

Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales

EN ESTE NUEVO MILENIO LAS ESCUELAS Y LOS PROFESORES TIENEN QUE HACER FRENTE A NUMEROSOS Y NUEVOS PROBLEMAS, INCERTIDUMBRES, RETOS Y REFORMAS EDUCATIVAS. LA MOTIVACIÓN DE LOS PROFESORES PARA LLEVAR A CABO LOS CAMBIOS QUE LA ACTUAL COYUNTURA DEMANDA ES UN PROBLEMA QUE ES NECESARIO ABORDAR. POR UNA PARTE, EN ESTE ARTÍCULO SE ANALIZAN LAS CUALIDADES DE LA PROFESIÓN DOCENTE (SUS POSIBILIDADES DE GENERAR ALTA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA) Y LAS TENSIONES QUE ACUSA LA PROFESIÓN DOCENTE, QUE EN ESTOS TIEMPOS ESTÁN PRODUCIENDO, EN MUCHOS CASOS, EL LLAMADO SÍNDROME DEL PROFESOR QUEMADO. POR OTRA PARTE, A LA LUZ DE LAS TEORÍAS SOBRE MOTIVACIÓN EN EL TRABAJO, SE PROPONEN VÍAS DE ACCIÓN QUE TANTO EL PROFESOR COMO EL CONTEXTO EDUCATIVO, Y EN PARTICULAR LOS DIRECTIVOS, PUEDEN PONER EN MARCHA PARA ELEVAR LA MORAL DE LOS PROFESORES Y, POR TANTO, LA CAPACIDAD DE INNOVACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

PALABRAS CLAVE: MOTIVACIÓN DE LOS PROFESORES, SÍNDROME DEL PROFESOR QUEMADO, SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO, REFORMA EDUCATIVA, CAMBIOS CONTEXTO DE TRABAJO Y LIDERAZGO.

IN THIS NEW MILLENIUM, SCHOOLS AND TEACHERS HAVE TO FACE MULTIPLE AND NEW EDUCATIONAL PROBLEMS, UNCERTAINTIES, CHALLENGES AND REFORMS. TEACHERS' MOTIVATION TO IMPLEMENT THE CHANGES DEMANDED BY THIS SITUATION IS A PROBLEM THAT MUST BE SEEN INTO. THE PURPOSE OF THIS WORK IS TWOFOLD: ON THE ONE HAND, IT EXAMINES THE QUALITIES OF THE TEACHING PROFESSION (ITS POTENTIAL FOR GENERATING HIGH INTRINSIC MOTIVATION IN TEACHERS) AND THE PRESSURE THE PROFESSION EXPERIMENTS NOWADAYS, LEADING ONLY TOO FREQUENTLY TO THE SO CALLED TEACHER BURNOUT SYNDROME. ON THE OTHER HAND, IN THE LIGHT OF WORK MOTIVATION THEORIES, ALTERNATIVE MEANS OF ACTION ARE SUGGESTED THAT COULD BE SET OFF BY TEACHER AS MUCH AS BY CONTEXT AND, PARTICULARLY, SCHOOL HEADS, IN ORDER TO RAISE TEACHERS' MORALE AND, CONSEQUENTLY, THE SCHOOLS' POTENTIAL FOR INNOVATION.

KEYWORDS: TEACHERS' MOTIVATION, TEACHER BURNOUT, SCHOOL REFORM, JOB SATISFACTION, WORK ENVIRONMENT, SCHOOL LEADERSHIP.

Ed005

M^a Carmen
González Torres

Profesora Adjunta de Psicología de la Educación y Psicología de la Instrucción.
Universidad de Navarra
mgonzalez@unav.es

I. EL PROFESOR ANTE LAS NUEVAS DEMANDAS EDUCATIVAS

Durante los años 80 y 90 se han producido rápidos y drásticos cambios en el panorama mundial como consecuencia principalmente del desarrollo de las tecnologías de la información, la globalización económica, la competencia en el mercado internacional, el movimiento multicultural y la formación de megaestados. En esta era postmoderna las escuelas y los profesores tienen que hacer frente a numerosos y nuevos problemas, incertidumbres y retos. La comunidad educativa se ve necesariamente llamada a lidiar con las consecuencias humanas de la reestructuración económica y social que se está llevando a cabo (cfr. Bourdieu, 1998).

Nuestra sociedad muestra un gran optimismo respecto a la contribución clave de la educación en el bienestar social y económico. Así, por ejemplo, el informe de la OCDE *Escuelas y Calidad*, presentado en 1989, manifestaba que el interés por la calidad de la educación en las escuelas es una de las más altas prioridades en los países de la OCDE. Este interés político por hacer a las naciones, las industrias, las compañías y los individuos más competitivos y la creencia de que las escuelas deben hacer frente a los retos de las naciones en un mundo globalizado ha suscitado un importante movimiento de reforma educativa en muchos países (Scott, Stone y Dinham, 2001). Como señala Viñao (2002), las reformas educativas siempre se conciben con el objetivo de corregir problemas sociales y educativos pretendiendo de alguna manera “reinventar” la escuela para adaptarla a las nuevas exigencias. Tal creencia, como señalan algunos profesores (cfr. Scott y cols., 2001), ha hecho que en el debate político la educación sea “el fiambre del sandwich en las elecciones”. Los políticos usan la educación como un balón de fútbol. Los que están en el poder ponen en marcha reformas y los que quieren el poder presentan propuestas alternativas sobre cómo conseguir que los profesores trabajen más eficientemente y los estudiantes mejoren en sus resultados. No nos tenemos que ir fuera de nuestro país para observar esto.

Las recientes olas de reformas en países de nuestro entorno cultural (Estados Unidos, Inglaterra, Países Bajos, España, etc.) presentan ambiciosas agendas para producir cambios en las escuelas y los profesores, considerados principales agentes del cambio, son el gran problema de los reformadores. Como señala El Informe Delors (1996) “ninguna reforma educativa tiene éxito contra los profesores o sin su participación”. Por ello, la motivación de los profesores para llevar a cabo los cambios que se pretenden es un problema que es necesario abordar y es de lo que nos vamos a ocupar en este artículo.

Como apuntan una gran variedad de estudios (Dinham y Scott, 1996a, 1996b; 1998a; García de León, 1991; Lens y Neves de Jesus, 1999; Lumsden, 1998; Miller, 1999; Nias, 1999; Penalva Buitrago, 2001; Slegers, 1999; Smylie, 1999; Scott, y cols., 2001; Spears, Gould, Lee, 2000; Viñao, 2002), en el actual clima de cambio y reforma muchos profesores parecen sentirse desmotivados y muestran una cierta crisis de identidad. Entre las diversas razones que lo explican podemos citar las siguientes:

- Uno de los rasgos característicos de las reformas educativas emprendidas en los últimos años es la alianza entre reformadores y gestores de la reforma y los considerados expertos en cuestiones educativas, pero que no están “en el tajo de la enseñanza”. Por este motivo, los profesores sienten que su saber práctico no es tenido en cuenta y que su voz queda fuera del debate reformista, como si les faltara el profesionalismo necesario para dirigir su trabajo. Esto produce una erosión de su imagen profesional.

- Las reformas suelen ser impuestas a las escuelas y a los profesores sin mucha justificación educativa, con una visión alicorta de los problemas educativos y con el objetivo de obtener resultados visibles a corto plazo y políticamente rentables. Los reformadores ven a los profesores como elementos que sólo tienen que ejecutar lo que se les propone y además su formalismo burocrático les hace prestar una enorme atención a las actividades administrativas de los profesores (p.e. redacción de múltiples documentos que dan cuenta de su tarea docente). Ante esto, los profesores sienten que su profesión se ha ido burocratizando. Se sienten presionados por múltiples fuerzas: la necesidad de adaptar y acomodar las disposiciones legales al contexto escolar concreto, atender a los alumnos, cuidar las relaciones personales con ellos y a la vez cumplir las obligaciones que les vienen prescritas desde el exterior.
- En cierta manera cada reforma escolar se percibe como una acusación de fracaso del viejo sistema. Por ello, muchos profesores pueden sentir frustración si trabajaron duramente para conseguir el éxito de un nuevo planteamiento en una reforma anterior y resulta que alguien desde fuera viene de nuevo a cambiar el estado de las cosas. Las reformas demasiado frecuentes suelen producir un estado de indefensión, en el que se experimenta falta de conexión entre los esfuerzos y los resultados. En este estado, los profesores pueden plantearse con cierto derrotismo que “para qué dedicar tiempo y energía a algo si las cosas volverán a cambiar”.
- Frecuentemente, los profesores se sienten blanco de las críticas cuando las cosas no funcionan, pues se dice que si no funcionan es porque ellos no se adaptan a sus nuevos roles. Los profesores desde hace algún tiempo vienen acusando un cierto desprestigio de su profesión, con pérdida de estatus y respeto y aumento de crítica pública. Se sienten como marionetas movidos por fuerzas extrañas: el gobierno, los inspectores, los padres, cuando precisamente para la motivación es muy importante sentirse persona “origen” (DeCharms, 1976; Deci y Ryan, 1985).
- En el contexto en el que nos hallamos inmersos, las expectativas puestas en los profesores han crecido exponencialmente y se les exige hasta el límite. No sólo enseñan sino que funcionan en la frontera de los trabajadores sociales. Scott y cols. (2001) recogen los resultados del *International Teacher 2000 Project*, –una investigación que ha estudiado los efectos del reciente cambio educativo internacional sobre la motivación y satisfacción de los profesores de cuatro países: Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y USA– y señalan que entre los elementos que producen insatisfacción se encuentra el tratar con las consecuencias sociales del cambio y la reestructuración de la sociedad (ver Dinham y Scott, 1996a, 1996b, 1998a, para más información de las fases de la investigación). Los profesores han de tratar con las enfermedades que esto está produciendo en las familias, los individuos y las comunidades. Los problemas sociales han proliferado y los profesores se encuentran con estudiantes con necesidades muy diversas teniendo que ejercer como padres, niños, sacerdotes, psicólogos, orientadores e incluso como sargentos de la armada o policías luchando con la falta de interés y de maduración de los estudiantes y batallando con severos problemas de conducta. Los profesores de la investigación en los cuatro países comentan el incremento de la propia responsabilidad y la pena y frustración que sienten al ver como la vida de los niños está comprometida por las circunstancias sociales. A este respecto un profesor de la muestra investigada señala: “los niños están tan necesitados en estos tiempos”.

■ El interés por la mejora de la calidad de la educación ha ido unido a una creciente preocupación por la evaluación de diferentes aspectos del sistema educativo, entre ellos los profesores. En 1997 el informe del Consejo de Europa sobre “La Educación Secundaria para una Europa en cambio” (*What Secondary Education for Changing Europe? Trends, challenges and prospects*) señalaba que “todos los sistemas educativos están otorgando una importancia creciente a la evaluación. Lo cual no es sorprendente porque la evaluación intenta mostrar a alumnos, padres, profesores, escuelas, autoridades educativas, poderes políticos y sociedad en general los resultados de la educación en términos de efectividad y eficiencia o, en otras palabras, de calidad. El concepto de evaluación ha sufrido un cambio en los últimos años, no sólo concierne a los alumnos y a su rendimiento sino también a las escuelas, los profesores y el sistema en general”.

Esta cultura de evaluación de la calidad, de rendición de cuentas, que, sin lugar dudas, es un importante aspecto de la reestructuración económica y social, ha empezado a consolidarse en muchos países a través de las reformas educativas. Por ejemplo, desde hace unos años una de las principales tareas de la *British Office for Standards in Education* (OFSTED) es el sistema de inspección escolar. Los resultados de esta inspección y los tests nacionales de rendimiento de los estudiantes se están empleando para construir *rankings* de escuelas que se publican en interés de los consumidores. En EE.UU. también se ha desarrollado la auditoría de las escuelas (cfr. Scott y cols., 2001). Aunque esto indudablemente tiene efectos beneficiosos, los profesores se quejan de la ansiedad generada por la evaluación externa y la necesidad de cumplir ciertos estándares nacionales de educación. Para muchos profesores esta situación ha producido una mentalidad policíaca entre los administradores educativos, ha creado una cultura de rivalidad y desconfianza entre los profesores y también un gasto de tiempo en cosas que no benefician a los alumnos. Un profesor de la investigación *International Teacher 2000 Project* comenta “me siento como una máquina con poco tiempo para la reflexión”. Por otra parte, la mentalidad evaluadora de control de la enseñanza y de sus resultados ha tomado la forma de un ataque al profesionalismo de la enseñanza. Como señala esta investigación *Teacher 2000* tal hecho ha conducido a un declive en la oportunidad de experimentar satisfacción con la propia actividad profesional y a la erosión de muchas de las fuentes de placer de este trabajo: la flexibilidad, la creatividad, el trabajar ayudando a los alumnos.

Es comprensible que resulte difícil experimentar satisfactoriamente la enseñanza en un clima donde mientras más se espera y demanda de las escuelas, éstas y los profesores son sujetos a escrutinio como nunca antes, el estatus de la enseñanza como profesión ha declinado y además las fuentes y recursos educativos son más bien escasos. Si se sostiene que los profesores son el grupo más importante de profesionales para las naciones del futuro y la clave del éxito de la educación escolar (cfr. Bis-hay, 1996; Cooper y Connely, 1991; Cheng, 1998; Russell y Munby, 1992; Viñao, 2002), es lamentable encontrar que muchos están descontentos con su trabajo. Para evitarlo y para conseguir que se adapten a las exigencias educativas del nuevo milenio, un foco central de los esfuerzos en muchas escuelas debe ser la mejora de su formación profesional y el incremento de su motivación (Boles y Troven, 1996; Cooper y Conley, 1991; Cheng, 1998; Deci, Kasser y Ryan, 1997; Dinham, 1995; Dinham y Scott, 1997; Russell y Munby, 1992; Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood, 1999; Miller, 1999). Los profesores deben navegar en las ambigüedades de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales de la postmodernidad, como dice Hargreaves (1994). Y precisamente una de las caracterís-

ticas de la profesión docente debe ser la motivación y la creatividad para navegar en aguas turbulentas.

2. PROBLEMAS CON LA MOTIVACIÓN DE LOS PROFESORES. EL SÍNDROME DEL “PROFESOR QUEMADO”

Los tiempos actuales de cambio generan nuevas demandas sociales, exigen nuevos conocimientos, nuevas habilidades y todo ello en un tiempo muy breve, con lo que se crean situaciones de estrés. Aunque es verdad que un nivel de estrés moderado actúa como activador de la conducta (Polaino-Lorente, 1982; Pithers y Fogarty, 1995), una de las consecuencias de las situaciones de elevado estrés es el denominado síndrome de quemarse en el trabajo o *burnout*.

El *burnout* puede considerarse una enfermedad profesional propia de las profesiones asistenciales y especialmente de la docencia y profesiones sanitarias caracterizadas por el contacto con personas (De Heus y Diekstra, 1999; Dierendock, Buunk y Schaufeli, 2001a; Silvero, 2002). Las profesiones de ayuda tienen en la cúspide de la multitud de estresores del trabajo la carga de una extrema responsabilidad por el bienestar de otros. Se han encontrado elevados índices de incidencia de este síndrome entre docentes en muchos países como EE.UU. donde alcanza cifras del 30% (Rudow, 1999). El estrés parece un mal endémico del trabajo del profesor y es especialmente acusado en los profesores de secundaria. Se habla de los profesores como un grupo de alto riesgo y son muchos los trabajos que en los últimos años se han dedicado a estudiar el síndrome *burnout* en los profesores (Boyle, Borg, Falzon, Baglioni, 1995; Calvete y Villa, 2000; Cedoline, 1982; Cordeiro y cols., 2003; Esteve, 1987; Dierendock, Schaufeli y Buunk, 2001b; Gil-Monte y Peiró, 1999; Maslach, 1999; Maslach y Leiter, 1999a, 1999b; Rudow, 1999; Travers y Cooper, 1997; Vanderberghe y Huberman, 1999).

En el centro del fenómeno *burnout* está la percepción de la desproporción entre las demandas que el contexto exige y las respuestas que uno es capaz de ofrecer. Se han mencionado muchas reacciones físicas, psicológicas, conductuales y sociales como síntomas característicos pero, de acuerdo con el conocido modelo de Maslach y Jackson (1981), los tres comúnmente reconocidos como centrales son:

- **Baja realización personal:** se percibe un rendimiento insatisfactorio que conlleva el desarrollo de sentimientos de fracaso personal, incompetencia y baja autoestima. La persona se siente incapaz de llevar a cabo su trabajo, especialmente en relación con los destinatarios de sus servicios. Algunos creen y se convencen a sí mismos de que lo que les ocurre es un riesgo inevitable de su profesión y que no pueden hacer nada para revitalizarse. Esta atribución es letal porque cimienta el sentimiento de impotencia y conduce a abandonar cualquier esperanza, llegando al estado de indefensión aprendida. La retirada de compromiso profesional con determinadas actividades es una forma de afrontamiento ante este sentimiento.
- **Agotamiento físico y emocional:** vivencia de encontrarse agotado emocionalmente, vacío y sin energía la cual aparece asociada con diversas manifestaciones físicas.
- **Despersonalización:** la persona manifiesta actitudes negativas de aislamiento y distanciamiento en relación con las personas para las que trabaja. En el caso del profesor se manifiestan hacia los alumnos y se reflejan en la adopción de una relación distante y de escasa receptividad hacia sus demandas. Este comportamiento constituye una forma de afrontamiento defensivo a la situación de estrés, que en la fase inicial del síndrome mitiga la percepción de baja autoeficacia, pues se traslada la responsabilidad del aparente fracaso a los destinatarios del servicio o a los directivos, pero a largo plazo sus efectos son altamente perjudiciales.

ESTUDIOS

CLAVES PARA FAVORECER
LA MOTIVACIÓN DE LOS
PROFESORES ANTE LOS
RETOS EDUCATIVOS
ACTUALES

En definitiva, el *burnout* roba la vitalidad, erosiona los propios ideales, anula el entusiasmo y el sentido de propósito y de significado de sus vidas en las personas que lo padecen. Este síndrome desencadena baja satisfacción y motivación hacia el trabajo, problemas de salud, absentismo laboral, propensión al abandono de la profesión y en el caso del profesor disminución de la calidad docente.

Las causas del *burnout* en el trabajo son múltiples y de diversa índole: sociales, psicológicas, organizativas. Entre las potencialmente estresoras para los profesores se encuentran las siguientes (cfr. Alberg, 1999; Castaño, Díaz y Rubio, 2000; Cedoline, 1982; DeHeus y Dijkstra, 1999; Lens y Neves de Jesus, 1999; Leithwood, y cols., 1999; Miller, 1999; Rudow, 1999; Silvero, 2002; Smylie, 1999; Woods, 1999):

- *Conflicto de rol/ambigüedad de rol.* Ambos, aunque pueden ocurrir independientemente, se refieren a la incertidumbre acerca de lo que se espera que uno haga en el trabajo. El *conflicto de rol* se produce ante la ocurrencia simultánea de dos o más presiones opuestas de modo que la respuesta a una hace difícil la otra (p.e. educación masificada *versus* instrucción individualizada; libertad a los alumnos *versus* mantener el orden social de la clase; enseñar a aprender a aprender *versus* enseñar contenidos conceptuales, atención al rendimiento y logro de estándares *versus* educación integral; hacer frente a las diferentes demandas y expectativas de estudiantes, gerentes, padres, comunidad, política educativa nacional).

La *ambigüedad del rol* se define como la falta de claridad en el trabajo, que suele proceder de la existencia de discrepancia entre la información disponible y la que se requiere para realizar el trabajo con éxito. Está asociada con vaguedad respecto a las metas de la organización, definición de roles, expectativas a cumplir y también con la falta de información sobre los efectos del propio trabajo (p.e. el impacto de la propia acción en los estudiantes).

- *Ambiente de control* con baja percepción de autonomía. Una excesiva presión burocrática (realización de memorias exhaustivas sobre el trabajo a realizar), la presión por alcanzar ciertos estándares o cubrir determinados contenidos, las pocas oportunidades para la expresión personal o para tomar iniciativas sobre nuevos enfoques, innovaciones o cambios y la poca participación en la toma de decisiones de la organización escolar, reducen la percepción de autonomía.
- *Sobrecarga de trabajo (cuantitativa y cualitativa).* La sobrecarga se define en torno a cuatro parámetros (elevado número de tareas multifacéticas a las que hacer frente, altos niveles de responsabilidad, transferencia al profesor de elevadas expectativas de rendimiento por parte de directivos y colegas, la exigencia de resultados en un período breve de tiempo). La percepción de desproporción ente demandas y capacidades contribuye al desarrollo de bajas creencias de autoeficacia.
- *Deterioro de las relaciones con colegas y directivos.* Los problemas de relación afectiva como los conflictos y tensiones con la dirección o la ausencia de colaboración y apoyo de los colegas son una de las principales causas de insatisfacción laboral.
- *Sobrecarga de contactos.* Resulta de la necesidad de concertar encuentros frecuentes con otras personas en orden a realizar las funciones del trabajo. La enseñanza requiere muchos encuentros personales con alumnos, padres, profesores, etc., muchos de los cuales son desagradables y dolorosos.
- *Déficits de formación.* Los profesores pueden sentir que les falta preparación suficiente y que tienen pocas oportunidades para aprender y desarrollarse profesionalmente para tratar con los retos y

problemas a los que se ven enfrentados. Esto produce dudas e inseguridad acerca de la propia competencia para cumplir las expectativas de otros (familia, centro, sociedad).

- **Factores individuales:** Factores personales como estabilidad económica, satisfacción marital o factores de personalidad como estabilidad o neuroticismo, excesiva timidez, inflexibilidad, carencia o dominio de destrezas en el manejo del estrés pueden actuar como factores de protección o de riesgo.
- **Problemas con los estudiantes.** Muchos profesores tienen problemas con las actitudes negativas de los niños (su falta de motivación, su conducta conflictiva) y con los alumnos que presentan problemas psicológicos y necesidades educativas especiales. La falta de disciplina de los estudiantes es una de las causas principales de *burnout* y es un problema que se ha acuciado en los últimos años (Lens y Neves de Jesus, 1999). En esta sociedad abierta, permisiva y “antiautoridad” es mucho más difícil enseñar a los jóvenes que en tiempos anteriores, cuando la mayoría de los niños debía obedecer inmediatamente a sus padres y profesores y cuando la disciplina no era un problema. Mantener el orden de clase para poder enseñar causa un enorme agotamiento emocional que es el aspecto central del *burnout*. Muchos profesores se sienten frustrados porque, pese a sus elevados esfuerzos, no obtienen los resultados deseados ni logran que los alumnos muestren interés en su enseñanza.
- **Disminución del respeto social por la enseñanza.** El estatus social de este trabajo ha disminuido en la sociedad, lo que ha ocurrido también en otras profesiones (medicina, derecho). Los profesores, además, probablemente subestiman el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo personal de los niños en la clase.
- **Reformas:** Los cambios crean numerosas condiciones potencialmente estresoras. Introducen ambigüedades e incertidumbres respecto a las metas y roles a desempeñar y a los conocimientos y capacidades que se precisan para hacerles frente. Las innovaciones conllevan cambios en los programas, preparación de nuevos currículos, métodos de enseñanza y prácticas educativas. Y requieren tiempo, que es lo que suele faltar, para reflexionar y adaptarse a la nueva situación. Los cambios cuestionan las creencias, los valores, la cultura del profesor, implican retos emocionales y cognitivos y conllevan, a veces, una sensación de pérdida de identidad y de necesidad de redefinición de la profesión.

En la literatura sobre el fenómeno *burnout* además de detallarse sus múltiples causas se citan numerosas estrategias de intervención para aliviarlo (Cooper y Conley, 1991; Cherniss, 1993; Domenech Delgado, 1995; Friedman, 1999; Maslach y Leiter, 1999a; Sureda, 2002). De acuerdo con Friedman (1999) se pueden clasificar según: a) su orientación y propósito; b) el nivel de intervención y c) el enfoque que adoptan.

Indudablemente, los programas de acción directa sobre las causas del *burnout* son preferibles pero no siempre es posible tratarlas, bien por su complejidad o porque son difíciles de cambiar. Por otra parte, como muchos profesores tienden a creer que el *burnout* es resultado de su propio fracaso personal, son importantes los tratamientos paliativos que utilizan técnicas físicas para aliviar la tensión y técnicas mentales que se centran en alterar la percepción o visión negativa que el profesor tiene de sí y de su ambiente y circunstancias. Algunos estudios indican que las intervenciones tienen una limitada efectividad si se trata sólo al individuo, pero no se cambian los aspectos que producen estrés en la organización. Los estresores relacionados con las condiciones de trabajo (estilos de administración

y dirección, comunicación, apoyo social) muchas veces predicen en mayor medida el nivel de *burnout* que los factores personales (Leithwood y cols., 1999). También se ha señalado que los enfoques preventivos son más efectivos, menos caros y especialmente recomendables para los profesores noveles.

En general, en los estudios sobre el estrés y *burnout* se aprecia que predominan las perspectivas negativas (Smylie, 1999), las cuales producen la sensación de que los profesores son seres inermes, pasivos y meros reactivos ante las condiciones de estrés. Esta creencia es peligrosa y por ello se necesitan perspectivas más positivas. Por una parte, el fenómeno hay que examinarlo desde una perspectiva interaccionista (Leithwood y cols., 1999; Travers y Cooper, 1997), pues no son las condiciones objetivas en sí mismas las que producen el *burnout* sino que éste depende de cómo sean percibidas o interpretadas por el profesor, es decir, depende de cómo éste construye la realidad que le ocurre. Por otra parte, hay que pensar que las situaciones de cambios, reto, incertidumbre, ambigüedad, aunque presentan problemas y dificultades también son un importante estímulo para la mejora del aprendizaje y de la motivación, como señalan las teorías del aprendizaje adulto en las organizaciones. Las situaciones de desequilibrio son las que incitan a replantearse nuevas visiones del trabajo y a repensar su significado (Smylie, 1999).

3. EL TRABAJO COMO VOCACIÓN. LO QUE MOTIVA Y MANTIENE LA MORAL DE LOS PROFESORES

La mayor parte de la vida se organiza en torno al trabajo. La gente emplea más de un tercio de su vida en él y éste influye en su conducta (cómo se organiza la vida, las relaciones sociales, los estilos de vida, la movilidad) y desempeña un papel importante en la definición de uno mismo y en la autoestima. Por ello, una importante cuestión es cómo las personas se lo plantean, es decir, cómo difieren en su experiencia subjetiva del trabajo. La todavía escasa investigación que hay al respecto indica que la mayoría de las personas tienen tres tipos de relaciones distintas con su trabajo: lo pueden ver como trabajo, como carrera o como vocación/misión (*job, career o calling*). Esta distinción fue hecha por Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler y Tipton (1985) en su libro *Hábitos del corazón* y está siendo estudiada empíricamente por Wrzesniewski, Mc Canley, Rozin y Schwatz (1997). Estas tres orientaciones generales hacia el trabajo predicen las metas que la gente persigue en el mismo.

La distinción básica entre estas dimensiones es la siguiente: la gente que experimenta su profesión como trabajo (*Job*) se centra en los aspectos económicos que brinda, más que en el placer o realización personal que se puede alcanzar en el mismo. Es decir, se contempla como un medio que permite a los individuos adquirir los recursos necesarios para disfrutar de su tiempo fuera del trabajo. Los que lo ven como carrera (*Career*) se centran primeramente en el avance profesional dentro de la estructura ocupacional, pues suele ofrecer poder y alta autoestima para el trabajador. Aquéllos que lo definen como vocación (*Calling*) se centran en el disfrute que acarrea su realización y en que el trabajo sea socialmente útil. Se caracterizan por su amor al trabajo pensando en que contribuye a hacer del mundo un lugar mejor.

Esta última orientación se puede decir que es “la marca” de ciertas profesiones como la de profesor. Existen estudios que avalan el carácter altamente vocacional de la profesión docente, ya que para los profesores su principal motivador son los propios alumnos. Ejercen la docencia porque les gusta trabajar con los jóvenes y ayudarles en su formación y sienten gran satisfacción viendo como con su asistencia aprenden, desarrollan su potencial y se preparan para conducirse como adultos responsables (Brunetti, 2001; Dinham y Scott, 1996b, 1998a; Scott y cols., 2001; Spear y cols., 2000). Así,

los investigadores del *Project Teacher 2000* con datos de 3.000 profesores de cuatro países, como hemos señalado, indican que los profesores en todos los países están motivados por el deseo de trabajar con la gente y *to make a difference* y encuentran alta satisfacción en este aspecto de la enseñanza (Dinham y Scott, 2000). En otro estudio transcultural sobre el entusiasmo del profesor y el desánimo que incluía profesores de U.S. y otras seis naciones, los profesores identificaron a los estudiantes como el primer y central factor que tiene impacto en su entusiasmo profesional y en su desánimo (cfr. Stenlund, 1995). En una revisión sobre motivación del profesor llevada a cabo por el NFER *Reseach Development Fund* en 1999 en Inglaterra y Gales se concluyó también que las personas se sienten atraídas a esta profesión por la propia naturaleza recompensante del trabajo y el primer factor de satisfacción era trabajar con los niños y beneficiar con ello a la sociedad (cfr. Spear y cols., 2000).

Los profesores, al percibir su trabajo como vocación, llamada o misión, son conscientes de que éste tiene una dimensión ética. Un valor central para ellos es la idea de que son moralmente más que legalmente responsables de sus alumnos y experimentan un deseo de cuidar de ellos (*to care*) (Nias, 1999). Esta es una de las características esenciales de su identidad, de lo que es “sentirse como profesor”. En esta profesión implícitamente, como afirma Nias, se sigue manteniendo la expectativa de síglos de que “los profesores deberían mostrar devoción religiosa hacia su trabajo”.

Lo que se observa en la profesión docente, si nos atenemos a las teorías de la motivación, es que suscita una alta motivación intrínseca. Las teorías sobre la motivación en el trabajo señalan que las personas se mueven en un continuo de motivación intrínseca/extrínseca buscando satisfacer en mayor medida necesidades de bajo o alto orden. La conocida teoría de la motivación de Maslow (1954, 1972) sobre la *Jerarquía de Necesidades*, señala que las personas tienen diferentes necesidades que necesitan satisfacer para lograr sentirse motivadas en el trabajo [necesidades fisiológicas (comida, vestido, descanso), necesidades de seguridad física y psicológica (salario, seguridad social, paro, acogida de los colegas), necesidad de autoestima (promoción, prestigio), necesidad de autorrealización (trabajo creativo, desarrollo de los propios talentos y cualidades)]. Según la *Teoría bifactorial de Herzberg* (Herzberg, 1964; Herzberg, Mausner y Snyderman, 1959), en la satisfacción e insatisfacción en el trabajo intervienen dos factores: a) *factores de higiene o mantenimiento*, también llamados periféricos (seguridad laboral, supervisión, política de la compañía...), los cuales por sí mismos cuando están cubiertos no motivan a trabajar con entusiasmo pero desmotivan si no se satisfacen y b) *factores propiamente motivacionales* o relativos al propio trabajo, que se refieren a las posibilidades que entraña de crecimiento personal, desafío, progreso, responsabilidad, creatividad. Estos factores sí que dan lugar a altos niveles de satisfacción, pero si no están presentes, en particular en profesiones de bajo nivel de complejidad, no causan gran insatisfacción. La investigación de Herzberg mostró que cuando los empleados tienen altos niveles de motivación intrínseca presentan mayor tolerancia a la insatisfacción que surge de los factores de mantenimiento pero, sin embargo, no ocurre a la inversa.

Los profesores, de hecho, admiten que muchas veces las condiciones del trabajo (salarios, recursos) no son óptimas pero encuentran satisfacción cuando cubren necesidades de alto orden. De acuerdo con la teoría de Herzberg, la revisión del NFER sobre motivación de los profesores en Inglaterra y Gales señala entre sus conclusiones que aspectos como carga de trabajo menos demandante, menores responsabilidades administrativas, mejora salarial, mejora de estatus producirían menores niveles de insatisfacción entre los profesores pero no necesariamente traen más altos niveles de satisfacción (cfr. Spear y cols., 2000).

La motivación de los profesores está basada en elementos intrínsecos del trabajo como son el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente, el sentir que benefician a la sociedad influyendo en la educación de niños y jóvenes, el desarrollo de la creatividad (Bishay, 1996; Love Turner, 2001; Spear y cols., 2000; Sylvia y Hutchinson, 1985; Scott y cols., 2001). En general, de acuerdo con Maslow, toman el trabajo como centro de autorrealización. Lo dicho se muestra en la investigación *Teacher 2000* (Scott y cols., 2001) donde los profesores dicen cosas como las siguientes: “disfruto estando con niños y siendo miembro de un grupo que trabaja por lograr metas juntos”; “amo sentir que realmente he ayudado e inspirado a alguien”; “disfruto planificando mis clases y viendo cómo los chicos tienen éxito”; “disfruto con la libertad de ser creativo, improvisando y explorando diferentes formas de enseñar y de responder a las necesidades de los estudiantes”; “cada día es diferente, trae nuevas sorpresas y retos”; “la clase es un lugar vibrante para ser”; “disfruto superando dificultades, con la creatividad de producir materiales de enseñanza, con la aventura de aprender con profesores y alumnos”; “me gusta enseñar porque me permite continuar aprendiendo y creciendo de muchas formas”.

Parece claro que la enseñanza es una de las profesiones que en sí misma puede ser altamente relevante y satisfactoria y ser vivida como *calling*, viendo el trabajo como inseparable de la propia vida. Siendo un trabajo en sí mismo motivador que suscita pasión, interés y entusiasmo y que es fuente de realización personal; también es verdad que, por contra, la enseñanza, por la implicación personal que supone, las expectativas que en ella se ponen, las cortapisas con las que se encuentra, puede, en situaciones adversas, producir los más altos niveles de *burnout* (cfr. DeHeus y Diekstra, 1999). Esta es la cara y la cruz de la profesión docente.

Los profesores vocacionales implican tanto su sentido de identidad personal en el trabajo y se encuentran tan moralmente comprometidos en la enseñanza, que cuando son puestos bajo presión por fuerzas macro o meso, que les llevan a actuar en formas contrarias a sus valores y a su sentido de identidad, se sienten estresados, con sentimiento de culpa y pérdida de autoestima. Como hemos señalado en las primeras páginas de este artículo, las políticas de gobierno con sus reformas toman poco en cuenta los puntos de vista de los profesores, acentúan sus relaciones formales y legales, presionan por la efectividad y la competición y con ello los profesores sienten que se erosiona la base moral de su trabajo, perciben amenazados sus valores educativos más arraigados y con ello su sentido de identidad, que está ligado a la relación personal y al servicio ético a los alumnos y padres. Los profesores señalan que con el incremento de responsabilidades curriculares y administrativas tienen poco tiempo dentro y fuera de la clase para escuchar y hablar con los alumnos y responder a sus intereses. Esto provoca en ellos un conflicto, el ser un educador que no atiende adecuadamente a sus educandos (*uncaring educator*) (Nias, 1999). Acomodarse a esta contradicción no es fácil.

El marcado carácter interpersonal de la enseñanza que lleva a los profesores a implicarse tanto en su profesión, como servicio ético, les hace muy vulnerables al estrés, porque además, les anima a ignorar sus propias necesidades y a cuidar poco de sí mismos. Tal vez ello se explica porque alguna de las satisfacciones de la enseñanza depende de atender y sacrificarse más por las necesidades de otros que por las de uno mismo. Al respecto, investigaciones como las de Nias (1999) y Woods (1999) muestran que los profesores fracasan para responder a los primeros síntomas físicos y emocionales del estrés y que en la última década hay muchos profesores que acaban en sus estadios más altos de crisis prácticamente sin darse cuenta.

Dado que la enseñanza es una fuente de motivación intrínseca, realmente es triste que lo comentado ocurra. Por ello es acuciante poner los medios para mantener y acrecentar la moral de los profesores.

4. CÓMO SOSTENER LA MORAL DE LOS PROFESORES

Para mantener la moral de los profesores (cfr. Love Turner, 2001; Lumsden, 1998; Washington y Watson, 1976), que se ha conceptualizado como “el interés profesional y el entusiasmo que una persona muestra hacia el logro de metas individuales y de grupo en una situación de trabajo” (Bentley y Rempel, 1980), es necesario atender a la figura del profesor, al entorno académico en el que se trabaja y a la relación que se establece entre ellos. De acuerdo con la *Teoría de la Autodeterminación* de Deci y Ryan (Baard, 2002; Deci y Ryan, 1985; Deci, Connell y Ryan, 1989; Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000) una alta implicación en el trabajo está asociada con la medida en que se satisfacen tres necesidades humanas básicas: las necesidades de competencia, autonomía y conexión afectiva. La satisfacción de estas necesidades promueve la conducta autodeterminada y la motivación intrínseca lo que favorece la expansión de cualidades altamente valoradas en el trabajo como la creatividad, la autorregulación y la flexibilidad. Existe una relación inversamente proporcional entre la satisfacción de las tres necesidades y la experiencia de *burnout* (Ryan y Deci, 2000; Leiter, 1999).

En este apartado nos vamos a referir a lo que el propio profesor y el entorno, concretamente los directivos, pueden hacer para que no muera la ilusión por enseñar. Sin embargo, es necesario reconocer que hay factores inductores de desmotivación que son bastante incontrolables tanto para el profesor como para el centro, a los que Dinham y Scott (1998b, 2000) se refieren como el Tercer Dominio, como puede ser la ubicación del centro, el vecindario, el tipo de alumnos que recibe, las políticas educativas, la cultura social y ante esto lo que cabe es adoptar una postura derrotista o bien tomar las cosas como vienen y hacerles frente. El mejor de los mundos posibles no suele darse en la realidad y acudir a la nostalgia de “cualquier tiempo anterior fue mejor” o “con los chicos de ahora no se puede” no deja de ser una estrategia autocompasiva que no mueve a la acción productiva.

4.1. El profesor y la mejora de su competencia. El profesor como persona autotélica

La gente está motivada en el trabajo cuando el valor del mismo es positivo y la expectativa de lograr las metas es elevada (cfr. González Torres, 1997; González Torres y Tourón, 1992). Puesto que la enseñanza tiene en sí misma un alto potencial de valor, el profesor, en un contexto confuso como el actual, puede experimentar el trabajo de una manera positiva mejorando su propia competencia real y su percepción de competencia.

Tal como hemos señalado anteriormente, en el centro del *burnout* y de los fenómenos de desmotivación está la percepción de baja competencia o autoeficacia (Cherniss, 1993; Morey, 2001). A través de procesos de formación y de desarrollo profesional podemos inducir percepción de autoeficacia, pues el mejor medio de mejorar el sentimiento de eficacia es mejorando la eficacia real. Como señala Marina (1998), “la acción es nuestro salvavidas”. Otro camino más indirecto consiste en propiciar un cambio de perspectiva a la hora de enfocar los problemas, pues siempre podemos optar por percibir los problemas como un reto más que como una amenaza, los fracasos como lecciones que nos ayudan a crecer y las dificultades como trampolín de aprendizaje. Las personas no somos seres reactivos sino proactivos con capacidad de automotivación por lo que uno mismo tiene que aprender a sostenerse incluso en situaciones adversas. Anteriormente hemos comentado que para tratar los pro-

ESTUDIOS

CLAVES PARA FAVORECER
LA MOTIVACIÓN DE LOS
PROFESORES ANTE LOS
RETOS EDUCATIVOS
ACTUALES

blemas psicológicos que acarrea el *burnout* se recomiendan los procesos de reestructuración del pensamiento (p.e. reentrenamiento atribucional, desarrollo de habla interna positiva). La literatura sobre motivación (cfr. González Torres, 1997) señala que las atribuciones que realizamos acerca de las causas de nuestros éxitos y fracasos influyen en todo el proceso motivacional –en nuestros afectos, expectativas, conductas de logro y rendimiento–. Mientras hay causas que motivan otras desconsuelan y conducen a la inacción; por ello, para mantener la motivación, es importante pensar en términos de factores que podemos controlar. Hemos visto que una tendencia de los profesores es culparse a sí mismos cuando las cosas no van bien, pero el problema es cuando piensan en términos de que no pueden hacer nada para salir de esa situación (“no sirvo para esto”, “no tengo capacidad”).

Este patrón atribucional paraliza la motivación.

Volviendo al desarrollo profesional, éste puede servir como amortiguador contra algunas causas del *burnout* y del descontento profesional (Ellis, 1984; Lens y Neves de Jesus, 1999; Miller, 1999; Slegers, 1999). Como hemos comentado anteriormente, las teorías del aprendizaje adulto en las organizaciones muestran que el aprendizaje empieza en situaciones ambiguas que presentan dilemas, discrepancias, retos, problemas y dificultades, las cuales requieren alto grado de atención, experimentación, determinación de las fuentes de problemas y desarrollo de vías de solución. Los problemas son el mejor acicate intelectual y, además, como señala Slegers (1999), el ímpetu para el aprendizaje viene del conflicto entre las biografías personales y la experiencia real. Cuando se percibe un conflicto o amenaza, se alteran las ideas dadas por sentado y se generan dudas acerca de uno mismo y entonces se inicia el aprendizaje, pues los individuos tratan de reestablecer el balance buscando nueva información, reconceptualizando la propia actividad y revisando la biografía personal para acomodarla a las nuevas experiencias. Ello da lugar al desarrollo de un nuevo *insight*, es decir, una nueva comprensión y significado de la realidad.

Los profesores eficaces integran *conocimiento profesional* (la materia y metodología didáctica), *conocimiento interpersonal* (conocimiento de los alumnos, habilidades sociales de comunicación) e *intrapersonal* (capacidad reflexiva –examen de la propia actuación y de las formas de mejorarlo– y consideración ética) y en cada una de estas áreas el profesor puede marcarse objetivos de mejora para hacer frente a las nuevas demandas educativas.

Las investigaciones de Herzberg sobre los factores de motivación directamente relacionados con el trabajo dieron como resultado un creciente interés por lo que se ha dado en llamar *Job enrichment* como estrategia de intervención motivacional. *El Job characteristics model* (JCM) (Hackman y Oldham, 1976, 1980; Oldham, 1996) identifica cinco características del trabajo cuya presencia conduce a una mayor motivación y satisfacción con el trabajo. Estas características de calidad del trabajo son: *variedad de tareas y destrezas*; *identidad de la tarea* (llevar a cabo una parte completa del trabajo para tener la sensación de trabajo completo); *significado de la tarea* (el impacto que el trabajo tiene sobre otras personas dentro y fuera de la organización para tener sensación de que se hace algo valioso); *autonomía de la tarea y feedback* (poder ver los resultados de la tarea). Precisamente, las características propias de la actividad de la enseñanza hacen que no sea difícil introducir mejoras en estos aspectos. Evidentemente, el profesor puede intervenir en estos aspectos, aunque también necesitará el apoyo de la organización particularmente para los referidos al significado, la autonomía y el *feedback*.

Dado que la docencia ya de por sí se caracteriza por la diversidad y la variedad de las tareas, para que el profesor no se vea abrumado por las demandas es importante que se proponga retos difíciles

ESTUDIOS

CLAVES PARA FAVORECER
LA MOTIVACIÓN DE LOS
PROFESORES ANTE LOS
RETOS EDUCATIVOS
ACTUALES

pero asequibles y adecuados a sus capacidades y recursos. Este equilibrio es necesario puesto que, excesiva demanda causa preocupación y demasiado poca, aburrimiento. Csikszentmihalyi (1990, 1998), que ha trabajado sobre lo que llama la *experiencia Flow*, señala que los individuos alcanzan un estado de felicidad, fluidez y satisfacción cuando están involucrados en una actividad funcionando en la cumbre (*peak*) de sus capacidades. En esta situación experimentan altos niveles de concentración, inmersión, control y fuerza. Este estado placentero puede ser controlado y no quedar a la suerte si uno se lo propone. Para este autor, cuanto más se parece un trabajo a un juego –con variedad de tareas, retos flexibles y alcanzables, normas claras y *feedback* inmediato–, más divertido es. Esas son las condiciones para entrar en estados de flujo (*flow*).

En el mismo sentido apuntan Locke y Latman (1990), muy conocidos por sus estudios sobre el papel de las metas en la motivación. Proponen que el *Ciclo de Alto Rendimiento* (*High Performance Cycle*) favorece una motivación alta y estable cuando las metas son: a) de moderada dificultad que implican reto y desafío personal, b) su contenido y formulación son precisos, c) existe un proceso de *feedback* frecuente que informa acerca de los logros alcanzados en la acción y d) la meta es aceptada por aquellos a los que concierne. Cuando las metas están bien establecidas se favorece la concentración, el esfuerzo, la persistencia y la determinación de los recursos necesarios para alcanzar las metas (establecimiento medios-fines) y es más probable experimentar el progreso, con lo que se alimenta el sentido de autoeficacia.

De acuerdo con Csikszentmihalyi, el trabajo puede ser la parte más agradable de la vida si tiene significado, es decir, si está relacionado con la identidad de las personas y con sus metas (y la docencia es fácil que proporcione esto), y si se vive planteando desafíos, buscando la maestría, centrándose en el progreso continuo, en la perfección de las habilidades y enfocando la atención en la actividad. Se podría alegar que en una situación de estrés es difícil lograrlo, evidentemente, pero, como afirma este autor, las situaciones de desesperanza se pueden transformar también en actividades de flujo para disfrutar de uno mismo y resurgir más fuerte de las pruebas. El grado de estrés que experimentemos depende más bien de lo adecuadamente que controlemos nuestra atención que de lo que realmente suceda. La atención es limitada y, o bien está en la actividad, en el mundo, en la tarea, o bien en el yo y en las preocupaciones y rumiaciones negativas respecto a uno mismo. Así, cuanto más energía psíquica dediquemos a nuestro interior, a los acontecimientos dolorosos y a las frustraciones, más entropía se produce en la conciencia y ésta más se desorganiza. Afirma que ningún cambio se podrá dar mientras no cambie primero la conciencia de los individuos. Podemos controlar la atención. Lo que necesitamos es enfocarla en el descubrimiento de soluciones, en los medios de salir de los problemas y no en los obstáculos.

Como nada puede cambiar en ausencia de consciencia de que algo no funciona, los profesores para animarse tienen que reconocer que están desanimados y poner en marcha las acciones necesarias para darse coraje. La reevaluación y la renovación pueden conducirles a él. Como señalan Bolin y Berman (cfr. Lumsden, 1998) los profesores tendrían que reexaminar su trabajo y su enseñanza en orden a valorarlos otra vez y tendrían que reflexionar sobre cómo hacen las cosas y por qué. Para renovarse deberían mirar otra vez al porqué eligieron esta aventura vocacional, analizar lo que les asfixia y da energía y recuperar la frescura y la chispa que caracteriza a los profesores noveles, romper con la rutina y marcarse avances en el desarrollo profesional proponiéndose las tareas de modo que permitan el flujo.

Sin duda, las nuevas coyunturas que vivimos y las reformas educativas actuales demandan una clase diferente de profesor y de entender la profesión, por lo que vistas positivamente son una oportunidad de renovación de la enseñanza y de la identidad del profesor. Liberman y Miller (cfr. Miller 1999) han identificado una serie de cambios que los profesores están haciendo allí donde se implantan las reformas. Estos cambios son: a) del individualismo a la comunidad profesional, b) de la enseñanza como centro al aprendizaje como centro, c) del trabajo técnico o dominio de técnicas a un trabajo más intelectual de investigación y reflexión, d) de mero conductor de clase al liderazgo (profesor como mediador, entrenador, diseñador con poder para mejorar el desarrollo de la escuela), e) de una atención centrada en “mi clase”, “mis alumnos” a una atención centrada en la escuela en

su totalidad (viéndose como participante de una comunidad profesional movido por el interés por todos los estudiantes, por “nuestra escuela”).

4.2. El papel del contexto y el liderazgo de los directivos. Cómo no asfixiar la motivación intrínseca y la creatividad de los profesores

Si bien, como hemos señalado, el profesor puede hacer notables esfuerzos para mantener su motivación y su moral, también es necesario un contexto adecuado que no mine sus energías y que además le permita desarrollarse en esas dimensiones que acabamos de comentar (cfr. Baard, 2002; Cooper y Conley, 1991; Deci y Ryan, 1985; Deci y cols., 1989; Deci y cols., 1997; Dinham y Scott, 1999; Friedman, 1999; Leithwood y cols., 1999; Maehr, Midgley y Urdan, 1993; Miller, 1999; Nias, 1999; Parker y Wall, 1998; Rosenholtz, 1989; Slegers, 1999; Turner, Barling y Zacharatos, 2002; Washington y Watson, 1976). De acuerdo con la *Teoría de la Autodeterminación* de Deci y Ryan, las condiciones del contexto que apoyan el comportamiento autodeterminado y por tanto la calidad de vida en el trabajo son: la provisión de estructura, el apoyo a la autonomía y el apoyo afectivo. Un contexto con tales características permitirá responder más fácilmente a las actuales demandas educativas de nuestra sociedad postmoderna que requieren escuelas con gran capacidad de innovación. Para lograrlo los directivos tienen un papel crucial pues una dirección incorrecta puede asfixiar una profesión tan altamente creativa y motivadora.

Los directivos que encarnan el llamado “liderazgo transformacional” pueden crear contextos educativos que conduzcan a los profesores a un alto nivel de interés, compromiso, motivación y reducción de estrés (Avolio, 1999; Barling, Slater y Kelloway, 2001; Bass, 1998; Leithwood y cols., 1999; Turner y cols., 2002). De acuerdo con Slegers (1999), en las escuelas de alta innovación los directivos apuestan por el desarrollo de una clara visión de la misión de la escuela, clarifican las metas colectivas, estimulan la colaboración, proporcionan apoyo individual, animan a la reflexión y a la formación continuada de su equipo humano. Amabile (2000), experta en el desarrollo de la creatividad en las organizaciones, en un artículo en el que analiza cómo se mata la creatividad en las empresas cuando se aplasta la motivación intrínseca, indica que los directivos tienen cinco palancas para aumentar la motivación intrínseca de los empleados: la cantidad de retos que plantean, el grado de libertad que les otorgan en el proceso, la manera en que designan los grupos de trabajos, el nivel de estímulo que aportan y la naturaleza del apoyo de la organización. Las sugerencias que recogemos a continuación para aumentar la motivación de los profesores responden a estas ideas y las vamos a enmarcar dentro de los parámetros que, de acuerdo con Deci y Ryan, proporcionan el contexto idóneo para el desarrollo de una motivación saludable.

4.2.a. Estructura

Para el desarrollo de la competencia real y percibida se precisa un contexto que proporcione una adecuada estructura, que se puede perfilar en aspectos como:

a) *Comunicar a los profesores lo que se espera de ellos en relación con las metas de la institución y precisar las consecuencias que se seguirán de acuerdo a su actuación.* Cuando se conocen las metas a largo y corto plazo que se ha previsto alcanzar y cuando las metas son claras, es más fácil determinar los cursos de acción a poner en marcha y percibir la propia eficacia.

b) *Proporcionar retos óptimos.* La tarea de los directivos es compaginar a las personas adecuadas con las tareas idóneas. Asignarles trabajos que encajen con su pericia, conocimientos y actitudes personales. Esto puede llevar mucho tiempo, puesto que requiere contar con una rica y detallada información sobre los empleados y los cometidos a realizar. Según Amabile, una de las causas de que los directivos maten la creatividad es su apatía para realizar esta labor. También se puede proponer que los empleados elijan los retos por ellos mismos, algo plenamente factible en el campo de la enseñanza.

c) *Fomentar y apoyar la formación y el desarrollo profesional de los profesores.* Las escuelas deben ser *organizaciones de aprendizaje* con tiempo para aprender en el día a día de la escuela. Cuando los profesores tienen la oportunidad de aprender conocimientos, destrezas y examinar sus creencias acerca del trabajo, su tiempo llega a ser más productivo.

d) *Ofrecer feedback regularmente sobre lo que ocurre en la escuela y sobre la actividad del profesor y su eficacia.* El *feedback* permite al profesor conocer el impacto de su actividad y el significado de su labor. Cuando se cuenta con un sistema de evaluación bien planteado se puede proporcionar al profesor la información necesaria para valorar su crecimiento profesional. Un sistema de evaluación inadecuado puede poner a los profesores contra los administradores y engendrar desconfianza, ansiedad y resentimiento.

4.2.b. Apoyo a la autonomía

Una necesidad básica de las personas es sentir que su acción deriva de su propia voluntad y que no hace las cosas sólo por presiones externas o si las hace es importante que asuma y haga suyo lo impuesto (motivación internalizada). Para ello el contexto debe proporcionar autonomía dando cauce a la participación. Sin participación no hay compromiso.

a) *Proporcionar posibilidades de control e influencia sobre el trabajo a realizar y las metas a conseguir.* La motivación y la creatividad aumenta cuando se deja a los empleados que decidan cómo alcanzar las metas y no qué metas alcanzar. No es que esto no sea importante, pero la clave para motivar es dar a la gente autonomía respecto a los medios y al proceso. Como dice Amabile muy gráficamente, la gente es más creativa si se le da libertad para decidir la manera de escalar una montaña concreta. No es necesario dejarles elegir que montaña escalar. De hecho, unas metas estratégicas claramente especificadas mejoran la creatividad de las personas. Los directivos gestionan mal la libertad, según esta autora, cuando cambian con frecuencia las metas o no son capaces de definirlas adecuadamente y cuando conceden autonomía sólo de “boquilla”. La profesión docente ofrece muchas posibilidades para que los profesores pongan en juego su autonomía, como, por ejemplo, a la hora de introducir innovaciones en métodos, programas, prácticas para lograr diferentes objetivos educativos.

b) *Participación en el enunciado de misión de la institución y en la toma de decisiones que afecten a su trabajo y al centro.* Esto favorece la indentificación con la cultura y fines de la institución. Una estructura es-

colar que apoya la concepción de la escuela como “organización de aprendizaje” permite mayor participación de los profesores en la toma de decisiones.

c) Fomentar el trabajo en equipos y prestar atención al diseño de los mismos. Para alcanzar determinadas metas, sobre todo si son complejas, se necesita la colaboración de distintas personas. Es importante crear grupos de trabajo donde los miembros se respalden mutuamente, tengan diversidad de puntos de vista y experiencia o formación. De nuevo, si la creación de tales equipos la hace la dirección, es necesario que el directivo conozca a fondo a sus colaboradores. Uno de los efectos positivos de las últimas reformas ha sido el desarrollo de una cultura colaborativa entre los profesores y la dirección. Cultura necesaria para la elaboración, por ejemplo, de los proyec-

tos curriculares de centro o las programaciones a nivel de ciclo o de aula.

d) Reconocimiento de los sentimientos de los trabajadores respecto a diferentes asuntos. Los directivos deben estar dispuestos a ponerse en la perspectiva de los empleados tratando de comprenderles primero.

e) Procurar que la comunicación y el feedback que se da a los trabajadores por parte de la dirección no tenga un carácter controlador. Es conveniente el empleo de un estilo de comunicación asertivo.

f) Evitar manipular el sistema de incentivos. Las recompensas del tipo que sean son más adecuadas si se utilizan como afirmación del trabajo bien hecho más que como medio de conseguir más.

4.2.c. Apoyo afectivo

Las personas tienen una necesidad básica de pertenencia, de sentirse reconocidos, valorados, queridos y aceptados en el grupo al que pertenecen. La creación de clases y escuelas con un espíritu de comunidad precisa de una interdependencia positiva entre sus miembros. El elemento humano en la organización es tan importante como los factores técnicos o económicos. Cuando se tiene en cuenta, inspira lealtad.

a) En las escuelas con alta moral las relaciones interpersonales están en el centro de cada aspecto de la vida escolar. La relación interpersonal es el aceite que ayuda a estas escuelas a marchar eficazmente y es el pegamento que les mantiene juntos (Nias, 1999). El compromiso del profesor con el aprendizaje, con su trabajo y con la escuela es reforzado cuando se da una cultura colaborativa donde los profesores se apoyan mutuamente, comparten ideas, experiencias y materiales, se comunican y tienen reuniones para planificar y resolver problemas cara a cara. Las relaciones entre colegas proporcionan un grupo de referencia moral y profesional y un ambiente social que puede protegerles del *burnout* o aliviarlo –reduce el agotamiento emocional y la despersonalización–.

Tradicionalmente, se ha visto la enseñanza como una profesión solitaria (Miller, 1999; DeHeus y Diekstra, 1999; Lens y Neves de Jesus, 1999) donde los profesores se ocupan de sus clases y de sus alumnos, con poco tiempo y oportunidad para el encuentro con colegas, para aprender unos de otros. En estas condiciones, como señalan DeHeus y Diekstra, “la clase puede estar abarrotada pero la escuela puede ser una plaza solitaria”. Sin embargo, las reformas y los tiempos actuales demandan una cultura diferente. La enseñanza debería ser “una cosa nuestra y no una cosa mía”. Así, aunque los profesores estén finalmente solos con sus alumnos en clase, deberían verse como un equipo de jugadores que pueden aprender y asistirse mutuamente (Lens y Neves de Jesus, 1999). En las culturas escolares con sentido de comunidad donde se crea una atmósfera de mutuo interés, asistencia práctica y de ánimo, los individuos se sienten acogidos y cómodos, capaces de expresar sus emociones, de admitir sus debilidades y fracasos, de demostrar afecto y frustración y se promueve un sentido de res-

ponsabilidad compartida. El desarrollo de lazos de interdependencia positiva crea escuelas como *caring communities*, lo cual repercute favorablemente en el aprendizaje y en el desarrollo personal, social y ético de los estudiantes (Battistich, Solomon, Watson y Schaps, 1994; Roberts, Hom y Battistich, 1995).

b) *Los directivos que ofrecen información pero también comunican su interés por las personas y su trabajo, dedican tiempo a la relación y a los pequeños detalles favorecen que todos se sientan parte de una comunidad.* La falta de buena comunicación genera desconfianza, favorece las disputas, el politiquero, la rumorología y disminuye la creatividad porque aparta la atención de las personas del trabajo. El estímulo de los que dirigen una organización hacia las personas y equipos es esencial. Como señala Amabile (2000), las personas pueden considerar que su trabajo es interesante y estimulante sin necesidad de que nadie se lo recuerde pero durante un período limitado. Para mantener la pasión los trabajadores necesitan sentir que su trabajo es importante para la empresa o para algún grupo de personas. Es importante el reconocimiento del trabajo de las personas y equipos. No sólo de sus resultados sino también de su esfuerzo, apreciando lo hecho aunque no funcione pues si no perderán el estímulo por innovar.

c) *Cuando se ofrece feedback informativo sobre el trabajo de personas o grupos conviene poner la atención en lo que se ha alcanzado, lo que no y cómo se puede mejorar. Si se producen fracasos o problemas hay que centrar la crítica en el problema y no en la persona.* No se debe abusar del *feedback* negativo. Comúnmente, la mayor parte del *feedback* que se da en las organizaciones es negativo y desmotivante e incluso el positivo con demasiada frecuencia controlante. Esto induce a las personas a centrarse en las recompensas y los castigos y crea un clima de temor y desconfianza que mina la motivación intrínseca y la conexión afectiva con la empresa. Los esfuerzos de los directivos de centros educativos por proporcionar *feedback* a los profesores acerca de su trabajo y refuerzo positivo por sus éxitos e iniciativas aumentarán su sentido de realización personal y disminuirá las incertidumbres que muchas veces tienen acerca del valor de su trabajo.

5. CONCLUSIÓN

En la actual coyuntura de cambio y reforma las escuelas deben responder a numerosos retos y no serán capaces de hacerlo si no cuentan con una alta implicación de los profesores. La profesión docente en estos tiempos acusa una fuerte tensión y muchos son los profesores que experimentan el síndrome *burnout* y una cierta crisis de identidad profesional. Esta situación es lamentable si tenemos en cuenta que el trabajo docente tiene unas enormes posibilidades de generar una alta motivación intrínseca y un alto compromiso personal y profesional en las personas que lo desempeñan. Por ello, y para no limitar la capacidad de innovación de las escuelas, es preciso que se hagan esfuerzos para mejorar la formación profesional de los profesores y su motivación. En este trabajo se recogen diversas consideraciones sobre lo que puede hacer el propio profesor para mantener su moral y cómo el liderazgo de los directivos es crucial para el establecimiento de contextos educativos realmente motivadores donde la innovación educativa que se precisa en estos tiempos se perciba positivamente, como una aventura digna de ser emprendida. ■

ESTUDIOS

CLAVES PARA FAVORECER
LA MOTIVACIÓN DE LOS
PROFESORES ANTE LOS
RETOS EDUCATIVOS
ACTUALES

ESTUDIOS
M^a CARMEN
GONZÁLEZ TORRES

- Alberg, P. (1999). Teacher burnout. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 285-292). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Amabile, T.M. (2000). Cómo matar la creatividad. *Harvard Business Review. Creatividad e innovación*, 1-31.
- Avolio, B.J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organization*. London: Sage.
- Baard, P.P. (2002). Intrinsic need satisfaction in organizations: a motivational basis of success in for-profit and not-for-profit settings. En E. Deci y R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination research* (pp. 255-270). Rochester: The University of Rochester Press.
- Barling, J. Slater, F. y Kelloway, E.K. (2001). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military and educational impact*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1994). Students and teachers in caring classroom and school communities. Paper present at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A. y Tipton, S.M. (1985). *Habits of the heart*. New York: Harper & Row.
- Bentley, R. y Rempel, A. (1980). *Manual for the Perdue Teacher Opinionaire*. West Lafayette, Indiana: The University Book Store.
- Berman, L.M. (1987). The teacher as decision marker. En F.S. Bolin y J. McConnell (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the Experience Sampling method. *Journal Undergraduate Science*, 3, 147-154.
- Boles, K. y Troven, V. (1996). Teacher leaders and power: Achievement school reform from the classroom. En G. Moller y M. Katzenmeyer (Eds.). *Every teacher as a leader, new directions for school leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bolin, F.S. (1987). Reassessment and renewal. En F.S. Bolin y J. McConnell (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bordieu, P. (1998). *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. New York: The New Press.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M. y Baglioni, A.J. (1995). A structural model of the dimensions of teachers stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Brunetti, G.H (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49.
- Calvete, E y Villa, A (2000). Burnout y síntomas psicológicos: Modelos de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y estrés*, 6(1), 117-130.

- Castaño, M.G., Díaz, E.M. y Rubio, S. (2000). Estrés percibido y patrón de conducta tipo A en profesores universitarios y de enseñanza secundaria, *Ansiedad y estrés*, 6(1), 131-141.
- Cedolaine, A.J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York: Teachers College Press.
- Cheng, Y.Ch. (1998). The pursuit of a new knowledge base for teacher education and development in the new century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 7(1), 1-15.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 135-143). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Cooper, B.S. y Conley, S.C. (1991). From blame to empowerment: Critical issues in the teacher work environment. En S.C. Conley y B.S. Cooper (Eds.), *The school as a work environment: implications for reform*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Cordeiro Castro, J.A., Guillén Gestoso, C., Gala León, F.J., Lupiani, M., Benítez, G. y Gómez, A. (2003). Prevalencia del síndrome burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar [versión electrónica]. *Psicología.com*, 7(1). Disponible: <http://www.psiqiatría.com> [2003, mayo].
- Council of Europe (1997). *Whar secondary education for changing Europe? Trends, challenges and prospects*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Csikszentmihalyi, M (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row [Trad. Cast.: *Fluir (Flow)*. Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós, 1997].
- De Heus, P. y Diekstra, R.F. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other professions on work stress and burnout symptoms. En R. Vanderbergh y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Changes in the Classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Connell, J.P. y Ryan, R.M. (1989). Self-Determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R. (1997). Self-Determined teaching: Opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-70). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Dierendock, D., Buunk, B. y Schaufeli, W.B. (2001a). Burnout and inequity among human service professionals: a longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(1), 43-52.
- Dierendock, D., Schaufeli, W.B. y Buunk, B.P. (2001b). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), 41-52.
- Dinham, S. (1995). Time to Focus on Teacher Satisfaction, *Unicorn*, 21(3), 64-75.

- Dinham, S. y Scott, C. (1996a). Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project. Paper presented to the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Dinham, S. y Scott, C. (1996b). *International Teacher 2000 Project: An international Study of Teacher and school executive Satisfaction, Motivation and Health*. Sydney: University of Western Sydney, Nepean.
- Dinham, S. y Scott, C. (1997). Modelling Teacher Satisfaction: Findings From 892 Teaching Staff At 71 Schools. Paper presented to the *American Educational Research Association Annual Meeting*, Chicago.
- Dinham, S. y Scott, C. (1998a). An International Comparative Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Australia, England and New Zealand. Paper presented to the *American Educational Research Association Annual Meeting*, San Diego.
- Dinham, S. y Scott, C. (1998b). A Three Domain Model of Teacher and School Executive Satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S. y Scott, C. (1999). The Relationship Between Context, Type of School and Position Held in School and Occupational Satisfaction, and Mental Stress. Paper presented to the *Australian College of Education/Australian Council for Educational Administration, National Conference*, Darwin.
- Dinham, S. y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Domenech Delgado, B (1995). Introducción al síndrome "Burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1(1), 67-78.
- Ellis, Th.I. (1984). Motivating Teachers for Excellence [versión electrónica]. ERIC Clearinghouse on Educational Management: *ERIC Digest*, 6. Disponible: www.edu.gov/database/ERICDigests/ed259449.html [2002, diciembre].
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Friedman, I.A (1999). Turning schools into healthier workplaces. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 166-175). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- García de León, M.A. (1991). Los docentes, unos profesionales acosados, *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 267-276.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse en el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- González Torres, M.C. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA, (2ª ed.: 1999).
- González Torres, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: implicaciones para la motivación y la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA, (2ª ed.: 1994).
- Hackman, J.R. y Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hackman, J.R. y Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Herzberg, F. (1964). The motivation-hygiene concept and problems of manpower. *Personnel Administration*, 27, 3-7.

- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- Leiter, M.P. (1999). Burnout among teachers as a crisis in psychological contracts. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 202-211). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Leithwood, K.A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice* (pp. 85-114). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Lens, W. y Neves de Jesus, S. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 192-200). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Locke, E.A. y Latman, G.P (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Love Turner, L. (2001). *Teacher morale in the public and private schools and the major contributors* [versión electrónica]. Disponible: www.fcae.nova.edu/lidalove/researchproposal.html [2003, noviembre].
- Lumsden, L. (1998). Teacher Morale. ERIC Clearinghouse on Educational Management, *Eric Digest*, n° 120 [versión electrónica]. Disponible: www.ed.gov/databases/ERICdigests/ed422601.htm [2003, noviembre].
- Maehr, M.L., Midgley, C. y Urdan, T. (1993). *School leader as motivator. Occasional papers: School leadership and education reform*. Urbana, Illinois: National Center for School Leadership.
- Marina, J.A. (1998). *El misterio de la voluntad desaparecida*. Madrid: Anagrama.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Maslach, C. y Jackson, S.E (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999a). Burnout and engagement in the workplace. *Advances in Motivation and Achievement*, 11, 275-302.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999b). Teacher burnout: a research agenda. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. (1972). *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*. New York: The Free Press.
- Miller, L. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 139-156). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Morey, A. (2001). El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente. *Revista de Educación*, 324, 297-315.

ESTUDIOS

CLAVES PARA FAVORECER
LA MOTIVACIÓN DE LOS
PROFESORES ANTE LOS
RETOS EDUCATIVOS
ACTUALES

- Nias, J. (1999). Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 223-237). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Oldham, G.R. (1996). Job design. En C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, V.11, (pp. 33-60). Chichester, England: Wiley.
- Organization for Economic Co-operation and Development (1998). *The quality of Schools*. París: OECD.
- Parker, S.K., Wall, T.D. (1998). *Job and work design: Organizing work to promote well-being and effectiveness*. London: Sage.
- Penalva Buitrago, J. (2001). La motivación del profesorado. Un problema de identidad. *Revista online Comunidad escolar*, 688.
- Pithers, R.T. y Fogarty, G.J. (1995). Symposium on teacher stress. Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 3-14.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-45.
- Roberts, W., Horn, A. y Battistich, V. (1995). Assessing students' and teachers' sense of the school as a caring communities. Paper present at the *Meeting of the American Education Research Association*, San Francisco.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Russell, T. y Munby, H. (1992). Frames of reflection: an introduction. En T. Russell y H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: The Falmer Press.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. (2001). "I love teaching but..." International Patterns of Teacher Discontent [versión electrónica]. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28). Disponible: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html> [2003, noviembre].
- Silvero, M. (2002). *La motivación docente como un posible indicador de calidad de la enseñanza universitaria*. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Navarra.
- Sleegers, P. (1999). Professional identity, school reform, and burnout. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 247-255). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Smylie, M.A. (1999). Teacher stress in a time of reform. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 59-84). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Spears, M., Gould, K. y Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough: NFER.

- Stenlund, K.V. (1995). Teacher perceptions across cultures: The impact of students on teacher enthusiasm and discouragement in a cross-cultural context. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(2), 145-161.
- Sureda García, I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 83-98.
- Sylvia, R.D. y Hutchinson, T. (1985). What makes Mr Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 38, 841-856.
- Travers, Ch. y Cooper, C (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Turner, N., Barling, J., Zacharatos, A. (2002). Positive Psychology at work. En C.R. Snyder y S.J. López, *Handbook of Positive Psychology* (pp. 715-72). New York: Oxford Press.
- Vanderberghe, R. y Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Washington, R. y Watson, H.F. (1976). Positive teacher morale: The principal's responsibility. *NASSP Bulletin*, 60(399), 4-6.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 115-138). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. y Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and calling: People's relations to their Work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.

ESTUDIOS

CLAVES PARA FAVORECER
LA MOTIVACIÓN DE LOS
PROFESORES ANTE LOS
RETOS EDUCATIVOS
ACTUALES