

MOTIVACIONES DE LOS PROFESORES RESPECTO A SU FORMACION PERMANENTE

JOAN BISCARRI GASSIO

RESUMEN

Este artículo se basa en parte de los resultados de la investigación del autor sobre la identificación de los factores motivacionales que subyacen en las decisiones que toman los profesores sobre su participación en actividades de formación permanente. Se concluyó que, si bien los profesores deciden participar en estas actividades principalmente por la presencia de ciertos factores motivadores o intrínsecos que afectan a su instrumentalidad percibida, sus decisiones de no participar se basan principalmente en la ausencia de otros factores extrínsecos que afectan a la expectativa de realización de las actividades.

ABSTRACT

This paper is partly based on the outcomes of the author's research about identification of the motivational factors underlying in decisions that teachers are taking about your participation in training inservice activities. It is concluded that, although the teachers resolve to attend to the activities mainly by the presence of certains motivator or intrinsic factors affecting the perceived instrumentality, their decision to not participate is mainly based on the lack of anothers extrinsic factors affecting the realization expectancy of activities.

PALABRAS CLAVE

Formación permanente de los profesores, Motivación de los profesores, Condiciones de la enseñanza, Análisis factorial.

KEYWORDS

Teacher training inservice, Teacher motivation, Teaching conditions, Factorial analysis.

1. INTRODUCCION

El presente artículo se basa en parte de los resultados de la investigación del autor (Biscarri, 1991, 1992) sobre la identificación de las motivaciones de los profesores con respecto a su propia formación permanente.

Actualmente, nadie pone en duda que la formación de cualquier profesional no se agota durante su periodo de formación inicial, sino que forma parte de un proceso que, de alguna manera, continua a lo largo de todo su ciclo vital profesional de modo ininterrumpido. Esto resulta especialmente pertinente en el caso de la formación de los profesionales de la educación. La formación permanente de los profesores constituye, en nuestra sociedad, una necesidad prioritaria desde diversos puntos de vista, tanto para la actualización de sus conocimientos metodológicos y de contenidos, como para dar respuesta

a las cambiantes expectativas sociales respecto a la función docente, como, en definitiva, para incidir significativamente en la eficacia del sistema educacional y en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los que el profesor se responsabiliza (Imbernon, 1987).

Por otra parte, las condiciones coyunturales comunes a la mayoría de las sociedades desarrolladas de nuestro entorno han conducido a un retraimiento de la incorporación de nuevos profesores a los sistemas escolares, mientras que la renovación vegetativa del profesorado de estos sistemas será previsiblemente muy lenta en las próximas décadas, dada la juventud de la mayoría de los profesionales de la docencia en activo. Con ello, la necesidad general de formación permanente se ve agudizada si se quiere evitar el estancamiento, la rutinización y la impermeabilidad de los sistemas escolares ante cualquier tipo de renovación, reforma o innovación educativa (Lester, 1988; Vonk, 1988; Samper, 1990).

Después de numerosas experiencias de formación permanente de los profesores en las últimas décadas, caracterizadas por loables iniciativas individuales y voluntaristas, pero con una escasa incidencia en el conjunto del profesorado y, por tanto, en el propio sistema educacional, el reto al que se enfrentan actualmente los países de nuestro entorno es el de la institucionalización y la generalización de la formación permanente a todos los profesionales de la educación (OCDE-CERI, 1982; Vilarrasa, 1985; Antúnez, et al., 1987).

Ello requiere plantearse con una cierta rigurosidad, por una parte, las características y necesidades generales del profesorado en su desarrollo profesional y, por otra, y en particular, la cuestión de las motivaciones que subyacen en los profesores para participar en las diversas actividades de formación permanente. Ni siquiera una hipotética obligatoriedad de esta formación permanente para los profesores permitiría obviar esta cuestión, de modo similar a como la extensión y obligatoriedad de la enseñanza básica a toda la población infantil tampoco resolvió, en su momento, el problema de "como motivarles a hacer lo que se supone que deben hacer, y, además, hacerlo bien".

Sin embargo, el estudio de las motivaciones que conducen a los profesores a implicarse en actividades de formación permanente cabe relacionarlo fundamentalmente con el desarrollo de su actividad profesional, esto es, con su trabajo como profesor. Por ello, las motivaciones para realizar esa "parte" de su rol profesional que es la formación permanente deben relacionarse asimismo con las que les impulsan a desempeñar, con mayor o menor acierto, el conjunto de tareas relacionadas con el rol profesional de profesor y las condiciones en que se ejercen. Es por ello que cabe enmarcar las motivaciones del profesor para participar en actividades de formación permanente en la cuestión más general de las motivaciones del profesor respecto a su trabajo o, en otros términos, de las motivaciones del profesor para enseñar (Genovard y Gotzens, 1990).

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

Parecía necesario, por tanto, abordar la cuestión motivacional directamente relacionada con la específica actividad docente, tratando de identificar cuales son los factores o dimensiones motivacionales que subyacen, en la práctica, en las decisiones que toman los docentes de implicarse en actividades de formación permanente, así como el valor o importancia relativa que le otorgan a cada uno de ellos para tomar una u otra decisión.

Con este objetivo principal se planteó la presente investigación. Después de revisar las principales teorías y conceptos sobre la motivación en el trabajo, en la medida que pudieran resultar significativas para enmarcar el estudio de las motivaciones de los profesores para enseñar, se revisaron algunos estudios que, desde diversos contextos teóricos, se han centrado en las motivaciones del profesor respecto al conjunto de su actividad profesional, para terminar revisando aquellas escasas investigaciones específicamente centradas en la motivación del profesor respecto a las actividades de formación permanente. De entre todas ellas reseñaremos únicamente aquí, de modo muy breve, los trabajos de Silver (1982), debido a su interesante aproximación teórica a la motivación en el trabajo de los profesores, el de Corwin y Egner (1977), sobre las motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente, y el de Thompson (1984), sobre esta misma cuestión, debido al interés metodológico de su aproximación a ella.

2. PRECEDENTES DE APROXIMACION AL TEMA DE ESTUDIO

Silver (1982) propuso una interesante articulación teórica, para abordar el estudio de la motivación del profesor en su trabajo, entre la teoría de la expectativa de Vroom (1964) y la teoría bifactorial de la motivación-higiene de Herzberg (1959).

Recordemos que, de acuerdo con la teoría de la expectativa de Vroom, la acción del individuo en su trabajo produce dos tipos de resultados: directos, o inmediatos a la propia acción, e indirectos, que suceden como consecuencias más o menos previsibles de los resultados directos. La motivación para realizar una acción estaría en función de la expectativa de obtención de los resultados directos o inmediatos a esa acción, y de la instrumentalidad de la misma, es decir, la probabilidad percibida de que se deriven de ella, asimismo, ciertos resultados indirectos más o menos deseados.

Así, por ejemplo, sugiere Silver, cuando un profesor prepara una lección para la clase, el resultado directo podría ser una buena lección, una lección mediocre, o una lección deficiente. Estos serían los posibles resultados directos de la acción de preparar una lección. Si, finalmente, el resultado es una buena lección, los estudiantes quizás se muestren más atentos y en orden, quizás consigan aprender ciertos contenidos, quizás el profesor se sienta bien, quizás la dirección le reconozca su buena actuación, etc. Mientras que cabría esperar otras consecuencias indirectas derivadas de un resultado directo negativo.

Una persona se siente motivada a realizar una acción en función del grado en que cree que los resultados directos de ella producirán resultados indirectos más o menos deseables, así como del grado en que crea que el resultado directo resulta factible para ella y en ciertas condiciones. En el ejemplo de la planificación de la lección, el profesor se sentirá motivado para invertir su esfuerzo en planificarla si cree que de este modo es probable producir una buena lección (expectativa), y si cree que esa buena lección conllevará probablemente ciertos

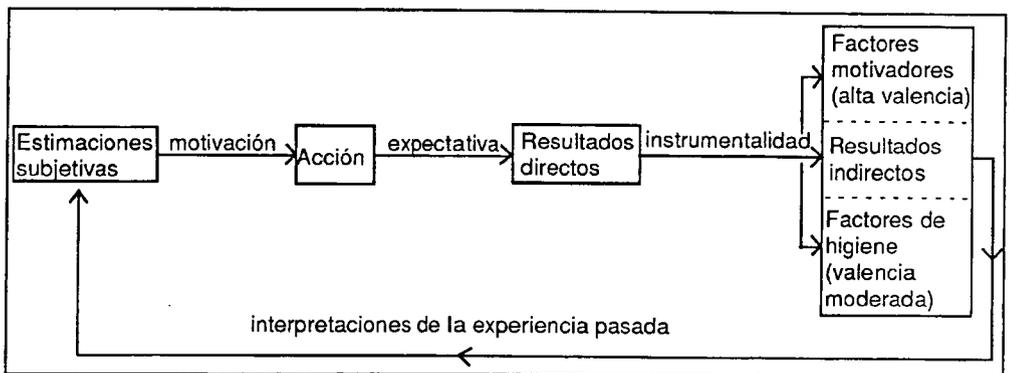
resultados indirectos (instrumentalidad) suficientemente atractivos o valiosos para el profesor (valencia).

Por otra parte, Silver considera que, entre los resultados indirectos, cabe distinguir fundamentalmente entre los factores que Herzberg denominó "motivadores", y que tendrían una valencia elevada para el profesor, y los que llamó "de higiene", de valencia moderada.

Los primeros, según Herzberg, son los que producen satisfacciones de carácter intrínseco al propio trabajo, y representan los auténticos motivadores en un sentido positivo. Por ejemplo, un profesor puede esperar un elogio (reconocimiento), un sentido de cumplimiento (logro), o la satisfacción de haber aprendido algo (posibilidad de desarrollo), como resultado de su esfuerzo. Mientras que los factores de higiene se refieren más bien a las condiciones más o menos satisfactorias en que se realiza el propio trabajo y a su posible mejora como consecuencia de su esfuerzo, tales como aumentos salariales, un ambiente de trabajo más agradable, un mejor sistema de supervisión de su trabajo, etc. Además, para Silver, los factores motivadores resultan más atractivos para el profesor, y de más probable consecución como consecuencia de su esfuerzo, que los factores de higiene.

Silver ilustró esta síntesis teórica con el siguiente esquema:

Esquema 1. Síntesis de los enfoques de la motivación-higiene (Herzberg) y de la expectativa (Vroom) respecto a la motivación del profesor



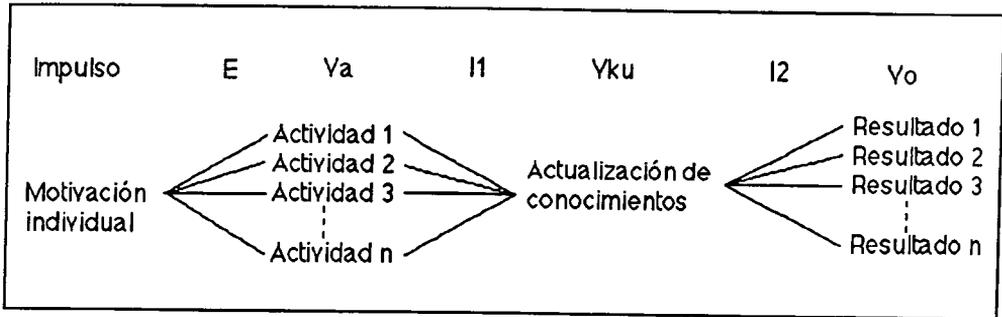
Silver (1982)

El modelo de Silver indica que la motivación del profesor para realizar una acción relacionada con su trabajo está afectada por la expectativa de conseguir ciertos resultados directos de ella, y por su instrumentalidad, o probabilidad percibida de que esta acción conlleve ciertos resultados indirectos deseados. Y sería en base a las experiencias pasadas similares como los profesores realizarían estimaciones subjetivas sobre la expectativa y la instrumentalidad de una acción presente.

Por su parte, el trabajo de Corwin y Egner (1977) constituye una de las escasas investigaciones que han tratado de poner de manifiesto las motivaciones reales que subyacen en las decisiones de los profesores de participar en actividades de perfeccionamiento y formación permanente, tomando como marco de referencia la teoría de la expectativa de Vroom. Basándose en las respuestas a un cuestionario enviado por correo a 135 profesores,

propusieron el siguiente esquema que daría cuenta de su motivación individual respecto a la participación en actividades de perfeccionamiento profesional:

Esquema 2. Motivación del profesor para participar en actividades de perfeccionamiento profesional



Corwin y Egner (1977)

En este modelo, la Expectativa (E) se refiere a la probabilidad percibida de poder realizar con éxito una actividad para la mejora profesional, distinguiendo esta realización exitosa de la actividad de lo que sería su resultado directo, que, en este caso, sería la actualización de conocimientos del profesor. Por otra parte, la Instrumentalidad tiene aquí dos vertientes: la Instrumentalidad 1 (I1), que sería la probabilidad percibida de que la realización de una actividad produzca el resultado directo de una actualización de conocimientos del profesor, y la Instrumentalidad 2 (I2), entendida como la probabilidad percibida de que esa actualización de conocimientos conlleve unos resultados indirectos, más o menos valorados, relacionados con el trabajo del profesor.

Corwin y Egner concluyeron que los profesores invierten su esfuerzo en las actividades de perfeccionamiento cuando las perciben con un alto grado de instrumentalidad para obtener los resultados que desean. Sin embargo, la decisión de participar en actividades de este tipo estaría mediatizada de algún modo por la expectativa, o probabilidad percibida de poder realizar efectivamente esa actividad. Parecía que, cuando esta expectativa era baja, resultaba poco probable que se diese el esfuerzo por muy alta que fuera la instrumentalidad y la valencia de los resultados deseados. Además, mientras que la instrumentalidad de una acción parecía afectada principalmente por factores intrínsecos a la propia actividad, la expectativa aparecía relacionada con factores de carácter extrínseco a la propia actividad, y vinculados mas bien a ciertas condiciones que hacían posible su realización.

Estos datos, que recuerdan en cierto modo la distinción bifactorial de Herzberg, nos llevaron a preguntarnos si pueden distinguirse efectivamente unos motivos predominantes para participar en actividades de formación, relacionados principalmente con la percepción de una alta instrumentalidad de las mismas, de otros motivos básicamente distintos para no participar, y cuya ausencia se relacionaría más bien con una baja expectativa de realización.

Por último, el trabajo de Thompson (1984) representa un precedente metodológico interesante para abordar el tema que nos ocupa, principalmente por su utilización del análisis factorial para identificar empíricamente ciertas dimensiones u orientaciones motivacionales en las que se basan los profesores para tomar sus decisiones de participación.

Este autor remitió un cuestionario, basado en el Education Participation Escala de Haag (1976), a 151 profesores que habían participado recientemente en alguna actividad de formación, que constaba de 40 ítems sobre los que los profesores debían valorar su grado de influencia (mucho, bastante, poca o ninguna) en su decisión de asistencia.

Mediante el análisis factorial de las respuestas identificó seis factores principales, con valores propios (eigenvalue) iguales o mayores que 1, que explicaban entre el 42.7 % (primer factor) y el 6.9 % (sexto factor) de la variancia total:

El Factor 1, Relaciones sociales, se refería a la necesidad de asociación y aceptación social, participación en actividades grupales, evitación de la monotonía, etc, y podía interpretarse, por tanto, como un factor motivacional de búsqueda de relaciones sociales. Con una puntuación media de 1.70 (sobre una escala de 1 a 4), se situaba en 5º lugar en cuanto a su importancia motivacional para los profesores.

El Factor 2, Avance o progreso social, expresaba una preocupación por el avance o progreso dentro de la propia profesión, tanto en un sentido de mayor competencia como de elevar su status profesional. Con una puntuación media de 2.79 resultaba el factor mas valorado por los profesores para decidir su participación.

El Factor 3, Expectativas externas, expresaba un intento de satisfacer ciertos requerimientos o necesidades externamente impuestas por ciertos individuos o instituciones. Con una puntuación media de 2.15, este factor se situaba en un tercer lugar de importancia.

El Factor 4, Estimulación/escape, reflejaba una necesidad de estimulación, de escapar del aburrimiento o de un ambiente poco estimulante. Con una puntuación de 1.41 este factor resultaba el menos valorado en cuanto a su importancia percibida.

El Factor 5, Interés cognitivo, manifestaba un deseo de aprender y una búsqueda de conocimientos por su valor intrínseco, y, con una puntuación media de 2.71, se situaba en segundo lugar en cuanto a su importancia percibida por los profesores, muy ligeramente por debajo del factor de Avance profesional.

Por último, el Factor 6, Bienestar social, reflejaría un amplio sentido humanitario y de preocupación de servir a la comunidad, y, con una puntuación de 2.11, se situaba en cuarto lugar en cuanto a su importancia percibida por los profesores para decidir su participación en actividades de formación.

Thompson no observó diferencias significativas relacionadas con ciertas variables de identificación controladas como grupo de edad, estado civil, nivel de estudios, tiempo de experiencia, etc.

Del trabajo de Thompson se desprendía, por tanto, que el análisis factorial de las respuestas de los profesores a un cuestionario sobre sus motivos de participación permitía identificar ciertos factores o dimensiones motivacionales relevantes que influyen diferencialmente en su decisión de participar en actividades de formación permanente,

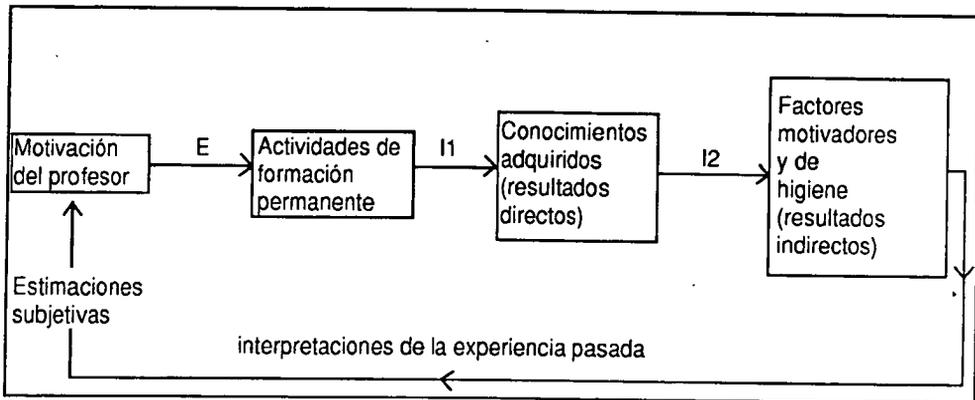
siendo los factores más influyentes, en su estudio, el avance y progreso profesional que esperan obtener con su participación en ellas, y el interés cognitivo por los conocimientos adquiridos en sí mismos.

Sin embargo, Thompson trató de averiguar los factores motivacionales subyacentes en la decisión de asistir a actividades de formación, pero no aquellos que los profesores pueden tener en cuenta cuando éstos toman la decisión contraria (de no asistir), los cuales, como se apuntaba anteriormente, quizás podrían estructurarse de un modo cualitativamente distinto si uno y otro tipo de decisiones se asentasen en aspectos distintos del proceso motivacional (expectativa vs. instrumentalidad).

3. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACION

En base a estos precedentes teóricos y metodológicos se realizó el planteamiento general de nuestro estudio para tratar de identificar los factores motivacionales que subyacen en las decisiones de los profesores respecto a la participación en actividades de formación permanente. En efecto, los esquemas descriptivos propuestos por Corwin y Egner (Esquema 1) y por Silver (esquema 2) parecían susceptibles de una integración coherente para describir este proceso motivacional de los profesores. Esto es lo que se pretendió ilustrar con el Esquema 3:

Esquema 3. Motivación del profesor para participar en actividades de formación permanente



En este modelo, la motivación del profesor para participar en actividades de formación permanente estaría en función de los tres elementos definidos por Corwin y Egner (1977):

1) la Expectativa (E), o probabilidad percibida de poder realizar con éxito una actividad de formación permanente;

2) la Instrumentalidad 1 (I1), o probabilidad percibida de que esa actividad conduzca al resultado directo de una cierta adquisición de conocimientos;

y 3) la Instrumentalidad 2 (I2), o probabilidad percibida de que los conocimientos adquiridos mediante la actividad de formación conlleven ciertos resultados indirectos más o menos deseados.

Además, el modelo incorpora dos aspectos de la propuesta de Silver (1982):

1) los resultados indirectos de las actividades pueden referirse, en principio, tanto a factores motivadores como de higiene (en la terminología de Herzberg);

y 2) las estimaciones subjetivas de los profesores sobre una actividad particular propuesta se configurarían de acuerdo con las interpretaciones del profesor de sus anteriores experiencias similares, lo que le permitiría anticipar las consecuencias previsibles de su acción.

Cuando el profesor, en función de experiencias similares en el pasado, estimase que cierta actividad de formación permanente probablemente no conllevará la presencia de ciertos factores contextuales (como, por ejemplo, del tipo que Corwin y Egner denominaron "tiempo y dinero"), su Expectativa (E) de realización de esa actividad sería baja y, por tanto, sería más probable una decisión de no participación. Si, por el contrario, el profesor estimase que dichos factores de higiene se hallarían probablemente presentes, al menos hasta cierto punto, en relación a dicha actividad, la Expectativa (E) sería alta, y lo que pasaría a percibirse como preponderante para decidir su asistencia sería su instrumentalidad (I1 e I2) para obtener ciertos resultados directos y/o indirectos.

4. POBLACION, METODO DE RECOGIDA DE DATOS Y MUESTRA

De acuerdo con este esquema, nuestra investigación se basó en una población de profesores sin el requisito previo de haber participado recientemente en actividades de formación (como en el caso del estudio de Thompson), esto es, en todos los profesores en activo de una área territorial determinada. Puesto que la formación permanente de los profesores en Catalunya tiende a territorializarse comarcilmente alrededor de los denominados Centres de Recursos Pedagògics, se consideró que una buena delimitación poblacional podría ser la de todos los profesores (EGB, FP y BUP) de la comarca de La Noguera (Lleida), cuyas características en cuanto a población docente no son, en términos generales, significativamente distintas de las del conjunto de Catalunya.

El total de la población docente en activo en esta comarca en el curso 1989-90 era de 319 profesores (197 de EGB y Preescolar, 57 de FP y 65 de BUP).

El instrumento de recogida de datos consistió en un cuestionario de elaboración propia que constaba de 33 preguntas divididas en tres bloques temáticos (datos demográficos, el trabajo de profesor, y su formación permanente).

El tercer bloque temático era el principal para la investigación al recoger preguntas (de la 18 a la 33) directamente relacionadas con su formación permanente. De ellas, las más

importantes para el objetivo principal de nuestro estudio, eran la 24, la 30, y la 33, cada una de ellas compuestas por 20 items. La pregunta 24 relacionaba los diversos motivos que, potencialmente, pudieran haber tenido alguna influencia en la decisión de asistir a una de las últimas actividades de formación permanente en que participaron los profesores. La pregunta 30 se refería a los posibles motivos por los que tomaron una decisión contraria (de no asistencia a una actividad de formación). Mientras que la pregunta 33 planteaba las posibles condiciones en las que, hipotéticamente, los profesores creían que aumentaría sensiblemente su participación en actividades de formación. En los items correspondientes a todas estas preguntas se ofrecieron cuatro alternativas de respuesta sobre su grado de influencia (mucho, bastante, poco o nada).

De los 319 cuestionarios enviados por correo fueron devueltos correctamente 150, lo que representa un 47.02 %, aún con notables diferencias entre los niveles docentes (EGB: 56.34 %; FP: 35.08 %; BUP 29.23 %).

Señalaremos aquí únicamente algunos de los resultados del análisis descriptivo de las respuestas a estas tres preguntas básicas, así como los correspondientes análisis factoriales con los que se identificaron los factores en cada caso.

5. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Los tres motivos de asistencia (P.24) considerados más importantes por los profesores (sobre una escala de 0 a 3) fueron:

- 1º La utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula (M= 2.490).
- 2º El interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten (M= 2.272).
- 3º Las posibilidades de horario o tiempo disponible para ir (M= 2.000).

Se observa, por tanto, que los dos motivos mas valorados para decidir asistir a una actividad de formación remiten a que las características intrínsecas de la actividad propuesta la hagan instrumentalmente eficaz para su trabajo como docentes, lo que se relaciona con la percepción de instrumentalidad de nuestro modelo. Mientras que el tercer motivo se refiere más bien a una condición posibilitadora, la disponibilidad de tiempo, antes que al contenido particular de la actividad propuesta, distinción que parece crítica de acuerdo con el planteamiento de la investigación.

Los tres motivos más influyentes para decidir la no asistencia (P.30) fueron:

- 1º Las dificultades de horario o tiempo disponible para ir (M= 2.397).

- 2º La existencia de otras tareas relacionadas con su actividad docente que requerían su atención (M= 1.653).
- 3º La excesiva distancia o dificultades de traslado al lugar donde se realizaba la actividad (M= 1.339).

Si se comparan, pues, los principales motivos de asistencia alegados con los principales motivos de no asistencia, se aprecian ya diferencias cualitativas entre los tipos de motivos manejados. Distinción que queda reforzada al comparar el conjunto de los motivos valorados en uno y otro caso.

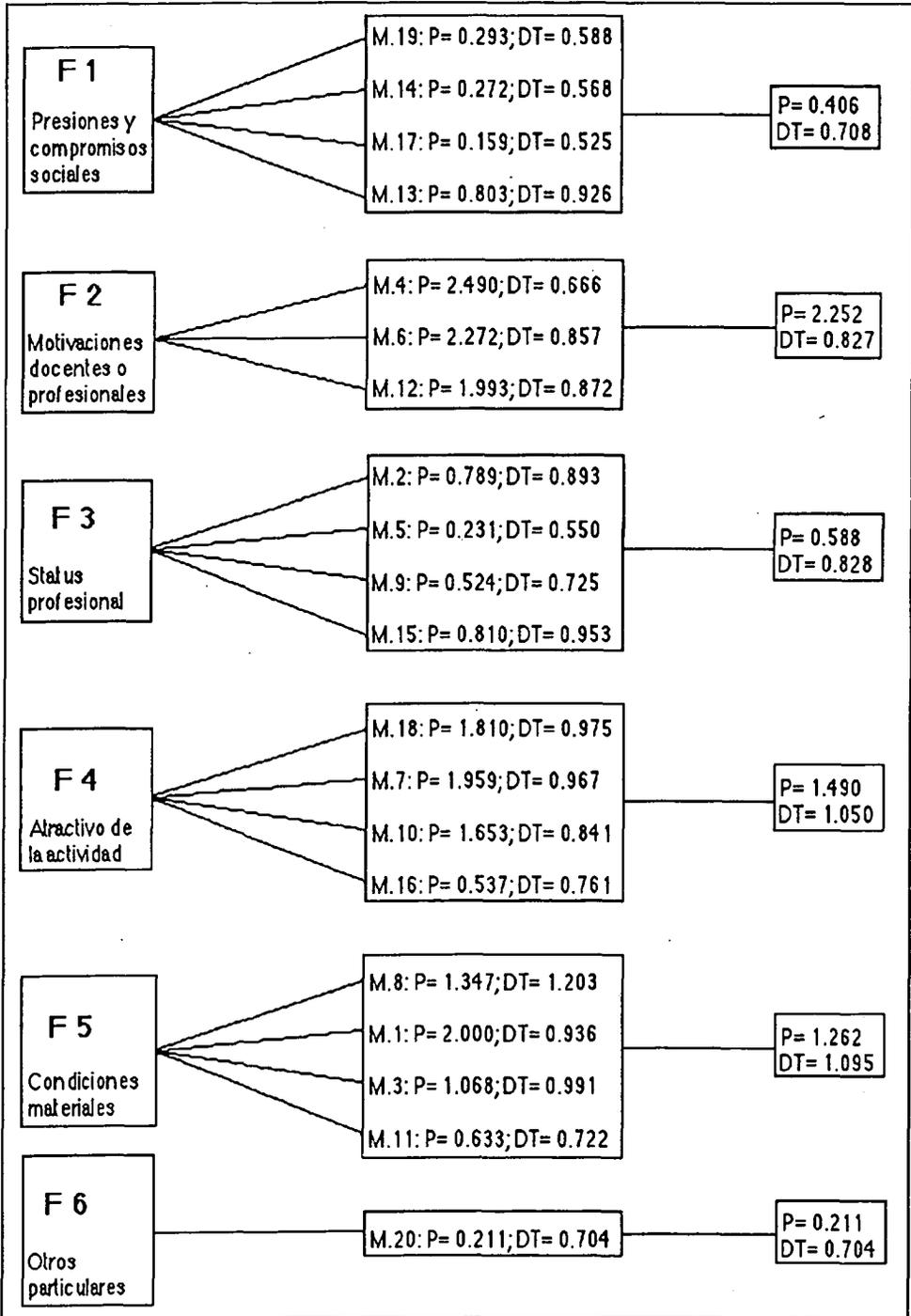
Parece, por tanto, que la percepción que tienen los profesores de los motivos por los que asisten a una actividad y la de aquellos por los que no asisten difieren cualitativamente, y no es la mera ausencia de los motivos valorados de asistencia lo que justifica la decisión de no asistencia. Los primeros hacen referencia principalmente a apreciaciones sobre la instrumentalidad de las actividades de formación, mientras que los segundos se refieren a estimaciones sobre la ausencia de condiciones posibilitadoras extrínsecas al contenido de la actividad en sí misma.

La pregunta 33 se refería a las condiciones que, hipotéticamente, podrían aumentar en el futuro su participación en estas actividades, las cuales no tienen por qué coincidir con los motivos por los que toman sus decisiones en las condiciones actuales. Señalaremos aquí únicamente que las seis condiciones más valoradas por los profesores parecían mezclar alternativamente uno y otro tipo de motivos. Así, las condiciones 1a, 3a y 5a (en orden de valoración) hacían referencia al contenido e instrumentalidad de la actividad, y figuraban asimismo entre los motivos más valorados de asistencia (mayor utilidad de la actividad para su aplicación práctica en el aula; que contribuyan más a aumentar sus conocimientos en las materias que imparten; y que sean más atractivas en sí mismas). Mientras que las otras tres condiciones más valoradas (2a, 4a y 6a) se referían más bien a aspectos de formato o condiciones externas al contenido de la propia actividad, y correspondían asimismo a la modificación de tres de los motivos más valorados de no asistencia (distancia al lugar de la actividad; horario o tiempo disponible para asistir; y coste económico).

Esta coincidencia inducía a pensar que los profesores, cuando tratan de proyectar hacia el futuro las condiciones ideales que podrían aumentar su asistencia a esas actividades, resuelven la aparente dicotomía que se observaba entre el tipo de motivos actualmente predominantes de asistencia y el tipo de motivos por los que actualmente no asisten a una actividad, mediante alguna combinación integradora de ambos.

Por otra parte, el análisis factorial a través del programa SPSSx de los motivos de asistencia permitió identificar los siguientes seis factores, rotados mediante el método Varimax, que, con valores propios iguales o superiores a 1, explicaban conjuntamente el 64.7 % de la variancia total:

Figura 1. Factores motivacionales de asistencia (M)



El Factor 1 (que agrupa los motivos correspondientes a los ítems 19, 14, 17 y 13) se denominó "Presiones y compromisos sociales", y representaría la tendencia de los profesores a conformarse o dejarse influir por presiones o requerimientos externos (por ejemplo, de la Administración), de modo bastante similar al factor denominado Expectativas externas de Thompson (1984). Su puntuación media es de $P= 0.406$ (en una escala de 0 a 3) lo que le situaría en el penúltimo lugar en cuanto a la influencia percibida por los profesores respecto a su decisión de asistir.

El Factor 2 se denominó "Motivaciones docentes o profesionales", puesto que representa claramente las motivaciones más propiamente docentes de los profesionales de la enseñanza, y se relacionan con la instrumentalidad de las actividades de formación propuestas para mejorar su actuación educativa y su competencia profesional. Este resulta ser claramente el factor más valorado por los profesores ($P= 2.252$) para decidir su asistencia a las actividades de formación.

El Factor 3 se denominó "Status profesional", puesto que representa un conglomerado de expectativas de obtención de promoción y prestigio profesional, así como de recompensas económicas (que, a su vez, suelen relacionarse con las primeras), a través de su asistencia a las actividades de formación. Su puntuación media ($P= 0.588$) le sitúa en un cuarto lugar en cuanto a su influencia percibida para decidir su asistencia.

El Factor 4 se denominó "Atractivo de la actividad", puesto que reunía aquellos motivos que hacen que los profesores sientan interés por ciertos aspectos de las actividades de formación en sí mismas. En este caso, a diferencia del contenido del Factor 2, el interés por las actividades no residiría tanto en su valor instrumental para mejorar su actuación docente como en el placer de la realización de la actividad en sí misma, al margen de su utilidad profesional, en un sentido en cierto modo similar al factor de Interés cognitivo de Thompson, pero con un sentido no únicamente cognitivo. Los profesores valoraron la influencia de este Factor en un segundo lugar de importancia ($P= 1.490$), aunque bastante por detrás del Factor 2.

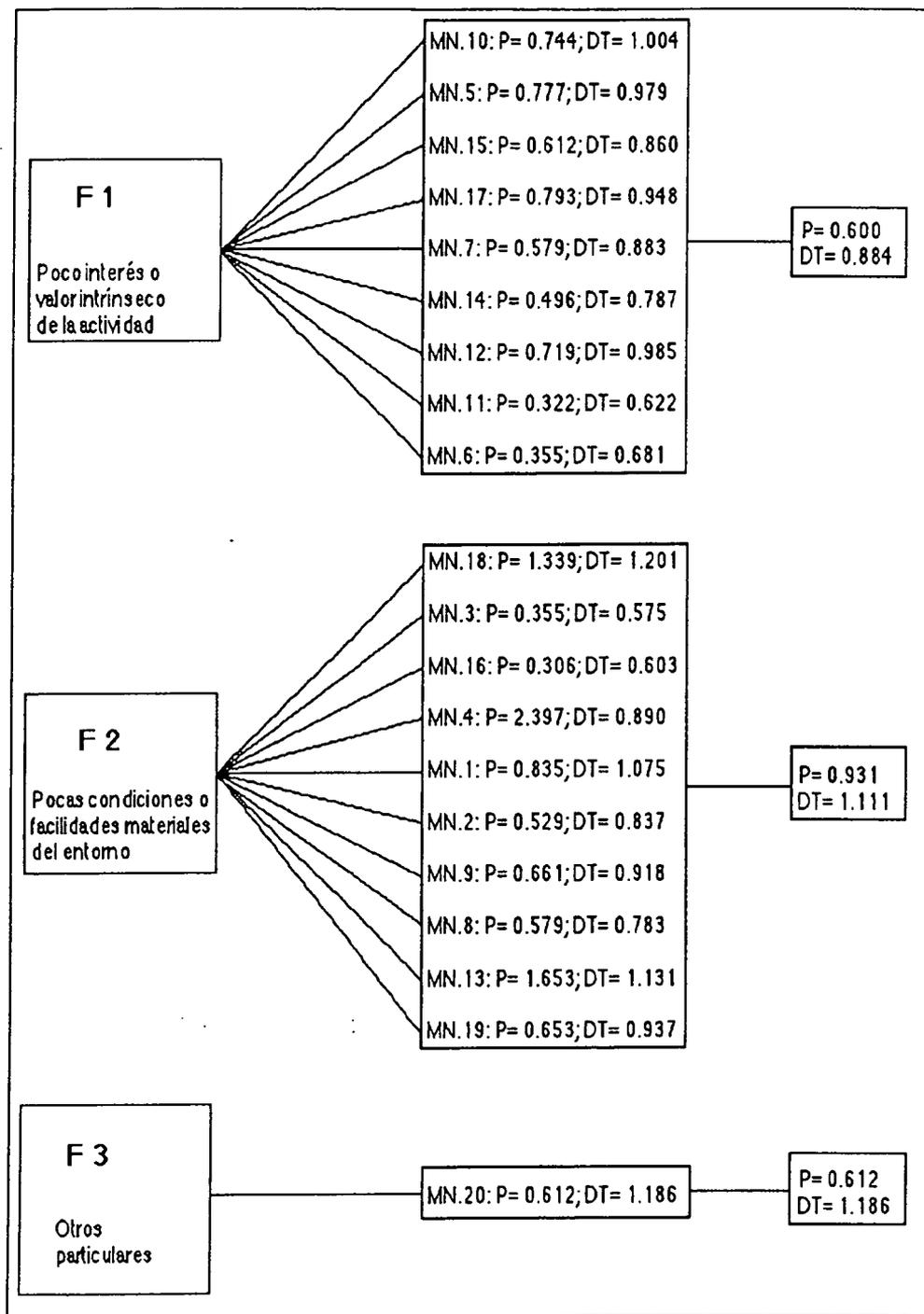
El Factor 5 se denominó "Condiciones materiales", puesto que aglutinaba aquellos motivos menos vinculados al contenido, interés o utilidad de la actividad en sí misma, y más con las condiciones materiales u organizativas necesarias para posibilitar la asistencia de los profesores. Su valoración media ($P= 1.262$) le situaría en un tercer lugar.

Por último, el Factor 6 correspondía únicamente al ítem 20 (un ítem abierto del tipo "otros"). Su carácter aislado y sin contenido significativo específico hizo que se denominara a este Factor "Otros particulares", y corresponde al factor menos valorado por los profesores ($P= 0.211$).

En resumen, por tanto, el Factor significativamente más valorado por los profesores para asistir a una actividad de formación es F2: Motivaciones docentes o profesionales. Esto es, los profesores deciden asistir a ellas, principalmente, en la medida en que las perciben como instrumentalmente capaces de aumentar su eficacia profesional como docentes, de modo consistente con la teoría de la expectativa-instrumentalidad de Vroom (1964), y con los resultados obtenidos por Corwin y Egner (1977).

El análisis factorial de los motivos que condujeron a una decisión de no asistencia a las actividades revela una estructura factorial muy distinta formada por tres factores principales que explican conjuntamente el 66.1 % de la variancia total.

Figura 2. Factores motivacionales de no asistencia (MN)



El Factor 1 agrupa nueve items que parecen referirse, en general, a la escasa valoración, interés instrumental o atractivo que suscitan en los profesores las actividades propuestas en sí mismas, por lo que se le denominó "Poco interés o valor intrínseco de la actividad". En este caso, éste resulta ser el Factor menos valorado ($P= 0.600$) por los profesores a la hora de decidir no asistir a una actividad de formación.

El Factor 2, a su vez, agrupa diez items que, en contraposición al anterior, se refieren más bien a diversas condiciones o circunstancias externas al contenido o interés de la actividad en sí misma, y que pueden dificultar u obstaculizar su asistencia a ella, por lo que se denominó a este Factor "Pocas condiciones o facilidades materiales del entorno". Este constituye, en este caso, el Factor más valorado ($P= 0.931$) por los profesores para no asistir.

Por último, el Factor 3, como en el caso anterior, corresponde únicamente al ítem 20 (Otros), y representa asimismo una categoría abierta a circunstancias particulares y sin un contenido único y específico, por lo que se le denominó "Otros particulares".

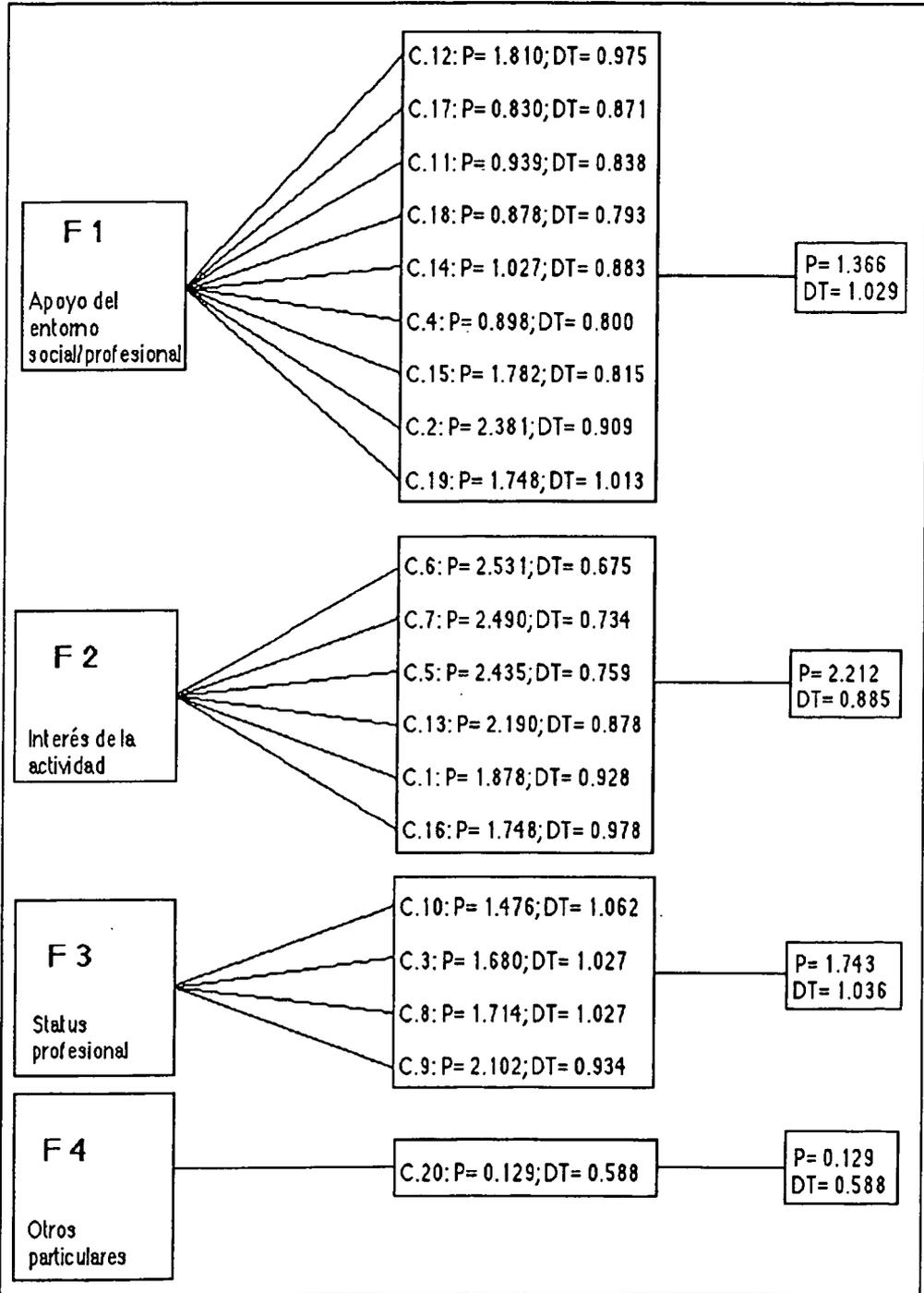
Se observan, pues, en este caso, dos diferencias básicas respecto a los factores motivacionales de asistencia:

1a. Respecto a su estructura, se trata de una estructura factorial mucho más simplificada y exenta de matices, en la que, aparte del poco relevante Factor 3 (Otros particulares), parece tenderse a una agrupación dicotómica de los motivos en dos grandes factores referidos bien a aspectos intrínsecos y de instrumentalidad de la actividad propuesta, o bien a condiciones obstaculizadoras extrínsecas al contenido de la actividad.

2a. Respecto al valor o importancia atribuida a los factores, el Factor que se revela más importante para decidir no asistir a una actividad de formación (F2) se refiere más bien a estas últimas, y no a la mera ausencia de las primeras, en contraste con el sentido de los factores más valorados de asistencia (F2 y F4).

El análisis factorial de las condiciones en las que, a juicio de los profesores, aumentaría significativamente su participación en actividades de formación permanente, permitió identificar cuatro factores principales que explican conjuntamente el 60.8 % de la variancia total.

Figura 3. Factores condicionales de mayor asistencia (C)



El Factor 1 agrupa nueve items que remiten principalmente a aspectos externos al contenido de las actividades en sí mismas, y, más concretamente, a ciertas condiciones del entorno social y profesional del profesor que facilitarían o apoyarían su mayor implicación en actividades de formación, por lo que se denominó a este factor "Apoyo del entorno social/profesional". Su puntuación media ($P= 1.366$) les sitúa en un tercer lugar de importancia percibida.

El Factor 2 agrupa seis items que nos remiten al interés o valor atribuido a la actividad, y, particularmente, al incremento de éste, por lo que se le llamó "Interés de la actividad". Este Factor, con una puntuación media $P= 2.212$, resulta ser el más valorado por los profesores como condición capaz de aumentar su participación en actividades de formación.

El Factor 3 agrupa cuatro items referidos a las expectativas de los profesores de que su asistencia a las actividades de formación les permitiera elevar su "Status profesional". Con una puntuación $P= 1.743$, este Factor se sitúa en segundo lugar de importancia en cuanto a su capacidad de aumentar la participación de los profesores.

Por último, el Factor 4, como ocurriera en los análisis anteriores, incluye únicamente el ítem "Otros", y obtiene una muy escasa valoración.

Se observa, por tanto, que el factor más valorado por los profesores es el que se refiere a aquellas condiciones que supuestamente aumentarían el interés de la actividad en sí misma y su instrumentalidad profesional (F2), si bien en segundo lugar se valoraría también, en este caso, la posibilidad de que la asistencia a estas actividades contribuyera a aumentar el status profesional de los profesores.

6. CONCLUSIONES

Aun sin entrar a comentar en este lugar ciertas relaciones significativas observadas entre los valores de los factores identificados y algunas variables tales como edad, sexo, nivel docente, tipo de identidad profesional, "locus of control" interno y frecuencia de la asistencia previa a actividades de formación, cabe subrayar, como conclusión general, que la identificación de los factores motivacionales que subyacen en las decisiones de asistencia y de no asistencia a las actividades de formación permanente parece poner de manifiesto, efectivamente, la presencia de dos patrones motivacionales cualitativamente distintos, tanto por la estructura motivacional emergente en uno y otro caso, como por la valoración o importancia atribuida por los profesores a los diversos factores en ambos casos.

Los resultados parecen corroborar, por lo tanto, la idea apuntada por Corwin y Egner (1977), y recogida en nuestro planteamiento general, de que:

1. Los factores intrínsecos a la propia actividad parecen ser los auténticos motivadores para asistir a ella, y se refieren a la percepción de una alta instrumentalidad de la misma para obtener ciertos resultados directos e indirectos valorados.

2. En cambio, es la ausencia de ciertos factores extrínsecos a la actividad lo que emerge como perceptivamente más importante para decidir la no asistencia a esa actividad, al afectar fundamentalmente a la percepción de la expectativa de realización de la misma.

Por último, desde el punto de vista de las implicaciones de la investigación de cara a diseñar políticas que promuevan una amplia asistencia de los profesores a las actividades de formación permanente, parece que la polémica suscitada a menudo en forma de disyuntiva entre favorecer las motivaciones extrínsecas o intrínsecas, carecería en realidad de sentido desde esta perspectiva. De nuestra investigación se desprende que tanto los primeros como los segundos parecen jugar un papel específico en las estimaciones subjetivas que realizan los profesores de la Expectativa y de la Instrumentalidad, respectivamente, de una actividad de formación, y, por lo tanto, en el proceso motivacional que les conduce a tomar decisiones relativas a su asistencia a ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANTUNEZ, S. et al. (1987): *L'avaluació de plans de formació permanent del professorat*. ICE de la UAB, Barcelona.
- BISCARRI, J. (1991): *Motivacions dels professors de la comarca de La Noguera per a la formació permanent*. Informe de investigación (no publicado) para el Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida.
- BISCARRI, J. (1992): *Identificación de factores motivacionales en la formación permanente de los profesores de la comarca de La Noguera (Lleida)*. Tesis doctoral (en curso de publicación en microfichas). Servei de Publicacions de la U.A.B., Barcelona.
- CORWIN, L.H. y EGNER, J.R. (1977): *Professional improvement. What?, Why?, How?*. Cornell Institute for Research and Development in Occupational Education, Department of Education, New York State College of Agriculture and Life Science, New York.
- GENOVAR, C. y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la instrucción*. Santillana, Madrid.
- HAAG, U. (1976): *Psychological foundations of motives for participation in adult education*. Tesis de Master no publicada, University of British Columbia, Research Center.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. y SNYDERMAN, B.B. (1959): *The motivation to work*. John Wiley, New York.
- IMBERNON, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors*. Barcanova, Barcelona.
- LESTER, P.E. (1988): *Teacher job satisfaction. An annotated bibliography and guide to research*. Garland Publishing, New York.
- O.C.D.E.-C.E.R.I. (1982): *La formation en cours de service des enseignants*. (Trad.: Narcea, Madrid, 1985).
- SAMPER, L. (1990): Sociología de la enseñanza: Aspectos socioprofesionales del profesor. En P. Feroso, J. Coloma, T. Rodríguez y L. Samper: *Sociología de la Educación*. Alamex, Barcelona.
- SILVER, P.F. (1982): Synthesis of research on teacher motivation. *Educational Leadership*, 39, (7), 551-554.
- THOMPSON, J.F. (1984): Learning orientations of Wisconsin's postsecondary agriculture teachers towards in-service education. *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 25, (3), 66-76.
- VILARRASA, A. (1985): La formació permanent dels mestres. *Perspectiva Escolar*, 94, (4), 16-18.
- VONK, H.C. (1988): *The professional development of teachers in a changing society*. Ricard Jordana Ed., 13a Conferència de la Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Barcelona.
- VROOM, V.H. (1964): *Work and motivation*. John Wiley, New York.