntos.
- El caso de los colegios municipales, éstos mostraron diferencias descriptivas respecto a los otros tipos de colegio, en relación a los puntajes y variables

preferentes de las dimensiones internas y externas. Entre los factores de dimensión interna presenta preferencia por la variable afiliación con 57 puntos, y en la dimensión externa, por la variable salario con 61, puntaje que corresponde a la interpretación “relativamente alta”. Respecto de los medios de retribución, muestra como preferente la variable expectativa, con un puntaje de 57 puntos, al igual que los otros dos tipos de colegio.

En cuanto a los puntajes más bajos, encontramos la variable logro con 50 puntos, con igual puntaje a la variable aceptación a la autoridad y la variable promoción con 46 puntos.

b.2) Puntajes de la variable años de experiencia

Tabla N° 7
Resultados obtenidos en el CMT
según años de experiencia

Variable	Menos de 6 años de experiencia			Más de 7 años de experiencia		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	13.77	4.91	53	11.11	3.85	45
PODER	14.93	3.85	52	15.46	3.06	52
AFILIACION	13.91	3.45	54	15.42	3.43	57
AUTORREALIZACION	18.42	5.23	46	19.68	3.26	51
RECONOCIMIENTO	14.26	3.46	59 *	13.91	3.67	59 *
DEDICACION A LA TAREA	18.55	4.73	51	20.08	3.11	54
ACEPTACION AUTORIDAD	13.75	3.48	50	13.06	3.20	46
ACEPT. NORMAS Y VALORES	14.48	2.83	48	16.04	2.13	55
REQUISICION	14.06	3.62	54	13.95	2.90	54
EXPECTACION	13.64	4.16	60 *	12.57	2.84	57 *
SUPERVISION	13.00	14.80	49	14.84	3.43	54
GRUPO DE TRABAJO	18.40	4.28	58 *	18.55	3.15	61 *
CONTENIDO DE TRABAJO	17.46	5.00	47	17.68	4.01	50
SALARIO	12.73	4.71	58 *	14.02	3.93	61 *
PROMOCION	13.13	4.04	46	11.60	3.04	44

* Puntajes más altos en cada dimensión motivacional

En la tabla N°7, apreciamos los puntajes obtenidos según la variable años de experiencia. En ella es posible observar que la mayoría de los puntajes está dentro del rango promedio (40-60).

En los profesores con menos de 6 años de experiencia, vemos a las variables reconocimiento, expectación, grupo de trabajo y salario dentro de las más altas en puntajes, lo mismo ocurre con aquel grupo con más de 7 años de ejercicio docente. La diferencia entre ambos grupos, es sólo en relación al puntaje, ya que para el grupo de más años de experiencia las variables grupo de trabajo y salario tienen una interpretación de su puntaje correspondiente a "relativamente alto".

En el caso de los puntajes más bajos, si encontramos diferencia entre los grupos mencionados, pese a que todos pertenecen al rango promedio, observamos para el grupo de profesores con menos de 6 años de experiencia que en la dimensión interna la variable autorrealización presentan 46 puntos. Entre los medios de retribución preferidos, la variable aceptación de normas y valores muestra 48 puntos, y por último en la variable promoción, 46 puntos. Para el grupo con más de 7 años de experiencia observamos con puntajes más bajos a las variables logro, aceptación a la autoridad y promoción, con 45, 46 y 44 puntos respectivamente, también dentro del promedio.

b.3) Puntajes de las variables Tipo de Colegio y Años de Experiencia

Tabla N° 8
Resultados obtenidos en el CMT
según tipo de colegio y años de experiencia

Variable	COLEGIO PARTICULAR					
	Menos de 6 años de experiencia			Más de 7 años de experiencia		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	12.75	4.65	50	10.78	3.53	45
PODER	14.75	3.35	52	15.92	3.40	55
AFILIACION	13.12	3.09	51	15.57	4.60	59 *
AUTORREALIZACION	18.86	4.42	48	18.42	4.03	46
RECONOCIMIENTO	15.12	3.09	62 *	14.28	2.92	59 *
DEDICACION A LA TAREA	18.25	5.82	48	20.57	3.00	57 *
ACEPTACION AUTORIDAD	13.25	3.39	46	12.35	2.70	43
ACEPT. NORMAS Y VALORES	15.37	2.41	51	15.85	1.91	55
REQUISICION	14.18	2.63	54	13.57	2.98	54
EXPECTACION	13.93	4.72	60 *	12.64	2.46	57 *
SUPERVISION	13.62	5.04	52	15.85	2.98	57
GRUPO DE TRABAJO	18.43	3.94	58 *	19.78	3.35	64 *
CONTENIDO DE TRABAJO	17.31	3.87	47	16.57	4.21	47
SALARIO	12.43	5.25	56	14.00	3.63	61
PROMOCION	13.31	3.84	46	10.28	2.81	39

* Puntajes más altos en cada dimensión motivacional

COLEGIO SUBVENCIONADO

Variable	Menos de 6 años de experiencia			Más de 7 años de experiencia		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	14.40	4.70	53	10.86	3.66	45
PODER	14.40	4.51	49	15.86	3.09	55
AFILIACION	15.06	3.51	57	15.40	3.54	57
AUTORREALIZACION	17.46	5.81	43	19.46	2.23	48
RECONOCIMIENTO	14.20	4.05	59 *	15.20	3.62	62 *
DEDICACION A LA TAREA	18.00	3.90	48	20.73	2.21	57 *
ACEPTACION AUTORIDAD	13.86	3.79	50	12.80	3.56	46
ACEPT. NORMAS Y VALORES	14.26	3.53	48	16.33	2.16	55
REQUISICION	13.66	3.81	54	14.26	3.45	54
EXPECTACION	13.73	3.91	60 *	12.86	3.11	57 *
SUPERVISION	12.93	5.33	49	14.93	3.03	54
GRUPO DE TRABAJO	19.06	4.44	61 *	19.26	2.46	61 *
CONTENIDO DE TRABAJO	16.13	5.85	45	18.46	3.93	50
SALARIO	12.93	4.71	58	13.66	4.20	61 *
PROMOCION	13.06	4.58	46	11.66	3.65	44

COLEGIO MUNICIPAL

Variable	Menos de 6 años de experiencia			Más de 7 años de experiencia		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	14.28	5.56	53	11.62	4.44	48
PODER	15.71	3.77	55	14.68	2.75	52
AFILIACION	13.57	3.69	54	15.31	2.12	57 *
AUTORREALIZACION	18.50	5.22	48	21.00	3.01	54
RECONOCIMIENTO	13.35	3.15	56 *	12.37	3.94	53
DEDICACION A LA TAREA	19.50	4.34	54	19.00	3.78	51
ACEPTACION AUTORIDAD	14.21	3.42	50	13.93	3.23	50
ACEPT. NORMAS Y VALORES	13.71	2.30	48	15.93	2.37	55 *
REQUISICION	14.35	4.53	54	14.00	2.47	54
EXPECTACION	13.21	4.00	57 *	12.25	3.04	54
SUPERVISION	12.35	4.12	47	13.87	4.03	52
GRUPO DE TRABAJO	17.64	4.65	58 *	16.81	4.56	56
CONTENIDO DE TRABAJO	19.07	5.07	52	17.93	3.94	50
SALARIO	12.85	4.38	58 *	14.37	4.14	61 *
PROMOCION	13.08	3.96	46	12.68	2.24	46

* Puntajes más altos en cada dimensión motivacional

En la tabla N°8 es posible apreciar la interrelación entre las variables tipo de colegio y años de experiencia, pudiendo obtener los puntajes de los siguientes sub-grupos:

- Para los profesores de colegios particulares con menos de 6 años de experiencia es posible observar dentro de la dimensión interna, a la variable reconocimiento como la de más preferencia, con 62 puntos, interpretada como “relativamente alta”. Para los medios de retribución preferidos, encontramos la variable expectativa, con 60 puntos y para la dimensión externa, a la variable grupo de trabajo con 58 puntos, estas dos últimas con un rango “normal” en su interpretación.

En este mismo grupo encontramos que las variables más bajas, siempre dentro del rango promedio, son: autorrealización con 48 puntos, aceptación a la autoridad con 46 puntos y promoción con 47 puntos.

- El grupo de profesores perteneciente a colegio particular con más de 7 años de experiencia laboral, mostró dentro de la dimensión interna a las variables afiliación y reconocimiento como las más preferentes con 59 puntos, por lo tanto dentro del promedio. Dentro de los medios de retribución preferidos, se encontró a las variables dedicación a la tarea y expectativa dentro del rango normal con 57 puntos. Y finalmente, en la dimensión externa, encontramos a la variable grupo de trabajo como la más preferente con un puntaje de 64, correspondiente a la clasificación “relativamente alta”.

En este grupo, las variables de menor puntaje fueron el logro con 45 puntos, la aceptación a la autoridad con 43 puntos y la promoción con 39 puntos, esta última con un puntaje clasificado como “relativamente bajo” (Toro, 1985).

- Para el grupo de profesores de colegio subvencionado con menos de 6 años de experiencia, encontramos para la dimensión interna, los medios de retribución preferidos y la dimensión externa, que las variables reconocimiento, expectación y grupo de trabajo ocupan los lugares de preferencia, con 59, 60 y 61 puntos respectivamente.

En relación a los puntajes más bajos, observamos en este mismo grupo, a las variables autorrealización con 43 puntos, dedicación a la tarea y aceptación de normas y valores con 48 puntos cada una, y contenido de trabajo con 45 puntos.

- En el grupo de profesores de colegio subvencionado con más de 7 años de experiencia, encontramos para la dimensión interna a la variable reconocimiento con 62 puntos, equivalente a la interpretación “relativamente alta”. Dentro de los medios de retribución preferidos vemos que la dedicación a la tarea y la expectación muestran un puntaje de 57, dentro del rango “normal”. Por último, para la dimensión externa, observamos a la variable grupo de trabajo y salario con 61 puntos, correspondiente a un rango “relativamente alto”.

En relación a los puntajes más bajos, observamos en este mismo grupo, a las variables logro con 45 puntos, la aceptación a la autoridad con 46 y promoción con 44 puntos.

- Para el grupo de profesores de colegio municipal con menos de 6 años de experiencia, encontramos dentro de la dimensión interna a la variable reconocimiento con un puntaje equivalente a 56 puntos, lo que la clasifica como normal o promedio. En lo relativo a medios de retribución preferidos, observamos a la variable expectativa con 57 puntos, y por último, en la dimensión externa, vemos a las variables grupo de trabajo y salario con 58 puntos cada una, que junto con la anterior, también están dentro del rango normal.

Dentro de los puntajes bajos para cada dimensión, encontramos a las variables autorrealización con 48 puntos, aceptación a normas y valores con el mismo puntaje y a la variable promoción con 46 puntos, todas éstas igualmente dentro del promedio.

- En el grupo de profesores de colegio municipal con más de 7 años de experiencia, observamos que la variable afiliación presenta el puntaje más alto dentro de la dimensión interna, alcanzando 57 puntos y por lo tanto interpretándose como normal o promedio. En relación a los medios de retribución preferidos, observamos a la variable aceptación de normas y valores como la más alta con 55 puntos. Y en la dimensión externa vemos al salario con 61 puntos, ubicada en el rango “relativamente alto”.

En lo que respecta a los puntajes más bajos para cada dimensión, este grupo presenta a las variables logro con 48 puntos, aceptación a la autoridad con 50 y a la variable promoción con 46 puntos respectivamente, ubicándose todas ellas dentro del rango normal o promedio.

Con la descripción de estos puntajes, se pone fin al apartado correspondiente al Cuestionario de Motivación para el Trabajo, y se procederá a presentar los puntajes obtenidos en el Inventario de Actualización Personal.

- INVENTARIO DE ACTUALIZACION PERSONAL

a) Puntajes Generales

TABLA N°9
Resultados Generales
POI

	Prom.	DS
ADEC. TEMPO.	52.41	9.86
AUTONOMIA	53.58	10.97
VALOR.AUTOA.	49.46	9.31
VIVIR. EXIST.	49.57	10.36
SENS. ORGANIS.	52.95	10.78
ESPONTANEIDAD	54.36	9.59
AUTOAPRECIO	60.24 *	12.62
AUTOACEPTACION	51.61	10.12
NATUR. CONS. HOM.	52.08	10.47
SINERGIA	53.44	10.47
ACEP. A AGRESION	50.08	9.85
CAP. CONTAC. INTIM.	53.94	9.10

* Promedio más altos

En la tabla N°9 es posible observar los resultados generales obtenidos para el Inventario de Actualización Personal, que según la clasificación de interpretación propuesta por el autor de dicha prueba, se encontraría entre los rangos de funcionamiento normal bajo (41-50) y normal adecuado (51-60). Entre ellos destaca como el promedio general más bajo, el perteneciente a la variable valor autoactualizante con 49.46 puntos, y como promedio más alto el de la variable autoaprecio con 60.24 puntos.

El promedio general alcanzado por estos puntajes fue de 52.81, lo que corresponde a un funcionamiento normal o adecuado del nivel de actualización personal.

b) Puntajes Específicos

A continuación se presentarán los puntajes obtenidos para cada sub-grupo muestral y los niveles de funcionamiento alcanzados por los mismos.

b.1) Puntajes de la variable Tipo de Colegio

Tabla N° 10
Resultados obtenidos en el POI
según tipo de colegio

Variable	Particular		Subvencion.		Municipal	
	Prom.	DS	Prom	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	50.66	8.93	53.16	10.92	53.40	9.72
AUTONOMIA	52.10	8.20	52.86	7.50	55.80	15.43
VALOR AUTOAC.	51.26	8.27	48.90	7.84	48.23	11.54
VIVIR EXISTENCIAL	48.96	9.31	48.30	9.46	51.46	12.14
SENSIBILIDAD ORG.	52.06	9.19	52.86	9.24	53.93	13.62
ESPONTANEIDAD	53.20	8.32	55.86 *	9.76	54.03	10.67
AUTOAPRECIO	59.50 *	13.97	62.16	9.48	59.06 *	14.08
AUTOACEPTACION	49.63	9.54	51.00	8.04	54.20	12.13
NAT. CONST. HOM.	51.70	10.73	54.33	8.39	50.23	11.92
SINERGIA	55.76	8.50	52.60	10.27	51.96	12.79
ACEPT. AGRESION	48.80	9.79	50.36	9.73	51.10	10.21
CAP. CONT. INTIMO	51.36	10.23	55.93	6.54	54.53	9.89

* Promedios más altos.

En la tabla N°10 apreciamos los promedios obtenidos para cada uno de los distintos tipos de colegio. En general, presentan puntajes entre los rangos normal bajo y normal adecuado, según la interpretación sugerida por el autor del POI.

El puntaje promedio general alcanzado por el tipo de colegio particular corresponde a 52.08 puntos, el promedio general mostrado por el tipo de colegio subvencionado es de 53.19 puntos, y el promedio general que alcanzó el tipo de colegio municipal fue de 53.16. Todos estos puntajes son equivalentes a un rango de funcionamiento normal adecuado.

En relación a las variables específicas, los tipos de colegio particular, subvencionado y municipal muestra a la variable autoaprecio con el puntaje

más alto, equivalente a 59.50 puntos para el primero, 62.16 para el segundo y 59.06 para el tercer tipo de colegio. La diferencia entre estos puntajes se observa en el tipo de colegio subvencionado, donde el rango alcanzado por dicha variable corresponde a de funcionamiento óptimo

Los promedios más bajos observados en esta tabla corresponden a las variables aceptación a la agresión con 48.80 puntos en el tipo de colegio particular, a la variable vivir existencial con 48.30 puntos en el tipo de colegio subvencionado, y por último a la variable valor autoactualizante con 48.23 puntos para el tipo de colegio municipal. Los tres puntajes corresponden a un tipo de funcionamiento normal bajo.

b.2) Puntajes de la variable años de experiencia

Tabla N° 11
Resultados obtenidos en el POI
según años de experiencia

Variable	Menos de 6 años		Más de 7 años	
	Prom.	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	52.02	9.98	52.80	9.83
AUTONOMIA	55.93 *	12.59	51.24	8.57
VALOR AUTOAC.	50.17	9.24	48.75	9.43
VIVIR EXISTENCIAL	51.46	10.36	47.68	10.13
SENSIBILIDAD ORG.	55.04	11.64	50.86	9.53
ESPONTANEIDAD	55.57	10.34	53.15	8.72
AUTOAPRECIO	61.20	13.38	59.28 *	11.90
AUTOACEPTACION	52.24	9.22	50.97	11.00
NAT. CONST. HOM.	52.71	11.54	51.46	9.37
SINERGIA	55.02	11.36	51.86	9.82
ACEPT. AGRESION	50.22	11.10	49.95	8.54
CAP. CONT. INTIMO	55.08	8.20	52.80	9.95

* Promedios más altos

En la tabla N°11 se observan los promedios según los años de experiencia docente. El grupo con menos de 6 años de ejercicio docente alcanzó un promedio general de 53.88 puntos y el grupo con más de 7 años, un promedio general de 51.73 puntos, ambos correspondientes a un rango de funcionamiento normal adecuado.

Como se observa, el grupo de profesores con menos de 6 años de experiencia presenta como el promedio más alto a la variable autoaprecio con 61.20 puntos, correspondiente a un funcionamiento óptimo; lo mismo ocurre en el grupo con más de 7 años de ejercicio docente donde la variable autoaprecio también fue el promedio más alto, alcanzando 59.28 puntos, pero esta vez dentro de un rango normal adecuado.

Los promedios más bajos presentados por estos grupos son: para el grupo con menos de 6 años de experiencia se ve a la variable valor autoactualizante con un promedio de 50.17, es decir, con un funcionamiento normal adecuado, en tanto que para el segundo grupo se aprecia a la variable vivir existencial con un puntaje de 47.68, por tanto en un rango de funcionamiento normal bajo.

b.3) Puntajes de la variable Tipo de Colegio y Años de Experiencia

Tabla N° 12
Resultados obtenidos en el POI
según tipo de colegio y años de experiencia

COLEGIO PARTICULAR				
Variable	Menos de 6 años		Más de 7 años	
	Prom.	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	50.56	9.62	50.78	8.43
AUTONOMIA	53.50	9.23	50.50	6.81
VALOR AUTOAC.	49.68	9.72	53.07	6.06
VIVIR EXISTENCIAL	51.56	9.72	46.00	8.17
SENSIBILIDAD ORG.	55.00	8.71	48.71	8.84
ESPONTANEIDAD	53.93	10.66	52.35	4.70
AUTOAPRECIO	57.43 *	12.85	61.85 *	15.29
AUTOACEPTACION	50.37	6.99	48.78	12.05
NAT. CONST. HOM.	49.43	11.97	54.28	8.84
SINERGIA	55.37	9.40	56.21	7.67
ACEPT. AGRESION	51.50	9.28	45.71	9.76
CAP. CONT. INTIMO	51.87	6.15	50.78	13.75

COLEGIO SUBVENCIONADO				
Variable	Menos de 6 años		Más de 7 años	
	Prom.	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	52.53	10.28	53.80	11.85
AUTONOMIA	53.20	6.22	52.53	8.80
VALOR AUTOAC.	47.80	6.78	50.00	8.87
VIVIR EXISTENCIAL	50.40	8.76	46.20	9.95
SENSIBILIDAD ORG.	51.00	9.53	54.73	8.86
ESPONTANEIDAD	55.40	9.61	56.33	10.22
AUTOAPRECIO	61.93 *	10.89	62.40 *	8.20
AUTOACEPTACION	52.66	7.31	49.33	8.63
NAT. CONST. HOM.	53.46	9.06	55.20	7.89
SINERGIA	52.80	11.76	52.40	8.95
ACEPT. AGRESION	48.40	11.17	52.33	7.94
CAP. CONT. INTIMO	55.33	6.76	56.53	6.49

* Promedios más altos

COLEGIO MUNICIPAL

Variable	Menos de 6 años		Más de 7 años	
	Prom.	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	53.14	10.58	53.62	9.25
AUTONOMIA	61.64	18.60	50.68	10.03
VALOR AUTOAC.	53.28	10.62	43.81	10.52
VIVIR EXISTENCIAL	52.50	13.00	50.50	11.70
SENSIBILIDAD ORG.	59.42	15.30	49.12	10.14
ESPONTANEIDAD	57.64	11.11	50.87	9.50
AUTOAPRECIO	64.71 *	16.00	54.12	10.23
AUTOACEPTACION	53.92	12.91	54.43 *	11.83
NAT. CONST. HOM.	55.64	13.20	45.50	8.52
SINERGIAS	57.00	13.26	47.56	10.93
ACEPT. AGRESION	50.71	13.31	51.43	6.91
CAP. CONT. INTIMO	58.50	10.47	51.06	8.16

* Promedios más altos

En la tabla N°12 vemos los puntaje resultante de la interacción entre las variables tipo de colegio y años de experiencia, esto nos entrega 6 sub-grupos muestrales, los cuales se describirán a continuación:

- Para los profesores pertenecientes a colegios particulares con menos de 6 años de experiencia, observamos que la variable que obtuvo el promedio más alto fue el autoaprecio con 57.43 puntos, correspondiente a un funcionamiento normal adecuado. En tanto que la variable con menor promedio fue naturaleza constructiva del hombre con 49.43 puntos, con un rango de funcionamiento normal bajo.

El promedio general alcanzado por este grupo fue de 52.51 puntos, correspondiente a un funcionamiento normal adecuado.

- En el caso de los profesores de colegio particular con más de 7 años de experiencia, se observa también a la variable autoaprecio con el promedio más alto, pero esta vez con un puntaje de 61.85 correspondiente a un funcionamiento óptimo. En relación a las variable de bajo promedio, se observó a, aceptación a la agresión con 45.71 puntos, correspondiente a un funcionamiento normal bajo.

El promedio general alcanzado por este grupo fue de 51.58 correspondiente a un funcionamiento normal adecuado.

- Para el grupo perteneciente a colegio subvencionado con menos de 6 años de experiencia, observamos a la variable autoaprecio con un alto puntaje equivalente a 61.93 puntos, por lo tanto con funcionamiento óptimo según la tabla de interpretación de puntajes del POI. En cuanto a la variable con el promedio más bajo se observó a valor autoactualizante con 47.80 puntos correspondiente a un funcionamiento de tipo normal bajo.

El promedio general alcanzado por este grupo fue de 52.90 puntos, correspondiente a un funcionamiento normal adecuado.

- El grupo de profesores de colegio subvencionado con más de 7 años de ejercicio docente mostró también un alto puntaje en la variable autoaprecio con 62.40 puntos, equivalente a un funcionamiento óptimo. en tanto que la variable que se presentó con menor puntaje promedio fue vivir existencial con 46.20 puntos correspondiente a un funcionamiento normal bajo.

Este grupo alcanzó un promedio general de 53.48 puntos, correspondiente a un funcionamiento normal adecuado.

- El grupo perteneciente al tipo de colegio municipal con menos de 6 años de experiencia, mostró a la variable autoaprecio con 64.71 puntos, lo que equivale a un funcionamiento óptimo. Por otro lado se observa que la variable de más bajo promedio corresponde a aceptación a la agresión con 50.71 puntos.

Este grupo alcanzó un promedio general de 56.50 puntos, correspondiente a un funcionamiento normal adecuado.

- Finalmente, el grupo de colegio municipal con más de 7 años de experiencia mostró a la variable autoaceptación como la de más alto promedio, con 54.43 puntos, equivalente a un funcionamiento normal adecuado. En tanto que para la variable valor autoactualizante presentó el más bajo puntaje correspondiente a 43.81 puntos, ubicándola en un rango normal bajo.

El promedio general alcanzado por este grupo fue de 50.22 puntos, correspondiente a un funcionamiento normal adecuado.

3.2.2 Perfiles Motivacionales

A partir de los resultados presentados en el apartado anterior correspondiente a los promedios y puntajes standard del CMT, es posible describir o caracterizar un perfil motivacional general y específico de los profesores para cada una de las condiciones motivacionales abarcadas por dicho cuestionario.

A continuación, se presentarán para mayor claridad en torno a lo anterior, la gráfica de los perfiles motivacionales generales y específicos que describen a la muestra de profesores, según las variables de estratificación de este estudio: Tipo de Colegio y Años de Experiencia.

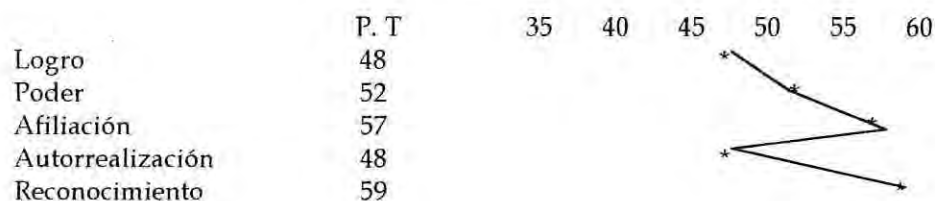
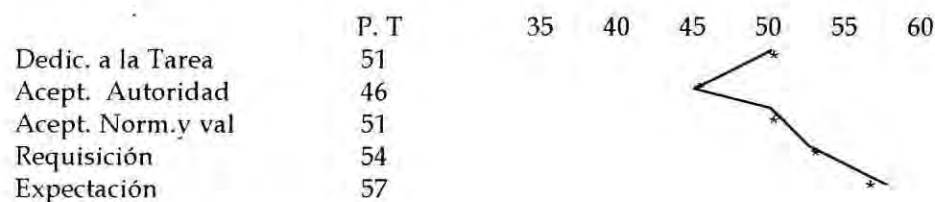
Para elaborar estos perfiles, se aproximaron los puntajes promedios y se transformaron a puntajes standard, según la norma propuesta para profesionales por Fernando Toro, en 1985. Posteriormente estos puntajes se ordenaron y compararon entre sí en cada una de las dimensiones que componen el perfil motivacional, es decir, Condiciones Motivacionales Internas, Medios preferidos para obtener retribución en el trabajo y Condiciones Motivacionales Externas, pudiendo obtener así una descripción integral del perfil motivacional de la muestra de profesores en estudio.

a) Perfil Motivacional General

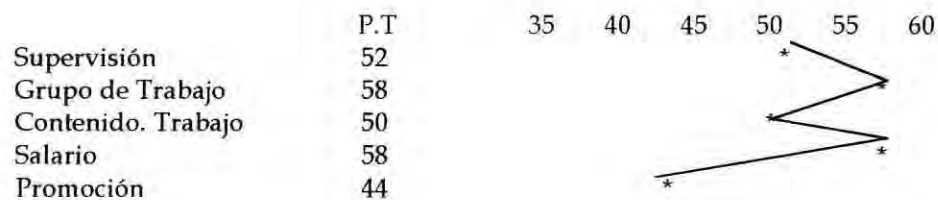
Figura N°5

Perfiles Motivacionales Generales

Condiciones Motivacionales Internas

Medios Preferidos para obtener
Retribuciones Deseadas en el Trabajo

Condiciones Motivacionales Externas



Los perfiles presentados en la figura N°5 muestran concretamente la distribución de las preferencias motivacionales de los profesores; en general es posible observar que todos se encuentran dentro del rango de preferencia

promedio, sugerido por Toro, que considera el intervalo entre 41 y 60 puntos, por lo tanto, es posible afirmar que si bien existen claras preferencias en torno a los factores motivacionales propuestos no se observan factores por bajo el promedio, es decir, factores que sean evaluados por los profesores como poco importantes o de bajo interés.

Por lo tanto, y como se describió en el apartado anterior, el grupo general de profesores presenta un perfil motivacional con interés normal para los distintos factores motivacionales, pero destacando como preferentes los factores que describen comportamientos orientados o con interés por el reconocimiento, la expectativa, el grupo de trabajo y el salario.

b) Perfiles Motivacionales Específicos.

b.1) Perfil Motivacional para la variable Tipo de Colegio

Figura N°6
Perfiles Motivacionales según
Tipo de Colegio Particular

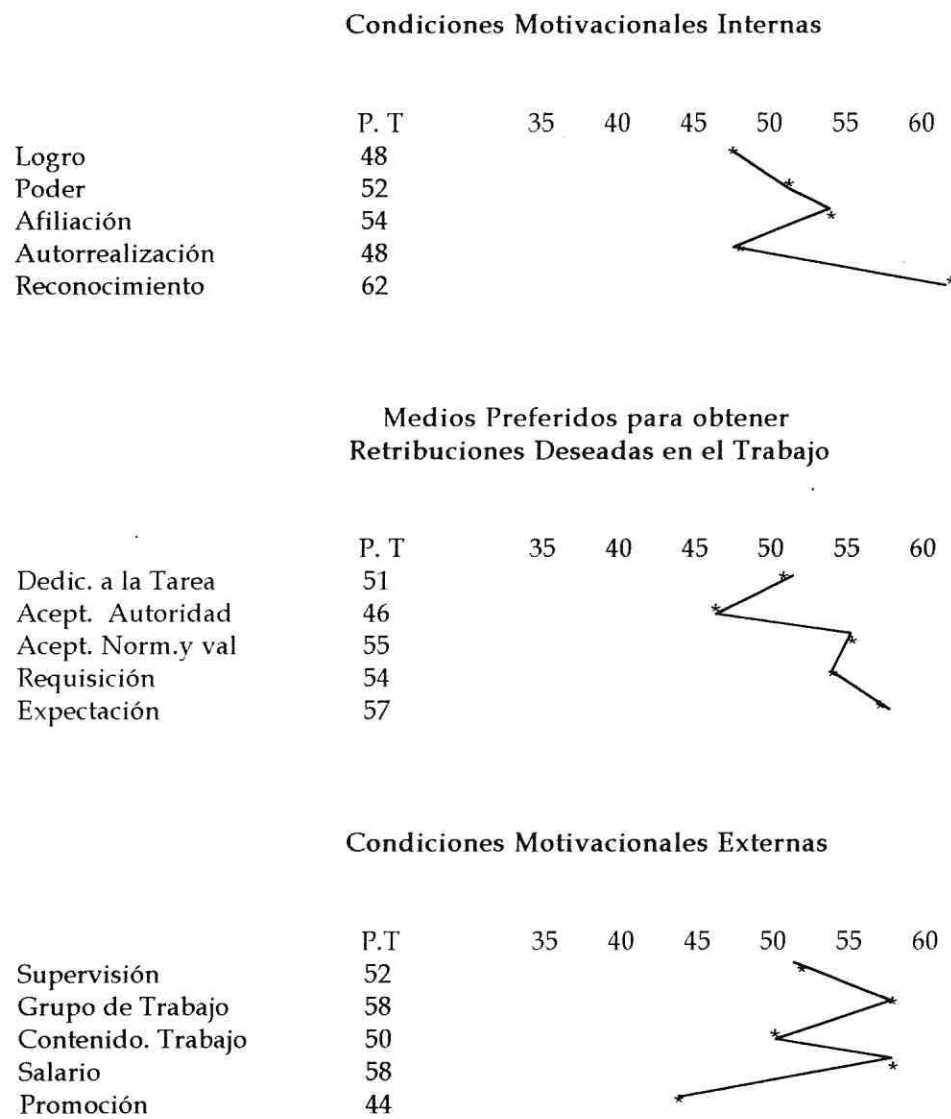
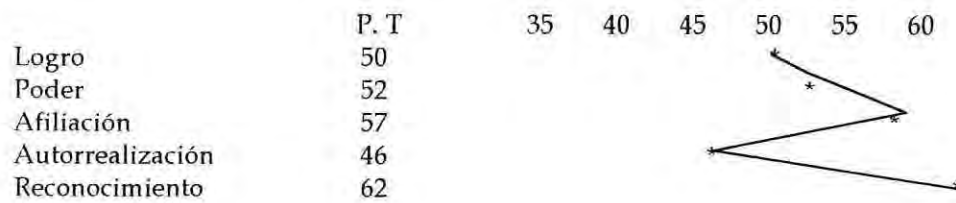
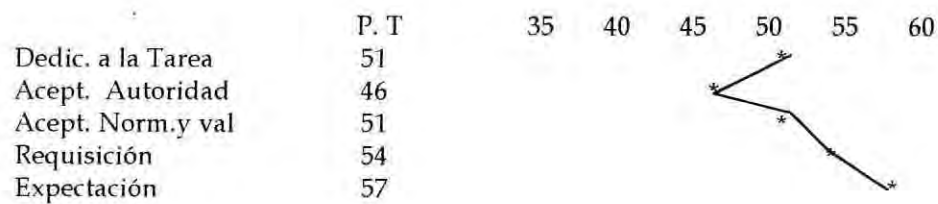


Figura N°7
Perfiles Motivacionales según
Tipo de Colegio Subvencionado

Condiciones Motivacionales Internas



Medios Preferidos para obtener
Retribuciones Deseadas en el Trabajo



Condiciones Motivacionales Externas

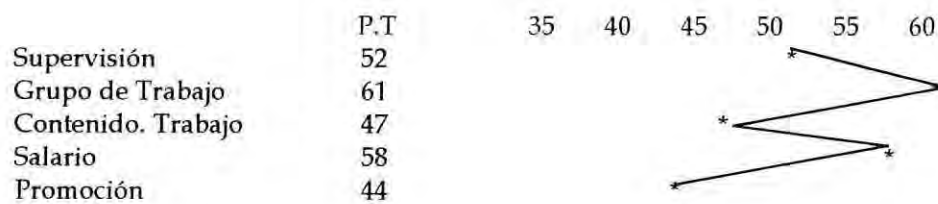
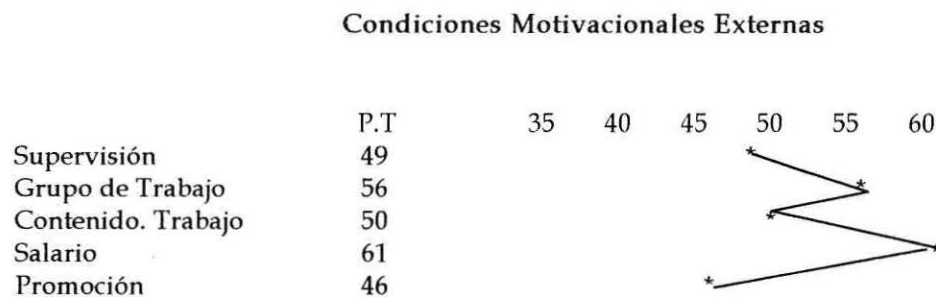
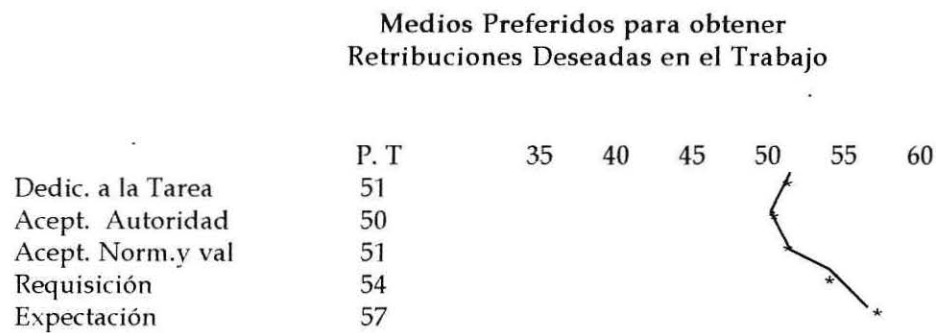
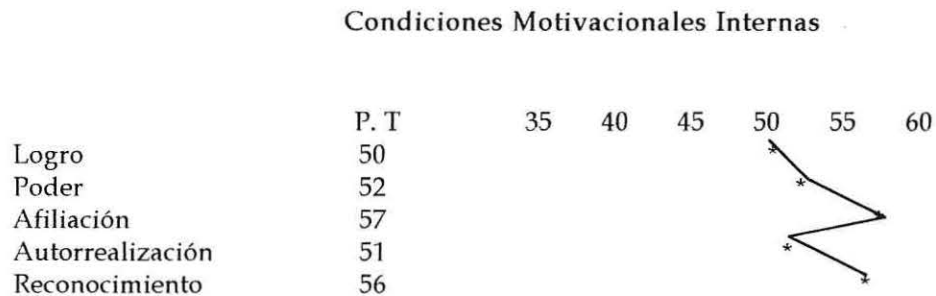


Figura N°8
Perfiles Motivacionales según
Tipo de Colegio Municipal



Como podemos observar en las figuras N°6, N°7 y N°8, los perfiles motivacionales presentados por los profesores de los distintos tipos de colegio siguen las básicamente las mismas tendencias que el perfil general, sin embargo,

es posible observar algunas variaciones o diferencias a nivel descriptivo entre los diferentes grupos en relación a los factores y dimensiones motivacionales planteadas por el CMT.

Respecto a las Condiciones Motivacionales Interna, observamos que tanto en los colegios particulares como subvencionados se conserva la preferencia por el factor reconocimiento , en tanto que en los colegios de tipo municipal se observa para esta dimensión una preferencia por el factor afiliación.

En relación a los Medios Preferidos para obtener retribución en el trabajo, los tres tipos de colegio muestran la misma preferencia que el grupo general, incluso marcando el mismo puntaje standard.

Por último, en la Dimensión Motivacional Externa, nuevamente observamos similitud entre los colegios particulares y subvencionados, quienes presentan preferencia por el grupo de trabajo; en el caso de colegios municipales observamos que el salario puntúa más alto como factor preferencial.

b.2) Perfil Motivacional de la variable años de experiencia

Fig N°9
 Perfil Motivacional con
 Menos de 6 años de experiencia

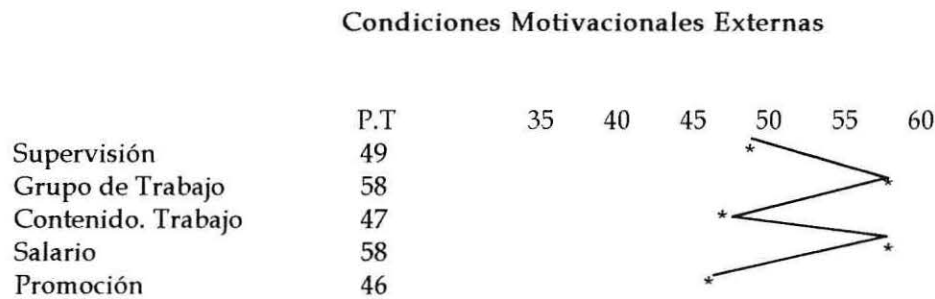
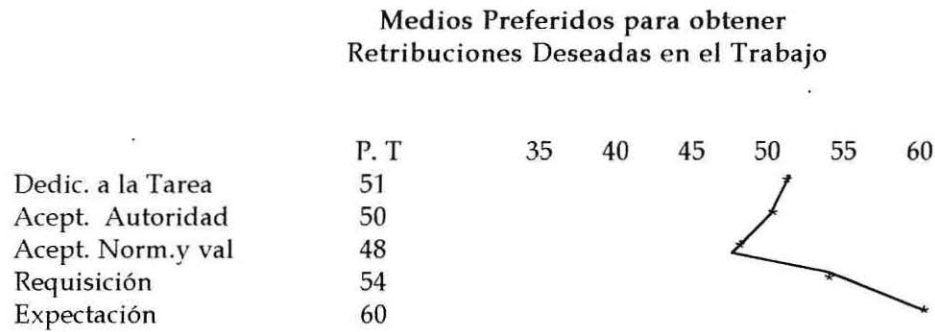
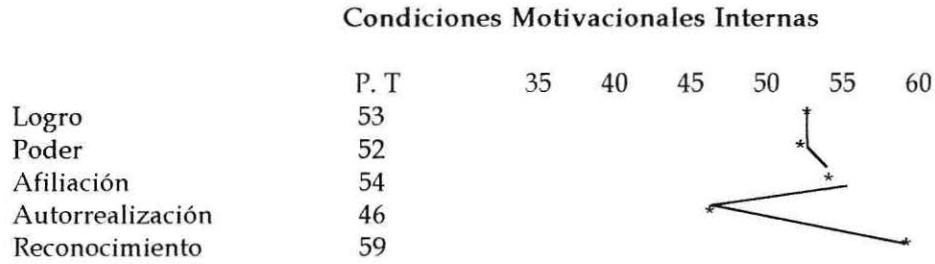
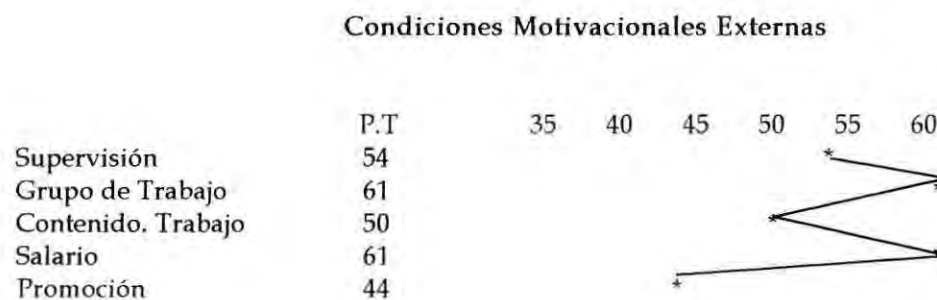
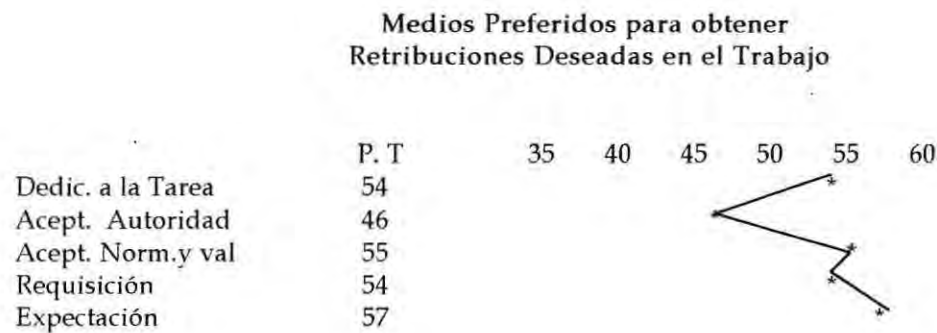
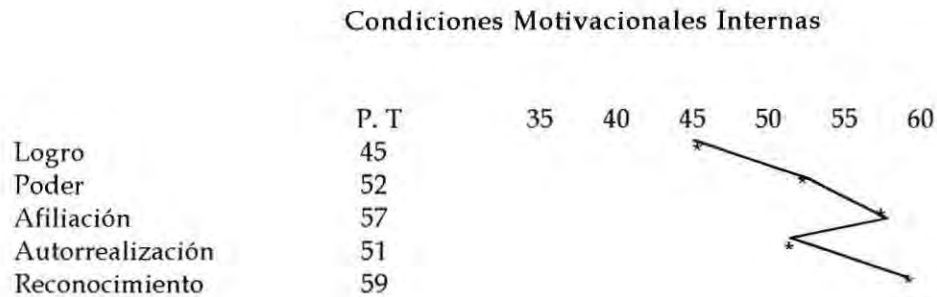


Figura N°10
Perfiles Motivacionales con
Más de 7 años de experiencia



Como podemos observar en las figuras N°9 y N°10 los perfiles motivacionales presentados por los profesores con diferentes años de experiencia siguen las básicamente las mismas tendencias que el perfil general, sin embargo, es posible observar algunas variaciones o diferencias a nivel

descriptivo entre los diferentes grupos en relación a los factores y dimensiones motivacionales planteadas por el CMT.

En relación a las Condiciones Motivacionales Interna, observamos que tanto los profesores con menos de 6 y más de 7 años de experiencia conservan la preferencia por el factor reconocimiento, incluso presentan el mismo puntaje.

En relación a los Medios Preferidos para obtener retribución en el trabajo, los dos grupos de profesores muestran la misma preferencia que el grupo general por la expectativa, variando solamente en el puntaje obtenido.

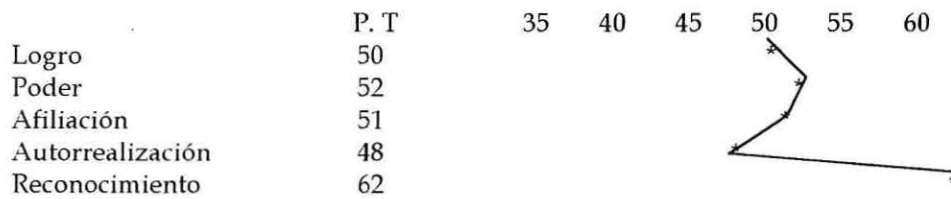
Por último, en la Dimensión Motivacional Externa, nuevamente observamos similitud entre los grupos, quienes presentan preferencia por el grupo de trabajo y el salario, puntuando en ambos factores, más bajo el grupo con menos años de experiencia que el segundo.

b.3) Perfil Motivacional de las variables Tipo de Colegio y Años de Experiencia.

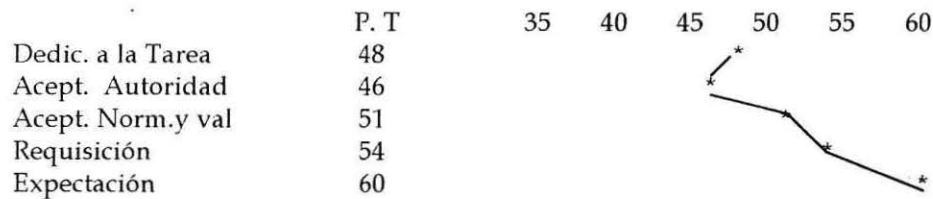
Fig N°11
Perfil Motivacional según
tipo de colegio y años de experiencia

Colegio Particular con menos de 6 años de experiencia

Condiciones Motivacionales Internas



Medios Preferidos para obtener
Retribuciones Deseadas en el Trabajo



Condiciones Motivacionales Externas

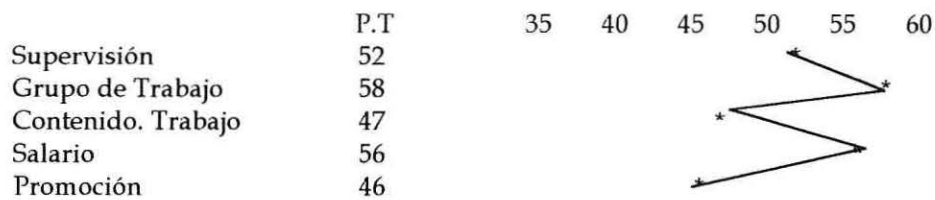
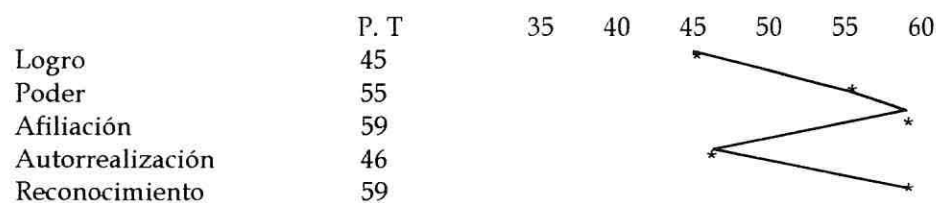


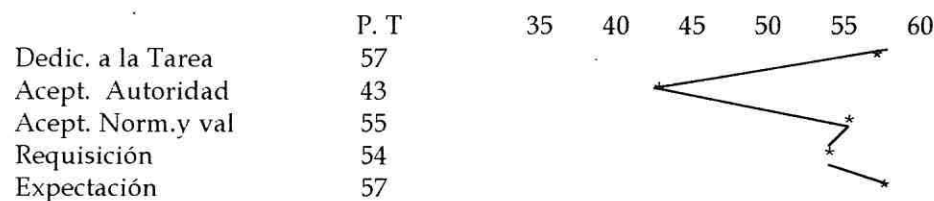
Fig N°12
 Perfil Motivacional según
 tipo de colegio y años de experiencia

Colegio Particular con más de 7 años de experiencia

Condiciones Motivacionales Internas



Medios Preferidos para obtener
 Retribuciones Deseadas en el Trabajo



Condiciones Motivacionales Externas

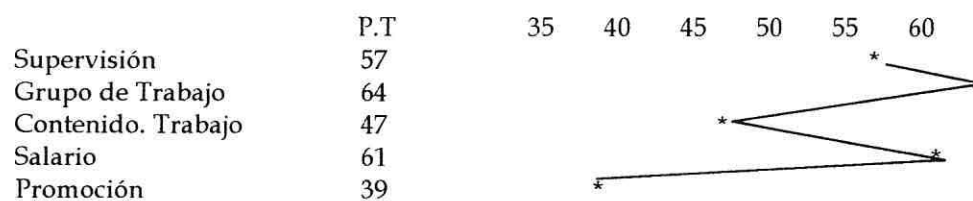
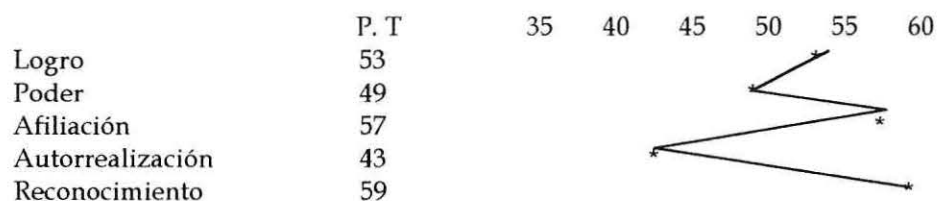


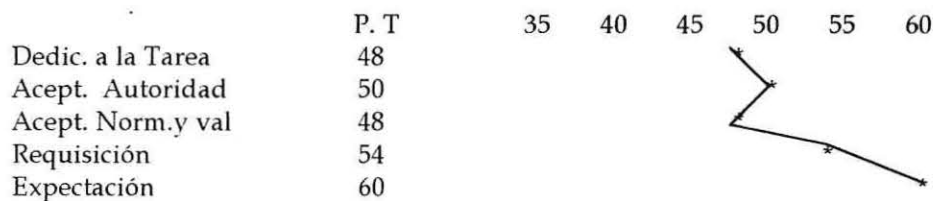
Fig N°13
 Perfil Motivacional según
 tipo de colegio y años de experiencia

Colegio Subvencionado con menos de 6 años de experiencia

Condiciones Motivacionales Internas



Medios Preferidos para obtener
 Retribuciones Deseadas en el Trabajo



Condiciones Motivacionales Externas

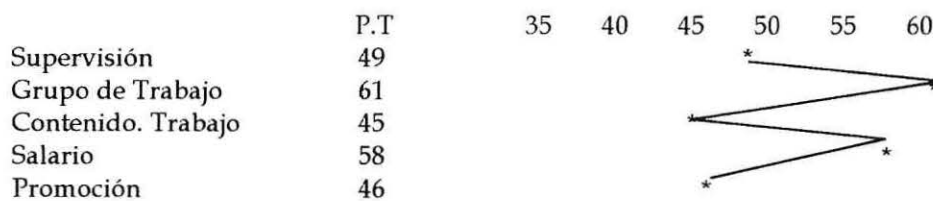
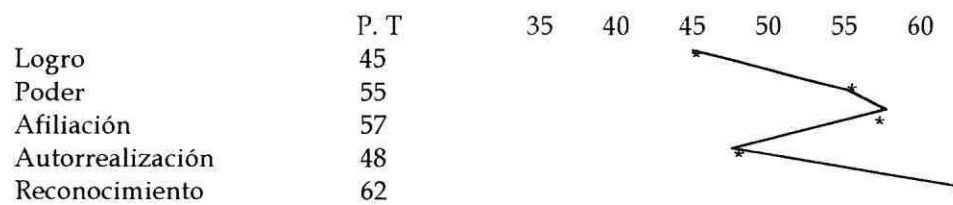


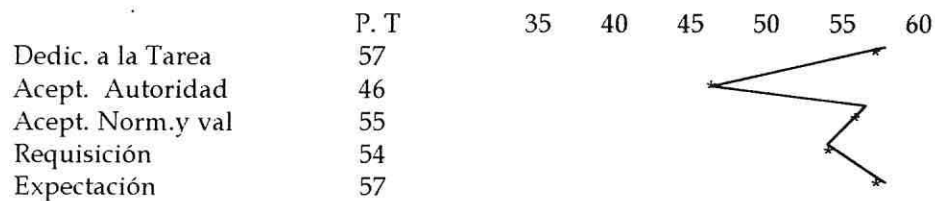
Fig N°14
 Perfil Motivacional según
 tipo de colegio y años de experiencia

Colegio Subvencionado con más de 7 años de experiencia

Condiciones Motivacionales Internas



Medios Preferidos para obtener
 Retribuciones Deseadas en el Trabajo



Condiciones Motivacionales Externas

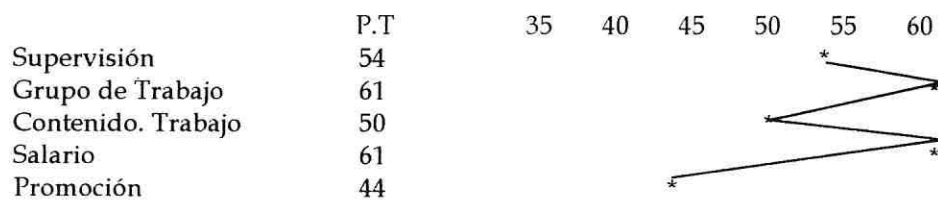
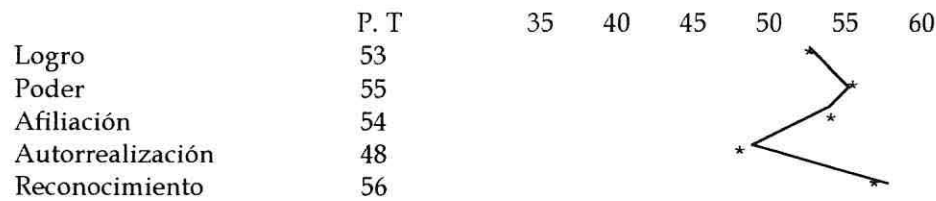


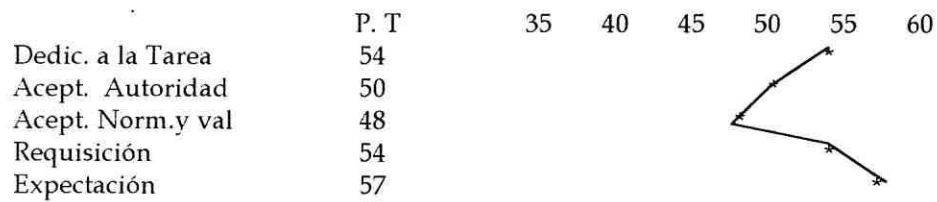
Fig N° 15
 Perfil Motivacional según
 tipo de colegio y años de experiencia

Colegio Municipal con menos de 6 años de experiencia

Condiciones Motivacionales Internas



Medios Preferidos para obtener
 Retribuciones Deseadas en el Trabajo



Condiciones Motivacionales Externas

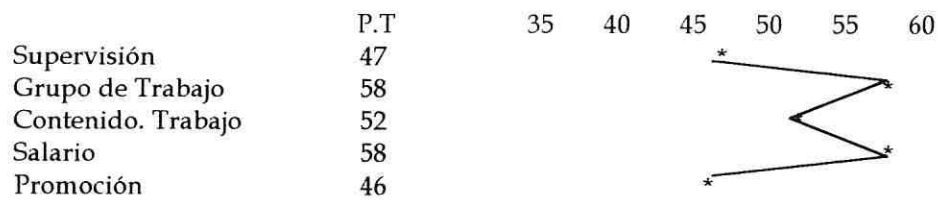
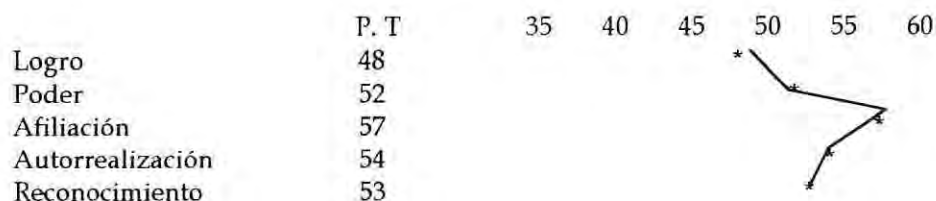


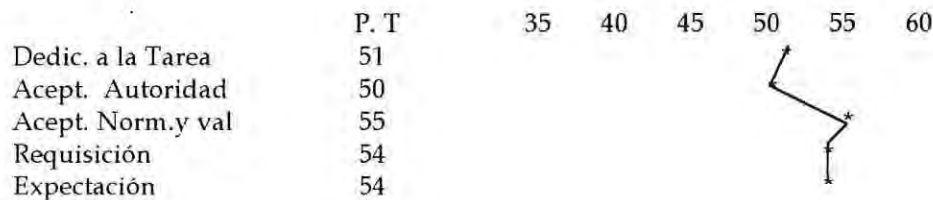
Fig N°16
 Perfil Motivacional según
 tipo de colegio y años de experiencia

Colegio Municipal con más de 7 años de experiencia

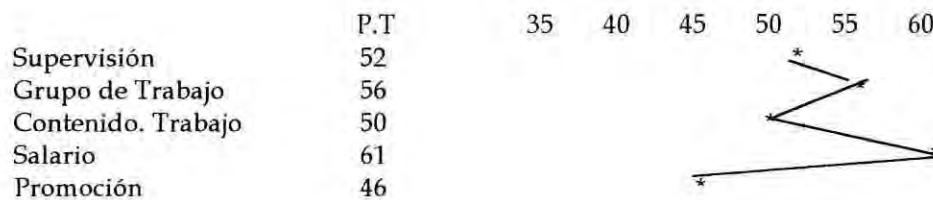
Condiciones Motivacionales Internas



Medios Preferidos para obtener
 Retribuciones Deseadas en el Trabajo



Condiciones Motivacionales Externas



En las figuras N°11,12,13,14,15,16 podemos observar la gráfica de los perfiles motivacionales presentados por los profesores de los distintos tipos de

colegio según sus años de experiencia. Estos perfiles presentan la misma descripción realizada en el apartado anterior, específicamente en la tabla N°8.

3.2.3 Niveles De Autoactualizacion

A partir de los resultados presentados en el apartado correspondiente a los promedios y desviaciones standard del POI, es posible describir en los profesores, un nivel o promedio general para las variables abarcadas por dicho cuestionario.

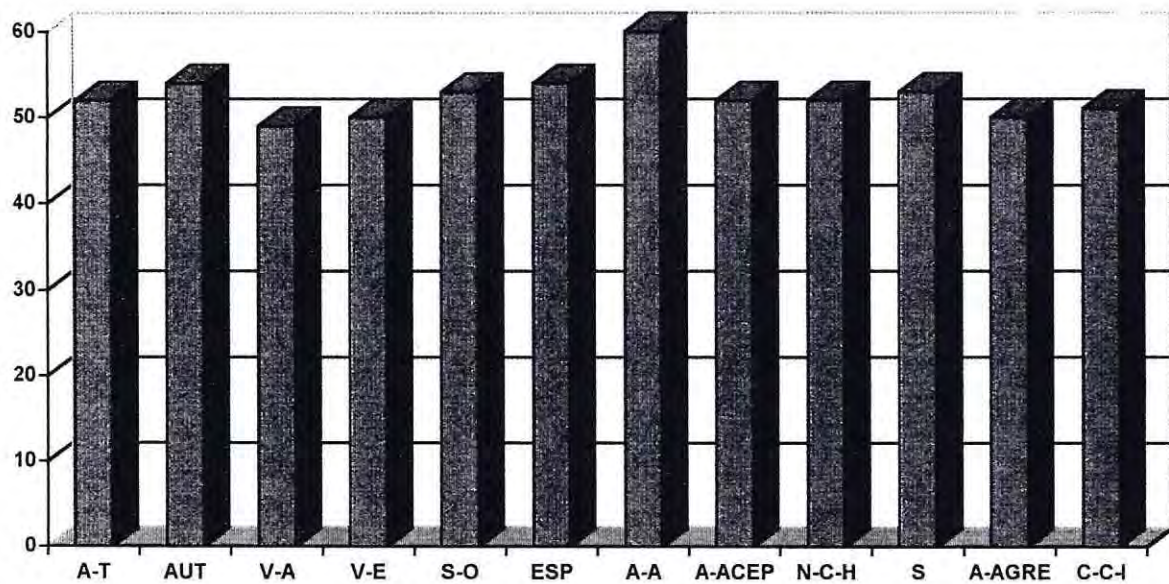
También es posible distinguir diversos puntajes, correspondientes a promedios generales y específicos de los niveles de autoactualización presentados por los profesores según las variables de estudio: tipos de colegio y años de experiencia.

A continuación, se presentarán para mayor claridad en torno a lo anterior, la gráfica de los niveles generales alcanzados por las variables que componen el POI y los niveles de actualización, que describen a la muestra de profesores según las variables de estratificación de este estudio: Tipo de Colegio y Años de Experiencia.

Estos gráficos fueron elaborados a partir de una aproximación matemática realizada a los puntajes promedios obtenidos por cada grupo muestral correspondiente.

a) Promedios Generales de las variables del POI

Figura N°17
Nivel General de las variables
de Autoactualización

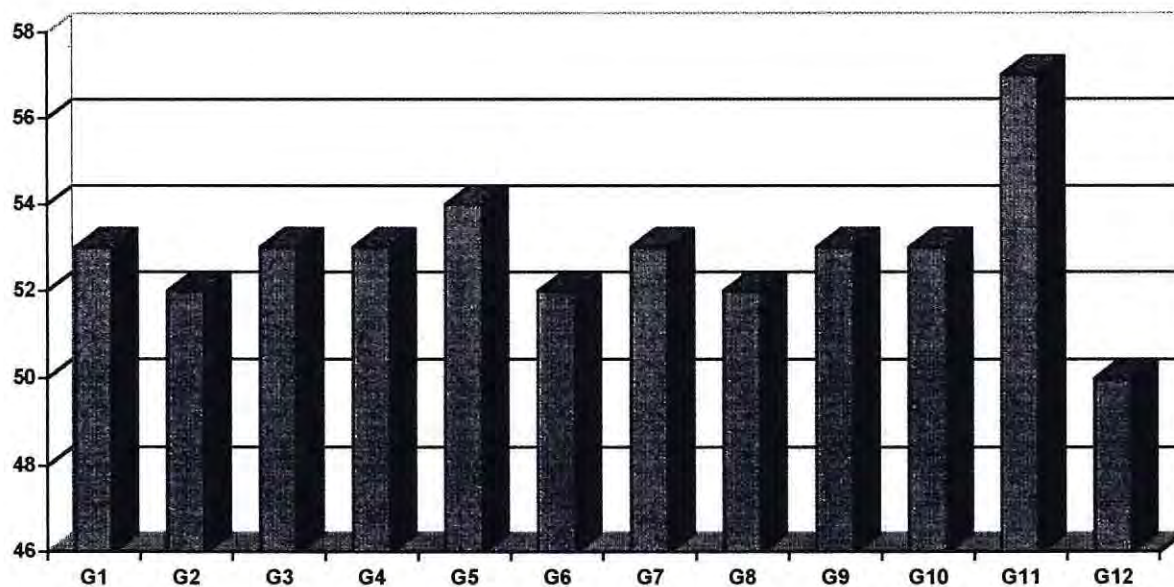


A-T	Adecuación Temporal
AUT	Autonomía
V-A	Valor Autoactualizante
V-E	Vivir Existencia
S-O	Sensibilidad Organísmica
ESP	Espontaneidad
A-A	Autoaprecio
A-ACEP	Autoaceptación
N-C-H	Naturaleza Constructiva del Hombre
S	Sinergia
A-AGRE	Aceptación a la Agresión
C-C-I	Capacidad de Contacto Intimo

En la figura N°17 se pueden apreciar los puntajes promedios obtenidos por la muestra de profesores en cada sub-variable del POI. En estos puntajes se observa a la variable autoaprecio con el más alto puntaje, a la variable valor autoactualizante con el más bajo, conservándose ambos en el rango promedio.

b) Promedios Generales del POI

Fig. N°18
Promedios Generales
del POI



- G1 Grupo General
- G2 Colegios Particulares
- G3 Colegios Subvencionados
- G4 Colegios Municipales
- G5 Profesores con menos de 6 años de experiencia
- G6 Profesores con más de 7 años de experiencia
- G7 Profesores de colegio particular con menos de 6 años de experiencia
- G8 Profesores de colegio particular con más de 7 años experiencia
- G9 Profesores de colegio subvencionado con menos de 6 años de experiencia
- G10 Profesores de colegio subvencionado con más de 7 años de experiencia
- G11 Profesores de colegio municipal con menos de 6 años de experiencia
- G12 Profesores de colegio municipal con más de 7 años de experiencia

En la figura N°18 es posible observar todos los puntajes promedios obtenidos por los diversos sub-grupos muestrales, en relación a sus niveles de autoactualización. En ellos, se distingue como el grupo con promedio más alto, el perteneciente a colegio municipal con menos de 6 años de experiencia, y el grupo correspondiente a colegio municipal con más de 7 años de experiencia docente.

3.3 ANÁLISIS DE VARIANZA

Con el fin de establecer diferencias en el efecto, o incidencia que las variables tienen, tanto en la motivación como en la autorrealización, se realizó un Análisis Multivariado de Varianza.

El primer Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA), realizado sobre los puntajes obtenidos en cada una de las quince escalas del CMT y en las doce escalas del Inventario de Actualización, se consideró los factores: tipo de colegio y años de experiencia, utilizados para efectos de esta investigación como variables de estratificación de la muestra. Por consiguiente fueron contrastados los siguientes efectos:

- a) Efectos principales:
 - a.1 Tipo de colegio
 - a.2 Años de experiencia

- b) Efectos de interacción:
 - b.1 Tipo de colegio x Años de experiencia

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis de varianza para los efectos mencionados:

TABLA N° 13
Análisis del Efecto
de la variable tipo de colegio
sobre los factores Motivacionales y de autoactualización

Variable	F	Sig. of F
TA	.11901	.888
AUT	.02154	.979
VA	1.80757	.171
EX	.09160	.913
SO	.16534	.848
Ex	.89141	.414
AAP	.10646	.899
AAC	.99703	.374
NC	.76268	.470
SI	.91021	.407
A	.20828	.812
C	1.85507	.163
LOG	1.58759	.211
POD	.02409	.976
AFI	.27662	.759
AR	.00461	.995
REC	.53118	.590
DT	.26915	.765
AA	.16148	.851
ANV	1.58477	.211
REQ	.88418	.417
EXP	.22429	.800
SUP	.18747	.829
G_I	.15628	.856
CT	.14994	.861
SAL	.00794	.992
PRO	.81638	.446

TABLA N° 14
Análisis del Efecto
de la variable años de experiencia
sobre los factores Motivacionales y de autoactualización

Variable	F	Sig. of F
TA	.18564	.668
AUT	3.88999	.052
VA	.00563	.940
EX	6.68585	.012 *
SO	5.27687	.024 *
E	2.56224	.114
AAP	1.23419	.270
AAC	1.09695	.298
NC	.09234	.762
SI	1.07795	.303
A	.15404	.696
C	1.43402	.235
LOG	3.66596	.050 *
POD	.02392	.878
AFI	2.75322	.101
AR	.10947	.742
REC	.03286	.857
DT	1.44327	.233
AA	.74418	.391
ANV	2.61424	.110
REQ	.00163	.968
EXP	.24242	.624
SUP	4.96953	.029 *
G_I	.05478	.816
CT	.35292	.554
SAL	1.24448	.268
PRO	.66043	.419

* $p < 0.05$

TABLA N° 15
 Análisis del Efecto de Interacción
 de las variables tipo de colegio y años de experiencia
 sobre los factores Motivacionales y de autoactualización

Variable	F	Sig. of F
TA	.13783	.871
AUT	.66464	.517
VA	1.29068	.281
EX	.02594	.974
SO	2.93095	.050 *
E	.21481	.807
AAP	.78410	.460
AAC	.61978	.541
NC	.73222	.484
SI	1.10285	.337
A	1.21899	.301
C	.29396	.746
LOG	1.47576	.235
POD	.35539	.702
AFI	.92409	.401
AR	.34730	.708
REC	.52248	.595
DT	.22820	.796
AA	.03753	.963
ANV	1.76717	.178
REQ	.60213	.550
EXP	.03511	.966
SUP	.02010	.980
G_T	.37018	.692
CT	1.75660	.179
SAL	.16764	.846
PRO	1.37925	.258

* $p < 0.05$

Del análisis se puede establecer que:

- No es posible observar efecto total o general de las variable tipo de colegio y años de experiencia, tanto en los factores motivacionales como en la autoactualización.
- En relación a la variable tipo de colegio, tampoco se obseva efecto parcial sobre alguno de los factores motivacionales o variables autoactualizantes.
- Existen efectos parciales de la variable años de experiencia en algunas de las variables de autoactualización, como son: Vivir existencial y sensibilidad organísmica .Y en variables de motivación como son: logro y supervisión.
- En relación al efecto de interacción de las variables tipo de colegio y años de experiencia, es posible observar efecto parcial en sólo una de las variables de actualización: sensibilidad organísmica.
- Dado que los efectos principales y de interacción encontrados en el primer análisis permiten obtener muy poca información relevante para el estudio, se prodedió a realizar un segundo análisis multivariado considerando las variable sexo y colegio con el fin de explorar

tentativamente el efecto que pudiesen tener sobre el perfil motivacional y la autorrealización. Por tanto se agregan los siguientes efectos principales y de interacción:

- a) Efectos principales:
 - a.1 Sexo
 - a.2 Colegio

- b) Efectos de interacción:
 - b.1 Colegio x sexo
 - b.2 Tipo de colegio x colegio
 - b.3 Tipo de colegio x sexo
 - b.4 Años de exper. x colegio
 - b.5 Años de exper. x sexo
 - b.6 Tipo de colegio x años de exp. x colegio
 - b.7 Tipo de colegio x años de exp. x sexo
 - b.8 Años de exp. x sexo x colegio
 - b.9 Tipo de colegio x sexo x colegio
 - b.10 Tipo de colegio x años de exp. x sexo x colegio

A continuación se presentaran el análisis de efecto principal y aquellos cruces o efectos de interacción que demostraron tener algún efecto para este estudio:

Tabla N°16
 Análisis del Efecto
 de la variable sexo sobre
 los factores de motivación y actualización

VARIABLE	F	Sig.of F
TA	.02089	.885
AUT	.20523	.652
VA	.19774	.658
EX	.21296	.646
SO	2.02675	.158
E	3.08176	.083
AAP	.14048	.709
AAC	.08546	.771
NC	.00126	.972
SI	2.88899	.093
A	.17691	.675
C	.10595	.746
LOG	1.88098	.174
POD	.52894	.469
AFI	.14957	.700
AR	.20262	.654
REC	.42869	.515
DT	.05027	.823
AA	.27866	.599
ANV	7.48659	.008
REQ	.52929	.469
EXP	.05327	.818
SUP	.00296	.957
G_T	1.24585	.268
CT	.68040	.412
SAL	.45773	.501
PRO	.01004	.920

* p < 0.05

Tabla N°17
Análisis del Efecto
de la variable colegio sobre
los factores de motivación y actualización

Variable	F	Sig. of F
TA	1.25937	.282
AUT	1.37598	.228
VA	.67116	.696
EX	2.18427	.045 *
SO	1.71555	.118
E	.47045	.853
AAP	1.39750	.219
AAC	.76089	.622
NC	1.14141	.347
SI	.67273	.694
A	1.30863	.258
C	.81801	.575
LOG	.79976	.590
POD	.92918	.489
AFI	1.03923	.411
AR	.61178	.744
REC	.84497	.554
DT	.55622	.789
AA	.65724	.707
ANV	.81004	.582
REQ	.81736	.576
EXP	.51158	.823
SUP	2.32407	.034 *
G_T	3.13710	.006 *
CT	1.66831	.130
SAL	1.00923	.432
PRO	2.16453	.047 *

* $p < 0.05$

Tabla N°18
 Análisis del Efecto de interacción
 de las variables colegio y años de experiencia sobre
 los factores de motivación y actualización

Variable	F	Sig. of F
TA	.85591	.545
AUT	2.32187	.034
VA	2.87564	.010 *
EX	1.01029	.431
SO	3.72188	.002 *
E	1.44320	.201
AAP	.93960	.482
AAC	.40732	.895
NC	1.32612	.250
SI	.86420	.539
A	1.21002	.308
C	1.03151	.417
LOG	.54014	.801
POD	.62005	.738
AFI	.94173	.480
AR	.83261	.564
REC	.69452	.676
DT	.58071	.769
AA	.32687	.939
ANV	1.11771	.361
REQ	.58709	.764
EXP	.25677	.968
SUP	1.02420	.422
G_T	1.35566	.237
CT	1.52336	.173
SAL	.88720	.521
PRO	.39063	.905

* $p < 0.05$

Tabla N°19
Análisis del Efecto de interacción
de las variables sexo y años de experiencia sobre
los factores de motivación y actualización

Variable	F	Sig. of F
TA	.39393	.532
AUT	.35300	.554
VA	.20052	.656
EX	.00076	.978
SO	.05515	.815
E	3.47362	.066
AAP	.63653	.427
AAC	2.01751	.159
NC	.02079	.886
SI	.04417	.834
A	1.24247	.268
C	.27320	.603
LOG	3.93796	.050 *
POD	.13703	.712
AFI	.00204	.964
AR	.17585	.676
REC	.99078	.323
DT	.01847	.892
AA	.02259	.881
ANV	2.98907	.088
REQ	1.47454	.228
EXP	1.94401	.167
SUP	.27655	.600
G_T	.00110	.974
CT	1.01686	.316
SAL	.00663	.935
PRO	1.21142	.274

* $p < 0.05$

De este segundo análisis se puede establecer que:

- No se observa efecto total o general de las variable sexo y colegio, tanto en los factores motivacionales como en los niveles de autoactualización.
- No existe efecto parcial de la variable sexo, ni para las variables de motivación, ni para los niveles de actualización.
- Existe un efecto parcial de la variable colegio sobre la sub-variable vivir existencial, correspondiente a los niveles de actualización; y en factores motivacionales como el grupo de trabajo y la promoción.
- En relación al efecto de interacción de las variables años de experiencia y sexo, es posible observar efecto parcial en sólo una de las variables de motivación, correspondiente al factor logro.
- En relación al efecto de interacción de las variables años de experiencia y colegio, se observa un efecto parcial sobre las variables de actualización correspondientes a valor autoactualizante y sensibilidad orgánsmica.

Con la descripción del análisis de varianza concluye este capítulo, dando paso a la presentación de las conclusiones obtenidas a través de este estudio.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

En este apartado, se presentarán las conclusiones a las que llega esta investigación después de analizar los resultados obtenidos y establecer las relaciones pertinentes respecto al marco teórico presentado. En primer lugar, se darán a conocer las conclusiones concernientes a la motivación laboral de los profesores, para luego continuar con los niveles de autoactualización presentados por la muestra en estudio.

1. Existe un perfil motivacional general que permite definir a los profesores como un grupo particular y con características propias.

A partir de este perfil es posible describir a los profesores, en relación a la dimensión motivacional interna, como un grupo con especial interés en el reconocimiento de su trabajo y sus conocimientos, tanto por parte del alumnado, como de la comunidad escolar.

Por el contrario, los puntajes de logro y autorrealización son los que marcan la menor preferencia por parte de esta muestra; lo cual nos presenta a un grupo de profesores con menor interés en la búsqueda de excelencia profesional o con el deseo de alcanzar grandes logros o metas personales. De la misma manera, se describe que su comportamiento no está centrado u orientado a la utilización o potencialización de sus habilidades o conocimientos personales, ni a la mejora de ellos.

En lo que respecta a los medios preferidos para alcanzar retribución en el trabajo, los profesores muestran que aquellas conductas relacionadas con la expectativa, es decir, pasividad, confianza y aceptación ante las decisiones de la autoridad, parecieran ser las de mayor preferencia, creyendo que las retribuciones deseadas se dan por iniciativa de la autoridad más que por mérito personal.

Finalmente, en la dimensión motivacional externa, los profesores pueden describirse como altamente motivados por el trabajo en equipo y el contacto social que ello implica, además de un claro interés por la retribución salarial justa a su desempeño. Por otro lado, pareciera ser que el factor externo menos motivante de todos es la promoción, es decir, ellos no consideran la perspectiva de ascender como viable o deseable dentro del ejercicio de su profesión.

2. El perfil general recién presentado parece ser un elemento básico en la descripción de los distintos sub-grupos muestrales, ya que a partir del análisis de varianza realizado, fue posible determinar que no existe una diferencia significativa en términos estadísticos, entre los tipos de colegio en que se desempeñan los profesores, como tampoco en relación a los años de experiencia docente, es decir, no existe un efecto general de estas variables sobre los resultados obtenidos por la muestra.

En relación a las otras variables consideradas, sexo y colegio, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es decir, no existe en esta investigación, ningún elemento que estadísticamente nos permita señalar

influencia de las variables en estudio, sobre el perfil motivacional de los profesores. De acuerdo con estos resultados, no es posible distinguir o diferenciar en términos globales un grupo de profesores de los otros, y por lo tanto, se concluye que la muestra estudiada presenta claros indicadores de homogeneidad.

Sin embargo, se encontró que en el caso de las variables años de experiencia y colegio (ver anexo n°1) se obtuvieron efectos parciales sobre algunos de los factores evaluados; tales como logro y supervisión en el caso de la variable años de experiencia; y grupo de trabajo, promoción y salario para la variable colegio.

En el caso del factor logro, se observa que los docentes con menos años de experiencia presentan un puntaje mayor que los docentes con más experiencia, lo que indica que el grupo de profesores con menos experiencia laboral tiene mayor interés por conductas tendientes al logro; en cuanto a la supervisión, se observa lo inverso, es decir, los docentes de más experiencia presentan mayor puntaje para este factor, que los de menor años de servicio (ver tabla N°7).

En relación al factor grupo de trabajo, promoción y salario, es posible observar en los 8 colegios presentados, diversos puntajes que indicarían las diferencias correspondientes (ver anexo n°1).

3. En términos descriptivos, basándose en la comparación de los promedios de los puntajes standard de cada uno de los sub-grupos en estudio, se observó

la existencia de algunos perfiles motivacionales específicos según las variables en estudio, es decir, a partir de esto, se pueden describir distintos grupos de profesores en relación a los factores motivacionales, pese a que la mayoría de ellos se muestran dentro del rango promedio.

Se puede describir al profesor de colegio particular con menos de 6 años de experiencia como un docente centrado altamente en el reconocimiento de sus atribuciones labores y conocimientos profesionales por un lado, y en el trabajo conjunto o en equipo por otro; es decir, el profesor de colegio particular con pocos años de experiencia prefiere trabajar junto a otros iguales, de participar en actividades colectivas, compartir y aprender con otros. Prefiere como medio de retribución laboral las conductas más orientadas a la expectación y pasividad frente a la autoridad, confiando en la iniciativa de éste en vez de sus méritos personales. En términos opuestos, se puede describir a este grupo de profesores con un menor interés en actividades que faciliten su actualización y desarrollo personal, al igual que por el logro de metas grupales y personales, mostrando una menor confianza en sus méritos propios y un bajo interés en ascender dentro de su carrera docente; así como una menor aceptación a la autoridad.

Como es posible observar este grupo de profesores mantiene el mismo prototipo de perfil motivacional que presenta el grupo general de docentes.

El perfil mostrado por los profesores de colegio particular con más de 7 años de experiencia presenta pequeñas diferencias en relación al grupo

recién descrito. Este grupo muestra, junto con una alta preferencia por el reconocimiento a su labor profesional, una adecuada expresión de intenciones o comportamientos orientados a obtener o conservar relaciones afectivas satisfactorias con otros iguales, prefiriendo altamente el trabajo en equipo que posibilita el contacto y aprendizaje conjunto. En relación a los medios preferidos para lograr retribución laboral, este grupo al igual que el anterior, muestra preferencia por las conductas expectantes de la autoridad, sin embargo también muestra un adecuado interés por las conductas que implican dedicación de tiempo y esfuerzo en el logro de tareas grupales y personales.

En relación a los puntajes más bajos, este grupo muestra poco interés en las conductas que reflejen el deseo de alcanzar eficazmente las metas grupales y personales con excelencia y calidad, es decir, el profesor de más años de experiencia no muestra mayor interés en el logro de objetivos profesionales. Por otro lado muestra un menor interés en las conductas que manifiesten acato, reconocimiento y aceptación a la autoridad.

Por último, este grupo presenta claro desinterés en la promoción como factor motivante, alcanzando el puntaje más bajo dentro de todo el estudio, lo que permite contrastar claramente la diferencia en este aspecto entre las generaciones de docentes evaluados, ya que si bien ambos grupos lo puntúan como el más bajo, la categoría o rango alcanzado por este último grupo es baja y no promedio.

El grupo de profesores de colegio subvencionado con menos de 6 años de experiencia se puede describir como un sector motivado por el reconocimiento, aceptación y admiración profesional y personal a sus conocimientos y actividades, con confianza y expectación en torno a los designios de la autoridad en lo que respecta a las retribuciones otorgadas y por último, con una fuerte preferencia por el trabajo en equipo que le de la posibilidad de contacto y aprendizaje con otros. Este mismo grupo presenta menores niveles de preferencia por actividades que faciliten su actualización y desarrollo personal, como también por actividades que requieren la inversión de tiempo, iniciativa y esfuerzo por el logro de metas. Parece ser un grupo con pocas conductas que manifiesten valores y normas en pro de la organización y no muy motivado por las condiciones intrínsecas del trabajo, percibiéndolo poco autónomo y monótono.

El grupo de profesores de colegio subvencionado con más años de experiencia muestra un perfil parecido al anterior en cuanto a las preferencias motivacionales, salvo que, este grupo presenta además preferencia por la dedicación a la tarea, es decir, está motivado por la dedicación de tiempo y se esfuerza por alcanzar las metas profesionales impuestas. Además, presenta de igual modo interés por el trabajo conjunto como por la obtención de remuneración justa por su desempeño. En relación a las preferencias más bajas están el logro, la aceptación a la autoridad y la promoción, es decir, este grupo se caracteriza por no enfatizar su interés en el alcance de excelencia en logro de metas y objetivos personales o profesionales, como tampoco en la aceptación o

acato a la autoridad como medio de retribución laboral, y como en los otros grupos, tampoco se presenta gran interés en el ascenso en su carrera docente.

El perfil de este grupo muestra también las preferencias básicas señaladas por el grupo general, existiendo sólo variaciones a nivel de rangos estadísticos. Algo parecido pasa con las preferencias más bajas, pero no simétricamente, ya que los años de experiencia marcan una diferencia al respecto: el grupo con menos experiencia está menos motivado por conductas autoactualizantes, en cambio el otro, lo está por comportamientos que implican logro de metas.

La dedicación a la tarea es el medio menos considerado por los "más jóvenes", quienes le dan poco valor, al igual que en el caso del factor contenido del trabajo; lo que no ocurre con el grupo de mayor experiencia, para los cuales el factor que tiene menor interés es promoción.

Si se realiza una comparación según los años de experiencia, el perfil de los profesores de colegio subvencionado presenta menos similitudes entre sí, que los del grupo anterior, específicamente en lo relativo a los factores menos preferenciales.

El grupo de profesores de colegio municipal con menos de 6 años de experiencia muestra un perfil similar al del grupo general, por lo tanto se le puede describir con interés por el reconocimiento y aceptación de sus conocimientos y actividades realizadas, con conductas orientadas a la pasividad y expectación de las decisiones tomadas por la autoridad y preferencia por el

trabajo en equipo y la retribución salarial. En el sentido opuesto se les observa con menos interés en actividades de desarrollo personal y por el ascenso profesional, y por último, a diferencia del grupo general, presentan poco interés por la realización de normas o valores que vayan en pro de la organización.

El grupo de profesores de colegio municipal con más de 7 años de experiencia se presenta distinto al grupo anterior y por ende al grupo general. Muestra gran interés por conductas orientadas a obtener o conservar relaciones afectivas satisfactorias con otros, interés por hacer realidad creencias o normas relevantes para la organización y un alto interés por condiciones óptimas de retribución salarial. En el sentido opuesto, presenta menos discrepancias con el grupo general: se muestra poco motivado por el logro y excelencia personal, con baja aceptación o reconocimiento a la autoridad, así como escaso interés en la promoción o ascenso.

En general, respecto de los distintos sub-grupos de profesores, se puede concluir que los factores que determinan los perfiles preferenciales son:

- El factor motivacional reconocimiento, el cual se presenta en 5 de los grupos abordados, salvo en el correspondiente a colegio municipal con más de 7 años de experiencia, el que muestra como preferente, el factor afiliación.
- El factor motivacional expectativa, aparece como relevante en 5 grupos de docente, a excepción de los pertenecientes a colegio municipal con más años de experiencia, el cual manifiesta con mayor interés el factor relativo a normas y valores.

- El factor grupo de trabajo, que aparece en 5 grupos de los mencionado, a excepción del grupo perteneciente a colegio municipal con más años de servicio, quienes muestran preferencia por el factor salario.

Por lo tanto se puede afirmar que el único grupo que describe un perfil motivacional distinto al resto es el perteneciente a colegio municipal con más años de profesión.

En relación a los factores considerados menos relevantes para cada dimensión motivacional, esta muestra presentó lo siguiente:

- El factor motivacional logro fue el menos considerado en 3 grupos, todos correspondientes a los docentes con más de 7 años de experiencia. Y a la inversa, los 3 grupos de docentes con menos experiencia laboral, muestran al factor autorrealización como el menos relevante.
- El factor aceptación a la autoridad fue el menos considerado en 4 grupos, tres de los cuales tienen más de 7 años de experiencia. Por otro lado, los 2 grupos restantes muestran como el menos relevante al factor aceptación a normas y valores.
- El factor promoción aparece en 5 de los grupos como el menos importante.

A continuación se presentarán las conclusiones correspondientes al Inventario de Actualización Personal.

- 1.- El puntaje general obtenido por esta muestra, indica que los profesores de la provincia de Valparaíso presentan un nivel de funcionamiento en su potencial autoactualizante, correspondiente a un rango normal adecuado, es decir, "vive plenamente en el aquí y ahora con absoluta conciencia y contacto con la realidad. Su pasado, futuro y presente tienen una significación continua, y su presente tiene que ver significativamente con sus aspiraciones. Confía en su futuro y sus metas son flexibles y realistas ". Por otro lado, " tiene sus valores y motivos internalizados que guíen su conducta, no determinándolo influencias externas. " (Franzani, 1988).

- 2.- El puntaje específico de las variables que conforman el constructo evaluado, a excepción de la variable valor autoactualizante, se muestran también dentro del rango normal adecuado.

- 3.- El nivel general de autoactualización presentado por esta muestra parece ser básico en la descripción de los distintos sub-grupos muestrales, ya que a partir del análisis de varianza realizado no fue posible encontrar diferencias o efectos generales significativos en términos estadísticos, ni para la variable tipo de colegio ni para los años de experiencia. En relación a las otras variables consideradas, sexo y colegio, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas que nos permitan distinguir un grupo de otro en términos de sus niveles de actualización personal.

Sin embargo, se encontró que para las variables años de experiencia, colegio, la interacción sexo - colegio y años de experiencia- colegio, existen algunas sub-variables que muestran efecto parcial sobre grupos muestrales, dichas variables son: valor autoactualizante, vivir existencial y sensibilidad organísmica.

La sub-variable valor autoactualizante aparece con diferencias significativas en la variable de estudio años de experiencia, la cual indica que los profesores con menos años de experiencia muestran un puntaje normal, es decir, poseen adecuadamente valores de aceptación y autonomía; a diferencia de los docentes con más experiencia, quienes presentan un puntaje correspondiente a un funcionamiento normal bajo para los valores de aceptación y autonomía planteados por esta sub-variable (ver tabla N°11).

Por otro lado la sub-variable vivir existencial, aparece con diferencias significativas en las variables de estudio correspondientes a años de experiencia, colegio y al cruce de ambas. En lo que respecta a la variable años de experiencia es posible observar en los docentes con menos experiencia laboral, un puntaje mayor que en los con mayor experiencia, encontrándose incluso en rangos estadísticos diferentes (ver tabla N°12), es decir, los profesores con menos años de experiencia aplican de manera flexible los valores antes señalados, sin una adherencia rígida ante ellos. En los 8 colegios presentados, se observan diversos puntajes que indican las diferencias correspondientes (ver anexo n°1).

Finalmente, en la sub-variable sensibilidad organísmica se observó una diferencia significativa en las variables en estudio correspondiente a años de experiencia, y al cruce de ésta con: tipo de colegio y colegio. En estos cruces se observan, por ejemplo, puntajes más altos en los grupos con menos experiencia laboral, que en los con más años, presentando una adecuada capacidad de autopercepción y de contacto con su propio organismo.

4.- En términos descriptivos, basando este análisis en la comparación de los puntajes promedios de las sub-variables del POI, se observaron ciertos patrones comunes entre los distintos grupos de profesores formados según las variables en estudio.

- La variable autoaprecio aparece con el puntaje más alto en los 6 grupos de docentes, es decir, los profesores muestran un buen grado de afirmación de sí mismos o autoestima. Resulta interesante observar que de los 6 grupos mencionados, 4 tienen puntajes que indican un rango de funcionamiento sobre el promedio, interpretado como óptimo.
- Las sub-variables valor autoactualizante y vivir existencial se presentan como las más bajas dentro de los grupos de docentes, alcanzando puntajes correspondientes al rango de funcionamiento normal bajo.

En el caso de la sub-variable valor autoactualizante, ésta presenta el puntaje más bajo en el grupo de profesores con más experiencia docente, describiéndolo como un sector de relativa autonomía y escasos valores de aceptación; en cambio, en el grupo docente de más experiencia (ver tabla N°11),

es la sub-variable vivir existencial la que presenta el menor puntaje, lo que indica la presencia o aplicación de los valores de aceptación y autonomía de manera rígida o poco flexible.

Esto, en general, describe al grupo docente con relativa autonomía y flexibilidad, junto con una normal a regular capacidad de desarrollar las propias capacidades y de lograr contacto consigo mismo y los demás.

CAPITULO V

DISCUSION

A partir de los resultados encontrados, y las conclusiones a las que ha llegado este estudio, se discutirán en este apartado aquellos aspectos más relevantes de la presente investigación.

Implicancias de los Resultados Obtenidos

Los resultados generales arrojados por el presente estudio muestran perfiles similares en lo que se refiere a las descripciones básicas de las dimensiones de motivación laboral y autoactualización de los profesores.

Por otro lado, es posible señalar que las variables tipo de colegio y años de experiencia, en su globalidad, no muestran significancia estadística en la explicación del comportamiento de los rasgos de motivación laboral y autoactualización de la muestra en estudio.

Ambos elementos permiten caracterizar a dicha muestra como una población de características particulares, que pese a la diversidad de sus orígenes, resulta ser altamente homogénea.

Los elementos anteriormente señalados determinan la no pertinencia de la elaboración de una tipología de los docentes en estudio, en base a las variables de motivación laboral y autoactualización.

La falta de estudios similares al realizado dificulta el establecimiento de los alcances y significados que estos resultados pudieran adquirir, especialmente por la carencia de grupos comparativos con los cuales contrastar los aspectos en evaluación. Sin embargo, en un análisis inicial, la alta tendencia a la homogeneidad de la muestra y sus resultados aparecen al menos sorprendente, si se consideran los diferentes contextos, condiciones y orígenes de los cuales participan los profesores; lo que haría esperar una mayor diversidad en los resultados.

Así presentada la situación, pareciera posible hipotetizar la presencia de factores o variables asociadas al ejercicio mismo de la docencia –“el ser profesor”-, que de alguna manera inhibe las diferencias individuales y moviliza los comportamientos de la población hacia la homogeneidad.

Este elemento pareciera sugerir que para la población de docentes en estudio, variables tradicionalmente consideradas en la categorización de grupos sociales, como lo son la edad, experiencia profesional, sexo y el tipo de establecimiento educacional (aspecto relacionado con el nivel socioeconómico) aparecen menos relevantes en la descripción de la motivación laboral y la autoactualización, que aquellos aspectos vinculados a la representación o identidad social del profesor.

Desde esta perspectiva, algunos de los elementos que pudieran considerarse en una lectura psicosocial de los resultados obtenidos, serían los fenómenos generales de socialización, las características propias de la formación profesional y ciertas condiciones laborales de los docentes; entre ellas, las que

obligan al profesor a trabajar en varios establecimientos educacionales al mismo tiempo, lo que ha dificultado la identificación del profesor con una condición laboral de tipo privado, subvencionado o municipal. Dando origen así, a lo que se ha denominado "Profesor Taxi" (MECE, 1997).

Otro aspecto importante de considerar, y que pareciera apoyar los supuestos de homogeneidad de la muestra y de escaso valor explicativo de variables "sociodemográficas", es el hecho que de las variables indirectas consideradas (sexo y colegio, ver anexo N°1) es el colegio, vale decir, la organización educacional específica, la que aporta el mayor porcentaje en la explicación de las variaciones de los rasgos de comportamiento evaluados, estableciendo efectos parciales sobre las sub-variables grupo de trabajo, promoción y salario (CMT), así como en vivir existencial y sensibilidad orgánica (POI). De esta manera, pareciera ser que los elementos vinculados a características propias del establecimiento; como podrían ser el clima, la cultura organizacional o los estilos de dirección, presentan una mayor influencia sobre las variables en estudio. Sin embargo, dado que en la presente investigación no es posible controlar el efecto de tales variables, estas consideraciones deben ser analizadas con precaución.

En relación con los años de experiencia profesional, los resultados obtenidos en el presente estudio confirman sólo parcialmente los postulados conceptuales establecidos por Esteve (1984) en cuanto a la importancia de esta variable en la diferenciación de la eficiencia de los docentes, al menos en lo que se refiere a los rasgos motivacionales y de autoactualización de la muestra en

estudio; así como en lo que respecta el límite de los 6 años como criterio de corte entre un y otro grupo docente, ya que si bien existen diferencias según este límite de años en los docentes, éste parece no bastar en el estudio, para diferenciar estadísticamente un grupo de profesores de otro. Sin embargo, resulta importante explicitar que a pesar de no arrojar diferencias estadísticas significativas en su conjunto, si presenta efectos parciales sobre los factores de logro y supervisión del CMT, así como en el vivir existencial y sensibilidad orgánica del POI (ver Tabla N° 18). Tales efectos pudieran relacionarse con la denominada "crisis de los ideales pedagógicos" y con "el ciclo degenerativo del docente" (Esteve, 1984), ya que el análisis de tales factores permite inferir que la población de profesores con menos de 6 años de experiencia se encuentra mayormente orientada hacia la consecución de metas y logros, flexibilidad y contacto con el propio organismo, que los docentes de más de 6 años de experiencia. En este mismo sentido, los docentes con más años de experiencia consideran o valoran más significativamente la retroalimentación y opinión de los representantes de la autoridad, que los con menos experiencia.

Tales hallazgos pudieran sugerir que en la medida que los docentes avanzan en su carrera profesional adquiere menor valoración el cumplimiento de metas, lo que reflejaría un cierto pesimismo respecto a que el logro pueda ser una variable recompensada por el sistema. Por otra parte, también los resultados indicarían que este mismo grupo de docentes disminuye gradualmente su capacidad o nivel de contacto consigo mismo y sus experiencias, así como de generar respuestas efectivas y autónomas de acuerdo con éstas. Esto aparece

coherente con el aumento gradual de la importancia asignada a las opiniones de la autoridad o representantes de ésta.

En síntesis, es posible sostener que pese a que la variable años de experiencia presenta efectos sólo parciales sobre la motivación y la autoactualización, los elementos descritos anteriormente muestran cierta coherencia con el marco teórico presentado.

En lo que respecta a los resultados arrojados por el CMT, los docentes en estudio obtuvieron para todas las dimensiones puntajes en niveles promedio, estableciéndose un perfil motivacional general caracterizado por su orientación al reconocimiento, como variable interna; a la expectativa como medio preferido para la retribución laboral, y al salario y grupo de trabajo como variables de motivación externa.

A pesar de la relevancia que estos resultados presentan desde un punto de vista descriptivo, la falta de estudios similares en el tema dificulta la evaluación de su consistencia. En este sentido, el análisis de la literatura revisada sólo permite remitirse al estudio de Céspedes et al. (1986) donde se lleva a cabo la priorización de 24 factores motivacionales en base a la opinión de docentes de enseñanza básica y media (ver figura N°4).

De acuerdo con este antecedente, es posible sostener que el factor remuneraciones o salario se presenta consistentemente como un elemento altamente valorado por los profesores, dada la alta preferencia encontrada en ambos estudios. Otros factores relativamente coincidentes son el de la expectativa (apoyo de dirección) que también aparece dentro de las primeras

preferencias encontradas en el estudio de Céspedes et al., así como la promoción y el ascenso, que aparecen con bajas preferencias. Sin embargo, en relación a los otros factores en evaluación no existe tanta coincidencia. Por ejemplo, mientras que en el presente estudio el reconocimiento ocupa un lugar preferencial entre los factores motivacionales, en el de Céspedes aparece más bien en posiciones intermedias y bajas.

De los elementos señalados con anterioridad, pareciera importante considerar más profundamente el bajo poder motivacional asignado por los profesores al factor promoción y la diferencia detectada en torno al factor reconocimiento. En primer lugar, pareciera ser que en su experiencia laboral, los docentes consideran la posibilidad de ascender en sus carreras profesionales como poco viable. Son varios los elementos que pudieran estar participando en esta situación, dentro de los cuales se podría señalar: (a) las escasas alternativas que ofrece la carrera docente en términos de ascenso, (b) el hecho de que habitualmente estos se traducen en un aumento de la responsabilidad pero no en forma equivalente de las remuneraciones, (c) la dificultad histórica que los docentes han tenido para la cancelación de sus asignaciones de perfeccionamiento por parte de las autoridades respectivas, y por último, (d) el hecho de que tales perfeccionamientos no se relacionan directamente con los criterios de promoción.

En segundo lugar, los datos comparativos indican un aumento de la valoración por parte de los profesores del reconocimiento de sus funciones docentes y de su prestigio social; si bien son varias las alternativas de

explicación de éste fenómeno, si se consideran las transformaciones y contradicciones existentes en la construcción social de la imagen de los docentes que ha caracterizado los últimos veinte años (Esteve 1984, 1994), es altamente probable que estos cambios respondan a un proceso de compensación frente a las críticas y desvalorizaciones sociales de la función docente; así como una estrategia de re-vitalización y posicionamiento del magisterio frente a la sociedad. Particularmente coherente con estas suposiciones, aparecen las movilizaciones y demandas del Colegio de Profesores realizadas durante el último decenio, que buscan re-establecer el status de la profesión.

Finalmente, cabe destacar que si bien el modelo de Toro distingue dimensiones internas, externas y mediacionales en la motivación laboral, los resultados de los docentes tienden consistentemente a orientarse en cada dimensión, hacia aquellas variables que ocupan el extremo más externalizado e incontrolable del continuo. De este modo, en la dimensión interna, se desprende el reconocimiento como la variable que más evidencia la participación de un tercero en su evaluación. Por su parte, lo mismo ocurre en la dimensión externa y mediacional, en las que el salario y la expectación representan más claramente la participación de terceros (ya sea, en un sentido relacional, simbólico o material) en la activación y mantención del proceso motivacional. Estas características harían suponer a la población de docentes como una población especialmente "sensible" frente a factores y valoraciones externas de su labor profesional.

En lo que se refiere a los resultados del POI, las diferentes sub-variables evaluadas presentaron, en general, niveles de funcionamiento correspondientes a una categoría normal adecuada. Inicialmente, dichos resultados pudieran aparecer sorprendentes o contradictorios a la luz de los conflictos y dificultades de los profesores analizadas en los apartados anteriores, los que harían suponer algún grado de dificultad en el desarrollo y expresión de su tendencia a la autoactualización, no sólo en un sentido de potencialización de capacidades, sino también en lo que se refiere a la capacidad de contacto consigo mismo y con la realidad de un modo autónomo y flexible.

A pesar de que la estructura del presente estudio no posibilita un análisis en profundidad de esta situación, se explorarán algunas hipótesis teóricas plausibles de considerar para el entendimiento de este fenómeno.

De acuerdo con G.M. Kinget (1967, pág. 29) el ejercicio de la capacidad de autoactualización "requiere de un contexto de relaciones humanas positivas, favorables a la conservación y a la valoración del yo; es decir, requiere relaciones carentes de amenaza o de desafío a la concepción, que el sujeto se hace a sí mismo". De este planteamiento se desprende básicamente la estrecha relación entre el desarrollo de la autoactualización y la experiencia socioambiental del individuo, y por otro, la importancia crucial de la "noción de yo" que posea la persona en la determinación de la dirección que adopte el proceso. Así, si nos centramos exclusivamente en el análisis experiencia - contexto socioambiental de los docentes, uno debiera esperar importantes niveles de deterioro en la capacidad de autoactualización; sin embargo, éste

tipo de análisis no considera la participación de la "noción de Yo" de los profesores en el proceso, así como la función que pudiera este concepto cumplir. Este mismo planteamiento es rescatado por Kinget (1967, Pág. 34-35) quién más adelante plantea que para el individuo

La tendencia a la actualización y su noción de yo, forman parte de su mundo fenomenológico. Por eso, lo importante no sería el carácter intrínsecamente positivo de las condiciones, sino la percepción de estas condiciones por el sujeto. Igualmente no se trata tanto del yo, tal como existe en la realidad, sino del yo tal como es percibido por el sujeto.

.....Sin embargo, el éxito o la eficacia de esta acción, depende, no de la situación "real", "objetiva", sino de la situación tal como el sujeto la percibe. Y el sujeto percibe la situación en función de la noción que tiene de su Yo

Este planteamiento sugiere al menos la posibilidad de que la tendencia a la autoactualización de un individuo o un grupo de ellos pueda desarrollarse en algún grado, a pesar de condiciones socioambientales desfavorables (como podría ser el caso de los docentes considerados en este estudio), y por otro lado, resalta la función perceptual que la noción del Yo presenta en su regulación.

Así planteada la situación se hace necesario profundizar la comprensión del papel que juega la "noción de Yo" en el comportamiento del individuo.

La "noción de Yo" sería el pivote de la teoría de la personalidad de Carl Rogers, y correspondería a "una estructura perceptual, es decir, un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto" (Kinget, 1967; pág. 34), siendo su resultado la apreciación del individuo de aspectos tales como cualidades, defectos, limitaciones y capacidades. De acuerdo con los

planteamientos de éste autor, el comportamiento del individuo sería el resultado de la participación conjunta de la tendencia autoactualizante y la “noción de Yo”, correspondiéndole a la primera el factor dinámico y energético, mientras que al segundo, el factor regulador, direccional y protector (Rogers & Kinget, 1967).

De éste modo, en la medida que la “noción de Yo” presente un carácter realista la tendencia a la actualización será guiada de un modo adecuado y existirán altas probabilidades de que el individuo alcance los fines que se propone. Si por el contrario, la “noción de Yo” implica lagunas y errores, la tendencia actualizante no aparecerá clara (Rogers & Kinget, 1967.)

Si se analiza la situación presentada por la muestra en estudio a la luz de los conceptos anteriormente descritos, el hecho de que a pesar de la existencia de condiciones desfavorables los niveles de autoactualización de los profesores se encuentren en niveles normales adecuados, podría responder a la naturaleza de la relación entre esta variable y la forma en que los docentes perciben su situación y a sí mismos (su “noción de Yo”).

La clarificación de la relación entre estos dos constructos como reflejo del comportamiento de la muestra en el estudio, con mucho supera las posibilidades de este apartado y del presente estudio; aún cuando algunos resultados específicos pudieran arrojar cierta claridad sobre el tema.

En primer lugar, si se considera que la sub-variable Autoaprecio fue la dimensión que obtuvo el puntaje más alto de los evaluados por el POI y que ésta es una variable directamente relacionada con la forma en que los docentes

se perciben a sí mismos y a su rol; pudiera ser que el nivel de autoaprecio de la muestra (como un componente de la noción del Yo) actúe como una especie de sistema defensivo y protector, vale decir "oponiéndose a todo lo que compromete al Yo, ya sea en el sentido de la disminución, de la devaluación, o de la contradicción" (Kinget, 1967; pág. 35). Este sistema protector implicaría fundamentalmente una defensa perceptual frente a los obstáculos y limitaciones socioambientales, y permitiría en algún grado mantener una imagen favorable.

En segundo lugar, dado que "objetivamente" las condiciones socioambientales de los últimos años han implicado un fuerte cuestionamiento a la imagen, integridad y modo operandi de los profesores; la construcción de la noción del Yo en los docentes gradualmente ha de ir deteriorándose y perdiendo su carácter realista (si es que se quiere mantener una visión positiva acerca de uno mismo), situación que implicaría un mayor nivel de conflicto interno y dificultad para mantener una imagen que no corresponde con la situación que experimentan cotidianamente. Esta situación reflejaría una tendencia autoactualizante poco clara de acuerdo con las palabras de Kinget.

En tercer lugar, la situación anteriormente descrita pudiera encontrarse reflejada en los resultados obtenidos por las dimensiones valor autoactualizante, vivir existencial y sensibilidad orgánica en el estudio, las cuales presentaron puntajes significativamente más bajos en los docentes que presentan más años de experiencia, alcanzando niveles de funcionamiento normal bajo; lo que implicaría una leve tendencia hacia la disminución de la capacidad de contacto con la propia experiencia y procesos, así como una

menor autonomía y flexibilidad en su funcionamiento general, tal como podría pensarse de acuerdo con el análisis realizado.

Finalmente, pareciera ser recomendable un análisis más profundo y cuidadoso de la visión que el POI ofrece sobre los niveles de autoactualización, sobre todo si se analiza exclusivamente desde una perspectiva cuantitativa, sin considerar el comportamiento de cada una de las sub-variables y/o las potencialidades de un análisis factorial de los resultados del instrumento.

Principales Limitaciones del Estudio

Las limitaciones posibles de analizar se vinculan fundamentalmente con los alcances metodológicos del estudio; principalmente en lo que se relaciona con su carácter descriptivo y exploratorio, lo que implica un acercamiento inicial a la complejidad que presenta el tema en investigación, así como el hecho de que sus resultados pueden ser objeto de posteriores revisiones y precisiones. Por otro lado, las principales conclusiones obtenidas debieran ser consideradas con precaución y fundamentalmente aplicables a la muestra que participó en el estudio y a las variables consideradas en éste.

Implicancias para futuras investigaciones

Finalmente, en cuanto a las posibles líneas de investigación que surgirían a partir de este estudio, es posible señalar lo siguiente:

En primer lugar, se hace necesario el desarrollo de nuevos estudios sobre la motivación laboral y niveles de autoactualización de los profesores, que lo amplíen y complementen; en este sentido, la utilización de una muestra más amplia, un diseño de carácter experimental y la comparación de sus resultados con otros grupos profesionales permitirían una mayor validez y posibilidad de generalización de los hallazgos obtenidos.

Por otro lado, podrían realizarse investigaciones tendientes a explorar otras variables relacionadas con los profesores, tales como niveles de bienestar material psicosocial y/o salud mental, con objeto de evaluar la persistencia o no de las características de homogeneidad detectados en el presente estudio, o bien relacionar estas variables con las ya consideradas.

También resultaría prudente el contemplar investigaciones que profundicen los postulados planteados por Esteve en torno al malestar docente, los que consideren los hallazgos obtenidos en el presente estudio, en el sentido de disponer grupos muestrales con mayores rangos etarios que los contemplados originalmente: Menos de seis y más de seis años de experiencia.

Finalmente, en lo que respecta a los instrumentos utilizados, y particularmente con el POI, realizar estudios que actualicen las normas de corrección, dado que las que existen corresponden a universitarios de los años setenta.

BIBLIOGRAFIA

1. Bidegain, M. P. , Inostroza, A. (1996) “Estudio de Satisfacción Laboral en una Muestra de Trabajadores Agrícolas de la Quinta Región”. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
2. Cabrera G, Hernán. , Toro A. Fernando (1985) “Motivación para el Trabajo: Conceptos, Hechos y Evidencias Contemporáneas”. Ediciones Cincel. Medellín, Colombia.
3. Cattell, R. Kline, P. (1977) El Análisis Científico de la Personalidad y la Motivación. Ediciones Pirámide. Madrid.
4. Celis, Farias, Iturra. (1976) Estandarización del Inventario de Actualización Personal (POI) en una muestra de alumnos de la Universidad de Chile. Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
5. Cesped, et al. (1986) Factores Motivacionales que los Profesores Consideran más Relevantes en el Desempeño de la Función Docente Sistemática. Tesis para optar al título de Administrador Educacional, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile.
6. Cofer, C. N . Appley, M.H (1971) Psicología de la Motivación: Teoría e Investigación. Editorial Trillas, México.
7. Directorio de Asistencia Técnica para Establecimientos Educativos , MECE, 1996.

8. Delano, N (1991) Satisfacción laboral y Stress en Profesores. Tesis para optar al título de Educador General Básico, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
9. Esteve, J.M (1984) Profesores en Conflicto. Editorial Paidós.
10. Esteve, J.M. (1994) El Malestar Docente . Editorial Paidós.
11. Franzani, J (1988) Evaluación de los cambios producidos en los niveles de neuroticismo y autoactualización en personas que participan en talleres de crecimiento personal de orientación humanista. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
12. Gondra, J.M (1981) La Psicoterapia de Carl Rogers. Editorial Española, Bilbao.
13. Gysling (1992) Profesores: Un análisis de su Identidad Social. CIDE. Santiago, Chile.
14. Hernández, Fernández & Baptista (1994) "Metodología de la Investigación". Editorial Mc Graw- Hill. México.
15. Herzberg, F (1959) The Motivation to Work. New York.
16. Herzberg, F (1966) Work and the nature of man. World Publishing Company.
17. Kerlinger, (1979) Investigación del Comportamiento. Editorial Mc Graw Hill. México.

18. Kimbal, W. (1971) Técnicas de Supervisión para mejorar Escuelas. Editorial Trillas, México.
19. Knaak, C.; Lampert, M. (1997) Motivación y Liderazgo en Microempresarios: un Estudio Exploratorio en Sectores Urbanos. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
20. Lorenzo, C (1967) La Situación del Personal Docente en América Latina . UNESCO, Oficina Regional de Educación. Santiago, Chile.
21. Maslow, A (1954) Motivación y Personalidad. Barcelona.
22. Maslow, A (1968) El Hombre Autorrealizado. Editorial Kairós.
23. Mc Teer, W. (1979) El Ambito de la Motivación. Editorial El Manual Moderno, México.
24. Ministerio de Educación (1997) La Reforma en Marcha. Santiago, Chile.
25. Mussa, M (1943) Problemas Vitales del Magisterio Chileno. Editorial Nacimiento. Santiago, Chile.
26. Nazar, V. (1980) El Ingreso a la Universidad de Chile y a las Carreras de Pedagogía en el año 1978. Documentos de Trabajo , CPU. Santiago, Chile.
27. Nuttin, Piéron, Buytendijk. (1982) La Motivación. Ediciones Nueva Visión. Argentina
28. Nuñez, I (1982) Cambios en la Situación del Magisterio. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE.

29. Nuñez, I (1987) El Trabajo Docente: Dos Perspectivas Históricas. PIIIE. Santiago, Chile.
30. Nuñez, I (1988) Historia del Trabajo Docente y Formación de Profesores de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIIE.
31. Ochoa, M (1995) Adaptación de la Prueba C.M.T: Estudio Piloto en Cinco Muestras de la Ciudad de La Serena. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de La Serena. La Serena, Chile.
32. Quezada, C (1981) El Estatuto Jurídico de la Profesión Docente. Academia de Humanismo Cristiano, Documento de Trabajo. Santiago, Chile.
33. Robbins, S (1987) Comportamiento Organizacional. Editorial Prentice - Hall, C. de México.
34. Rogers, C. Kinget, G. (1967) Psicoterapia y Relaciones Humanas. Vol I,II. Madrid.
35. Rodríguez, A. (1983) Aplicaciones de la psicología Social. De. Trillas, México.
36. Schiefele, H. (1980) Motivación del Aprendizaje y Aprendizaje de los Motivos. Editorial Oriens, Madrid.
37. 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. Vol 15 N° 2.
38. Toro, F (1985) Manual del Cuestionario de Motivación para el Trabajo Ediciones Cincel Ltda. Medellín, Colombia.
39. Vroom, V. H. (1964) Work and motivation. John Wiley, New York.

ANEXO N°1

ANEXO N° 1

Para complementar la información obtenida, se darán a conocer también los puntajes obtenidos según las variable sexo y colegio, ya que se observó en ellas ciertas diferencias descriptivas que podrían ser de interés en el análisis de este estudio.

a) Puntajes para la variable sexo

Tabla N° 20
Resultados obtenidos en el CMT
según sexo

Variable	HOMBRES			MUJERES		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	12.59	4.06	50	12.38	4.82	48
PODER	14.70	3.23	52	15.41	3.57	52
AFILIACION	14.92	3.77	57	14.55	3.41	57
AUTORREALIZACION	18.70	3.07	48	19.20	4.84	48
RECONOCIMIENTO	15.29	3.30	62 *	13.57	3.55	59 *
DEDICACION A TAREA	19.40	3.76	51	19.28	4.20	51
ACEPT. AUTORIDAD	12.92	3.74	46	13.61	3.16	50
ACEPT.NORM. Y VAL.	15.96	3.10	55	14.96	2.33	51
REQUISISION	14.00	3.56	54	14.01	3.16	54
EXPECTACION	12.70	3.52	57	13.28	3.62	57
SUPERVISION	13.74	4.84	52	14.00	4.01	52
GRUPO DE TRABAJO	19.62	2.89	64 *	17.98	4.32	58 *
CONTENIDO TRABAJO	17.44	4.23	47	17.63	4.65	50
SALARIO	13.96	4.03	61	13.12	4.50	58 *
PROMOCION	11.92	3.38	44	12.55	3.76	46

- Puntajes más altos obtenidos en cada dimensión motivacional

b) Puntajes de la variable colegio

Tabla N° 21
Resultados obtenidos en el CMT
según colegio

Variable	COLEGIO N°1 PARTICULAR			COLEGIO N°2 PARTICULAR		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	10.13	2,74	42	12.90	4.95	50
PODER	16.40	3.15	55	14.50	3.95	49
AFILIACION	15.60	4.11	59 *	13.40	3.20	51
AUTORREALIZACION	18.93	4.18	48	18.50	5.77	48
RECONOCIMIENTO	13.93	2.52	59 *	15.70	3.74	65 *
DEDICACION TAREA	20.80	2.75	57 *	16.40	6.63	42
ACEPT. AUTORIDAD	12.26	2.68	43	14.00	3.68	50
ACEPT. NORM. Y VAL.	15.93	2.28	55	14.70	2.21	51
REQUISISION	13.40	2.89	51	14.20	2.82	54
EXPECTACION	12.60	2.13	57 *	15.70	5.07	64 *
SUPERVISION	14.60	3.41	54	16.40	5.31	57
GRUPO DE TRABAJO	21.00	2.75	66 *	16.30	3.74	53
CONTENIDO TRABAJO	17.86	2.38	50	15.10	5.36	42
SALARIO	13.00	2.97	58	12.90	6.41	58 *
PROMOCION	9.80	2.24	39	15.00	3.91	51

* Puntajes más altos obtenidos en cada dimensión motivacional

Variable	COLEGIO N°3 SUBVENCIONADO			COLEGIO N°4 SUBVENCIONADO		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	12.15	4.74	48	13.63	4.69	53
PODER	16.46	2.93	55	14.36	4.61	49
AFILIACION	16.30	4.21	59	14.45	2.94	54
AUTORREALIZACION	17.30	4.34	43	18.72	5.23	48
RECONOCIMIENTO	14.84	2.70	62 *	14.54	5.29	62 *
DEDICACION TAREA	19.46	4.37	51	18.81	3.06	51
ACEPT. AUTORIDAD	12.92	3.49	46	14.45	3.53	50
ACEPT. NORM. Y VAL.	15.00	3.87	51	15.90	2.25	55
REQUISISION	14.53	3.50	57 *	12.54	4.22	51
EXPECTACION	13.07	3.42	57 *	14.00	3.63	60 *
SUPERVISION	13.69	5.07	52	14.90	3.18	54
GRUPO DE TRABAJO	18.30	4.60	58	19.00	2.36	61 *
CONTENIDO TRABAJO	16.84	4.68	47	17.27	5.96	47
SALARIO	15.00	4.15	63 *	11.45	4.65	54
PROMOCION	13.53	4.89	46	12.18	3.70	44

Variable	COLEGIO N°5 MUNICIPAL			COLEGIO N°6 MUNICIPAL		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	12.28	5.01	48	13.37	5.26	50
PODER	14.71	2.72	52	15.56	3.68	55
AFILIACION	15.42	2.02	57 *	13.68	3.57	54
AUTORREALIZACION	20.85	3.54	54	18.93	4.80	48
RECONOCIMIENTO	12.14	3.84	53	13.43	3.32	56 *
DEDICACION TAREA	18.35	4.41	48	20.06	3.53	54
ACEPT. AUTORIDAD	14.14	3.95	50	14.00	2.65	50
ACEPT. NORM. Y VAL.	15.85	2.28	55	14.06	2.56	48
REQUISICION	14.57	2.40	57 *	13.81	4.32	54
EXPECTACION	12.42	3.34	54	12.93	3.71	57 *
SUPERVISION	15.36	3.24	54	11.25	3.82	45
GRUPO DE TRABAJO	15.57	5.01	53	18.62	3.66	61 *
CONTENIDO TRABAJO	17.26	4.15	47	19.50	4.58	55
SALARIO	14.92	4.25	63 *	12.56	4.06	58
PROMOCION	12.85	2.41	46	12.81	3.69	46

* Puntajes más altos obtenidos en cada dimensión motivacional

Variable	COLEGIO N° 7 SUBVENCIONADO			COLEGIO N °8 PARTICULAR		
	Prom.	DS	P.T	Prom.	DS	P:T
LOGRO	11.83	4.07	48	14.80	4.76	56
PODER	13.66	3.93	49	13.60	1.67	49
AFILIACION	14.33	2.16	54	12.00	4.30	49
AUTORREALIZACION	20.50	2.42	54	19.40	2.19	48
RECONOCIMIENTO	14.66	3.26	62 *	15.20	2.49	62 *
DEDICACION TAREA	20.16	1.32	54	20.80	2.94	57 *
ACEPT. AUTORIDAD	12.16	4.30	43	12.20	2.75	43
ACEPT. NORM. Y VAL.	14.83	2.63	51	16.40	1.34	55
REQUISICION	15.33	1.36	57 *	14.80	2.16	57 *
EXPECTACION	12.50	3.83	57 *	10.80	2.94	51
SUPERVISION	12.66	4.13	49	11.40	2.88	45
GRUPO DE TRABAJO	21.33	1.63	66 *	18.80	2.68	61 *
CONTENIDO TRABAJO	18.33	4.63	50	18.00	4.18	50
SALARIO	13.00	3.57	58	14.20	5.06	61 *
PROMOCION	10.16	2.22	39	12.00	2.34	44

* Puntajes más altos obtenidos en cada dimensión motivacional

c) Puntajes de la variable sexo

Tabla N° 22
Resultados obtenidos en el POI
según sexo

Variable	Hombres		Mujeres	
	Prom.	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	52.96	9.87	52.17	9.92
AUTONOMIA	54.00	10.13	53.41	11.38
VALOR AUTOAC.	51.51	9.50	48.58	9.16
VIVIR EXISTENCIAL	48.96	10.59	49.84	10.33
SENSIBILIDAD ORG.	52.44	9.34	53.17	11.41
ESPONTANEIDAD	57.51	8.69	53.01	9.70
AUTOAPRECIO	62.81 *	13.38	59.14 *	12.23
AUTOACEPTACION	50.11	6.99	52.25	11.18
NAT. CONST. HOM.	54.81	9.88	51.04	10.62
SINERGIA	50.96	8.54	54.50	11.37
ACEPT. AGRESION	49.00	8.83	50.55	10.29
CAP. CONT. INTIMO	55.33	7.20	53.34	9.85

- Puntajes más altos obtendo.

d) Puntajes de la variable colegio

Tabla N°23
Resultados obtenidos en el POI
según colegio

Variable	COLEGIO N°1		COLEGIO N° 2		COLEGIO N°3	
	Prom.	DS	Prom	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	53.60	6.96	47.80	10.51	52.30	8.28
AUTONOMIA	51.40	7.98	54.30	9.52	51.53	6.64
VALOR AUTOAC.	52.46	4.99	49.90	10.36	47.76	5.35
VIVIR EXISTENCIAL	48.53	6.41	52.10	11.32	46.30	9.37
SENSIBILIDAD ORG.	49.53	9.32	56.10	9.02	52.10	8.28
ESPONTANEIDAD	53.73	6.85	53.00	11.14	55.92	8.68
AUTOAPRECIO	65.26 *	15.98	55.70	9.15	65.46 *	9.38
AUTOACEPTACION	48.60	12.19	50.80	6.90	49.15	9.20
NAT. CONST. HOM.	55.40	9.67	47.70	10.32	54.23	6.45
SINERGIA	57.66	7.75	53.40	8.27	50.46	7.13
ACEPT. AGRESION	47.26	9.83	53.00	10.04	50.84	6.78
CAP. CONT. INTIMO	51.20	13.17	53.50	6.68	56.15	6.97

Variable	COLEGIO N°4		COLEGIO N°5		COLEGIO N°6	
	Prom.	DS	Prom	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	54.00	13.53	51.21	8.92	55.31	10.27
AUTONOMIA	55.36	8.42	54.85	14.26	56.62	16.80
VALOR AUTOAC.	51.54	10.19	44.28	11.88	46.50	7.36
VIVIR EXISTENCIAL	53.27	9.04	54.85	12.42	48.50	11.46
SENSIBILIDAD ORG.	54.09	10.82	53.50	15.49	54.31	12.26
ESPONTANEIDAD	54.54	15.27	52.42	11.30	55.43	10.25
AUTOAPRECIO	60.36 *	10.40	56.00	13.14	61.75 *	14.74
AUTOACEPTACION	53.90	7.34	56.14	10.68	52.50	13.38
NAT. CONST. HOM.	54.18	11.94	44.78	7.48	55.00	13.20
SINERGIA	56.36	14.36	48.35	12.03	55.12	12.96
ACEPT. AGRESION	50.00	13.88	54.50	8.02	48.12	11.21
CAP. CONT. INTIMO	54.63	5.55	52.35	9.27	56.43	10.32

Variable	COLEGIO N°7		COLEGIO N°8	
	Prom.	DS	Prom	DS
ADEC. TEMPORAL	53.33	12.54	47.60	9.76
AUTONOMIA	51.16	7.52	49.80	6.30
VALOR AUTOAC.	46.50	7.36	50.40	12.48
VIVIR EXISTENCIAL	43.50	7.23	44.00	11.85
SENSIBILIDAD ORG.	52.50	9.54	51.60	7.73
ESPONTANEIDAD	58.16	9.55	52.00 *	7.48
AUTOAPRECIO	58.33 *	6.37	49.80	7.36
AUTOACEPTACION	49.66	5.88	50.40	4.92
NAT. CONST. HOM.	54.83	4.83	48.40	12.72
SINERGIA	50.33	5.27	50.80	11.16
ACEPT. AGRESION	50.00	7.26	45.00	7.64
CAP. CONT. INTIMO	57.83	7.85	47.60	4.61

- Puntajes más altos obtenidos.

ANEXO N°2

ANEXO N°2

CUESTIONARIO DE MOTIVACION
PARA EL TRABAJO

- 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 más 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. Ser 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 se 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 MÁS EFECTIVO PARA OBTENER UN TRATO JUSTO Y CONSIDERADO POR PARTE DEL JEFE 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 que 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 ECONOMICOS 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 de 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 (colegio).
- b. Presentar proyectos e iniciativas en el trabajo.
- c. Convencer al jefe, no sólo con palabras sino con mi rendimiento, de los méritos y capacidades con que cuento.
- d. Darle tiempo a la empresa (colegio) para que sé de cuenta de mis conocimientos y capacidades.
- e. Dar colaboración y apoyo a las decisiones del jefe 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 encargo.
- 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 dé 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 experiencia.
- 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 exigir, 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.

ANEXO N°3

ANEXO N°3

INVENTARIO DE
ACTUALIZACION PERSONAL

1. a) Tiendo a ceñirme en forma rigurosa al principio de justicia o equidad.
b) No me ciño estrictamente al principio de justicia o equidad.
2. a) Cuando un amigo me hace un favor, siento que debo devolvérselo.
b) Cuando un amigo me hace un favor, no me siento obligado a devolvérselo.
3. a) Siento que siempre debo decir la verdad.
b) No siempre digo la verdad.
4. a) Aunque haga esfuerzos por evitarlo, mis sentimientos se hieren con frecuencia.
b) Si logro manejar correctamente la situación en que me encuentro, puedo evitar sentirme árido
5. a) Siento que debo esforzarme en lograr perfección en todo lo que emprendo.
b) No siento que sea necesario esforzarme por lograr perfección en todo lo que emprendo.
6. a) Frecuentemente tomo más decisiones de modo espontáneo.
b) Mis decisiones son rara vez espontáneas.
7. a) Tengo miedo a ser yo mismo.
b) No siento temor de ser yo mismo.
8. a) Me siento comprometido cuando un extraño me hace un favor.
b) Cuando un extraño me hace un favor, no me siento comprometido con él.
9. a) Siento que tengo el derecho de esperar que los otros hagan lo que yo quiero que hagan.
b) No siento que tengo derecho a esperar que los demás hagan lo que yo quisiera que hiciesen.
10. a) Vivo basándome en valores que están en concordancia con los de las demás personas.
b) Vivo basado en valores surgidos principalmente de mi propio modo de sentir.
11. a) Me preocupa mi propia superación en todo momento.
b) No me preocupa mi propia superación en todo momento.
12. a) Me siento culpable cuando actúo en forma egoísta.
b) No me siento culpable cuando me comporto en forma egoísta.
13. a) El enojarme no constituye un problema para mí.
b) Trato de evitar el enojarme.
14. a) Siento que todo me es posible si tengo confianza en mí mismo.
b) Aún cuando me tengo confianza, siento que estoy limitado en muchos aspectos.

15. a) Antepongo los intereses de otras personas a los míos.
b) Los intereses de los demás no tienen prioridad frente a los míos.
16. a) A veces me siento incómodo cuando se me alaba.
b) No me siento incómodo cuando me alaban.
17. a) Creo que es importante aceptar a los demás tal como son.
b) Creo que es importante aceptar a los demás tal como son.
18. a) Siento que puedo dejar para mañana aquello que debiera hacer hoy.
b) No dejo para mañana lo que debo hacer hoy.
19. a) Soy capaz de dar sin pretender que la otra persona aprecie lo que le doy.
b) Siento que tengo el derecho a esperar que la otra persona aprecie lo que doy.
20. a) Mis valores morales están determinados por la sociedad en que me desenvuelvo.
b) Yo mismo determino mis valores morales.
21. a) Hago lo que los demás esperan de mí.
b) Me siento libre para no hacer lo que los demás esperan de mí.
22. a) Acepto mis debilidades.
b) No acepto debilidades en mí.
23. a) Con miras de ir madurando emocionalmente, siento que me es necesario saber por qué actúo como lo hago.
b) Para alcanzar la madurez emocional, no es necesario que yo sepa por qué actúo como lo hago.
24. a) Cuando no me siento realmente bien, me tiende a suceder que además me ponga de mal genio.
b) Es muy raro que yo ande irritado.
25. a) Necesito que los demás aprueben lo que yo hago.
b) No siempre me es necesario que los demás aprueben lo que yo hago.
26. a) Temo cometer errores.
b) No temo cometer errores.
27. a) Tengo confianza en las decisiones que tomo espontáneamente.
b) No confío mucho.
28. a) Los sentimientos de auto-estimación que pueda tener dependen en gran medida de mis resultados.
b) Mis sentimientos de auto-estimación no dependen de mis resultados.
29. a) Le temo al fracaso.
b) No le temo al fracaso.
30. a) Mis valores morales dependen, en gran medida, de los pensamientos, sentimientos y decisiones de otras personas.
b) La mayor parte de mis valores morales no depende de los pensamientos, sentimientos y decisiones de los demás.

31. a) Creo que es posible vivir basándose primordialmente en lo que uno quiere hacer.
b) Siento que no es posible vivir basándose en primera instancia en lo que sólo uno mismo quiere
32. a) Me siento capaz de sobreponerme a los altibajos de la vida.
b) Siento que me es difícil sobreponerme a los altibajos de la vida.
33. a) En mi relación con los demás, soy partidario de decir todo lo que siento.
b) No soy partidario de decir todo lo que siento en mi trato con los demás.
34. a) Los niños debieran entender que no tienen los mismos derechos y privilegios que los adultos.
b) No vale la pena ser tan puntilloso en temas relacionados con derechos y privilegios.
35. a) Me siento capaz de correr riesgos en mi relación con los demás.
b) Evito el tener que correr riesgos en mi relación con los demás.
36. a) Creo que la persecución de los propios intereses se opone al interesarse en los demás.
b) No creo que la persecución de los propios intereses se oponga al interés que uno tenga por los demás.
37. a) Me doy cuenta de que he desechado muchos de los valores morales que me fueron enseñados.
b) Hasta el momento, no he desechado ninguno de los valores morales que me fueron enseñados.
38. a) Vivo de acuerdo a mis deseos, gustos, aversiones, y valores.
b) No vivo de acuerdo a mis propios deseos, gustos, aversiones, y valores.
39. a) Tengo confianza en mi habilidad para apreciar adecuadamente una situación.
b) No confío mucho en mi habilidad para enjuiciar situaciones.
40. a) Creo tener una capacidad innata para desenvolverme bien en la vida.
b) No creo tener una capacidad innata para manejarme bien en la vida.
41. a) Siento que debo justificar los actos que realizo cuando los hago en pro de la obtención de mis propios intereses.
b) No es necesario que justifique los actos que realizo en pro de la obtención de mis propios intereses.
42. a) Siento temor de ser inadecuado o incompetente.
b) No le temo a ser inadecuado o incompetente.
43. a) Yo creo que el hombre es esencialmente bueno y que se puede confiar en él.
b) Creo que el hombre es en esencia malvado y que no es posible confiar en él.
44. a) Vivo de acuerdo a las normas y reglas de la sociedad.
b) No siempre necesito vivir de acuerdo a las normas y reglas de la sociedad.
45. a) Me siento atado por más deberes y obligaciones hacia otras personas.
b) Mis deberes y obligaciones hacia los demás no me hacen sentirme atado
46. a) Necesito justificar mis sentimientos a través de razones.
b) No necesito de razones para justificar mis sentimientos.

47. a) Hay ocasiones en que la mejor manera de expresar lo que estoy sintiendo es permanecer en silencio.
b) Encuentro difícil que se expresen mis verdaderos sentimientos cuando simplemente guardo silencio.
48. a) Siento a menudo la necesidad de defender mis acciones pasadas.
b) No siento la necesidad de defender mis acciones pasadas.
49. a) Creo que me agrada toda la gente que conozco.
b) De la gente que conozco, no toda me agrada.
50. a) Siento que las críticas vulneran mi auto-estimación.
b) Mi concepto de auto-estimación no se ve alterado por las críticas.
51. a) Creo que el conocimiento de lo que es o no correcto hace que la gente actúe más correctamente.
b) No creo que el conocimiento de lo que es correcto o no influya necesariamente en que la gente actúe bien.
52. a) Temo enojarme con aquellas personas a las que quiero.
b) Me siento libre de enojarme con aquellas personas que quiero.
53. a) Mi responsabilidad básica es estar consciente de mis propias necesidades.
b) Siento que mi responsabilidad básica es estar consciente de las necesidades de los demás.
54. a) El lograr impresionar a los demás es lo más importante para mí.
b) Lo más importante para mí es el expresar mi forma de ser yo mismo.
55. a) Para sentirme bien, necesito poder agradar siempre a los demás.
b) Puedo sentirme bien sin tener siempre que agradarle a los demás.
56. a) Llegaría a arriesgar una amistad con tal de poder decir o hacer lo que creo que es correcto.
b) No arriesgaría una amistad sólo por poder decir lo que creo que es correcto.
57. a) Me siento obligado a poder mantener las promesas que hago.
b) No siempre me siento obligado a mantener las promesas que hago.
58. a) Siento que debo evitar los sufrimientos a cualquier costo.
b) Para mí, no es necesario tener que evitar el dolor.
59. a) Siempre intento predecir lo que puedo acontecer en el futuro.
b) No siento como necesario el intentar predecir lo que ocurrirá en el futuro.
60. a) Es importante para mí que los demás acepten mi punto de vista.
b) No es necesario que los demás acepten mi punto de vista.
61. a) A mis amigos, sólo me es posible expresarles sentimientos cálidos.
b) Me siento libre de expresarles a mis amigos tanto sentimientos cálidos como hostiles.
62. a) En determinadas circunstancias, suele ser más importante expresar los sentimientos que dedicarse a evaluar cuidadosamente la situación.
b) Son bastante pocas las circunstancias en que es más importante expresar sentimientos que dedicarse a evaluar cuidadosamente la situación.

63. a) Acepto gustosamente las críticas en la medida que me dan la oportunidad de madurar.
b) No acepto gustosamente las críticas como mera oportunidad para madurar.
64. a) Las apariencias importan por sobre todo.
b) Las apariencias no son tan importantes.
65. a) Es raro que me dedique a los copucheos y al pelambre.
b) A veces copucheo y pelo un poco
66. a) Me siento libre de rebelar más debilidades cuando estoy entre amigos.
b) No me siento libre para revelar mis debilidades, aún cuando esté entre amigos.
67. a) Siento que siempre debería responsabilizarme por los sentimientos de otras personas.
b) No es necesario que me responsabilice por lo que siente otra gente.
68. a) Me siento libre de ser yo mismo y afrontar las consecuencias.
b) No me siento libre para ser yo mismo y tener que enfrentar las consecuencias que esto entraña.
69. a) Creo saber todo lo que necesito saber acerca de mis sentimientos.
b) Pienso que cada día aprendo más y más acerca de mis sentimientos.
70. a) No me resuelvo a mostrar mis debilidades ante desconocidos.
b) No titubeo en mostrar mis debilidades ante desconocidos.
71. a) Creo que podré continuar en mi crecimiento personal sólo si me propongo una meta de alto nivel, socialmente aprobada.
b) La mejor manera de continuar creciendo y madurando es seguir siendo yo mismo.
72. a) Siento que puedo aceptar contradicciones en mí.
b) Me es muy difícil aceptar contradicciones en mí.
73. a) Creo que el hombre es por naturaleza cooperador.
b) Pienso que el hombre es competitivo por naturaleza.
74. a) No me importa reírme con un chiste picante.
b) Es raro que yo me ría con los chistes picantes.
75. a) En las relaciones humanas, la felicidad es un producto secundario.
b) La felicidad es un objetivo de las relaciones humanas.
76. a) Sólo me permito mostrarles sentimientos amistosos a los extraños.
b) Me permito mostrar a los extraños tantos sentimientos amistosos como de enemistad.
77. a) Trato de ser sincero, pero a veces no lo consigo.
b) Trato de ser sincero y lo consigo.
78. a) El interés en uno mismo es algo absolutamente natural.
b) El interés en uno mismo es algo poco auténtico, artificial.
79. a) Un observador imparcial es perfectamente capaz de apreciar el grado de felicidad de una relación.
b) Es prácticamente imposible que un observador, aunque imparcial, mida el grado de felicidad de una relación.

80. a) Para mí, juego y trabajo son una misma cosa.
a) Para mí, el trabajo y el juego son cosas opuestas.
81. a) El entendimiento entre dos personas puede ser óptimo en la medida que cada una de ellas se esfuerce por agradar a la otra.
b) El entendimiento óptimo entre dos personas se dará en la medida que cada una pueda expresarse libremente a sí misma.
82. a) Siento resentimiento por hechos acontecidos en el pasado.
b) No tengo resentimientos por cosas que ya pasaron.
83. a) Sólo me gustan los hombres bien masculinos y las mujeres bien femeninas.
b) Me gusta que tanto hombres como mujeres muestren rasgos masculinos y femeninos en adecuada proporción.
84. a) Cuando me es posible, trato de evitar, por todos los medios, las situaciones embarazosas.
b) No rehuyo por todos los medios las situaciones embarazosas.
85. a) Mis padres tienen la culpa de gran parte de mis problemas.
b) No culpo a mis padres por mis problemas.
86. a) Creo que una persona puede dedicarse a tontear sólo en el lugar y momento apropiado.
b) Puedo dedicarme a tontear cada vez que sienta el deseo de hacerlo.
87. a) La gente siempre debiera arrepentirse de los errores que comete.
b) No es necesario que la gente se arrepienta siempre de sus errores.
88. a) Me preocupo por lo que pueda acontecer en el futuro.
b) No me preocupa el futuro.
89. a) La bondad y la crueldad deben ser entidades opuestas.
b) La bondad y la crueldad no necesariamente son opuestas.
90. a) Prefiero reservar las mejores cosas que poseo para usarlas en un futuro.
b) Prefiero usar ahora las mejores cosas que poseo.
91. a) La gente siempre debiera intentar controlar su ira.
b) La gente siempre debiera expresar honestamente la ira que siente.
92. a) El hombre, aunque auténticamente espiritual, suele a veces ser sensual.
b) El hombre auténticamente espiritual jamás es sensual.
93. a) Me siento capacitado para expresar mi modo de sentir aun cuando esto me traiga consecuencias desagradables.
b) Soy incapaz de expresar mi modo de sentir, si esto me acarrea consecuencias indeseables.
94. a) Frecuentemente me avergüenzo de algunas de las emociones que siento aflorar dentro de mí.
b) No me siento avergonzado de mis emociones.
95. a) He vivenciado experiencias esotéricas y de éxtasis.
b) Jamás he experimentado estados de éxtasis o vivencias esotéricas.

96. a) Observo rigurosamente los principios de mi religión.
b) No observo rigurosamente los principios de mi religión.
97. a) Siento que estoy completamente libre de sentimientos de culpa.
b) No estoy libre de sentimientos de culpa.
98. a) Se me hace difícil integrar el amor con el sexo.
b) No tengo problemas para integrar amor y sexo.
99. a) Disfruto del aislamiento y la privacidad.
b) No disfruto con el aislamiento y la privacidad.
100. a) Siento que me dedico con gusto a mi trabajo.
b) Siento que no me dedico con gusto a mi trabajo.
101. a) Puedo expresar afecto sin tomar en cuenta si éste será correspondido o no.
b) No puedo expresar afecto a menos de estar seguro de que será correspondido.
102. a) Vivir para el futuro es tan importante como vivir para el presente.
b) El vivir sólo para el presente es lo que importa.
103. a) Es mejor ser siempre uno mismo.
b) Es mejor gozar de popularidad.
104. a) El desear e imaginar puede ser perjudicial.
b) El desear e imaginar siempre es conveniente.
105. a) Dedico gran parte del tiempo en prepararme para vivir.
b) Dedico más tiempo a vivir realmente.
106. a) Soy amado porque doy amor.
b) Soy amado porque inspiro amor.
107. a) Cuando yo realmente me aprecie a mí mismo, todo el mundo me querrá.
b) Cuando yo llegue a apreciarme a mí mismo, seguirá habiendo gente que no me querrá.
108. a) Siento que puedo permitir que otros me manejen.
b) Puedo permitir que otros me manejen, en la medida que me sienta seguro de que no continuarán haciéndolo.
109. a) Tal como es la gente a veces me fastidia.
b) La gente, tal como es, no me fastidia.
110. a) Vivir para el futuro le otorga a mi vida su significado primordial.
b) Mi vida tiene sentido sólo cuando el vivir para el futuro se liga con el vivir para el presente.
111. a) Sigo con fidelidad el lema que reza "no desperdicies tu tiempo".
b) No me siento obligado a seguir fielmente el lema "no desperdicies tu tiempo".
112. a) Lo que fui en el pasado determina el tipo de persona que seré en el futuro.
b) Lo que fui en el pasado no necesariamente determina el tipo de persona que seré.
113. a) Es importante para mí cómo estoy viviendo en el aquí y el ahora.
b) Es de poca importancia para mí cómo vivo en el aquí y el ahora.

114. a) Tuve una experiencia en que la vida me pareció absolutamente perfecta.
b) Nunca he tenido experiencia alguna en que la vida me parezca perfecta.
115. a) La maldad es el resultado de la frustración del intento de ser bueno.
b) La maldad es parte intrínseca de la naturaleza humana que combate el bien.
116. a) Es posible que una persona cambie completamente su naturaleza esencial.
b) Una persona nunca puede cambiar su naturaleza esencial.
117. a) Temo ser tierno.
b) No temo ser tierno.
118. a) Soy un persona segura de sí misma y me adapto rápidamente a las situaciones.
b) No soy una persona segura de sí misma y me cuesta adaptarme a las situaciones.
119. a) Las mujeres debieran ser siempre confiadas y dóciles.
b) Las mujeres no necesariamente debieran ser confiadas y dóciles.
120. a) Los demás me ven tal como yo me veo.
b) Lo demás no me ven tal como yo me veo a mí mismo.
121. a) Es bueno tener presente nuestro mejor potencial.
b) Los que siempre piensan en su mejor potencial se vuelven presumidos.
122. a) Los hombres deben ser seguros de sí mismos y adaptarse rápidamente a las situaciones.
b) Los hombres no necesariamente deben ser seguros de sí mismos y adaptarse rápidamente a las circunstancias.
123. a) Me siento capaz de correr el riesgo de ser yo mismo.
b) No me siento capaz de arriesgarme a ser yo mismo.
124. a) Siento la necesidad de estar haciendo algo importante la mayor parte del tiempo.
b) No siento la necesidad de estar haciendo algo importante todo el tiempo.
125. a) Sufro con los recuerdos.
b) No sufro con los recuerdos.
126. a) Hombres y mujeres deben ser a la vez dóciles y decididos.
b) Hombre y mujeres no tienen por qué ser necesariamente dóciles y decididos.
127. a) Me gusta participar activamente en discusiones acaloradas.
b) No me gusta participar activamente en discusiones acaloradas.
128. a) Creo que me basto a mí mismo.
b) Siento que no me basto a mí mismo.
129. a) Me gustaría alejarme de los demás por largos períodos de tiempo.
b) No me gusta aislarme de los demás por largos períodos de tiempo.
130. a) Juego siempre limpio y recto.
b) A veces cometo pequeños engaños.
131. a) Hay oportunidades en que me siento tan furioso que hasta podría herir o destruir a los demás.
b) Nunca me siento tan enojado que quisiera lesionar o destruir a los demás.

132. a) Me siento seguro y tranquilo en la relación que establezco con los demás
b) Siento inseguridad o intranquilidad en mi relación con los demás.
133. a) Me gustaría apartarme temporalmente de los demás.
b) No me gusta apartarme temporalmente de los demás,
134. a) Puedo aceptar mis errores.
b) Me cuesta mucho aceptar mis errores.
135. a) Hay personas a las que encuentro estúpidas y poco interesantes.
b) Es muy raro que yo me encuentre con personas que considere estúpidas y poco interesantes.
136. a) Lamento mi pasado.
b) No lamento mi pasado.
137. a) El que yo sea auténtico es favorable para los demás.
b) Mi sola autenticidad no es favorable para los demás.
138. a) He vivenciado momentos de felicidad intensa, en que me he sentido experimentando una suerte de éxtasis o gloria.
b) No he tenido tales momentos de felicidad intensa, en que me haya encontrado experimentando un especie de éxtasis o gloria.
139. a) La gente posee un instinto perverso.
b) La gente no posee un instinto de maldad.
140. a) Mi futuro generalmente me parece llano de esperanzas.
b) A menudo mi futuro me parece sin esperanzas.
141. a) La gente es buena y mala a la vez.
b) Las personas no son a la vez buenas y malas.
142. a) Mi pasado constituye una base de apoyo para mi futuro.
b) Mi pasado es un obstáculo para mi futuro.
143. a) El "Matar el tiempo" constituye un problema para mí.
b) El "Matar el tiempo" no constituye un problema para mí.
144. a) Para mí, existe una continuidad significativa entre pasado, presente y futuro.
b) El presente es una isla para mí.
145. a) Mis deseos para el futuro dependen del tener amigos.
b) Mis esperanzas para el futuro no descansan en el tener amigos.
146. a) Siento que me puede gustar la gente, aun cuando yo no apruebe su manera de ser.
b) No puede gustarme la gente si no estoy de acuerdo con su manera de ser.
147. a) La gente es básicamente buena.
b) En el fondo, la gente no es buena.
148. a) Ser honrado es siempre la mejor forma de proceder.
b) Existen ocasiones en que la honradez no es la mejor política.
149. a) Me puedo sentir bien, aún cuando no alcance rendimientos perfectos.
b) No me siento cómodo cuando mi rendimientos no es perfecto.

150. a) Siento que puedo superar cualquier obstáculo que se me presente, en la medida en que confíe en mí mismo.
- b) Me es muy difícil superar todos los obstáculos, aún cuando confíe en mí mismo.