



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA

***LA FORMACIÓN DE ACTITUDES DE
SUPERACIÓN Y SATISFACCIÓN PROFESIONAL
DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PERTENECIENTES AL SECTOR 01 DE LA CIUDAD
DE MÉRIDA, YUCATÁN.***

GENNY GUADALUPE CARRILLO NIEVES

*Mérida, Yucatán, México
2009*



Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Educación
Dirección de Educación Media Superior y Superior

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 31-A Mérida



***LA FORMACIÓN DE ACTITUDES DE
SUPERACIÓN Y SATISFACCIÓN PROFESIONAL
DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PERTENECIENTES AL SECTOR 01 DE LA CIUDAD
DE MÉRIDA, YUCATÁN.***

GENNY GUADALUPE CARRILLO NIEVES

***MAESTRÍA VÍA MEDIOS EN LA FORMACIÓN,
ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE***

***Mérida, Yucatán, México
2009***

ÍNDICE

	Página
Agradecimientos	
Ser docente del nivel de primaria	
Resumen	
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO 1 ¿POR QUÉ AL DOCENTE?	
1.1. Antecedentes.....	4
1.2. Problemas de investigación.....	10
1.3. Propósitos de la investigación.....	13
1.4. Delimitaciones y limitaciones.....	14
1.5. Metodología de la investigación.....	15
1.5.1. Método.....	15
1.5.2. Características generales del grupo de maestros estudiados....	15
1.5.3. Métodos utilizados.....	15
1.5.4. Variables cuantitativas.....	16
1.5.5. Variables valorativas.....	17
1.5.6. Estratígrafos utilizados.....	19

	Página
CAPÍTULO 2	
POLÍTICAS EDUCATIVAS CONDICIONANTES DE LAS ACTITUDES DE LOS MAESTROS.....	20
2.1. Antecedentes históricos.....	20
2.2. El sexenio 1971-1976.....	24
2.3. El sexenio 1977-1981.....	25
2.4. El sexenio 1982-1988.....	26
2.5. El modelo educativo de 1989-1994.....	26
2.6. Política educativa de 1994-2000.....	29
2.6.1. Características del ANMEB.....	29
2.6.2. El Programa Nacional de Actualización, Capacitación y Superación del Magisterio (PRONAP).....	35
2.6.3. La Carrera Magisterial.....	42
2.7. Políticas de 2001-2006.....	43
2.8. Conclusiones.....	43
 CAPÍTULO 3	
TEORÍAS Y FACTORES CONDICIONANTES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS MAESTROS.....	46
3.1. Teorías sobre la motivación y la satisfacción laboral.....	47
3.1.1. Escuela de administración científica.....	47
3.2. Escuela de las relaciones humanas, de Elton Mayo.....	48
3.3. La teoría de la jerarquización motivacional, de Maslow.....	49
3.4. Teoría de los dos factores, de Frederick Herberg.....	52

	Página
3.5. Teorías contemporáneas sobre la motivación y la satisfacción	
laboral.....	54
3.5.1. Teoría E-R-G, de Clayton Alderfer.....	54
3.5.2. La teoría de las necesidades, de David Mc Clelland.....	
56	
3.5.3. Teoría del reforzamiento.....	59
3.5.4. Teoría de la expectativa.....	62
3.5.5. Teoría de la evaluación cognoscitiva.....	66
3.5.6. Teoría de la equidad.....	68
3.5.7. Teoría de las metas.....	69
3.5.8. Modelo teórico de las características del puesto.....	72
3.6. Factores que condicionan las actitudes de superación y la	
Satisfacción laboral de los maestros.....	75
3.6.1. Factores intrínsecos al trabajo.....	75
3.6.1.1. Condiciones del trabajo.....	75
3.6.1.2. Proporcionar mayor participación del maestro.....	75
3.6.1.3. Recompensas justas.....	77
3.6.1.4. La comunicación interpersonal en el trabajo.....	79
3.6.1.5. Características de las tareas.....	81
3.6.1.6. Antigüedad en el trabajo.....	83
3.7. Factores extrínsecos al trabajo.....	83
3.7.1. Edad.....	83

	6
3.7.2. Sexo.....	6
	Página
3.8. Resumen.....	85
 CAPÍTULO 4	
ANÁLISIS DEL ESTUDIO REALIZADO	
4.1. Situación social, económica y profesional.....	87
4.2. Indicadores sobre su opinión de los aspectos que se evalúan en el Programa de Carrera Magisterial.....	94
4.3. La opinión de los docentes en relación a los criterios con los que se evalúan en el Programa de Carrera Magisterial.....	95
4.4. Satisfacción laboral.....	98
 CAPÍTULO 5	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Conclusiones.....	111
5.2. Recomendaciones.....	114
 BIBLIOGRAFÍA.....	 117
 ANEXOS	

AGRADECIMIENTOS

Dedicado a los maestros y las maestras que con valor aceptaron ser parte de este estudio. Mi eterno agradecimiento a cada uno de ellos.

A mi familia, por su paciencia, por sus reclamos y, sobre todo, su cariño.

A mi compañero de vida familiar, parte insustituible de esta obra,

A mis hijos: Álvaro Enrique, por ser mi inspiración;

y a mi pequeña hija Genny Odette,

por su actitud de reto: “Yo puedo mamá”

A mis asesores, lectores, y a quienes creyeron en mí, por sus críticas acertadas, por sus observaciones, y por dejarme sola en algunos momentos.

A todos los trabajadores de la U.PN.2009. que Intervinieron para dar fin a esta obra.

A mis alumnos: en especial a Nury, y su familia, a un ángel, quienes siempre están Conmigo, en mis sueños y esperanzas.

Ser docente del nivel de Primaria

Es una oportunidad maravillosa de compartir, de aprender a ser, a pensar, a cuestionar y a sonreír con niños de seis a doce años; cuando más, de quince años. Es una etapa de la vida del niño, en la cual el docente se puede reencontrarse con sus saberes formativos, con sus experiencias, con su formación, positiva y negativa, pero también...con su deber: sembrar las ideas de un currículum explícito diseñado por el Estado y lo implícito de la sociedad mexicana.

En el estado de Chiapas, me inicié como maestra de base, tuve la oportunidad de compartir mis dudas, inquietudes y miedos con mis compañeros(as) de trabajo, con ellas(os) nos perdíamos en nuestros saberes y nuestras críticas; pero al final, siempre quedó una esperanza.

Por ser mejores y por perseguir la ciencia..., por eso fuimos a la Normal Superior, después a la Universidad Pedagógica Nacional, a los cursos, talleres, asesorías, lecturas, encuentros con grupos homogéneos de docentes, y heterogéneos de profesionales. Pero fue en la UPN, donde descubrí que si observaba mi práctica, y la registraba, analizaba o confrontaba de manera crítica con otras experiencias, podía convertirse en fuente de saber.

Sin embargo, en este rudo camino siempre existió la crítica sobre mis actitudes. En ocasiones tan duras y obstinadas, que por momentos dudaba en continuar con esta tarea. Pero fueron mis compañeros (as), mi madre, amigas y contrarias, quienes me ofrecieron un poco de luz para definir el tema a estudiar con los y las maestras: "Las actitudes de superación y satisfacción profesional del docente de primaria". Descubrí un laberinto profesional donde se transita y se forma en la práctica profesional durante 30 años de servicio activo, se camina a oscuras, en penumbra.

RESUMEN

Este trabajo es de tipo exploratorio, sobre el tema de la formación de las actitudes de los profesores de la educación del nivel de primaria, es un primer acercamiento a mi universo de estudio como investigadora. Durante 26 años, conviví con ellos como maestra de grupo, compartiendo dudas, enojos, y contrariedades, pero, sobre todo, sentí y observé una gran necesidad de descubrir su función en la sociedad.

Los actores de la política en el país, los investigadores y estudiosos de la educación a nivel local, nacional e internacional, han sido críticos y observadores de esta profesión, siendo en su momento filósofos y visionarios.

También he observado que en cada vez que se da una reforma educativa se ha insistido sobre la necesidad de que estos actores de la educación participen y que reconozcan que su trabajo es fundamental para llevarla a cabo, es decir, que se hagan realidad las reformas mediante su profesionalización.

En cada plan o programa sectorial de cada sexenio, el Sistema Educativo Mexicano contempla diversas acciones. En la última reforma del Sistema Educativo, firmado el 18 de mayo de 1992, se implementaron el Programa de Carrera Magisterial y el Programa de formación inicial, capacitación, actualización y superación profesional, que después sería del PRONAP.

El día que termina esta obra es denominado Programa de Formación Permanente del Maestro en Servicio Activo. Sin embargo, existen pocos estudios

sobre este actor, en su formación inicial, y en servicio activo, que nos permita visualizar el alcance de la profesionalización para el desarrollo del país.

En esta obra, estudiamos la formación de actitudes de superación y satisfacción profesional del docente de primaria, en un grupo de profesoras pertenecientes a un sector educativo; luego, analizamos su participación en las diferentes acciones de los programas de actualización, capacitación y superación profesional del mismo, en servicio activo; después, revisamos algunas políticas educativas a través de los hechos históricos, como referentes para contextualizar esta formación, desde la visión política, administrativa y educativa.

Recurrimos a varios textos de diferentes autores, como referencias para confrontar las ideas de la formación de actitudes de satisfacción en el trabajo, sumadas a nuestras observaciones de los contextos en los cuales trabaja el docente, para entender la actitud que se observa hacia la superación y satisfacción profesional en su labor.

Espero sea de utilidad para el Sistema Educativo, también para la Institución que me cobijó por más de veinte años: diez años en la Licenciatura de Educación Básica, y once en la Maestría.

INTRODUCCION

Esta tesis representa el anhelo, deseo e interés por contribuir a mejorar la educación básica en el estado de Yucatán, en particular en la ciudad de Mérida, dentro del Sistema Público de la Educación.

El estudio tiene una dimensión cognitiva desde la formación inicial de la autora, su experiencia docente y formativa dentro del sistema educativo nacional, así como de las políticas desarrolladas en materia de formación inicial, capacitación, actualización y superación.

Por lo tanto, para que este trabajo sea apreciado por la comunidad intelectual, y se estudie al sujeto de investigación en su contexto natural, la escuela, se invita a las maestras y maestros del nivel de educación primaria, que laboran en el norte de la ciudad de Mérida a participar en este estudio.

El propósito más amplio es el de tener una visión objetiva acerca de la formación de actitudes en los docentes de las escuelas primarias hacia la superación y satisfacción profesional.

El texto tiene como base fundamental, la historia de la política educativa, en relación al tema de la formación inicial, capacitación, superación y actualización de los maestros de formación normalista, inscritos en el ámbito laboral de la escuela primaria, en los cuales la maestra o el maestro puede dar su opinión.

Este trabajo se sustenta en las teorías de formación de actitudes de

superación y satisfacción profesional, así como en los discursos y programas que el Sistema Educativo Nacional ha realizado en relación al tema de estudio.

Este es un estudio cuantitativo; considerando que existen pocos, o tal vez ninguno, se parte de la experiencia de la autora en su formación inicial como profesora normalista con veinticinco años de servicio sin interrupciones; además, cuenta con la experiencia en la coordinación de cursos y talleres de actualización a maestros de educación primaria a nivel estatal.

Para la aplicación de los instrumentos, se invitó a los docentes a responder el cuestionario, se cuantificaron las variables, y se realizó su interpretación; se utilizó la convivencia diaria con las y los docentes en el campo laboral, para interpretar el problema de estudio.

El presente documento está estructurado en cinco capítulos, en los cuales se presentan de forma ordenada todos los elementos de una investigación. Se incluye también, la bibliografía, los instrumentos utilizados, y las tablas de la cuantificación de las variables.

En el primer capítulo, se justifica el estudio, y se plantea el problema a estudiar, los propósitos, y las delimitaciones de la muestra.

En el segundo capítulo, se propuso hacer un recorrido general de la historia de las políticas educativas creadas en relación al tema de estudio, desde la perspectiva del Sistema Educativo.

En el tercer capítulo, se presentan las bases teóricas que sustentan las actitudes de superación y satisfacción de la y el docente, como las de Douglas Mc. Greor, Maslow A., Frederick Herzberg, Clayton Alderfer, David Mc. Clelland, así

como de la Escuela de Administración Científica, y la Escuela de Relaciones Humanas, de Elton Mayo.

En el cuarto capítulo, se presenta el proceso metodológico de la investigación, las características generales del grupo de maestros estudiados, así como las variables y los estadígrafos utilizados.

En el quinto capítulo, se dan a conocer los resultados, presentando un análisis de las gráficas, según la variable cuantificada, de acuerdo a las respuestas otorgadas por las maestras y los maestros al cuestionario de preguntas cerradas utilizado.

Por último, las conclusiones de la investigación y las recomendaciones. El último apartado son dos anexos principales con el instrumento que respondieron las maestras y los maestros, así como las tablas de las variables estudiadas, además de otros como imágenes, lista y testimonios de la participación de los actores en algún curso de actualización.

CAPÍTULO 1

¿POR QUÉ AL DOCENTE?

1.1. Antecedentes.

Si consideramos a la educación como uno de los principales instrumentos para desarrollar las capacidades y libertades de las personas, y a la política como la misión y estrategia de la cual se vale el Estado para construir nuevos paradigmas educativos, podemos afirmar que ambos desempeñan un papel esencial en la formación de actitudes del desarrollo humano, para luego contribuir al crecimiento y realización de la persona en el trabajo.

En este sentido, la política considera como mediador entre la educación y la cultura, al docente, quien es el actor principal para la implementación de las reformas que el Sistema Educativo Mexicano se ha planteado en el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

En este principio, radica la importancia de estudiar a este actor de la educación, así como su satisfacción laboral. Porque el profesor juega un papel preponderante en la construcción del conocimiento, se retoman algunas ideas de las aportaciones de la teoría de Vigotsky, con relación a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en el entendido de que el sujeto de estudio desempeña un papel rector en la educación.

Se retoma el lema de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, unidad 31-

A: "Educar para transformar"; es decir, se estudia el desarrollo psicológico en la cultura, y su sitio natural, la escuela, donde se hace posible el hecho educativo.

Este hecho educativo se relaciona con la satisfacción laboral del educador, como factor fundamental para su buen desempeño y crecimiento profesional, así como para su desarrollo personal. Se entiende por satisfacción laboral, la actitud -o conjunto de actitudes- efectuada por la persona hacia su situación de trabajo; actitudes referidas hacia el trabajo en general, o facetas específicas del mismo (Gómez y otros en C. Guillén G., 2000).

El trabajador de la educación ocupa la mayor parte de su vida adulta trabajando, y su profesión determina su nivel económico, satisfacción emocional y grado de felicidad. El trabajo magisterial debe proporcionar un sentido de identidad, elevación de la autoestima y sentido de pertenencia al sector.

La satisfacción en el trabajo se vincula estrechamente con la salud física y psíquica que condiciona en los maestros su comportamiento laboral y resultados docentes (Gómez y González, 2005). La satisfacción laboral incide bastante en el desempeño profesional del catedrático, el cumplimiento de sus compromisos y responsabilidades, la dinámica de sus relaciones interpersonales, y la disposición para superarse.

El Sistema Educativo Nacional, en su tarea política, ha implementado programas de formación, actualización, capacitación y superación profesional para su profesorado, partiendo de la creación del Instituto de Capacitación y Superación Profesional, en 1944.

Estos programas pasan de esta fase a las de política pública de Estado en

1992, con la firma del ANMEB. En particular, en Yucatán se ha buscado continuamente mejores logros, pues estas acciones deben propiciar en los preceptores los elementos básicos para la satisfacción laboral.

La satisfacción laboral se ha relacionado con la organización psicosocial del trabajo. Se reconocen dos estilos de organización en la escuela: el “clásico”, y el “moderno”, los cuales difieren en el grado de control, rigidez, participación y permanencia de sus estructuras.

Al estilo “clásico”, se le critica por prescindir del elemento humano (necesidades, valores y motivaciones); el “moderno”, se caracteriza porque centra su actividad en el ser humano, ocupándose de las características intelectuales, emocionales y motivacionales del trabajador (Keith y Newstrom, 1997).

Entre los criterios básicos para evaluar el desarrollo humano de una sociedad, y, por extensión, el Sistema Educativo, es el trato y la consideración brindado a sus profesores. Coexiste el cómodo hábito de señalar a la escuela como correctora necesaria de todos los vicios e insuficiencias culturales de la sociedad, con una deficiente valoración del papel social de maestras y maestros (Kornblit y Méndez, 1997).

La satisfacción laboral condiciona también otro aspecto importante de la proyección del pedagogo: su actitud ante la superación profesional y los múltiples problemas de una sociedad cambiante y plural como es México en los inicios del siglo XXI.

Estos problemas son estudiados y diagnosticados por diferentes instituciones sociales, y todas señalan, ineludiblemente, a la escuela como el campo de batalla

oportuno para resolverlos o prevenirlos. Esto demanda un perfil de educador con exigencias nunca vistas en su formación. El docente está presionado para desarrollar una amplísima gama de competencias profesionales en una situación laboral cambiante.

El devenir de los diferentes planes de estudios, condiciona al profesor a permanecer en un estado de continuo reciclaje, en un proceso de enseñanza-aprendizaje permanente. Como contrapartida, en muchas ocasiones no se le ofrece un adecuado reconocimiento profesional y apoyo social, a pesar de que el éxito de la educación reposa en gran parte y de manera directa en los preceptores (Contreras, 1996).

En México, existe el consenso de que la clave para lograr mejoras educativas reside en contar con profesores capacitados, motivados y comprometidos conscientemente con la actividad profesional realizada. Sin embargo, un estilo de dirección frecuentemente utilizado en las escuelas está fuertemente sustentado en la doctrina del conductismo, en el lenguaje del “palo y la zanahoria”.

Muchos estudiosos de este tema, concluyen que los esquemas conductistas sí funcionan, pero lo conseguido es obediencia pasiva por parte de los docentes, y no una motivación genuina por lo que hacen (Pérez Gómez, 1997). Para mejorar la calidad de la enseñanza se requiere el compromiso y el deseo de los educadores de hacer bien su trabajo. En la opinión de la autora los esquemas conductistas no solamente no funcionan, sino que son un obstáculo.

Las escuelas son organizaciones formadas por personas, para servir a otras. Entonces, para mejorar el desempeño del profesor es importante saber más acerca de

la psicología de la motivación y la satisfacción laboral de los mismos, así como de lo que se debe hacer para crear un contexto socioeducativo en el que las y los profesores puedan cooperar, aprender, sentir orgullo y alegría por su trabajo.

Las actitudes y la satisfacción laboral, son importantes para involucrar al profesor en actividades de superación profesional, y eleve su capacidad intelectual para el trabajo realizado. Un docente satisfecho laboralmente, desea aprender, hacer un buen trabajo, y ser mucho más competente que quien lo hace por obligación y condicionado por las circunstancias económicas.

Lo cual, vuelve necesario lograr en los docentes un alto nivel de compromiso, que los induzca a involucrarse en un proceso de superación profesional permanente que contrarreste las actitudes apáticas y de desgano, propias de la insatisfacción laboral (Contreras, 1996).

Es necesario comprenderlo: la práctica pedagógica de los docentes está hecha de algo más que de los conocimientos de las asignaturas y las técnicas didácticas. A través de la historia de la política de Educación en México, podemos observar que al profesor solamente se pretendió formarlo en el ámbito técnico pedagógico, que aplica mecánicamente programas elaborados por otros, y que actúe de acuerdo a una normatividad institucional, sin tener nada personal que aportar al proceso (Gimeno Sacristán 1999).

Tampoco se trata de alguien que pueda actuar de manera totalmente independiente, enseñando a su libre arbitrio. En su trabajo, el docente es precisamente quien tiene la función de conjugar la normatividad institucional con el arte de transformar la ciencia en materia accesible para el aprendizaje de alumnos que

proceden de diversos contextos sociales y culturales. Es su responsabilidad que ese proceso se realice con la mayor calidad posible.

La capacitación y la actualización de los maestros debe situarse en la perspectiva del sujeto que actúa en un espacio multidimensionado, situado en una escuela concreta, trabajando con niños que proceden de un contexto sociocultural también concreto y diferenciado en un momento histórico determinado (Maliachi y Velasco, 1995).

En las experiencias de formación profesional realizadas sobre la base de esta perspectiva, con maestros de diferentes niveles y grados educativos, se ha podido comprobar la factibilidad de que en los cursos y talleres en que participan, se constituyan en grupos de reflexión, trabajo, aprendizaje y perfeccionamiento de la práctica docente (Gimeno, 1999).

Es necesario concebir la capacitación y actualización de los docentes como un problema de formación permanente, que propicie el trabajo colegiado, centrado en la práctica y desarrollo profesional en el ámbito escolar; de tal forma que esos profesores estén en posición de incorporarse a los procesos de mejoramiento de la educación en todas las etapas de los mismos, y no únicamente en su momento final de operacionalización.

Podemos considerar los programas de capacitación organizados por la Secretaría de Educación Pública, como una gran oportunidad para desarrollar las competencias profesionales del docente, contribuir al desarrollo de sus cualidades y actitudes positivas, estimular la motivación por la superación profesional, la colaboración recíproca, el apoyo mutuo y el reforzamiento de su compromiso con el

trabajo pedagógico realizado.

Pero para lograr estos resultados exitosos, este proceso debe estar basado en un nivel de satisfacción laboral apropiado para los maestros con respecto a su trabajo, y acompañarse de sistemas adecuados de apoyo e incentivos (Zeichner, K. M. (1997).

Las actitudes de superación y satisfacción profesional de los profesores de educación primaria, inciden en su labor formativa de la niñez, pues es considerando en el ANMEB como “el protagonista de la transformación educativa en México”, en el entendido de que “él transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual, y debe ser ejemplo de superación profesional.”

En la tercera línea de acción del ANMEB, se consideran los programas de formación, actualización, capacitación y superación permanente de los docentes en servicio activo. En este acuerdo, se reconoce que el Estado debe llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al profesor a lograr una actualización permanente, y dotarlo de condiciones adecuadas en su importante actividad, por lo cual se plantea el siguiente problema de investigación:

1.2. Problemas de investigación.

Los docentes de educación básica llevan quince años de estar participando en el Programa de Actualización, Capacitación y Superación Profesional dentro del Sistema Educativo Nacional y Estatal, mediante una política de revaloración de la función magisterial, concretado en seis aspectos. Para el presente estudio, observaremos las actitudes de superación y satisfacción profesional en el Programa de Carrera Magisterial y en el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP).

Éstos programas, están inscritos en la política educativa de los últimos sexenios: desde la formación inicial, pasando por la capacitación, hasta la actualización permanente, teniendo como uno de los propósitos que el docente “desarrolle actitudes de superación profesional y lo llene de satisfacción laboral a lo largo de sus 30 años de vida laboral, dentro del mismo sistema” (ANMEB).

Primero, para ingresar y participar en el Programa de Carrera Magisterial se requería que los docentes contaran con una formación de Normal Básica o Normalista, y tener como mínimo 10 o más años de servicio, o estar inscritos en el programa de tres cuartos de tiempo. De esta manera, su ingreso era automático;. Además, cada año pueden inscribirse de manera voluntaria para participar en el programa.

Para participar en las actividades del PRONAP, el docente debe estar inscrito en alguna escuela pública, y cada año inscribirse a los Cursos Nacionales y Estatales de Actualización, así como a los Talleres Generales de Actualización.

Tanto el Programa de Carrera Magisterial como el PRONAP, tienen el propósito de desarrollar actitudes de superación y satisfacción profesional en los catedráticos; por lo cual, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Qué actitudes de superación y satisfacción profesional se observan en los profesores en servicio activo dentro de la Carrera Magisterial y el PRONAP en el Sistema Educativo Estatal?

¿Qué factores motivan a los docentes a desarrollar actitudes de superación y satisfacción profesional?

¿Qué factores socioeconómicos son comunes en los maestros y maestras en servicio activo de educación primaria, del sector 01 de la ciudad de Mérida?

Hipótesis:

H.1.1. Las actitudes de superación profesional de los profesores en servicio activo durante su ejercicio profesional en el sistema educativo, y en su participación en los programas del PRONAP y la Carrera magisterial, son de tres tipos:

- ↪ Quienes se quieren superar: aceptan leer nuevos libros, están dispuestos a realizar cambios en su labor, y a participar en cursos, talleres, foros, investigaciones, etc.
- ↪ Quienes no quieren o no les interesa superarse: y solamente porque la autoridad lo ordena, aceptan leer o revisar algún libro, o asistir a algún curso, taller o conferencia.
- ↪ Quienes se muestran indiferentes para superarse profesionalmente, pues no le encuentran sentido o razón: nada más están en el servicio por tener un ingreso seguro, aunque sea poco.

H.1.2. Las actitudes de satisfacción profesional que los docentes han desarrollado durante su ejercicio profesional en las diferentes actividades ofrecidas por el sistema educativo, el PRONAP y la Carrera Magisterial, son:

- ↪ Quienes manifiestan satisfacción con relación a su trabajo: por realizarlo bien se sienten orgullosos, hacen comentarios positivos, y recomiendan textos y actividades en beneficio del trabajo desarrollado.
- ↪ Quienes no manifiestan satisfacción con su trabajo: constantemente critican los cambios administrativos, pedagógicos, o didácticos, como las innovaciones en el campo educativo.

- ↳ Quienes manifiestan estar regularmente satisfechos con relación a su trabajo docente: aceptan los cambios, pero al no tener éxito se desaniman; o, por no obtener una recompensa económica o personal, manifiestan poca satisfacción.

H.2. Los factores que motivan a los profesores a desarrollar actitudes de superación y satisfacción profesional, están relacionadas con su seguridad, la cual se vincula con el sueldo y las percepciones económicas, las oportunidades de desarrollo profesional y crecimiento humano, o con el compañerismo y la cooperación en el trabajo docente. Existe disposición de los directivos por estimular los procesos de superación y satisfacción profesional; también, existe un ambiente adecuado en las escuelas para superarse.

H.3. Los factores socioeconómicos comunes en los maestros en servicio activo son: recursos económicos, por contar con un sueldo digno que cubre sus necesidades básicas; tiempo laboral, del que pueden disponer para asistir a actividades de superación profesional; su condición de mujer- trabajadora –madre – esposa, etcétera, ser el principal sustento de los gastos familiares; tener hijos mayores de edad, o con independencia económica, posibilite su participación en la actividades de superación profesional.

1.3. Propósitos de la investigación.

- ↳ Determinar algunas de las actitudes de superación y satisfacción profesional que este grupo de maestros y maestras, que ha desarrollado dentro del PRONAP y la Carrera Magisterial.

- ↳ Identificar los factores socioeconómicos comunes en esta muestra de maestros y maestras, que permita inferir actitudes de superación y satisfacción profesional de los mismos.
- ↳ Identificar factores que inciden en su motivación hacia el desarrollo de actitudes de superación y satisfacción profesional..

1.4. Delimitaciones y limitaciones.

La muestra representa a un sector del magisterio yucateco, inscrito en el nivel de Educación Primaria del Sistema Educativo en el Estado de Yucatán; los profesores y las profesoras se encuentran laborando en escuelas primarias del norte de la ciudad de Mérida.

Para realizar este estudio, sobre las actitudes desarrolladas en los docentes con relación a su superación y el nivel de satisfacción profesional en el Sistema Educativo estatal, se determinó trabajar con una muestra no aleatoria, lo cual conforma un universo delimitado por razones económicas, tiempo y acceso al campo de estudio.

El estudio sobre la formación del profesor de educación básica, en particular del nivel de primaria, ha tenido dos momentos: el primero, durante el proyecto de investigación, donde se hace una reflexión desde la perspectiva del investigador, como maestra de primaria con 25 años de servicios, frente a grupo, y otros.

Se aplicó la primera parte del instrumento a 67 docentes que laboraban en cinco escuelas al oriente de la ciudad, pertenecientes a la ciudad de Mérida, y al sector escolar 02, durante el período comprendido de febrero a mayo del año 2000, para estudiar su participación en los programas de actualización y superación profesional ofrecido por el sistema a los maestros en servicio activo; sin embargo, estos datos no

se analizaron en este trabajo por haber sido un primer intento de acercamiento al campo de estudio.

El segundo momento, representa el estudio con 113 maestros, de 23 a 65 años en edad cronológica, quienes laboran en diez escuelas primarias del norte de la ciudad de Mérida, pertenecientes al sector escolar 01, el cual representa el resultado de esta tesis.

1.5. Metodología de la investigación.

1.5.1. Método.

En la presente investigación, se observan las características de un grupo de docentes de educación primaria que laboran en diversas escuelas de la ciudad de Mérida, siendo las variables a estudiar: las actitudes de superación, y las de satisfacción profesional de los maestros.

Se eligió a este grupo de maestros de educación primaria, por la economía de tiempo, recursos disponibles, y voluntad de los mismos por conocerse y estar dispuestos a participar en el mejoramiento de su trabajo a través de la formación de actitudes de superación y satisfacción profesional del magisterio en Yucatán.

1.5.2. Características generales del grupo de maestros estudiados.

Se estudió a 113 maestros, de 23 a 65 años (ver tabla), integrados por 17 hombres y 96 mujeres, quienes laboran en diez escuelas de organización completa, pertenecientes a la zona escolar 01, ubicadas en la ciudad de Mérida, Yucatán, a razón de 12 maestros por plantel, con un director efectivo en cada una de la escuelas.

1.5.3. Métodos utilizados.

Para establecer el universo de estudio, primero se eligió al sector 01 de educación primaria, compuesto por 513 profesores que laboran en 52 escuelas ubicadas en el norte de la ciudad de Mérida; en cada una de ellas, laboran entre 10 o 12 maestros frente a grupo.

Posteriormente, se seleccionaron 10 escuelas, de un total de 52, por medio de un proceso de insaculación, el cual sirvió de criterio para definir a los sujetos, que luego serían entrevistarlos.

Enseguida, se aplicaron los instrumentos a todos los docentes de las escuelas seleccionadas. Surgieron siete casos de profesores que no accedieron a responder el instrumento por diversas razones.

Luego, una vez recopilado los datos, se procedió a realizar una matriz de datos, que posteriormente se analizó con un programa de SPSS. En la investigación, se utilizó el método cuantitativo: cada docente recibió un cuestionario con preguntas de respuestas cerradas, ordenadas en su mayoría en escalas ordinales, con el fin de obtener información cuantificable. Los tipos de preguntas del cuestionario, comprenden la acción y valoración de los maestros.

1.5.4. Variables cuantitativas

El cuestionario comprende preguntas sobre datos personales, profesionales, que impactan en la superación, y satisfacción profesional, y que inciden desde su formación inicial y durante el tiempo en que están laborando para el sector público, en la Secretaría de Educación.

Debido al interés por cuantificar las participaciones de los docentes, se propone estudiar las actitudes de superación y satisfacción profesional desarrolladas a través del PRONAP, y la Carrera Magisterial en las diferentes actividades que la administración educativa estatal ha convocado.

1.5.5. Variables valorativas

El cuestionario, también contempla preguntas sobre satisfacción laboral. Para esto, se utilizó la Sección 4 del instrumento elaborado por Hackman y Oldham (1974), para el Diagnóstico de las Características del Puesto (MCP). Dicho instrumento se adaptó a las características de la actividad pedagógica de los profesores en las escuelas. Se trabajó con los siguientes términos operacionales:

Satisfacción general en el trabajo: Se midió a través de la respuesta valorativa del sujeto en el último ítem, en conclusión a la satisfacción general en relación con mi trabajo.

Las satisfacciones específicas: Se midió a través de las respuestas valorativas del sujeto, con una serie de ítems provenientes de la sección cuatro de las escalas de Hackman y Oldham, que posibilitaron medir de manera separada la satisfacción laboral respecto a las siguientes variables:

- ◆ Seguridad Física en el trabajo: Ítem 1. La seguridad física en mi trabajo.
- ◆ Sueldo y prestaciones: Ítem 2. El sueldo y las prestaciones.
- ◆ Crecimiento y desarrollo profesional: Ítem 3. Las oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional en mi trabajo

- ◆ Relaciones interpersonales con los compañeros: Ítem 4. Los compañeros de trabajo con quienes hablo y me relaciono.
- ◆ Cooperación y compañerismo: Ítem 5. La cooperación y el apoyo entre los compañeros de trabajo.
- ◆ Relaciones con los jefes: Ítem 6. El grado de respeto y trato justo por parte de la dirección de la escuela.
- ◆ Trascendencia de la tarea: Ítem 7. La importancia de cumplir con el trabajo que realizo.
- ◆ Supervisión y Retroalimentación: Ítem 8. La cantidad y calidad de ayuda técnica por parte de la escuela.
- ◆ Reconocimiento social por su trabajo: Ítem 9. El grado de reconocimiento de mi trabajo por los compañeros en la escuela.
- ◆ Autonomía: Ítem 10. El nivel de autonomía, o independencia de pensamiento y acción, ejercido en mi trabajo pedagógico.
- ◆ Seguridad de conservación del trabajo. Ítem 11. La seguridad en mi futuro laboral en la escuela.
- ◆ Actitud de cooperación: Ítem 12. La oportunidad en mi trabajo pedagógico de poder ayudar a los alumnos y a sus padres.
- ◆ Nivel de exigencia en la tarea. Ítem 13. El reto intelectual de un trabajo pedagógico sistemático.
- ◆ Ser profesional. Ítem 14. Poseer una pedagogía humanística.
- ◆ Sentimiento de Satisfacción General. Ítem. 15. El grado de conformidad con los resultados favorables de mi trabajo.

1.5.6. Estadígrafos utilizados.

Como las escalas utilizadas para codificar las respuestas de los docentes son de un nivel de medición ordinal, y el grupo estudiado no es muy numeroso, en el procesamiento de la información se utilizó a la estadística no paramétrica, la cual no requiere de la suposición de la normalidad en la distribución del atributo en la población.

Los estadígrafos más utilizados, fueron: el porcentaje de frecuencia de respuestas dadas por los docentes en cada pregunta, y el coeficiente de correlación de Kendall's tau b. El nivel de significación establecido, fue de .05, es decir, que sólo existe una posibilidad entre 20 de rechazar la hipótesis de nulidad equivocadamente.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS EDUCATIVAS CONDICIONANTES DE LAS ACTITUDES DE LOS MAESTROS

El presente capítulo analiza las políticas y programas de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, en el Sistema de Educación Pública en México, a partir de los cinco últimos sexenios, en común acuerdo con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, constituido en un condicionante excelente en la formación de actitudes de superación y satisfacción profesional de los maestros en servicio.

2.1. Antecedentes históricos.

En 1934, el Secretario de Educación, promovió una política de Unidad Nacional, la cual comprendía contar con la colaboración del magisterio, a fin de lograr el carácter nacionalista e integrador de la educación; sin embargo, no se consideró la experiencia de los maestros.

Por otra parte, la resistencia de los maestros que defendían el carácter socialista de la educación, propició una persecución y sanción de los mentores, creándose un ambiente de terror y persecución en el medio docente (Solana, Bolaños y Cardiel, 1981).

La intervención del presidente Ávila Camacho, fue necesaria, quién llama

a la Unidad Magisterial; hecho que propició la renuncia del Secretario de Educación (Solana et al., 1981). En su lugar es nombrado Jaime Torres Bodett, quién visualiza la urgente necesidad de unificar a los maestros.

Para esto, el Presidente de la República llama a todas las agrupaciones de maestros a reunirse en un Congreso de Unificación Magisterial. Este congreso se realizó el 24 de Diciembre de 1943, y fue inaugurado por el Presidente, dando como resultado el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, es reconocido por decreto presidencial como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional el 15 de marzo de 1944 (Solana et al. 1981).

Con el pleno reconocimiento del Estado, la creación del SNTE favoreció la implantación de una política de Unidad Nacional, y preparó el camino para la reforma del artículo tercero constitucional en diciembre de 1945, buscando homogenizar al magisterio.

Paralelo a esto, se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944. Su propósito principal: la capacitación de profesores en servicio que laboraban en las diferentes poblaciones de cada región del país. Al poco tiempo, surgieron distintas instituciones como los Centros Regionales de Educación Normal, y las Escuelas Normales Experimentales

Entre los lineamientos del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, estaba organizar cursos por correspondencia, enviándoles a los maestros lecciones en cuadernillos, y un cuaderno con cuestionarios para calificar a los profesores. Estos, eran completados con cursos intensivos en los meses de vacaciones (Julio y

Agosto) (Solana, 1981, p. 320).

Con el propósito de capacitar a los maestros que ejercían sin estudios profesionales sistemáticos, se editan libros, folletos, revistas pedagógicas y material didáctico. Uno de los idearios educativos del presidente Miguel Alemán fue, la capacitación del magisterio.

La creación de la Escuela Normal Superior de México, y la Escuela Superior de Especialización, son acciones para propiciar la formación, actualización, capacitación y superación del Magisterio. Otra, fue el primer Congreso de Educación Normal, previo a otras para el mismo fin (Ibíd.).

Por otro lado, la Dirección General de Educación Primaria creó un Centro Escolar de Demostración, el cual tenía por objeto mejorar las actividades docentes en todos los planteles, mediante la acción de un grupo escogido de profesores que trabajaron en 1947 durante tres meses con ese propósito (Ibid., p.325).

Asimismo, en 1947 Francisco Larroyo, Director General de Enseñanza Normal, formó academias de profesores; diez años después, el entonces Presidente de la República, Adolfo Ruiz Cortines, crea el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el cual sería un organismo de consulta para la Secretaría de Educación Pública y las entidades federativas (Solana, 1981, p. 352).

En este período gubernamental, se crearon doce Subdirecciones Regionales, treinta y ocho Agencias Coordinadoras y un Cuerpo de Supervisión. De esta manera, se descentralizan los servicios del Instituto, favoreciendo el desarrollo de cursos por correspondencia, así como la organización y funcionamiento de cursos orales intensivos en dos períodos vacacionales.

En esta etapa se redactaron, editaron y distribuyeron los materiales impresos requeridos para los cursos por correspondencia; y para fortalecer los estudios, se impartieron lecciones por radio transmitidas a través de cien radiodifusoras del país.

El Instituto fomentó los cursos de perfeccionamiento profesional para docentes titulados de escuela primaria, profesores de grupo, y personal directivo, así como la divulgación de la Reforma Educativa entre el magisterio de educación primaria y normal en servicio.

El departamento de Editorial y de Divulgación Pedagógica del Instituto, editó un boletín, la revista "Tamachtia", así como dos obras: la "Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional" y la "Colección Técnica y Ciencia".

En 1959, se crearon nuevos planes de estudios para las escuelas Normales de educación primaria y preescolar, cuyo propósito era formar al nuevo tipo de docente para la transformación histórica y socioeconómica de México, quien formarían parte del "Plan de Once Años". Estos planes respondían a la idea de profesionalizar la carrera magisterial, estableciendo cuatro años de estudio después de la secundaria.

En los resolutivos del Primer Congreso de Normales en 1969, se plantearon los primeros indicios de profesionalizar la formación de docentes para que éstos tuvieran conciencia de su función, poniendo como uno de los requisitos para ingresar a la escuela Normal haber cursado el bachillerato.

Otro postulado de este congreso, consistió en ampliar la carrera profesional normalista de tres a cuatro años; también se consideró la retabulación de los salarios del magisterio, y la modificación de la ley de escalafón. Luego surgió la idea de

integrar al sistema de educación básica, la materia de planeación.

Estos son algunos datos referentes a acontecimientos y tareas realizadas en los primeros años de vida del Sistema Educativo Nacional en materia de formación, actualización, capacitación y profesionalización del magisterio.

2.2. El sexenio de 1971-1976

Durante este sexenio, la industrialización, urbanización y estabilidad política del país, según la literatura institucional, dio oportunidad para que las escuelas Normales fortalecieran los contenidos de formación humanística, científica y pedagógica, reduciendo la formación ideológica y política de los planes y programas anteriores.

Estas características en la formación de docentes, y el crecimiento demográfico del país, provocaron el crecimiento de la matrícula en las escuelas Normales, junto con la multiplicación de las planteles orientados a la formación de profesores para la educación primaria en el medio rural; aún así, el número de profesores era insuficiente, por lo cual se incorporaron al servicio jóvenes sin formación normalista (Plan de Estudios de Normales 1997).

Durante 12 años (1970-1982), la formación de profesores de primaria se aceleró sin control ni planeación, descuidando la formación inicial y en servicio de este sector de trabajadores de la educación pública, por lo cual, fue evidente que en los años 80 la tendencia hacia el desempleo, la frustración y el conflicto de los profesores de educación primaria, sentara un precedente para el futuro del magisterio (Ibid).

En 1971, el Centro de Capacitación del Magisterio modificó su jerarquía administrativa por la de Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio, cuya función se orientó a promover el mejoramiento y la calidad del trabajo docente de los profesores de los diversos niveles del sistema educativo nacional.

El modelo de “desarrollo económico estabilizador”, estaba orientado a la modernización en el sexenio de 1970 -1976, lo cual se reflejó en la política educativa. En este marco, se planteó la reforma del sistema educativo, cuyos objetivos fueron: las modificaciones del sistema, y la creación de instituciones académicas sustitutivas.

La reforma a los planes de estudios de las escuelas Normales en el año de 1972, estableció el estudio simultáneo del bachillerato, y el correspondiente a la formación profesional. Pero no duró mucho tiempo, pues en 1975 se sustituyó por el Plan de 1975.

La Ley Orgánica de Educación de 1942, fue sustituida por la nueva Ley de Educación en 1973; en esta, se establecieron las normas de la educación superior, olvidadas en la ley anterior.

2.3. El sexenio de 1977-1981

Una de las acciones para profesionalizar al magisterio en este sexenio, fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual se conformó con tres licenciaturas: preescolar, primaria, y secundaria, el 25 de agosto de 1978 (Pag. Web. UPN: Ajusco) (Maricela Olivera: Sria. De Cultura y Bienestar Social del estado de México).

2.4. El Sexenio de 1982- 1988

Durante este sexenio, se crea el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deportes, que en su momento se le llamó Revolución Educativa, pues tenía el propósito de realizar los cambios necesarios para que el Sistema Educativo se transformara.

Entre sus propósitos, está el de elevar la calidad de la educación a partir de la formación integral de los docentes; vincular la educación y el desarrollo regional, a través de la educación básica y Normal, haciendo de la educación un proceso participativo.

Una acción de profesionalización del magisterio durante este período, fue el decreto presidencial de 1984 que estableció la licenciatura como nivel de egreso de los estudiantes de las escuelas Normales; aunque éste se hizo sin consulta y sin participación del cuerpo académico encargado de operar dicho plan de estudios. (ibid)

Durante este sexenio, se inicia la descentralización de la educación con el apoyo del Consejo Nacional Técnico de la Educación, quien realiza como estrategia de consulta, reuniones con diferentes actores a lo largo y ancho del país.

2.5. El modelo educativo de 1989-1994

El Programa de Modernización Educativa, se anuncia en el discurso pronunciado por el Presidente de la República el 9 de Octubre de 1989, en el cual se reconoce que la función de la educación es el detonador imprescindible en la transformación de la nación.

Considera a la Modernización Educativa como el pilar social que formará a los

mexicanos para el siglo XXI; de tal manera que se cumpliera el artículo tercero de la Constitución, señalando la necesidad de compartir la responsabilidad entre todos los mexicanos, especialmente con los maestros.

Reconoce a los docentes como los primeros responsables de llevar el cambio a los hechos; resaltando para su aplicación, la participación y responsabilidad social en el cambio de incentivos y modalidades de participación de los profesores, para poder modificar la calidad del Sistema Educativo (Ibíd.).

El programa para la Modernización Educativa de 1989-1994, en sus documentos y discursos, se caracterizó por su propósito integral a un mediano tiempo: el logro de los objetivos nacionales, mediante la operación de sistemas escolarizados, y la diversificación y flexibilidad de los sistemas abiertos, por lo cual será una educación de calidad, democrática, nacionalista y popular.

El programa buscó tomar en serio la imaginación y la experiencia de los principales actores de la educación, liberar potencialidades, crear la unidad nacional en apego a los valores mexicanos y el reconocimiento de la diversidad.

Expuso la necesidad de descentralizar la educación, reconociendo a la comunidad local como generadora de vida propia y original, de acuerdo a su ámbito, acorde a los valores de la historia y a la meta de integración nacional. Esto adquiere su significado en la nueva relación del gobierno con la sociedad, pues señala la solidaridad como una actitud, enfoque y contenido educativo.

Se reconoce que para lograr la calidad, se requería de apoyar y promover la función del magisterio, y forjar mecanismos de reconocimiento idóneos, a fin de reconocer su trabajo y conciliar el sentido de servicio con mejores condiciones de

vida y ascenso.

Por lo tanto, propone abrir canales de participación académica, superación y actualización de los maestros, en permanente diálogo con ellos, pues los reconoce como la base de la transformación de la Educación en México.

En las advertencias del Programa para la Modernización Educativa (1989), se presenta el resultado de la consulta organizada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, y se plantean las acciones para esta administración. Por un lado, se presenta la política encaminada a modernizar el Sistema Educativo Nacional, y por otro, las actividades sustantivas del sector. Una esas actividades es la formación y actualización de docentes.

La política encaminada a modernizar el Sistema Educativo, va orientada a una nueva participación social; por lo tanto, se considera como un ejercicio de reflexión y participación, de enseñanza-aprendizaje colectivamente emprendido y de responsabilidad fundada en la solidaridad de todos los actores del hecho educativo.

Sus características, son los retos a vencer: la descentralización, el rezago educativo, el reto demográfico, el cambio estructural, la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnológico, así como la intervención educativa.

Propone una política educativa de cambio de estructuras, para poder superar las tendencias del Sistema Educativo a mantener el status quo social, donde se debe considerar la vinculación de cada uno de los elementos del sistema, desde la perspectiva de la democracia, la justicia y el desarrollo.

La calidad educativa fue una de sus propuestas, para lo cual se propuso

revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de docentes, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.

Para esta tarea, se reconoció la importancia de contar con el apoyo del magisterio, prevenir mecanismos de reconocimiento, así como recuperar su misión de crear las condiciones necesarias para que los habitantes de sus pueblos obtengan mejores condiciones de vida.

La educación básica es el nivel en donde los individuos deben adquirir valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que les permitan aprender permanentemente y desarrollar habilidades y destrezas, así como crear hábitos de trabajo individual y de grupo.

La buena calidad de la educación, se debe reflejar en la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destrezas para las actividades productivas, y en el aprovechamiento de toda ciencia y tecnología a su alcance. Estos discursos y acciones emprendidas en el sexenio, aterrizan con la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, el 19 de mayo de 1992.

2.6 Política educativa de 1994-2000

2.6.1. Características del ANMEB.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), tuvo tres ejes prioritarios: la reorganización del Sistema Educativo; la reformulación de los contenidos y materiales educativos; y la revaloración de la función magisterial.

La primera política, se enuncia, por un lado, como la federalización del sistema

educativo; y la otra, como la nueva participación. En la primera, se asumió el compromiso de la descentralización educativa relacionada con sus diferentes niveles de Gobierno (federal, estatal, municipal), y sus respectivas responsabilidades en la conducción y operación de los Sistemas de Educación Básica, y de Educación Normal.

Por la otra, se refiere a la nueva participación social. Se contempló como el fortalecimiento y apropiación social de un nuevo Sistema Educativo para impulsar la calidad de cuantos intervienen en los procesos educativos: maestros, alumnos, padres de familia, directivos escolares, y autoridades de las distintas esferas de gobierno (Ibíd.).

Para lograr esta transformación, se estructuró la consolidación de la planta física, y el fortalecimiento de las fuentes de financiamiento de la acción educativa, es decir, una nueva forma de responsabilidad y participación.

Para esto, se planteó propiciar las condiciones para el mejor aprovechamiento de los recursos de los gobiernos federal, estatal, y municipal; de la escuela; y de la vida comunitaria. En esta visión, se resalta la importancia del desempeño esencial, tanto de los docentes y su organización gremial, como de los padres de familia.

El siguiente eje, fue el acuerdo de reformulación de los contenidos y materiales educativos, para lo cual se considera importante realizar una consulta entre los profesores, especialistas en educación y científicos, así como representantes de agrupaciones de padres de familia y distintas organizaciones sociales.

Considera el plan y los programas de estudio de primaria de 1993, como un

medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos, quienes vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual. Para lograrlo, es necesario que docentes y padres de familia expresen sus observaciones y recomendaciones.

El tercer eje es la revalorización de la función magisterial. Se sostiene que el maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo, y la nueva participación social en la educación. Comprende seis aspectos: la formación del docente, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial, y el aprecio social por su trabajo (Ibíd.).

El ANMEB fija su atención en el Sistema Educativo de manera integral; por un lado, en su incidencia en la calidad de la formación y actualización del magisterio, traducido en la revalorización social del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje; por otro lado, también se refiere al fomento de la participación social en la educación.

Este compromiso asumido por el Gobierno de República, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y los Gobiernos de las Entidades Federativas tiene como objetivo crear un sistema eficiente y accesible de actualización y superación de los profesores en servicio (Ibíd.).

En el Programa Estatal de Educación 1995-2001, se reconoce el compromiso del Gobierno de la República en la actualización y superación de los profesores en servicio, como una necesidad de primer orden. También, se trabajará para fortalecer el aprecio social por la labor del maestro (SEGEY, 1995).

Además, señala que la política general de estímulos al magisterio se

explorará, y se pondrán en marcha otras acciones para reconocer el ejercicio sobresaliente del maestro en cuanto a su constancia, capacidad, liderazgo y resultados que permitan, en función de ellos, revalorar socialmente su figura (Ibíd.).

En el apartado de Educación Básica, se señala que las estrategias y acciones ejercidas por la SEP se aplicarán sobre la base de las atribuciones que le confiere la Ley General de Educación, tanto en la revisión de materiales y demás de la enseñanza básica, como en la formación inicial de docentes, donde se establecerán normas para su actualización y superación profesional, pues se reconoce que su desempeño es indispensable para la calidad de la enseñanza.

Al revisar los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, se observa que en su carácter prioritario, y a corto plazo, se propone la adecuada articulación de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio.

También, se considera fortalecer a la educación superior para responder a los retos; esto, implica crear el cuadro de profesionales altamente calificados sobre la base de los siguientes criterios: Establecer instituciones para garantizar la calidad y flujo consistente de la demanda del servicio, así como determinar criterios de formación y de desarrollo profesional que permitan satisfacer las aspiraciones académicas relacionadas con el mercado laboral.

Esta política, se basa en la nueva Ley General de Educación (1993) que sustituye a la anterior de 1973. En este sentido, se plantea que la educación Normal reciba atención inmediata, mencionando en sus líneas de acción fortalecer los programas de actualización magisterial, y promover la utilización plena de los

Centros de Maestros.

La estrategia, tiene el propósito de propiciar la superación de los profesores de las escuelas formadoras de docentes, con el fin de permanecer actualizados en las innovaciones de programas y artículos de educación básica, así como estimular la nivelación de los mentores sin el grado de licenciatura.

La Secretaría de Educación Pública es quien concentra infinidad de recursos, por lo cual éstos pueden ser: Centros de docentes, libros, tecnología informática y televisiva, así como cursos y asesorías.

La tercera acción de la Política Educativa del ANMEB, marco referencial de este estudio, el cual se plantea en el documento del ANMEB, tiene como finalidad la revaloración de la función magisterial, considerando al maestro como el protagonista de la transformación educativa de México, resaltando su valor como conocedor de las virtudes y debilidades del sistema (ANMEB, 1992).

La reorganización del sistema educativo, posibilita que cada entidad federativa establezca un sistema estatal para la formación del maestro, el cual articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación (Ibid. 1992).

Para la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, es necesario realizar un esfuerzo especial para motivarlo a lograr una actualización permanente, así como dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad.

En el marco de esta política, se estableció el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), el cual se desplegó en una serie de actividades

a partir de agosto de 1992, en tanto fue llevado a la práctica en forma escalonada, donde se impartieron cursos de carácter intensivo, tanto a docentes como a directores y supervisores escolares.

El objetivo del PEAM fue, transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de materiales y contenidos para la educación básica. Con estas acciones, inicia la actualización de los maestros en servicio a través de actividades de concentración (Ibid).

Al siguiente año, se aplica el Programa de Actualización del Magisterio (PAM), siempre escalonado, con la variante de que uno de los cursos estaba enfocado a los docentes con función directiva, y el otro dirigido a los profesores de grupo.

El primer curso, tuvo el propósito de dar información y sugerencias para analizar la situación actual de la escuela, así como el papel de la misma, estimulando el desarrollo de actitudes profesionales para los docentes, y el conocimiento de los planes y programas de educación primaria.

Para normar estas acciones, se crea el 4 de junio de 1994 -por acuerdo Secretarial- la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Del apremio por la actualización de los conocimientos del magisterio nacional, se desprende la importancia del PEAM, basado en la renovación de sus conocimientos y sus competencias didácticas, el cual continúa con el Programa de Actualización del Magisterio (PAM).

El PEAM y el PAM, coadyuvaron a generalizar la convicción de que la

actualización de los docentes debe ser un servicio continuo y permanente (Ibíd.).

En este documento, se hace referencia a los programas de actualización nacional, y a la experiencia acumulada, como bases para el Programa de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual para su funcionalidad se organiza en cuatro modalidades:

2.6.2. El Programa Nacional de Actualización, Capacitación y Superación del Magisterio (PRONAP).

El PRONAP, es firmado por la SEP y los gobiernos de las entidades federativas en mayo de 1995, teniendo como propósito el dominio de los contenidos de las asignaturas contempladas en el Plan y Programa de Estudios de Primaria de 1993, y en las bases, para renovar permanentemente las formas de enseñanza de los profesores de educación básica. Asimismo, considera importante que los procesos de actualización sean colectivos.

El PRONAP, es el resultado de las experiencias de los Lineamientos Generales para el Establecimiento y Operación del PRONAP en las Entidades Federativas, el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), y el Programa de actualización del Magisterio (PAM).

En la primera etapa del PRONAP, se privilegia que los maestros desarrollen sus capacidades competentes como lectores y escritores. El PRONAP es parte del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para el Maestro de Educación Básica, que de acuerdo con la Ley General de Educación le corresponde a la SEP regular, tal como se enuncia en el artículo 12, fracción V126.

Cómo anteriormente se mencionó, los programas de estudio del PRONAP pueden adquirir, de acuerdo con sus propósitos, extensión y recursos disponibles, diversas modalidades:

- ☞ Cursos Nacionales de Actualización.
- ☞ Cursos Estatales de Actualización.
- ☞ Talleres Generales de Actualización.
- ☞ Talleres Estatales de Actualización.

El PRONAP, se ubica como una de las líneas de acción que se desprenden del campo de la actualización, la cual es concebida como un derecho y una obligación del profesional docente, pues la preparación y las actitudes de los mentores constituyen una variable fundamental para elevar la calidad educativa.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, enfatiza que la actividad más amplia para el desarrollo profesional de los docentes debe concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado a los tres niveles de la educación básica.

La función inicial del programa, será facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículum.

El PRONAP, se estableció como una consecuencia directa de los lineamientos contenidos en el PLAN NACIONAL DE DESARROLLO DE 1995-2000, y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Asimismo, es resultado de los compromisos

establecidos por el Gobierno de la República y los Gobiernos de los Estados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, de mayo de 1992, plasmados posteriormente en la Ley General de Educación.

El PRONAP, forma parte del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, que, de acuerdo con la Ley General de Educación, en sus artículos 12 fracción VI, corresponde regular a la SEP.

La propia Ley indica en su artículo 13 fracción IV, que corresponde a la autoridad educativa local prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los docentes de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales determinadas por la Secretaría.

En enero de 1995, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), firmaron el Convenio de Ejecución y Seguimiento del Programa. A partir del mes de mayo de 1996, la SEP y los gobiernos de las entidades federativas firmaron el Convenio para la Extensión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.

Con la finalidad de normar, desarrollar y operar el PRONAP, fue creada la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNYDACT), con adscripción a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

El PRONAP, responde tanto al carácter nacional de la educación básica en México, como a su organización descentralizada. En consonancia con el artículo 3 de

la Ley General de Educación, reconoce como obligación del Gobierno Federal generar las condiciones para que todos los profesores tengan acceso al desarrollo profesional. Para eso, ha establecido los Programas de Estudios Nacionales.

Los Programas de Estudios Nacionales, están destinados a atender las necesidades formativas generadas por una historia reciente de desvinculación entre la formación inicial y las necesidades de la enseñanza, y por desatención a los procesos sistemáticos y continuos de actualización.

Estos programas, tratan de construir un piso común de competencia didáctica entre los maestros del país, el cual permita su despegue hacia mejores y mayores competencias profesionales.

Se enuncian las cualidades de las y los maestros de primaria que deben desarrollar en el Proceso de Superación Profesional de Docentes, a través de los cursos y talleres de superación profesional tendientes a desarrollar la personalidad integral del educador. Hay cualidades importantes que deben ser estimuladas en el profesor de primaria:

La preparación pedagógica, psicológica, académica para desempeñar con propiedad la enseñanza. El buen educador debe ser instruido y culto; debe, también, dominar el contenido de las materias impartidas, objetivos, estrategias pedagógicas, métodos, recursos didácticos, vías de evaluación, o técnicas de dinámica de grupo.

Es decir, el preceptor no se debe limitar a los conocimientos de su preparación específica, sino debe tener un espíritu de superación que lo lleve a cultivarse para conocer y comprender los adelantos, no sólo en su propia disciplina, sino en la cultura en sentido general (Pérez Gómez, 1997).

El desarrollo del hábito de la lectura científica y pedagógica, debe ser un propósito importante de toda política de superación de los docentes. Fortalecer la vocación del maestro y la maestra es otro propósito indispensable, porque representa la dinámica que debe motivar la acción docente, el amor por la labor que realiza (Sacristán, Gimeno 1999).

Esta condición siempre ha sido muy valorada, y toma especial relieve en la época actual, pues se ha elevado la cantidad de opciones profesionales que se ofrecen en la sociedad contemporánea a los jóvenes para determinar su carrera.

El magisterio es un ejercicio profesional con menor percepción lucrativa que muchas otras actividades, por lo cual escogerlo denota en la persona más los valores de su vocación que los intereses materiales. Es importante reforzar sistemáticamente la actitud de que, educar es saber amar y comprender la influencia formativa ejercida sobre la formación de los docentes.

Estimular la responsabilidad consciente en la actividad del profesor, no solo implica enseñar contenidos curriculares, sino la formación del hombre, de ciudadanos de quienes se espera sean ciudadanos responsables y productivos para el país.

Esta conciencia sería una responsabilidad; lo cual significa comprender que compete al educador una participación decisiva en la formación integral de los educandos de hoy; hombres y mujeres de mañana (Contreras, 1997).

Reflexionar en cómo el día de mañana los alumnos se van a incorporar a la colectividad como individuos socialmente valiosos, y cómo las acciones educativas del pedagogo deben perseguir ese noble objetivo, es tener una clara perspectiva de

la trascendencia de la función de educar, y no limitarse a enseñar más o menos contenidos de aprendizaje.

Se debe ubicar al profesor como un modelo de identificación para el alumno, una construcción continua en la tarea de educar, la cual ninguno que se precie de serlo puede eludir. El constituirse en un ejemplo ante los alumnos, surgido de la propia índole de la enseñanza; si el maestro se rehúsa a desempeñar cabalmente este papel, reduce en forma considerable la eficacia de su labor.

Pero, también hay que enfatizarle que así como el alumno se va haciendo en el curso de la existencia, el buen maestro se va haciendo un mejor modelo conforme va madurando sus propias cualidades de educador (Pérez Gómez, 1997).

Es necesario desarrollar en los docentes la capacidad de autoevaluación y autocrítica, para valorar si aquellas cualidades que pretende formar en los educandos existen realmente en nosotros mismos, porque, si no fuera así, nuestra tarea educadora será inconsistente e incluso falsa.

Tener capacidad de autocrítica, es esencial para evaluar las propias acciones; las docentes estrictamente dichas, su eficacia; si se ha sido justo o no; si se ha atendido a los alumnos o se han descuidado sus problemas. No hay evaluación más justa, que la del propio educador sobre sí mismo; porque ésta, implica una continua confrontación con su conciencia (Contreras, 1997).

Los cursos y talleres deben buscar que el docente sea un buen comunicador, lo cual constituye una condición indispensable para todo buen catedrático. Por eso, es necesario no sólo conocer bien la materia enseñada, es decir lo propuesto para que los alumnos aprendan, sino también la habilidad para transmitir los saberes con

claridad, entusiasmo y convicción, para motivar en los alumnos el deseo de aprender.

El conocimiento no se transmite en sentido estricto, sino que cada uno lo debe construir; teoría que sustenta el principio del autoaprendizaje. También es cierto, por otra parte, que el docente tiene la capacidad para hacer el aprendizaje más asequible, claro, e inteligible para motivar a los alumnos en el proceso de obtenerlo, afianzarlo y poder aplicarlo.

Todo, depende de la facilidad que él o ella tengan para comunicar y establecer esa especie de empatía intangible educador-educando, de la cual depende, en gran medida, el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje.

Un aspecto necesario en la comunicación docente-alumno, es que el primero sepa escuchar, atender las preguntas de los estudiantes, saber recibir las objeciones, si las tienen, y canalizarlas. Es necesario ser comprensivos con las dificultades de aprendizaje, a fin de atender las necesidades educativas individuales y grupales, solucionarlas o apoyarse en otros especialistas que contribuyan a ello (Rozada.1999).

Desarrollar en los docentes la capacidad para adecuarse a la clase, lo cual implica no sólo el tratamiento de la materia, atendiendo a los principios metodológicos del aprendizaje, sino también la comprensión psicológica de los alumnos, sus edades, características económicas y sociales, culturales y problemas específicos.

En este sentido, es fundamental inculcar en los profesores el respeto por las diferencias individuales, lo cual supone que debe saber identificar capacidades,

talentos y necesidades educativas especiales en los alumnos, a fin de ofrecerles todo el apoyo pedagógico requerido, así como oportunidades de avance y superación.

El respeto a los educandos, la claridad en la comunicación, la atención adecuada a las dificultades en el aprendizaje, o el reconocimiento al talento mostrado, son condiciones tan necesarias en los docentes como la vocación y la idoneidad personal (Sacristán, Gimeno, 1999).

Una genuina propuesta formativa, debe orientarse a formar la identidad y personalidad del profesor, a proporcionarle herramientas y actitudes que le permitan y estimulen a seguir aprendiendo siempre, y lo capaciten para ser un profesional de la reflexión, capaz de convertir el ejercicio de la docencia en una práctica de aprendizaje.

2.6.3. La Carrera Magisterial

La creación de un Sistema de Estímulos para Profesores de Educación Básica en 1990, es uno de los resolutiveos del Congreso Extraordinario, a la vez inscrito en el ANMEB, lo cual se establece en este acuerdo analizado.

Este es un programa de sistema horizontal de promoción, en el cual el docente frente a grupo participa de forma voluntaria e individual, con la oportunidad de promoverse si cubre los requisitos, y se evalúa conforme a los lineamientos normativos.

Este programa tiene como uno de sus objetivos, reforzar el interés de los docentes por la actualización y superación permanentes. Se evalúan seis aspectos: antigüedad en el servicio, grado académico, preparación profesional, desempeño

profesional, aprovechamiento escolar, acreditación de cursos de actualización, y superación profesional.

2.7 Políticas de 2001- 2006

En este sexenio, se ubica a la escuela como centro de la Política Educativa, se prioriza el Sistema de Formación Permanente de los Maestros en Servicio de Educación Básica, y se implementan Centros Regionales de Maestros en cada estado; en Yucatán, se cuenta con 14, los cuales cuentan con una biblioteca del magisterio.

2.8. Conclusiones del Capítulo

En conclusión, podemos observar que en la agenda del Sistema Educativo, a través de los años, siempre ha estado presente la tarea de la formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica; sin embargo, se puede apreciar que esta tarea a nivel de materia de Política educativa ha sido sistemática pero en la práctica no ha se sabe el impacto que ha tenido en el profesor, ni evaluada en su proceso y resultados.

Los modelos económicos adoptados por México, trazan las políticas del Sistema Educativo Nacional. Esto se debe a la consecuencia de pugnar por acciones que lo sostengan, y éstas tienen sus orígenes en las economías mundiales del mundo globalizado.

La política educativa para la Modernización Educativa, está caracterizada por dos principios fundamentales: la descentralización de la educación, y una nueva participación social en el ámbito de la educación.

Dentro de esta política, se diseña el nuevo modelo educativo implementado desde 1992, y actualmente vigente. En su estructura, se plantea vencer las inercias del Sistema Educativo Nacional para su modernización, resaltando la participación activa de los docentes de educación básica, quienes lo llevarán a la práctica.

El modelo educativo, se implanta mediante un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado entre el Gobierno Federal, las Entidades Federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la delegación de responsabilidades compartidas, sin una aparente participación del maestro de grupo.

Las políticas diseñadas por el Sistema Educativo Nacional, en materia de capacitación y actualización de profesores en servicio activo, han constituido condicionantes importantes que tienen como uno de los propósitos formar actitudes de superación profesional de los docentes de educación básica, entre los cuales se encuentran los profesores del nivel de primaria.

El programa de Carrera Magisterial y el PRONAP, en visión de la autora, deberían ser condicionantes para la formación de actitudes de superación y satisfacción profesional de los maestros y maestras en servicio activo a nivel primaria.

Es posible que los programas estén limitados por la falta de planeación, articulación de las acciones, el presupuesto, la responsabilidad de los diferentes niveles de gobierno del Sistema Educativo, centralización de las decisiones académicas, falta de acuerdos políticos entre las instancias formadoras de docentes, y por ausencia de una política integral de Formación Inicial, Actualización,

Capacitación y Superación del docente de educación básica en servicio, conjuntamente con el debido uso de los resultados de las evaluaciones aplicadas a los alumnos y docentes en servicio, así como a los futuros integrantes del servicio público.

CAPÍTULO 3

TEORÍAS Y FACTORES CONDICIONANTES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS MAESTROS

Este capítulo, proporciona el marco teórico-conceptual que orienta la presente investigación, aborda las actitudes de superación y satisfacción laboral, las concepciones iniciales y contemporáneas sobre estas nociones, las teorías y los factores fundamentales a ser considerados para analizar el mejoramiento y el agrado laboral en los maestros y las maestras de primaria estudiados, con vista a contribuir a elevarlos.

Las actitudes

La actitud, es una predisposición aprendida para corresponder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante una actividad, concepto, persona o sus símbolos, según Fishbein y Azzen, 1975; OsKamp, 1991; Eagly y Chaiken, 1993.

Según Robbins, las actitudes son afirmaciones evaluativas, favorables o desfavorables, respecto a objetos, personas o hechos. Éstas pueden confundirse con los valores, que no son lo mismo, van de la mano; pueden ser aprendidas, y por lo tanto son modificables. (S.E.P. de Jalisco, XII Etapa de C.M. 2004, La diversidad como recurso pedagógico).

Para Thourstone, la actitud es una simple disposición que se inclina hacia algo o

repele un objeto. Para Smith, la actitud es una estructura multidimensional hecha de componentes cognitivos, afectivos y conativos. (Ibíd.).

La Dra. Natalia Mendoza Flores, cita en su artículo “El nuevo reto del maestro frente a la formación de actitudes y valores”, a la actitud como una disposición, un estado adquirido a través de la infancia, una habilidad o facilidad, una idea cargada de emotividad, una tendencia a comportarse, etc. (Ibíd.).

Concluyendo, la actitud es una disposición, pero también es la actividad aprendida o adquirida a través de la participación de la persona, una habilidad desarrollada a través de las experiencias de aprendizaje en un contexto. En este sentido, el ANMEB contempla programas de formación inicial, actualización, capacitación y superación profesional que el Sistema Educativo Mexicano ofrece al maestro en servicio activo.

Los seres humanos tenemos actitudes hacia muy diversos objetos, situaciones, o acciones; éstas, pueden ser positivas o negativas. En este sentido, los y las maestras estudiados manifiestan sus actitudes en los programas del PRONAP, y la Carrera Magisterial en el Sistema Educativo.

3.1. Teorías sobre la motivación y la satisfacción laboral.

3.1.1. Escuela de administración científica.

La Escuela de Administración Científica, sostiene que la forma de motivar a los trabajadores es fundamentalmente a través de los incentivos salariales, de manera que cuanto más producían, más ganaban. Para esta escuela, la motivación se basaba únicamente en el interés económico del empleado, entendiéndose por este concepto al hombre racional motivado solamente por la obtención de mayores beneficios materiales

(Hampton, 1998).

Sin embargo, los estudios e investigaciones han mostrado que la motivación humana es mucho más rica y compleja, pues abarca lo económico, intelectual, afectivo, personalidad integral del trabajador, y su situación social.

3.2. Escuela de las relaciones humanas, de Elton Mayo.

La Escuela de las Relaciones Humanas, de Elton Mayo (1945), rechazó este determinismo económico de la conducta laboral, e introdujo un punto de vista totalmente distinto.

Observando a los trabajadores de un cuarto de hilado, Mayo constató que el trabajo realizado no les proporcionaba contacto con otras personas; exclusivamente constituían un conjunto de individuos aislados que trabajaban en solitario, pues cada uno realizaba sus actividades de manera individual y aislada, con muy poco contacto social con los compañeros a su alrededor.

Mayo hizo cambios en la situación laboral, y logró una mejora notable en el estado de ánimo individual y grupal. Como resultado de sus numerosos estudios, concluyó que un factor determinante en el nivel de satisfacción del trabajador, y en la elevación de su productividad, es su situación social, la cual abarca las buenas relaciones interpersonales en el grupo de trabajo, las sanas relaciones con el supervisor, el grado de participación de los trabajadores en las decisiones, y la información recibida sobre el trabajo y sus fines.

En la opinión de la autora del presente trabajo, ambas escuelas defienden una verdad parcial y una posición reduccionista al simplificar la motivación y satisfacción del trabajador a un solo factor, el dinero o las relaciones humanas, a pesar de la

importancia innegable de cada factor por separado.

3.3. La teoría de la jerarquía motivacional, de Maslow.

La teoría motivacional de A. H. Maslow (1954), ha ejercido una gran influencia en la explicación de la conducta laboral. En esta teoría, las necesidades o deseos del hombre están dispuestos en una jerarquía organizada estructuralmente con distintos grados de fuerza, de acuerdo a una determinación biológica dada por la constitución genética del organismo humano.

La jerarquía de motivos, está organizada de tal forma que las necesidades de déficit se encuentren en la parte más baja, mientras las de desarrollo se ubican en las zonas altas de dicha jerarquía. De este modo, el orden en que se encuentran las necesidades, proporciona su potencia y prioridad en la actividad humana.

En las necesidades de orden inferior, se encuentran las necesidades fisiológicas y de seguridad; mientras que las superiores, comprenden las necesidades de amor y pertenencia, estima, y, por último, de autorrealización.

En esta estructura, cuando las necesidades de un nivel inferior son satisfechas, la atención de las personas se centra en las necesidades del próximo nivel de la jerarquía, mismas que busca satisfacer la persona.

La teoría de Maslow, plantea a las necesidades inferiores como prioritarias, y, por consiguiente, más potentes que las necesidades superiores. La persona debe satisfacer las necesidades inferiores primero, para que haya el espacio psicológico necesario para poder aspirar a satisfacer necesidades de un nivel superior.

Sólo cuando la persona logra satisfacer en cierto grado, o totalmente, las necesidades inferiores, adquieren fuerza inductora para las necesidades superiores, y

con esto la motivación puede satisfacerlas. A medida que esa tendencia ascendente hacia la satisfacción de necesidades superiores se hace realidad, la persona experimenta un grado mayor de salud psicológica, y un movimiento creciente hacia su plena autorrealización.

Maslow (1954), sostiene que cuando una necesidad se satisface sustancialmente, pierde su fuerza motivadora, lo cual tiene fuertes implicaciones para la estimulación de los empleados, pues si la organización desea motivarlos necesita entender en qué nivel de jerarquía motivacional se encuentra la persona.

Postula que las necesidades están íntimamente imbricadas a la constitución psicológica particular de cada persona; que éstas, son poseedoras de una tendencia intrínseca al crecimiento y la auto perfección de su personalidad, por lo cual lo único que les hace falta es un medio social sin obstáculos para su desarrollo.

Los cinco tipos de necesidades establecidas por Maslow, se relacionan a continuación.

- ◆ Las necesidades fisiológicas son de carencia o déficit. Constituyen la primera prioridad para el organismo. Comprenden las necesidades fisiológicas: alimentación, mantención de la temperatura corporal apropiada, sueño, sexo, agua, etc. Estas necesidades son vitales, y deben ser satisfechas en primera instancia, para que las restantes tengan un espacio apropiado para desplegarse.
- ◆ Necesidades de seguridad. Incluyen una amplia gama de necesidades relacionadas con el mantenimiento de un estado de orden y seguridad, necesidad personal de sentirse seguro; ausencia de amenazas; estabilidad

y orden en sus vidas; protección; y dependencia. Muchas personas renuncian a deseos importantes como el de libertad, por mantener la estabilidad y la seguridad (Fromn, 1998). Muchas veces, las necesidades de seguridad pasan a desempeñar un papel muy importante cuando no son satisfechas de forma adecuada, lo cual se nota en la necesidad de muchas personas por prepararse para el futuro, y las circunstancias imprevisibles que éste puede traer.

- ◊ Necesidades sociales. Comprenden las necesidades de amor y de pertenencia: tener una relación íntima con otra persona; ser aceptado como miembro de un grupo organizado; vivir en un ambiente familiar tranquilo; residir en un vecindario determinado; y participar en actividades grupales trabajando para un bien común.
- ◊ Necesidades de estima. Maslow agrupa estas necesidades en dos: los factores internos de autoestima, como el respeto a uno mismo, autonomía y logro personal, incremento del amor propio, estimación de sí mismo, y autovaluación; y las referidas al reconocimiento externo: estatus social, necesidades de reputación, condición económica elevada, éxito social, fama y gloria. En cuanto a las necesidades de estimación por parte de las demás personas, se alcanzan primero que las de estimación propia, pues generalmente ésta depende de la influencia del medio y de la opinión de los demás sobre uno.
- ◊ Necesidades de autorrealización. Están ligadas con la necesidad de satisfacer la naturaleza individual, y con el cumplimiento del potencial de

crecimiento creativo. Comprende: el impulso para desarrollar las potencialidades de la personalidad, lograr el pleno crecimiento personal, y sentirse satisfecho con uno mismo. La necesidad de auto actualización, se puede satisfacer a través de la actividad laboral o vocacional que la persona desea realizar, logrando el nivel de desempeño y los resultados a los cuales se aspira. Para poder satisfacer la necesidad de auto actualización, es necesario que el empleado tenga determinados grados de libertad en el puesto, de manera que pueda desempeñarse adecuadamente en su actividad. La libertad nunca es absoluta, sino relativa; siempre hay restricciones puestas por uno mismo, o por el medio, lo cual pone en juego el sentido de la responsabilidad del trabajador.

La teoría de las necesidades de Maslow, ha recibido un amplio reconocimiento. Esto puede atribuirse a su grado de logicidad, y a la fácil comprensión de la misma. Sin embargo, existen insuficientes evidencias empíricas que la avalen. Diversos estudios que han buscado validar la teoría no han encontrado suficientes fundamentos a su favor (Robins, 1999).

3.4. Teoría de los dos factores, de Frederick Herzberg

La teoría desarrollada por Frederick Herzberg (Robins, 1999) a finales de los años 50, concluyó que tanto la satisfacción como la insatisfacción laboral derivan de dos series diferentes de factores. Por un lado, los factores higiénicos o de insatisfacción; y por el otro, los factores de motivación o satisfacción.

Herzberg pidió a las personas encuestadas, describieran en detalle situaciones

en las cuales se sentían excepcionalmente bien o mal en sus trabajos.

Observó que cuando las personas se referían a sentirse mal o insatisfechas en su trabajo, mencionaban factores extrínsecos al mismo, tales como la política y la administración de la compañía, la supervisión, las relaciones con el supervisor y los compañeros, la posición, y la inseguridad; por eso, los denominó factores de higiene, y recomendó mantenerlos en condiciones apropiadas en los centros laborales para evitar inconformidades y frustraciones en los trabajadores.

Estos factores no motivan; si son satisfechos, llevan a los empleados solamente a un estado neutral; pero si presentan dificultades, se generan insatisfacciones y malestar.

Por otro lado, las investigaciones realizadas también dieron por resultado que cuando las personas hablaban de sentirse bien o satisfechas, mencionaron factores intrínsecos al proceso de trabajo, lo cual incluye logros, reconocimiento, responsabilidad, progreso, y crecimiento personal, por lo que los denominó factores motivadores.

Los motivadores se relacionan con el contenido de la actividad realizada, mientras los factores de higiene están estrechamente vinculados con el contexto y el medio de trabajo. Esta diferencia entre contenido y contexto de trabajo, está muy relacionada con lo que se conoce en psicología como motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

3. 5. Teorías contemporáneas sobre la motivación y la satisfacción laboral.

3.5.1. Teoría E- R- G, de Clayton Alderfer.

Clayton Alderfer (1969), coincidía con Maslow en cuanto a que la motivación de los trabajadores podía considerarse una jerarquía de necesidades. Sobre la base de diversos modelos de motivación, y con el fin de superar algunas de sus debilidades, Alderfer propuso una jerarquía de necesidades basadas en tres niveles: existencia, relaciones y crecimiento. Su posición difiere de la de Maslow, en diferentes aspectos.

En primer lugar, mientras que Maslow consideraba que eran cinco, Alderfer determinó exclusivamente tres categorías de necesidades:

- ◆ Existenciales: Las necesidades de existencia son aquellas que ocupan el nivel más bajo, y se centran en la supervivencia física. El empleado las satisface por medio del sueldo, prestaciones, buen ambiente de trabajo, y relativa seguridad del puesto. Esta categoría está ligada a metas concretas, como la posibilidad de adquirir alimento y una vivienda digna.
- ◆ De relaciones interpersonales. Las necesidades de relación designan las interacciones con otros, y las satisfacciones que esto produce a través del apoyo emocional recíproco, el respeto, el reconocimiento, y un sentido de pertenencia a un grupo. Se satisfacen en el trabajo mediante el trato social con los compañeros, y fuera del ámbito laboral mediante la familia y los amigos.
- ◆ De crecimiento. Las necesidades de crecimiento están centradas en la propia personalidad, y en las aspiraciones de desarrollo y progreso

personal, por lo cual están vinculadas con la autoestima y la autorrealización. Son atendidas en el trabajo, cuando el individuo puede hacer un uso máximo de sus capacidades y alta autonomía.

Es especialmente importante que las necesidades de relación y de crecimiento sean satisfechas en el trabajo en el mayor grado posible, pues permiten el despliegue de la creatividad y el auto desarrollo del trabajador.

Otra diferencia importante entre Maslow y Alderfer: el primero opinaba que las personas ascendían constantemente por la jerarquía de las necesidades, y al satisfacer una necesidad ésta perdía su potencial para motivar una conducta.

En cambio para Alderfer, los tres niveles de necesidades podían estar activos simultáneamente en cualquier momento, y las personas subían y bajaban por la pirámide, de tiempo en tiempo, atendiendo a las circunstancias concretas en que se encontraran.

De igual modo, afirmaba que cuando las necesidades superiores se ven frustradas, las necesidades inferiores pueden volver a tomar fuerza inductora, cuando la persona hace una regresión y centra de nuevo su atención en aquellas de un nivel inferior, a pesar de que ya habían sido satisfechas con anterioridad.

Así, según la teoría de Alderfer (Ibid.), cuando el empleado siente una necesidad de relación y ésta no se satisface, renunciará a ella y se centrará en las de existencia. En la práctica, esto significa que exigirá un mayor sueldo o mejores prestaciones, a fin de compensar sus sentimientos de frustración.

En opinión de Maslow, al ser satisfecha la necesidad deja de estar motivado; en cambio, para Alderfer su realización puede incluso aumentar la intensidad (Robins,

1999). Por ejemplo, si el puesto ofrece mucha autonomía, creatividad e interés, las necesidades de crecimiento no desaparecerán, sino que adquirirán mayor fuerza y su satisfacción requerirá mayores exigencias.

La teoría de Alderfer es consistente consigo misma, y está avalada por la realidad laboral, por lo cual tiene una amplia aplicación en la comprensión de las necesidades de los trabajadores de la nueva generación, quienes traen nuevas formas de pensar, sentir y actuar, presentando mayores necesidades de autonomía, al desplegar una actividad creativa, y tener un contenido de trabajo interesante. Sin embargo, según Schultz (1998), esta teoría no ha sido objeto de muchas investigaciones, y pocos hechos científicos la validan.

3.5.2. La teoría de las necesidades, de David Mc Clelland.

Según la teoría de David Mc Clelland (1969), algunas personas con una fuerza vital que los impulsa al obtener éxitos, necesitan más el logro personal, la aspiración de realizar bien las cosas, ser el mejor de todos, lograr las recompensas que acompañan al éxito. Por eso, sienten una profunda satisfacción con sus logros, y están muy motivados por destacarse en cuanto emprenden.

Para medir la necesidad de logro en las personas, David McClelland utilizó una técnica proyectiva: Thematic Apperception Test (T A T). Este test psicológico, se fundamenta en la teoría psicoanalítica de que el hombre proyectará inconscientemente sus pensamientos, sentimientos y necesidades en una serie de láminas ambiguas, las cuales interpretará para darle un significado individual, proyectando de esta manera sus deseos más recónditos y cualidades más ocultas de su personalidad.

Mediante esta técnica, los individuos que presentan una fuerte necesidad de

logro, construían relatos centrados en la obtención de alguna meta; mientras quienes poseían escasa necesidad de logro, narraban otros tópicos donde la obtención de una meta no era el tema esencial.

En su investigación, Mc Clelland (1969) identificó tres necesidades fundamentales de las personas:

- ◆ Necesidad de logro: Es el impulso por sobresalir relacionado con la norma del grupo, el afán de alcanzar el éxito, evitar el fracaso, y realizarse como persona.
- ◆ Necesidad de poder: La necesidad de dominar a otros, de imponerse; hacer que otros se comporten a partir de las normas y patrones que la persona desea; ejercer control sobre ellos.
- ◆ Necesidad de afiliación: El deseo de establecer relaciones interpersonales amistosas, afectivas, y cercanas con otras personas.

Las necesidades de logro, han sido las más estudiadas y se ha constatado que las personas con este tipo de necesidades prefieren las situaciones laborales en las cuales el resultado dependa de su propio trabajo; asumen responsabilidades, solucionando problemas con un grado moderado de dificultad y riesgo; usan sus capacidades e iniciativas; están en situaciones en las cuales pueden recibir, con la mayor rapidez posible, retroalimentación sobre su desempeño, con vista a saber si están mejorando; se plantean metas desafiantes, pero a su vez, pueden proporcionar soluciones exitosas.

Muestran tendencia a tomar riesgos bien calculados, y a fijarse metas

moderadas en las cuales tengan probabilidades de éxito, por lo menos del cincuenta por ciento, poniendo todo su empeño y trabajo en darle solución exitosa a los problemas enfrentados.

Las personas que presentan una necesidad de poder elevado, desean influir y controlar a los demás, disfrutan tener responsabilidades y un estatus administrativo lo más elevado posible.

Están más interesados en gozar de prestigio y de influenciar a los demás, que en el desempeño eficaz. Las personas con necesidades de afiliación altas, presentan un fuerte deseo de gustar y ser aceptados por los demás. Están motivados por establecer relaciones interpersonales, prefieren las situaciones cooperativas en lugar de las competitivas, y desean establecer buenas relaciones de comunicación con los que les rodean.

El equilibrio entre estas necesidades, varía de una persona a otra. Según Robins (1999), se han realizado algunas predicciones bien sustentadas sobre la base de la relación entre la necesidad de logro y el desempeño en el trabajo, aunque pocas investigaciones se han realizado sobre las necesidades de poder y afiliación. La evidencia empírica demuestra que las personas altas en necesidades de logro, son exitosas en actividades empresariales, como dirigir su propio negocio, administrar una unidad autosuficiente en una organización, etcétera. (Mc Clelland, 1969)

Una alta necesidad de logro, tampoco conlleva a que la persona sea un buen gerente, pues los individuos con estas características están más interesados en su desempeño personal que en ayudar e incidir sobre los demás para realizar un buen trabajo.

La teoría de Mc Clelland, es un modelo útil para contribuir a explicar la jerarquía de motivos y el grado de satisfacción en muchos empleados, siendo una de sus mayores aportaciones el haber llamado la atención sobre la motivación de logro (Robins, 1999).

3.5.3. *Teoría del reforzamiento.*

La teoría del reforzamiento de la psicología conductista y las técnicas de condicionamiento operante de B. F. Skinner (Wolman 1999), también han tenido un espacio en la explicación y formación de la motivación y la satisfacción laboral.

Esta teoría, al no estar interesada en el estudio del estado psicológico interno de la persona, se concentra exclusivamente en lo observable, los estímulos que inciden sobre el individuo, y su conducta externa manifiesta. De este modo, no toma en cuenta sentimientos, actitudes, expectativas y otras condiciones intrasicológicas que tanta importancia tienen en inducir y proporcionar una dirección y una intensidad a la actividad del empleado.

Postula un condicionamiento mecánico entre los estímulos que actúan sobre el individuo y sus respuestas, y sostiene que a través del reforzamiento positivo de las conductas deseables se logrará formar condicionamientos estables en las personas, y la formación de patrones de conductas positivas (Wolman, 1999).

Sostiene que los actos pasados de un individuo, y los condicionamientos sistemáticos recibidos, generan diferenciaciones en su repertorio de respuestas, conservándose y mejorándose algunas, mientras que otras desaparecen; todo, como resultado de la ley del efecto.

En otras palabras, la conducta con consecuencias positivas para el trabajador

presenta una fuerte disposición a ser repetida, mientras que la conducta que conlleva efectos negativos tiende a extinguirse. Por consiguiente, en este enfoque la estrategia fundamental a seguir por la administración es reforzar de manera selectiva los tipos de conductas que desea formar en el trabajador, así como las situaciones y estimulaciones materiales y verbales que propicien el reforzamiento positivo de las conductas deseables.

La teoría de la reducción del impulso, de Clark Hull, se puede enmarcar en la teoría del reforzamiento (Marx y Hillix, 1999). Considera que la conducta es generada por una necesidad. Esa necesidad, un estado de desequilibrio o malestar interno, es a su vez provocada por una carencia, por una falta de algo en el organismo vivo.

La conducta motivada emerge de algún tipo de desequilibrio que perturba la estabilidad, o constancia del medio interior, del sujeto. El desequilibrio interior puede estar provocado por un déficit de lo que el organismo precisa para su existencia. Tales carencias externas provocan estados internos de necesidad, aparentemente muy diversos, pero coincidentes en sus efectos perturbantes.

Ese desequilibrio provoca en el organismo una exigencia de restablecer el equilibrio perdido, la cual no cesa hasta que la carencia, o incluso el exceso, ha sido eliminado y substituido por otro. Hull sostiene que los actos pasados de un individuo, producen variaciones en los actos futuros mediante un proceso cíclico regido por la ley del efecto.

En otras palabras, parte de la misma premisa conductista donde se afirma que la conducta con consecuencias positivas para el sujeto, presenta una fuerte disposición a ser repetida, mientras la conducta con consecuencias negativas tiende a no repetirse.

Su teoría delimitó tres tipos de variables: el estímulo (el antecedente o input); la variable interviniente (o intraorganísmica); y la respuesta (output). Las ideas sobre la "motivación" y la "satisfacción", de la que hablaba Thorndike, fue reemplazada por "reducción de la necesidad", primeramente, y más tarde por el de "reducción del impulso".

Según Hull, cuando la acción de un organismo es un requisito para incrementar la probabilidad de supervivencia del individuo o de una especie en una determinada situación, se dice que está en un estado de necesidad.

Dado que una necesidad actual o potencial, usualmente precede y acompaña la acción del organismo, suele decirse que la necesidad motiva o impulsa la actividad asociada. A causa de esta propiedad motivacional de las necesidades, éstas se consideran como productoras de impulsos animales primarios.

Para Hull, el concepto general de "impulso" presenta el status sistemático de una variable interviniente que no es directamente observable. La necesidad actúa, pues, como variable interviniente suscitando el impulso; éste, integrado a su vez con otras variables intervinientes, contribuye a formar el potencial evocador de respuesta del que la conducta es una función.

En la opinión de la autora de la presente investigación, la teoría del reforzamiento, a pesar de ser un medio para controlar el comportamiento (Robbins, 1998), su efectividad en la formación de hábitos y operaciones laborales, en la estimulación de un mejor desempeño y productividad laboral, al no considerar las condiciones intrapsicológicas del trabajador, pierde de vista lo más importante que es su personalidad: motivaciones, actitudes y satisfacciones psicológicas internas con el

trabajo que realiza.

Para toda organización laboral, no es suficiente modificar las conductas externas de los empleados, sino también necesita incidir en sus formaciones psicológicas internas, como la motivación y el nivel de satisfacción, que en última instancia condicionarán su eficiencia y efectividad en el trabajo.

3.5.4. Teoría de la expectativa.

Este modelo, sienta sus bases en las investigaciones realizadas por Tolman y Lewin, pero fue desarrollado por Victor H. Vroom (1964), y ha sido ampliado y enriquecido por L. Porter, y E. Lawler (1984), entre otros investigadores.

La teoría de las expectativas sostiene que el nivel de motivación de un trabajador para actuar en una determinada forma, depende de la fuerza de la expectativa, de que el acto esté seguido por un resultado determinado, y de lo atractivo de ese resultado para el individuo.

En otras palabras, el empleado se motiva para ejercer un alto nivel de esfuerzo cuando cree que ese esfuerzo llegará a tener una buena evaluación de su desempeño, lo cual dará lugar a recompensas organizacionales, como bonificaciones, incrementos de salario, ascenso; y, a su vez, estas recompensas le permitirá satisfacer sus metas personales.

Por tanto, la teoría se enfoca en tres relaciones basadas en las apreciaciones subjetivas del empleado: expectativa, instrumentalidad y valencia.

- ◆ Expectativas: Comprende la relación esfuerzo-desempeño; es la percepción del empleado sobre la asociación existente entre el esfuerzo a realizar y el

desempeño a lograr; su estimación con respecto a su capacidad de obtener algún resultado específico de desempeño. En otras palabras, es la probabilidad percibida por el individuo de que ejercer una cantidad determinada de esfuerzo lo llevará a tener el primer nivel de resultados deseados en su trabajo: el nivel de rendimiento.

- ◆ Instrumentalidad: Comprende la relación percibida por el empleado entre el desempeño y la recompensa esperada; el grado hasta el cual el individuo cree que desempeñarse a un nivel determinado lo conducirá al logro de un resultado deseado. Entre mayor sea esta anticipación subjetiva del trabajador sobre la probabilidad de que un resultado del primer nivel le sirva para obtener un resultado de segundo idem (por ejemplo, estimulación material por parte de la organización), más importancia se dará a la valencia del resultado y, por lo tanto, mayor será la motivación del mismo. Es decir, los empleados están más motivados y satisfechos cuando perciben que su desempeño los conducirá a resultados deseables en su trabajo.
- ◆ Valencia: Es el valor que la persona proporciona al resultado de su acción. Implica la relación entre las recompensas y las metas personales a las cuales aspira el empleado; son sus sentimientos con respecto a un resultado particular. El grado en el cual la organización premia las metas personales del trabajador y sus necesidades, y lo atractivo que resultan esas recompensas organizacionales para el individuo, contribuye a elevar la valencia. La valencia puede ser considerada como el nivel de satisfacción o insatisfacción que un empleado espera experimentar después de lograr un

particular resultado de trabajo; por esto, puede ser medida en términos de la fuerza del deseo por un resultado dado.

Esta teoría, parte del criterio generalizado de que las personas tienen proyectos de vida, anhelos, deseos, aspiraciones, esperanzas y expectativas respecto a los esfuerzos realizados en su trabajo, los beneficios obtenidos del mismo, y la satisfacción sus necesidades lograda con estos beneficios. Por eso, toda organización debe tratar de conocer cuáles son las motivaciones de los empleados, qué buscan y cómo creen poder obtenerlo, y cómo se pueden crear las condiciones para lograrlo.

La teoría formulada por Víctor Vroom, partiendo del principio de que las personas se esfuerzan en el trabajo a partir de lo que esperan como recompensa al esfuerzo realizado, significa que éstos prefieren emplear sus energías, en aquellas actividades que le produzcan el mayor beneficio posible. Por esta razón, motivarlos a realizar una tarea laboral ayuda a que se desempeñen con mayor eficiencia y rapidez, y pondrán mayor empeño si consideran que así conseguirán las recompensas a las cuales aspiran.

Los resultados a los cuales el empleado les proporciona importancia, están sujetos a grandes diferencias individuales y socioculturales. La importancia de lo deseado, depende de lo que es significativo para cada sujeto o grupo social.

Del valor psicológico concedido al resultado (valencia), depende su fuerza motivadora. Por supuesto, que a veces las consecuencias no son tan satisfactorias como el trabajador suponía; sin embargo, es el grado de expectativa anticipadora lo que decidirá si el empleado pondrá empeño por alcanzar las recompensas.

Este modelo ha sido aceptado, y tiene una gran difusión, porque coincide con las

experiencias personales y el sentido común; cuanto más confían las personas en recibir determinada recompensa o satisfacción a sus necesidades, más se esfuerzan.

La motivación está en función de la expectativa, multiplicada por la suma de las valencias de todos los resultados potenciales del trabajo, cada uno valorado por su correspondiente instrumentalidad. Para aumentar la motivación del empleado, la dirección del organismo debe incrementar el vínculo entre esfuerzo y desempeño (expectativas), la serie de resultados que el empleado puede esperar como satisfactorios (valencias), y las asociaciones entre desempeño y resultado (instrumentalidad).

En la opinión de la autora del presente trabajo, la teoría está bien estructurada lógicamente y es de suma importancia, pues deja ver que la motivación es mucho más compleja de lo que Maslow y Herzberg suponían en sus enfoques.

También se ajusta a la vida real el supuesto de que las percepciones de valor varían entre un individuo y otro, en diferentes contextos económico-sociales, momentos y situaciones particulares. De igual manera, contribuye a explicar por qué un sector importante de los trabajadores presenta niveles tan bajos de esfuerzo y productividad, pues en la realidad en muchas organizaciones no es clara para los trabajadores la relación entre esfuerzo, desempeño y las recompensas organizacionales a las cuales aspiran, pues éstas tienden a estimular a los individuos en virtud de otras consideraciones, como la antigüedad, lealtad, favoritismos personales, etcétera. Coincide, además, con la idea de que los administradores deben diseñar las condiciones ideales para un mejor desempeño.

3.5.5. Teoría de la evaluación cognoscitiva.

A finales de la década de los 60, de Charms (1968) propuso que el salario como motivación extrínseca, no solo se diferenciaba de las motivaciones intrínsecas hacia el propio proceso del trabajo, sino que también puede afectar el nivel general de motivación del empleado.

Tradicionalmente, los psicólogos han caracterizado dos tipos de motivación de acuerdo a la fuente del refuerzo para el trabajo: motivación extrínseca e intrínseca. En la motivación extrínseca, el empleado moviliza su conducta laboral a partir de factores diferentes del propio proceso de trabajo, como las recompensas, incentivos, salarios, relaciones con los compañeros de trabajo, supervisión, dinámica de la organización, etcétera. Las motivaciones extrínsecas desempeñan un gran papel como impulsoras del desempeño laboral.

Hay motivos extrínsecos de carácter más individual, como el obtener prestigio social, elevar el estatus técnico, administrativo, económico, material, y más. Otros presentan una marcada proyección social, como es dar respuesta efectiva a los problemas de la organización, comunidad, país, etcétera.

En un estado de motivación intrínseca, el empleado moviliza sus esfuerzos a partir del placer que le genera el propio proceso de la actividad laboral. En general, se asocia a la necesidad de desarrollar las propias potencialidades de la personalidad, el deseo por investigar, explorar, descubrir, inventar, perfeccionar su desempeño, realizar una actividad gustada, y dominar su entorno, así como la importancia para el individuo de triunfar en tareas que impliquen un reto personal.

Además, las personas están más intrínsecamente motivadas cuando se

perciben a sí mismas como la fuente interna, consciente, volitiva y responsable de su comportamiento laboral. Este tipo de motivación se concreta en necesidades cognitivas y prácticas, e inducen al trabajador a implicarse de manera entusiasta en su trabajo, y a buscar soluciones originales, creativas y efectivas a los problemas.

La actividad laboral del trabajador puede estar condicionada, simultáneamente, por varios tipos de necesidades en que se encuentran imbricadas estrechamente las motivaciones y satisfacciones intrínsecas y extrínsecas.

Los investigadores han discutido si las recompensas externas e internas tienen un efecto aditivo, o si la recompensa externa tiene un efecto negativo sobre la motivación intrínseca. La teoría de la evaluación cognoscitiva, recomienda no entregar recompensas según el desempeño en aquellos trabajos complejos o que implican tomar decisiones, pues de acuerdo a su criterio la recompensa externa disminuye el efecto de la motivación intrínseca vinculada al propio proceso de la actividad laboral. De esta manera, aconsejan entregar sueldos igualitarios y centrarse en aplicar técnicas de motivación intrínseca para aumentar el desempeño.

Según Robbins (1999), los estudios realizados para demostrar esta teoría han presentado resultados contradictorios. Hay estudios que han demostrado que todo depende de cómo el empleado perciba la recompensa exterior: si es percibida como una forma de control, puede disminuir la motivación intrínseca; en cambio, si el incentivo es percibido como una valoración positiva de su nivel de competencia por parte de la organización, aumenta la motivación intrínseca. La evidencia también indica que las recompensas extrínsecas para tareas aburridas y poco motivadoras, parecen estimular la motivación intrínseca (Calder y Staw, 1999).

La autora de la presente investigación, considera que ambos tipos de motivaciones son necesarios y se complementan recíprocamente. Sin estimular en los trabajadores sus motivaciones intrínsecas, es difícil lograr un desempeño creativo y efectivo en su trabajo, pues los motivos extrínsecos solamente impulsan este desempeño cuando existen en el sujeto intereses propios por el contenido de la actividad laboral. Por otro lado, deben tener un peso fundamental los motivos extrínsecos de carácter material y moral, el cumplimiento del deber social, y el compromiso de contribuir con su quehacer al progreso personal y familiar, así como de la organización y la sociedad.

3.5.6. Teoría de la equidad

La teoría de la equidad propuesta por J. Stacy Adams (Koontz y Wehrich (2001), afirma que los empleados tienden a juzgar la justicia al comparar sus insumos y contribuciones en el empleo y las recompensas recibidas, a la vez de hacerlo con el de otras personas. Es decir, el trabajador hace comparaciones entre sus aportaciones al trabajo, y los beneficios obtenidos en comparación con los demás. Si el trabajador percibe que no se le trata con justicia y no existe una relación de correspondencia adecuada entre aportaciones y beneficios entre él y los restantes trabajadores, se le genera un sentimiento de insatisfacción y frustración. De este modo, la percepción de la equidad valorada por los trabajadores influye de manera importante en el grado de motivación y satisfacción hacia el trabajo.

En toda situación laboral, los empleados evalúan el trabajo realizado y los resultados logrados a cambio. De este modo, calculan de manera más o menos

consciente, la razón entre el resultado y el trabajo, comparando al mismo tiempo esa razón con la de otros compañeros de trabajo, y si reciben menos que los demás, se les genera un fuerte sentimiento de rechazo hacia lo que consideran una injusticia. Si perciben que están recibiendo lo mismo que los demás, existirá un estado de equidad. Esta comparación la pueden realizar no solo con los compañeros de trabajo, sino, también, con empleados de otros organismos y con normas sociales más generales.

A partir de lo planteado por esta teoría, se infiere que el factor fundamental para la motivación y la satisfacción en el trabajo es la evaluación individual en cuanto a la justicia con que se les trata. Adams definió la equidad laboral como la proporción entre los insumos laborales del individuo y las recompensas laborales. Según esta teoría, las personas están motivadas cuando experimentan satisfacción con lo que reciben de acuerdo con el esfuerzo realizado. Las personas juzgan la equidad de sus recompensas, comparándolas con las recompensas de otros.

La experiencia práctica ha comprobado que los trabajadores hacen estas comparaciones cuando se sienten tratados injustamente, en comparación con los demás, con lo cual disminuye su nivel motivacional y de satisfacción laboral.

La teoría de la equidad, ha generado muchas investigaciones que la apoyan cuando la inequidad va en detrimento de la persona en cuestión (Modway, 1999; Brockner et al., 1997). Se ha constatado que la poca recompensa genera frustración en el empleado, lo cual disminuye la cantidad y calidad del trabajo realizado, y lo induce a exigir a la organización para obtener retribuciones más justas.

3.5.7. Teoría de las metas.

A fines de la década de los 60, Edwin Locke (1999) propuso que las personas se

imponen metas con el fin de lograrlas en el desempeño futuro. Cuando participan en el establecimiento de metas, los empleados estiman la manera en que su esfuerzo producirá un buen desempeño y satisfacción personal. Las metas le indican al empleado, qué debe hacer y cuánto esfuerzo debe invertir, y es una fuente básica de motivación y satisfacción laboral. La consecución de metas resulta gratificante y contribuyen a satisfacer necesidades de logro, estima y autorrealización.

De acuerdo con esta teoría, las metas específicas motivan más que las vagas y generales; de igual modo, aquellas que son más difíciles motivan más que las fáciles. Las metas específicas proporcionan un mayor nivel de orientación al trabajador, respecto a lo que debe hacer. Lo específico de la misma meta, actúa como estímulo interno; su existencia orienta la actividad hacia un objetivo determinado por el cual se debe luchar, y contribuye a movilizar al trabajador y lograr un mejor desempeño.

La investigación sobre la teoría de la fijación de metas se enfoca en tres puntos fundamentales, y los resultados son impresionantes en términos del efecto de la meta específica, el desafío y la retroalimentación del desempeño. La teoría del establecimiento de metas, cuenta con el apoyo de pruebas empíricas y ha tenido una gran influencia en la psicología organizacional contemporánea.

En el marco de esta teoría, la eficiencia de los trabajadores se eleva cuando es retroalimentada, porque orienta al trabajador, le permite corregir sus deficiencias, y obtener un desempeño de mayor calidad, así como comparar la distancia que existe entre lo realizado y lo que falta por hacer.

Es importante saber que no toda la retroalimentación tiene el mismo poder. Se ha demostrado que la retroalimentación autogenerada por el propio trabajador, cuando

el empleado es capaz de controlar su actividad y progreso, es un motivador más poderoso que la retroalimentación externa.

La fijación de metas, presenta una mayor efectividad como técnica motivacional cuando cumple determinados requisitos que, según Dreher (2002), son los siguientes:

- ◆ Aceptación de la meta: Las metas deben ser no solamente entendidas, sino también aceptadas por los empleados. Se les debe explicar el propósito fundamental de cada meta, y la necesidad de la institución de lograrlas. De aquí, la necesidad de que los empleados participen en la determinación de las mismas.
- ◆ Especificidad: Las metas deben ser claras y específicas, para permitirle a los empleados conocer qué es lo que deben lograr, y de este modo poder controlar su propia actividad en el logro de las mismas.
- ◆ Reto: No todos los empleados, pero sí muchos de ellos, trabajan más motivados cuando deben alcanzar metas difíciles que constituyen un reto para ellos. Esto supone que los trabajadores deben tener las competencias requeridas, y los recursos disponibles para alcanzarlas, de manera que les resulte factible su logro.
- ◆ Retroalimentación: Los empleados necesitan una retroalimentación sistemática sobre la manera en que están realizando la tarea, para lograr llegar al nivel de ser capaces de autoretroalimentarse respecto a su propio desempeño, lo cual constituye una herramienta motivacional particularmente potenciadora de su actividad.

Para establecer una meta, se debe transitar por las siguientes etapas: establecer la norma a alcanzar; evaluar si se puede alcanzar la norma; analizar si la norma se ciñe a las metas personales; aceptar la norma, estableciéndose así la meta; movilizar la conducta hacia el logro de la meta. Los resultados empíricos apoyan notablemente esta teoría.

3.5.8. Modelo teórico de las características del puesto.

Teoría elaborada por Hackman y Oldham (1974). Contribuye a sentar las bases para definir las características de la tarea, y entender su relación con la motivación, desempeño y satisfacción del empleado, y se le denomina “modelo de las características del puesto” (MCP). Esta teoría establece la existencia de características específicas del trabajo, que condicionan estados psicológicos en el empleado, los cuales a su vez aumentan la motivación, el rendimiento, y la satisfacción con el empleo; todo a condición de que el sujeto posea desde el principio una gran necesidad de crecimiento.

De acuerdo con el MCP, cualquier puesto puede describirse desde el punto de vista de cinco dimensiones críticas:

- ◊ Variedad de la tarea. Designa el número de destrezas y capacidades necesarias para ejecutar una tarea. Cuanto más interesante sea el trabajo, más importancia personal tendrá para el empleado, pues así el trabajador puede poner en práctica habilidades y talentos diferentes.
- ◊ Identidad de la tarea: En qué grado el puesto requiere de la terminación de toda una porción identificable de trabajo, es decir, denota la unidad de un

puesto. Consiste en que el trabajador realice, una unidad integral del trabajo, complete un producto, fabrique una parte unitaria del mismo. Hacer un producto en su totalidad, genera un mayor sentimiento de realización personal, que realizar exclusivamente una parte del mismo.

- ◊ Importancia de la tarea: En qué grado el puesto tiene un impacto sustancial en la vida, la organización, o en otras personas. Es necesario que el trabajo realizado tenga importancia o trascendencia para la organización y las demás personas, que contribuya al mejoramiento de la vida personal y social.
- ◊ Autonomía: En qué grado el puesto proporciona libertad, independencia y discrecionalidad sustanciales para que el individuo programe el trabajo y determine los procedimientos utilizados para llevarlo a cabo. Es importante el grado de independencia que tiene un empleado para planificar, organizar y ejecutar su trabajo. Cuanta más responsabilidad personal tenga en el desempeño de su actividad, mayor será el nivel de motivación y satisfacción con la tarea, pues sabe de antemano que la calidad de la misma depende de sus habilidades y esfuerzos personales.
- ◊ Retroalimentación: En qué grado el cumplimiento de las actividades requeridas por el puesto, permite que el individuo obtenga información clara y directa acerca de la efectividad de su desempeño. Esta característica denota la cantidad, calidad y sistematicidad de la información recibida por el empleado sobre el nivel de sus desempeños.

Las primeras tres dimensiones, variedad de habilidades, identidad de la tarea, e

importancia de la misma, condicionan que el trabajador perciba el trabajo como algo valioso, importante e interesante; la autonomía en el puesto, genera un estado psicológico de responsabilidad en el sujeto por los resultados del trabajo, lo cual da lugar a una alta calidad de desempeño y satisfacción laboral, mientras la retroalimentación apropiada condiciona conocimientos de los resultados reales de la actividad de trabajo, y contribuye a disminuir el ausentismo y la rotación. En la medida en que estos tres estados psicológicos estén presentes, mayor será la motivación, el desempeño y la satisfacción de los empleados, y menores serán las probabilidades de que presenten ausentismo o abandono del empleo.

El modelo ofrece orientaciones respecto a aspectos o dimensiones concretas de los puestos a modificar para mejorar la motivación, el rendimiento y la satisfacción del personal. El enriquecer un trabajo puede aumentar la motivación y satisfacción de un trabajador. Es fundamental tomar en cuenta estas dimensiones, pues las necesidades humanas son diversas, y los programas centrados en un solo aspecto pueden fracasar si los trabajadores se sienten insatisfechos en las restantes. Por lo tanto, es conveniente que el trabajador vivencie estados psicológicos positivos que satisfagan sus necesidades en el puesto. Esto demanda tener un conocimiento de las teorías de la motivación humana en general para su utilización en el ámbito laboral, y dar una atención individualizada a cada trabajador.

Este modelo teórico ha sido bastante investigado, y está bien avalado por las evidencias empíricas (Hackman, 1977). Además, se puede coincidir con las conclusiones de S. P. Robins (1998) cuando afirma que dado el estado actual de las evidencias, se puede afirmar que la gente de puestos con dimensiones de alta

centralización está generalmente más motivada, se siente más satisfecha, y es más productiva que las personas de puestos diferentes; y las dimensiones del puesto operan a través de los estados psicológicos, al influir en las variables personales y de resultados de trabajo.

3.6. Factores que condicionan las actitudes de superación y la satisfacción laboral de los maestros.

A partir de los análisis efectuados de las diferentes teorías abordadas, se pudo arribar a determinadas conclusiones sobre los factores que condicionan las actitudes de Superación y Satisfacción Profesional de los maestros de primaria, lo cual contribuyó a enriquecer el marco referencial para orientar teórica y metodológicamente la presente investigación.

3.6.1. Factores intrínsecos al trabajo.

3.6.1.1. Condiciones de trabajo.

De acuerdo con Robbins (1999), a los trabajadores les interesa mucho tener condiciones materiales de trabajo adecuadas; prefieren ambientes físicos con el nivel de seguridad y comodidad requeridos, tanto para su bienestar personal como para poder desempeñar adecuadamente su actividad laboral.

La temperatura, luz, nivel de ruido, limpieza, y trabajar en instalaciones modernas con equipos apropiados, son factores importantes que condicionan la motivación y la satisfacción laboral de los maestros.

3.6.1.2. Proporcionar mayor participación del maestro.

La democratización total o parcial, es una de las vías que tienen los directores

para enriquecer el trabajo, y mejorar la calidad de la vida laboral en la escuela. Proporcionar a los maestros el mayor nivel de participación posible en las decisiones de planeación y realización del proceso docente, eleva el nivel de compromiso de los mismos con la organización, motivación y satisfacción con su trabajo (Koontz y Wehrich, 2001).

El colectivo pedagógico debe tener una gran participación en el proyecto educativo de la escuela, y dar su aceptación previa a cualquier decisión que le afecte. Es una buena forma de asegurar, por parte de la administración, que la decisión tomada será acogida no de manera formal sino real, y que los directores se sientan más apoyados en sus determinaciones.

Por eso, constituye una práctica recomendable plantearle los problemas a los maestros, fundamentárselos, reflexionar junto con ellos, y pedirles sugerencias y alternativas de solución, tomadas en forma colectiva y con el margen de libertad necesario para poder elegir y organizar las formas de ejecutarlo.

Este estilo de dirección democrático, implica un cambio respecto a la forma tradicional de dirigir, así como de los métodos de orden y mando, pues se comparte la función directiva, lo cual propicia que los maestros tengan mayor satisfacción con el trabajo, y lo desempeñen con mayor calidad y productividad.

Del análisis de las teorías contemporáneas, se deriva que las escuelas deben eliminar la dependencia, subordinación y sumisión de sus miembros para aprovechar al máximo sus potencialidades, dando a los trabajadores de la educación la oportunidad de decidir por sí mismos la mejor manera de ejecutar sus tareas, enriquecer su trabajo, crear las condiciones para una mayor libertad de expresión, creatividad y realización

personal, de manera que los trabajadores vivencien mayor interés y responsabilidad ante su trabajo. La democratización del trabajo, eleva la calidad de vida en el mismo, y disminuye las tensiones generadas, evitando la frustración, el ausentismo y la rotación.

3.6.1.3. Recompensas justas.

Un factor importante que eleva la motivación y satisfacción en el trabajo, son los salarios y políticas de ascensos, los cuales deben corresponder con el nivel de calificación y desempeño del trabajador (Robbins, 1999).

No obstante, el salario no es el único factor condicionante de actitudes; muchos maestros aceptan salarios más bajos a cambio de realizar trabajos más acordes con su vocación, que resulten menos tensionantes, impliquen menos esfuerzos, o menos horas de trabajo.

Los maestros también aspiran a que se les aplique prácticas justas de ascenso, pues éstas implican oportunidades para el crecimiento personal, autonomía, elevación del status social, y un mayor nivel de entradas económicas.

Pero el factor fundamental entre el salario y las prácticas de ascenso con la motivación y la satisfacción laboral, es la percepción de justicia que tiene el maestro.

El salario genera un sentimiento de seguridad al empleado y a las personas que dependen económicamente de él. Cuando este factor es insuficiente, la mayoría de las personas pierden el interés por la superación y la satisfacción por su trabajo, pues el salario es la vía que tiene el trabajador para satisfacer sus necesidades y las de su familia.

Hay dos clases de formas de pago: el salario fijo, y los incentivos; ambos conducen a efectos diferentes en el comportamiento del trabajador. El salario fijo, en

raras ocasiones cambia más de una vez al año y en proporciones pequeñas; por esta razón, presenta poco efecto sobre el desempeño.

En general, las personas no ponen el máximo empeño, creatividad y esfuerzo adicional solo para recibir el mismo salario mensual; la mayoría lo considera como una condición habitual, necesaria pero no suficiente para cubrir sus necesidades crecientes.

La cantidad de esfuerzo dedicado a su trabajo, depende en gran medida de la importancia de las nuevas necesidades emergentes presentadas, las cuales aspiran a satisfacer a través de su trabajo. Cuando su salario es demasiado bajo de acuerdo a lo que esperan, eso les genera frustración, indiferencia e irritación permanente.

Cuando es estable y satisfactorio, tratan de conservar su puesto realizando las actividades necesarias y suficientes, pero no se sienten especialmente motivados a realizar ningún esfuerzo adicional. Esta es una dificultad del salario fijo, que no estimula suficientemente al maestro a realizar su mayor esfuerzo, ni a la búsqueda de la excelencia en el trabajo realizado.

No obstante, a pesar de las desventajas inherentes al salario fijo, los restantes factores no financieros analizados en este apartado son formas adicionales para motivar a los docentes, e involucrarlos satisfactoriamente en su trabajo, compensando de esta manera las dificultades antes señaladas.

Además, se puede motivar el esfuerzo extra en los trabajadores con una variedad de incentivos (Koontz y Wehrich, 2001) proporcionados a partir de diferentes criterios: cantidad de producción; calidad requerida; éxito por alcanzar las metas; volumen de las utilidades; eficiencia en costos; y habilidades del empleado.

De esta manera, los incentivos se otorgan sobre la base de logros de objetivos

específicos cuantitativos y/o cualitativos. Al presentar estas metas e incentivos a los maestros, constituye un requisito importante que éstos los perciban como alcanzables, y que, por consiguiente, vale la pena realizar el esfuerzo necesario para lograrlas.

El efecto motivador del incentivo, está dado por la proporción o relación del incremento sobre el salario regularmente recibido. Si esa proporción es demasiado baja, la recompensa será considerada trivial; si está de acuerdo al promedio de ciertos grupos de comparación, será considerada como adecuada; si la proporción está por encima de la de los grupos de comparación, se valorará como muy buena.

Si se desea utilizar el salario para motivar un esfuerzo extra, se debe combinar en la proporción correcta el salario con los incentivos y con los objetivos de desempeño. Los incentivos ofrecen la ventaja adicional de que refuerzan el valor de equidad entre los trabajadores, pues quienes realizan un mejor desempeño obtienen una mayor recompensa (Davis y Newstroom, 1997).

3.6.1.4. La comunicación interpersonal en el trabajo.

El sistema de comunicación interpersonal en el trabajo, debe cumplir una serie de exigencias de manera que pueda lograr funciones desarrolladoras sobre el desempeño y la satisfacción laboral del trabajador (Robbins, 1999).

En el presente trabajo, nos adscribimos a la definición dada por M. I. Lisina (1997) sobre este concepto: "Entendemos la comunicación, como la interacción de las personas que participan en este proceso encaminado a coordinar y aunar sus esfuerzos con el fin de lograr un resultado común".

Destaca esta autora: la comunicación, como toda actividad, presenta un objeto (otra persona) que está regido por motivos cognoscitivos, prácticos o personales.

Responde a una necesidad particular, irreducible, que está dada por el afán de conocer a los demás, aclarar cómo son las otras personas, si valoran al sujeto, conocerse mejor a sí mismos, expresar su individualidad, ser valorados.

En el estilo de dirección autoritario, han predominado las formas de comunicación verticales, unidireccionales, jerarquizadas, centradas en los directivos, disciplinarias, rutinarias, pasivas, despersonalizadas, uniformadoras, que frenan, limitan o deforman el buen desempeño laboral y el desarrollo de la personalidad del maestro.

Se debe velar por una comunicación eficaz, que estimule la capacidad del docente para disfrutar la relación con el otro, en la cual se generen motivos recíprocos de interacción, de entrar en contacto personalizado, abierto, de enriquecimiento mutuo entre quienes participan en el mismo.

Inspirado en estos autores, así como en otros antes mencionados, se concluye que el sistema de actividades laborales del maestro debe enmarcarse en un clima de comunicación desarrollado entre directivo-empleado, o empleado-empleado, creativo, en la escuela una atmósfera democrática, de libre discusión de los problemas, receptividad de cooperación, apoyo mutuo, de compromiso afectivo-moral entre los miembros del grupo, y de éstos con los objetivos y tareas de la escuela.

Debe regir, seguridad psicológica, libertad de pensamiento y acción, estimulación de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas hacia la actividad laboral, respeto a la individualidad y a las posiciones personales o grupales asumidas por los maestros.

En el colectivo de docentes, se debe estimular el diálogo heurístico, el pensamiento imaginativo, la disposición a asumir riesgos, la discusión conceptual, el

debate productivo, el respeto por las posiciones divergentes, y que todos asuman actitudes de crítica constructiva y autocrítica (Wekley y Yulk, 1998).

Los directivos de la escuela deben potenciar el co-aprendizaje en el cual todos aprendan de todos, y estar abiertos a las enseñanzas, observaciones, críticas, y sugerencias que provengan de los propios trabajadores, pues es una vía importante para elevar la calidad de su desempeño y desarrollo profesional, así como para mejorar la eficiencia y efectividad de la empresa.

Los directivos deben tomar en consideración el nivel de desarrollo técnico alcanzado por los diferentes grupos de docentes, así como por sus miembros individuales; de manera que puedan proporcionarles el tipo, nivel y contenido de ayuda especializada e individualizada que éstos requieran, acorde con las tareas que deben cumplir.

Por eso, deben asumir con sensibilidad los diversos roles que deben desempeñar, desde directores, asesores, coordinadores, y facilitadores, en correspondencia con las circunstancias concretas de trabajo docente.

3.6.1.5. Características de las tareas.

De acuerdo con Wexley y Yulk (1998), la naturaleza del trabajo mismo es un determinante fundamental de la motivación y la satisfacción laboral. Muchos trabajadores tienden a rechazar los trabajos monótonos y rutinarios para buscar aquellos que les plantean nuevos retos, y la posibilidad de poner a prueba sus competencias y aptitudes.

Los maestros en particular, prefieren los que les ofrezcan variedad de tareas,

autonomía y retroalimentación sobre cómo se están desempeñando; de manera que el propio trabajo se convierta en una fuente de autosuperación y de aprendizaje permanente (Gómez et al., 2000).

Los retos deben ser asequibles para los trabajadores, pues si son demasiado elevados crean un sentimiento de impotencia, frustración, tensión y fracaso. Por consiguiente, es el reto moderado el que permite generar en los trabajadores una tensión volitiva apropiada y una vivencia de satisfacción una vez logrado.

Las personas con necesidades de logro, son quienes más necesitan trabajos que impliquen retos. Atendiendo a las proposiciones teóricas de Vroom (1964), se ha confirmado que las personas altamente orientadas al logro evalúan más favorablemente las características del puesto desempeñado, especialmente si éste contiene características de autonomía, retroalimentación, habilidades variadas, identidad y significado.

Estos sujetos con alta necesidad de logro, crean elevadas expectativas de éxito que los llevan a un gran esfuerzo e implicación en su trabajo, con lo cual pueden obtener recompensas tanto extrínsecas como intrínsecas. En el grado en que tales recompensas sean percibidas como relacionadas con el logro de metas y se correspondan con las expectativas iniciales, el individuo tenderá a estar satisfecho.

Por el contrario, un pobre desempeño, que generalmente resultará en la obtención de pocas satisfacciones intrínsecas y extrínsecas, conducirá a bajos niveles de satisfacción en tales individuos. Además, cuando el trabajo no es suficientemente desafiante, no se produce la secuencia esfuerzo- recompensa-satisfacción para los maestros con alta necesidad de logro.

3.6.1.6. Antigüedad en el trabajo.

La antigüedad es el tiempo que laborado en un empleo particular. Afirma Robbins (1999) que la mayor parte de las evidencias científicas revelan una relación positiva entre antigüedad en el trabajo respecto a la productividad, la motivación y la satisfacción laboral. Inclusive, cuando la edad y la antigüedad se analizan por separado, la segunda parece ser un pronosticador más confiable de la satisfacción laboral que la edad cronológica.

3.7. Factores intrínsecos al trabajo.

3.7.1. Edad.

Diversas investigaciones (Rodes, 2000) han mostrado que a mayor edad disminuyen las probabilidades de que el trabajador renuncie a su trabajo. Esto se explica porque a medida que se envejece, disminuyen las oportunidades de conseguir otro empleo. Es fácil constatar que los maestros de mayor edad, como consecuencia de su larga trayectoria en el trabajo, tienden a obtener sueldos más altos, prolongadas vacaciones pagadas, y beneficios de pensión y jubilación más atractivos. De la misma manera, los docentes de mayor edad tienen tasas más baja de ausentismo evitable.

La mayoría de los estudios, indican una correlación positiva de la edad con la motivación y satisfacción laboral. Cuando se separan trabajadores profesionales de los no profesionales, las estadísticas indican que con la edad la satisfacción tiende a incrementarse en los primeros, mientras tiende a disminuir en los segundos en edades medias, y posteriormente se vuelve a incrementar en los últimos años laborales (Koontz y Weihrich, 2001).

3.7.2. Sexo.

No existen evidencias significativas de que existan diferencias en la productividad del hombre y la mujer. De igual manera, no hay suficientes hechos que fundamenten que el sexo del empleado condicione su satisfacción en el trabajo (Robbins, 1999).

En el estudio realizado por María de Ibarrola en el D. F. sobre el tema “Quiénes son los maestros” (2001), se puede apreciar esta variable como factor importante en el ejercicio de la profesión y su ubicación dentro del sistema educativo mexicano.

El aumento de mujeres en niveles jerárquicos del Sistema Educativo en el ámbito académico y de la docencia es relevante. A diferencia de lo que sucede en muchas empresas, las mujeres reciben un salario similar al de los hombres con igual título académico y hay indicios de que las mujeres van incrementando su salario al cabo de unos cuantos años de trabajo.

Por otra parte, la mujer desempeña tareas gerenciales en áreas bien definidas, sobre todo las concernientes al personal, relaciones públicas, aspectos relacionados con el consumidor, y de responsabilidad social. Realizan fundamentalmente actividades que requieren sensibilidad social y habilidad para las relaciones interpersonales, lo cual las hace idóneas para la docencia.

De todos modos, la experiencia laboral indica que las mujeres ponen tanto empeño como los hombres y logran una buena integración a la educación, recibiendo pocas valoraciones de sus directivos en la toma de decisiones, autocontrol, autocrítica y capacidad intelectual, lo cual revela que el sexo sí influye en la capacidad laboral y en las responsabilidades técnicas.

Muchos opinan que las mujeres generan aportes importantes a las empresas, pues están menos estereotipadas en los métodos de administración y tienen mayor facilidad para ver los problemas con nuevas perspectivas y enfoques (Robbins, 1999).

El grado de satisfacción laboral en las mujeres que ocupan cargos de dirección, es muy superior al de las trabajadoras que no ocupan esa clase de puestos. Considerando que deben esforzarse mucho más que los hombres para alcanzar las mismas metas y rendimientos en la organización (Schultz, 1998).

Generalmente, las mujeres que trabajan tiempo completo fuera de casa, tienen mayor satisfacción con el tipo de trabajo realizado, que las mujeres comprometidas de tiempo completo en el trabajo hogareño (Weaver & Matthews, 1999). El estudio de las madres con empleos fuera de casa, reveló que los incrementos en el ingreso familiar que proporcionaban, contribuían a elevar su auto-imagen como madre trabajadora y a enriquecer su vida social.

Se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los aspectos del trabajo que les interesan; de este modo, a las mujeres les preocupa más tener un buen jefe y sentirse a gusto en su trabajo, mientras que para los hombres es más importante demostrar su utilidad y tener un trabajo seguro (Schultz, 1998).

3.8. Resumen.

El conjunto de variables analizadas, contribuyen a estudiar a los maestros y las maestras de educación primaria, en relación a las actitudes que presentan respecto a su superación y a su satisfacción profesional.

Según Robbins (1999), los profesionales poseen un nivel más alto de

instrucción. Los primeros están más enfocados en su actividad profesional como un motivo fundamental de su existencia, mientras que los no profesionales, por lo regular, tienen otros intereses fuera del trabajo que les permite satisfacer muchas necesidades no logradas en el mismo.

Los profesionales tienden a estar comprometidos, a largo plazo, con su profesión particular. Su lealtad está muy comprometida con su actividad profesional. Le dedican tiempo a actualizar sus conocimientos, y no limitan la semana laboral a un horario y días estrictos.

De acuerdo con Robbins (1999), los profesionales generalmente presentan motivaciones intrínsecas respecto a la actividad desarrollada, tienden a disfrutar lo realizado, buscan sistemáticamente nuevos problemas y retos en su trabajo, y encuentran soluciones ingeniosas. Su principal recompensa es la propia actividad laboral que despliegan.

Por eso, la presente investigación defiende el punto de vista de que a los maestros de educación primaria estudiados, se les debe formar actitudes de superación y satisfacción profesional para desarrollar una autonomía necesaria para canalizar sus intereses, capacidades y potencialidades creativas.

En el Sistema Educativo Estatal, los programas de superación, capacitación, actualización y formación tienen como uno de los propósitos formar actitudes de superación y satisfacción profesional a través de actividades donde el docente participe en talleres, cursos, seminarios, diplomados, conferencias, foros, o círculos de estudios, entre otros.

CAPITULO 4

ANÁLISIS DEL ESTUDIO REALIZADO

4.1 Situación social, económica y profesional.

Tabla 1. Sexo de los docentes estudiados.

Sexo.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid masc	17	15.0	15.0	15.0
fem	96	85.0	85.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

La tabla número uno muestra que la población participante en este trabajo, el 85% representa a las mujeres, y el 15% a los varones; esta representación femenina, es la predominante en las escuelas, observando que en los responsables en los centros de trabajo, la mayoría son varones.

Tabla 2. Edad de los docentes estudiados.

Años de Edad.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Valid 23.00	3	2.7	2.7	2.7
24.00	3	2.7	2.7	5.3
25.00	4	3.5	3.5	8.8
26.00	1	.9	.9	9.7
27.00	1	.9	.9	10.6

28.00	1	.9	.9	11.5
32.00	1	.9	.9	12.4
33.00	2	1.8	1.8	14.2
36.00	2	1.8	1.8	15.9
38.00	2	1.8	1.8	17.7
39.00	4	3.5	3.5	21.2
40.00	5	4.4	4.4	25.7
41.00	6	5.3	5.3	31.0
42.00	9	8.0	8.0	38.9
43.00	2	1.8	1.8	40.7
44.00	6	5.3	5.3	46.0
45.00	8	7.1	7.1	53.1
46.00	11	9.7	9.7	62.8
47.00	6	5.3	5.3	68.1
48.00	5	4.4	4.4	72.6
49.00	3	2.7	2.7	75.2
50.00	2	1.8	1.8	77.0
51.00	5	4.4	4.4	81.4
52.00	2	1.8	1.8	83.2
53.00	5	4.4	4.4	87.6
54.00	1	.9	.9	88.5
55.00	2	1.8	1.8	90.3
56.00	3	2.7	2.7	92.9
57.00	1	.9	.9	93.8
59.00	1	.9	.9	94.7
60.00	1	.9	.9	95.6
61.00	1	.9	.9	96.5
63.00	2	1.8	1.8	98.2
65.00	2	1.8	1.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

En la tabla número dos, podemos observar que la edad cronológica de los maestros estudiados oscila entre los 23 y 66 años, por lo cual se infiere que un 100% inicia en el servicio a la edad promedio de 20 años, con una preparación mínima de normal básica, precedida de la escuela secundaria, y que estando en servicio activo realizaron la formación a nivel licenciatura.

Tabla 3. Nivel de formación académica de los docentes estudiados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido Normal básica	40	35.4	35.4	35.4
Licenciatur a	67	59.3	59.3	94.7
Maestría	6	5.3	5.3	100.0
Total	113	100.0	100.0	

La inferencia anterior puede considerar la evidencia en la tabla tres, la cual nos muestra que el 35% continúa con la formación básica de la escuela Normal, y el 60% cuenta con licenciatura realizada en la UPN, a los cuales se suma el mínimo de 5% con posgrado, lo que podría estar reflejando problemas de actitud ante la superación personal (Tabla 3).

Tabla 4. Opinión de los docentes sobre la existencia de condiciones adecuadas para la superación en las escuelas donde laboran.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válid si	79	69.9	69.9	69.9

o no	34	30.1	30.1	100.0
Total	113	100.0	100.0	

En la siguiente tabla, se realizó una pregunta que los docentes deberían contestar con Si o NO, a lo cual respondieron en un 70% que en la escuela existen condiciones adecuadas para realizar actividades de superación profesional; por el contrario, en un 30 % su respuesta fue negativa; en esta minoría realizaremos mayores estudios.

Tabla 5. Motivos que mueven a los docentes a la superación profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1	.9	.9	.9
.00				
Crecimiento profesional	54	47.8	47.8	48.7
Extraprofesional	58	51.3	51.3	100.0
Total	113	100.0	100.0	

En su opinión, los motivos que estimulan su superación tienen origen extraprofesionales, es decir, ajenos a la visión intrínseca de la profesión. Un 60 % respondió Sí, pero un 40 % opina que es la labor intrínseca de ser docente lo cual los estimula a su superación profesional. Respecto a las motivaciones para superarse, el 52 % subraya motivos económicos y el cumplimiento de las tareas formales impuestas por la dirección de la escuela, y sólo el 48 % destacan los motivos de crecimiento profesional (Tabla 5).

Tabla 6. Cantidad de libros científicos y pedagógicos leídos por los docentes en un año.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Válid	.00	19	16.8	16.8	16.8
o	1.00	25	22.1	22.1	38.9
	2.00	22	19.5	19.5	58.4
	3.00	20	17.7	17.7	76.1
	4.00	5	4.4	4.4	80.5
	5.00	8	7.1	7.1	87.6
	6.00	4	3.5	3.5	91.2
	8.00	3	2.7	2.7	93.8
	9.00	1	.9	.9	94.7
	10.00	4	3.5	3.5	98.2
	15.00	1	.9	.9	99.1
	20.00	1	.9	.9	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Tabla 7. Cantidad de revistas científicas y pedagógicas leídas por los y las docentes en un año.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Valid	.00	26	23.0	23.0	23.0
o	1.00	26	23.0	23.0	46.0
	2.00	17	15.0	15.0	61.1
	3.00	13	11.5	11.5	72.6
	4.00	7	6.2	6.2	78.8

5.00	7	6.2	6.2	85.0
6.00	2	1.8	1.8	86.7
7.00	4	3.5	3.5	90.3
8.00	1	.9	.9	91.2
9.00	1	.9	.9	92.0
10.00	4	3.5	3.5	95.6
15.00	1	.9	.9	96.5
20.00	4	3.5	3.5	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Respecto al número de libros de carácter pedagógico o científico leídos durante el año 2005, se constata que los maestros están muy por debajo de lo que se debía esperar: solamente el 24% había leído más de 4 libros en el año (Tabla 6), y únicamente el 45% había leído más de cuatro revistas científicas (Tabla 7).

Tabla 8. Cantidad de investigaciones científicas en que han participado las y los docentes como profesionales.

Número de investigaciones.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válid	.00	108	95.6	95.6
o	1.00	3	2.7	98.2
	3.00	1	.9	99.1
	6.00	1	.9	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 9. Cantidad de eventos científicos en que han participado los y las docentes a través de su vida profesional.

Número de eventos.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido	108	95.6	95.6	95.6
o 1.00	2	1.8	1.8	97.3
2.00	1	.9	.9	98.2
3.00	2	1.8	1.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 10. Cantidad trabajos científicos publicados por las y los docentes.

Cantidad de trabajos publicados.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido	111	98.2	98.2	98.2
o 1.00	1	.9	.9	99.1
3.00	1	.9	.9	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Los problemas en el campo de la superación profesional, se hacen más evidentes cuando se constata que 96% de los maestros nunca ha participado en alguna investigación educativa (Tabla 8), ni en un evento científico (Tabla 9), así como que el 98% nunca ha publicado algún trabajo científico (Tabla 10).

4.2. Indicadores sobre su opinión de los aspectos que se evalúa en el Programa de Carrera Magisterial.

Tabla 11. Los y las docentes que han participado en cursos de CEA.

Docentes que han participado.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válid o Si	1	.9	.9	.9
No	93	82.3	82.3	83.2
Total	19	16.8	16.8	100.0
	113	100.0	100.0	

Tabla 12. Las y los docentes que han participado en cursos de PRONAP.

Docentes que han participado.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válid o muy pocos	1	.9	.9	.9
Algunos casi todos	36	31.9	31.9	32.7
Total	51	45.1	45.1	77.9
	25	22.1	22.1	100.0
	113	100.0	100.0	

Tabla 13. Opinión general que tienen los y las docentes sobre cursos de PRONAP.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válid o Mala	4	3.5	3.5	3.5

o	Regular	27	23.9	23.9	27.4
	Buena	63	55.8	55.8	83.2
	Muy buena	19	16.8	16.8	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Los maestros estudiados manifiestan su participación en los Cursos Estatales de Actualización, lo cual explica que ésta sea relativamente alta: el 82% de los maestros estudiados están participando en la actualidad en estos cursos (Tabla 11), así como el 67% ha participado en casi todos, o en algunos de los cursos y talleres del PRONAP (Tabla 12). La mayoría de los maestros (73%), considera que la calidad de estos últimos cursos es buena o muy buena (Tabla 13).

4.3. La opinión de los docentes en relación a los criterios con los que se evalúa en el Programa de Carrera Magisterial.

Tabla 14. Etapas del Programa de Carrera Magisterial en que se encuentran las y los docentes

Etapas de la carrera magisterial	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido	.00	16	14.2	14.2
o	1.00	2	1.8	15.9
	2.00	7	6.2	22.1
	3.00	3	2.7	24.8
	4.00	7	6.2	31.0
	5.00	2	1.8	32.7
	6.00	2	1.8	34.5
	7.00	74	65.5	100.0

Total	113	100.0	100.0	
-------	-----	-------	-------	--

En este estudio, un 21 % no participa en el Programa de Carrera Magisterial, sea porque no se inscribe, o aún no reúne las condiciones necesarias para poder participar; el 79% participa en el programa.

Tabla 15. Valoración de las y los docentes sobre la antigüedad en el trabajo como condición para la promoción laboral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido	Mala	4	3.5	3.5	3.5
	Regular	35	31.0	31.0	34.5
	Buena	46	40.7	40.7	75.2
	muy buena	28	24.8	24.8	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Tabla 16. Valoración de los y las docentes sobre el grado académico como condición para la promoción laboral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido	Mala	4	3.5	3.5	3.5
	Regular	33	29.2	29.2	32.7
	Buena	55	48.7	48.7	81.4
	muy buena	21	18.6	18.6	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Tabla 17. Valoración de las y los docentes sobre el nivel de preparación profesional como condición para la promoción laboral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	mala	5	4.4	4.4	4.4
o	regular	22	19.5	19.5	23.9
	bueno	45	39.8	39.8	63.7
	muy bueno	41	36.3	36.3	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

En correspondencia con estos resultados, un buen porcentaje de los docentes considera que la antigüedad en el servicio público (34%; Tabla 15), el grado académico (33%; Tabla 16), y el nivel de preparación profesional (24%; Tabla 17), son aspectos buenos que se deben considerar para la promoción laboral del docente en el campo educativo.

Tabla 18. Valoración de los y las docentes sobre el desempeño profesional para promover actitudes de satisfacción y superación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	mala	5	4.4	4.4	4.4
o	regular	29	25.7	25.7	30.1
	bueno	47	41.6	41.6	71.7
	muy bueno	32	28.3	28.3	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Tabla 19. Valoración de las y los docentes sobre el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido	Mala	8	7.1	7.1	7.1
	Regular	39	34.5	34.5	41.6
	Buena	53	46.9	46.9	88.5
	muy buena	13	11.5	11.5	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Solo el 70% de los docentes opinan que el buen desempeño profesional (Tabla 18), promueve actitudes de superación y satisfacción laboral; un limitado 58% considera que el aprovechamiento escolar de sus alumnos es bueno (Tabla 19).

4.4. Satisfacción laboral.

Tabla 20. Nivel de satisfacción de los y las docentes sobre la seguridad física en el trabajo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido	muy insatisfecho	3	2.7	2.7	2.7
	nada satisfecho	3	2.7	2.7	5.3
	poco satisfecho	21	18.6	18.6	23.9
	bastante	60	53.1	53.1	77.0

satisfecho				
Muy satisfecho	26	23.0	23.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 21. Nivel de satisfacción de las y los docentes sobre el sueldo y prestaciones que reciben en el trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido muy insatisfecho	15	13.3	13.3	13.3
nada satisfecho	22	19.5	19.5	32.7
poco satisfecho	45	39.8	39.8	72.6
bastante satisfecho	24	21.2	21.2	93.8
muy satisfecho	7	6.2	6.2	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 22. Nivel de satisfacción de los y las docentes sobre las oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional que brinda el trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido muy insatisfecho	6	5.3	5.3	5.3
nada satisfecho	14	12.4	12.4	17.7
poco satisfecho	50	44.2	44.2	61.9
bastante	33	29.2	29.2	91.24

satisfecho				
muy satisfecho	10	8.8	8.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Los resultados encontrados, arrojan que algunos docentes presentan problemas de satisfacción laboral: el 24% no están satisfechos con la seguridad física en el trabajo (Tabla 20); el 27% no están satisfechos con el sueldo y las prestaciones recibidas (Tabla 21); el 62 % no están satisfechos con las oportunidades de crecimiento y desarrollo brindadas en el trabajo (Tabla 22).

Tabla 23. Nivel de satisfacción de las y los docentes respecto a sus compañeros trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
muy insatisfecho	4	3.5	3.5	3.5
nada satisfecho	8	7.1	7.1	10.6
poco satisfecho	25	22.1	22.1	32.7
Bastante satisfecho	50	44.2	44.2	77.0
muy satisfecho	26	23.0	23.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 24. Nivel de satisfacción de los y las docentes sobre la cooperación y apoyo que existe entre los compañeros trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Vali do muy insatisfecho	4	3.5	3.5	3.5
nada satisfecho	7	6.2	6.2	9.7
Poco satisfecho	44	38.9	38.9	48.7
bastante satisfecho	40	35.4	35.4	84.1
muy satisfecho	18	15.9	15.9	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 25. Nivel de satisfacción de las y los docentes sobre el respeto y trato justo que reciben de la dirección de la escuela.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Vali do muy insatisfecho	6	5.3	5.3	5.3
nada satisfecho	6	5.3	5.3	10.6
poco satisfecho	22	19.5	19.5	30.1
bastante satisfecho	51	45.1	45.1	75.2
muy satisfecho	28	24.8	24.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 26. Nivel de satisfacción de los y las docentes sobre el sentimiento de que vale la pena cumplir con el trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Vali do muy insatisfecho	6	5.3	5.3	5.3
nada satisfecho	3	2.7	2.7	8.0
poco satisfecho	11	9.7	9.7	17.7
bastante satisfecho	44	38.9	38.9	56.6
muy satisfecho	49	43.4	43.4	100.0
Total	113	100.0	100.0	

El 33% no están satisfechos con sus compañeros de trabajo (Tabla 23); el 49% no están satisfechos con las relaciones de cooperación y apoyo entre los compañeros de trabajo (Tabla 24); el 30% no están satisfechos respecto al respeto y trato recibidos por parte de la dirección de la escuela (Tabla 25); el 18% no están satisfechos con el sentimiento de que vale la pena cumplir con su trabajo (Tabla 26).

Tabla 27. Nivel de satisfacción de las y los docentes sobre la cantidad y calidad de ayuda técnica recibida de los asesores de la escuela.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Vali do muy insatisfecho	6	5.3	5.3	5.3

nada satisfecho	10	8.8	8.8	14.2
poco satisfecho	38	33.6	33.6	47.8
bastante satisfecho	50	44.2	44.2	92.0
muy satisfecho	9	8.0	8.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 28. Nivel de satisfacción de los y las docentes sobre el reconocimiento recibido de los compañeros de las escuelas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Vali do Muy insatisfecho	3	2.7	2.7	2.7
Nada satisfecho	3	2.7	2.7	5.3
Poco satisfecho	42	37.2	37.2	42.5
Bastante satisfecho	49	43.4	43.4	85.8
muy satisfecho	16	14.2	14.2	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 30. Nivel de satisfacción de los y las docentes sobre la seguridad en el futuro económico y laboral en el trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Vali do	muy insatisfecho	12	10.6	10.6
	nada satisfecho	22	19.5	30.1
	poco satisfecho	38	33.6	63.7
	bastante satisfecho	29	25.7	89.4
	muy satisfecho	12	10.6	100.0
	Total	113	100.0	100.0

Tabla 33. El sentimiento general de satisfacción que tienen las y los docentes con su trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Vali do	nada satisfecho	1	.9	.9
	poco satisfecho	24	21.2	22.1
	bastante satisfecho	53	46.9	69.0
	muy satisfecho	35	31.0	100.0
	Total	113	100.0	100.0

El 49% no están satisfechos con la ayuda técnica recibida por parte de los asesores de la escuela (Tabla 27); el 43% no están satisfechos con la consideración y reconocimiento recibidos en su trabajo por parte de los compañeros de la escuela (Tabla 28); el 64% no están satisfechos con la seguridad en su futuro económico y laboral en el campo de la educación (Tabla 30); el 22% no tiene un sentimiento general de satisfacción hacia su trabajo (Tabla 33).

Tabla 29. Nivel de satisfacción de las y los docentes sobre la autonomía, independencia de pensamiento y acción que pueden desplegar en el trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Vali nada	2	1.8	1.8	1.8
do satisfecho				
poco	15	13.3	13.3	15.0
satisfecho				
bastante	52	46.0	46.0	61.1
satisfecho				
muy satisfecho	44	38.9	38.9	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 32. Nivel de satisfacción de los y las docentes sobre el reto intelectual que implica su trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Vali do	nada satisfecho	3	2.7	2.7
	poco satisfecho	13	11.5	14.2
	bastante satisfecho	67	59.3	73.5
	muy satisfecho	30	26.5	100.0
	Total	113	100.0	100.0

Tabla 31. Nivel de satisfacción de las y los docentes sobre la posibilidad de ayudar a niños y padres con su trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Vali do	Nada satisfecho	2	1.8	1.8
	Poco satisfecho	15	13.3	15.0
	Bastante satisfecho	49	43.4	58.4
	muy satisfecho	47	41.6	100.0
	Total	113	100.0	100.0

No obstante, la mayoría de los docentes se encuentran motivados por el proceso de la actividad realizada y los resultados de su trabajo; el 85 % de los

docentes están satisfechos con la autonomía, e independencia de pensamiento y acción que pueden desplegar en el trabajo (Tabla 29); 86% están satisfechos con el reto intelectual que implica su actividad pedagógica (Tabla 32); y el 85% manifiesta que están satisfechos con la oportunidad de ayudar a los niños y sus padres (Tabla 31).

Tabla 35. Correlación entre los años de trabajo de las y los docentes con relación al sentimiento general de satisfacción con su trabajo.

			Sentimiento general de satisfacción	Años de trabajo
Kendall's tau_b	Sentimiento general de satisfacción	Correlation	1.000	.242(**)
		Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	.	.001
		N	113	113
	Años de trabajo	Correlation	.242(**)	1.000
		Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	.001	.
		N	113	113

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 37. Correlación entre el sexo de las y los docentes y la cantidad de plazas que ocupan.

			Sexo	Plazas que ocupa
Kendall's tau_b	Sexo	Correlation Coefficient	1.000	-.268(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.004
		N	113	113
		Correlation Coefficient	-.268(**)	1.000
Plazas que ocupa	Plazas que ocupa	Sig. (2-tailed)	.004	.
		N	113	113

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Hay una correlación positiva baja (Kendall's 0.24), significativa al 0.01 (Tabla 35) entre los años de trabajo de los docentes estudiados en la muestra, y el sentimiento de satisfacción general respecto al trabajo, lo cual revela que hay cierta tendencia de que a mayor cantidad de años, mayor es la satisfacción con el trabajo. De igual modo, hay una correlación baja y positiva (Kendall's 0.27), significativa al 0.01 (Tabla 37), entre el sexo de los docentes estudiados y la cantidad de plazas que ocupan en educación, por lo cual los hombres tienden a tener más plazas que las mujeres.

Tabla 36. Correlación entre el sexo de los y las docentes y el sentimiento general de satisfacción con su trabajo.

			Sexo	Sentimiento general de satisfacción
Kendall's tau_b	Sexo	Correlation Coefficient	1.000	.019
		Sig. (2-tailed)	.	.832
		N	113	113
		Correlation Coefficient	.019	1.000
Sentimiento general de satisfacción	Sentimiento general de satisfacción	Sig. (2-tailed)	.832	.
		N	113	113

Tabla 34. Correlación entre la edad de los y las docentes y el sentimiento general de satisfacción con su trabajo.

			Sentimiento general de satisfacción	Edad
Kendall's tau_b	Sentimiento general de satisfacción	Correlation Coeficiente	1.000	.088
		Sig. (2-tailed)	.	.239
		N	113	113
		Correlación Coeficiente	.088	1.000
Edad	Edad	Sig. (2-tailed)	.239	.
		N	113	113

A diferencia de lo mostrado por varias investigaciones, la correlación entre el sexo de los docentes estudiados y el sentimiento de satisfacción general respecto al trabajo, es ínfima (Kendall's 0.02) y no significativa estadísticamente (0.83; Tabla 36). De la misma manera, no existe correlación alguna entre la edad de los docentes y la satisfacción general respecto al trabajo (Kendall's 0.09) significativa estadística (0.24; Tabla 34).

La autora de la presente investigación, es del criterio que este nivel marcado de insatisfacción laboral en los docentes también condiciona y contribuye a explicar los problemas de actitud encontrados respecto a la superación profesional.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones.

Entre los resultados de la investigación, se observa que un alto porcentaje de los docentes ha realizado estudios de licenciatura, aclarando que su motivación se centra en el proceso de la actividad pedagógica realizada, este hecho lo relacionan con el reto intelectual que la misma implica, en relación a la oportunidad obtenida, pues a través de su trabajo pueden ayudar a niños y padres; sin embargo, se manifiesta un limitado porcentaje de satisfacción laboral.

De este modo, una proporción significativa de docentes no están satisfechos con el sueldo y las prestaciones recibidas, ni con las oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional brindadas en la escuela; tampoco con sus compañeros del centro laboral, las relaciones de cooperación y apoyo entre los mismos, el respeto y la consideración recibida por parte de los compañeros y la dirección, la ayuda técnica brindada por parte de la dirección, y más aún con el poco reconocimiento recibido de su trabajo, manifestando su gran temor por la poca seguridad que visualizan en su futuro económico y laboral.

Muchos maestros opinaron que la antigüedad en el servicio público, el grado académico, y el nivel de preparación profesional son factores que dejaron de ser garantía en el proceso de promoción laboral del maestro dentro del campo

profesional.

Los resultados encontrados, también sugieren fuertemente que la limitada satisfacción laboral presentada por los maestros, repercuten en su actitud hacia la superación profesional: es un reducido número de maestros y maestras quienes han realizado una maestría.

Hemos observado que los maestros leen pocos libros y revistas de carácter científico; no consideran necesario, ni interesante, participar en investigaciones educativas, eventos científicos, o publicar las reflexiones profesionales sobre su propio trabajo; a pesar de considerar que la escuela cuenta con condiciones adecuadas para la superación profesional, las cuales son poco aprovechadas.

Entre las motivaciones para superarse, la de menor peso son los motivos económicos, siguiendo los del cumplimiento con las tareas laborales, para concluir, con menor interés, con los de crecimiento profesional. De este modo, muchos docentes se limitan a participar en los cursos y talleres establecidos en el PRONAP, a los cuales consideran de buena calidad.

De todo esto, se desprende; si es cierto que las políticas educativas y los programas de formación, actualización y capacitación del maestro en servicio activo, que abonan en el programa de carrera magisterial, que en teoría considera la formación de actitudes profesionales como necesario, y se contempla que a través de la educación, las relaciones interpersonales, los problemas y dificultades que confrontan, las tensiones, bloqueos, frustraciones, insatisfacciones, avances, logros y vías para mejorar la dinámica colectiva de trabajo y de superación profesional son un medio, no se le da la importancia necesaria para que el trabajador llamado docente se lo plantee

como una necesidad básica.

Por lo cual, consideramos que la organización y dinámica del proceso laboral debe ser considerado importante para formar actitudes profesionales en los maestros, que les permitan apreciar en su trabajo la necesidad de superación profesional como un condicionante para mejorar continuamente su labor y sumarse al sentimiento de la satisfacción por el deber cumplido; la autonomía, independencia, voluntad, tenacidad, disciplina, sentido de responsabilidad, despliegue de la fantasía, flexibilidad del pensamiento, originalidad, juego con las ideas, búsqueda de vías más efectivas y eficientes de realizar el trabajo, son una condición necesaria.

El apoyo y la retroalimentación a los docentes no se deben limitar a la esfera didáctica del ámbito laboral y de superación profesional, sino también debe comprender su campo afectivo, motivacional y moral. Se les debe proporcionar el apoyo requerido para que acepten y manejen, de manera constructiva, las tensiones generadas por el propio proceso de trabajo profesional, y eleven su disposición volitiva para superar las dificultades confrontadas.

Es importante que los colectivos pedagógicos debatan y reflexionen sobre los aspectos metodológicos del trabajo y las condiciones institucionales en que éste se desempeña; más aún, cuando éstas implican situaciones nuevas y complejas.

La dirección de la escuela, y el programa formativo del PRONAP, deben contribuir a la superación profesional de los maestros, y a crear relaciones de compañerismos entre los miembros del colectivo pedagógico.

Si se consideran las actitudes laborales del maestro como una unidad de lo cognitivo y lo afectivo, se puede inferir que si bien el sistema de actividades

pedagógicas realizadas por los docentes ejerce una incidencia fundamental en su desarrollo cognitivo-ejecutor, el aprovechar las potencialidades brindadas por las relaciones interpersonales entre los maestros estimula el buen desarrollo de su motivaciones y satisfacciones laborales, así como el clima de trabajo y de superación profesional de la escuela.

Para lograr estos sistemas de actividades y de comunicación desarrolladoras en el proceso de trabajo, los directores y asesores de las escuelas deben ser ejemplos vivos de dirección democrática, participativa, con conciencia reflexiva y autocrítica de la gestión educativa y laboral.

Se deben formar actitudes en relación a conductas, conocimientos y habilidades en psicología organizacional y la rica experiencia en el trato entre los docentes. Se debe abandonar las posiciones del dirigente omnisciente, dueño absoluto de la verdad; por el contrario, reconocer y estimular en los profesores su derecho a la reflexión creativa y crítica de la actividad pedagógica, de su superación, así como las condiciones laborales e institucionales.

5.2. Recomendaciones.

Las escuelas de educación primaria, deben vivir una dinámica de trabajo y comunicación para desarrollar sus actitudes profesionales en el colectivo de docentes, y entre éstos y la dirección, de manera que el clima laboral y de superación profesional:

- ◆ Refuerce las motivaciones intrínsecas de los docentes respecto a la actividad desarrollada, para sentirse reconocidos y estimulados, disfrutando lo realizado, buscando –sistemáticamente- nuevos problemas

y retos en su trabajo, así como encontrar soluciones ingeniosas de manera que la actividad laboral desplegada sea una fuente de estímulos, de satisfacción laboral, y superación profesional.

- ◊ Propicie que las tareas educativas asumidas por los maestros constituyan un reto continuo, y tengan el nivel de autonomía y oportunidades reales requeridas para canalizar sus intereses, capacidades y potencialidades creativas.
- ◊ Recompense a los maestros con oportunidades de capacitación y superación profesional, brindándoles el reconocimiento moral y económico por su desempeño y aporte de manera colectiva e individual, así como proporcionándoles los ascensos laborales e incrementos salariales a los cuales se hacen meritorios.
- ◊ La Secretaría de Educación incremente las oportunidades reales para que los docentes del nivel de primaria puedan cursar diplomados y maestrías pagadas por la institución, y recompensarles con ascensos, salarios y prestaciones adecuadas que constituyan un justo reconocimiento al aporte brindado diariamente a la sociedad.
- ◊ Los cursos y talleres de superación profesional contribuyan a desarrollar la preparación pedagógica, psicológica y académica de los docentes para poder realizar con profesionalismo sus gestiones de intervención pedagógica-curricular, administrativo-organizativa, comunitaria y familiar.
- ◊ El sistema de Actualización, capacitación y superación profesional del maestro en servicio activo especifique las actitudes de superación, los

hábitos por la lectura científica y pedagógica, que los lleve a cultivarse para conocer y comprender los adelantos de las disciplinas enseñadas y la cultura general.

- ◊ Fortalezca los valores de la profesión, más que los intereses materiales, para propiciar una conciencia generalizada de que educar es saber amar y ejercer una influencia formativa sobre los alumnos.
- ◊ Estimule la responsabilidad consciente en los docentes, para comprender que su tarea no sólo consiste en enseñar contenidos curriculares, sino también en participar activamente en la formación del Hombre, de Ciudadanos de quienes se espera sean personas productivas para el país.
- ◊ Que se trabajen las actitudes de superación y satisfacción profesional en los y las docentes de primaria, dentro de los cursos de formación permanente, así mismo el Sistema Educativo Mexicano debe considerar acciones que potencialicen este aspecto, con el cual debe tener impacto en el trabajo cotidiano del docente frente a grupo del nivel de primaria.

BIBLIOGRAFÍA

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA UPN. (S/f) SEP.

México.

ALDEFER, C. P. (1969.1999) An empirical Test of a New Theory of Human Needs, Organizational Behavior and Human Performance. Austin, Texas .

BARABTARLEY, A. (1999) Propuesta para la formación de profesores. Método de Investigación-Acción. Ed. Centro de Investigación y Servicios Educativos. Serie: Sobre la Universidad, No. 6. México.

BROCKNER et al. (1997) Layoffs, Equity Theory and Work Performance, Academy of Management Journal, June, Revista.

CALDER, B. J. y STAW, B. M. (1999) Self-Perception of Intrinsic and Extrinsic Motivation, Journal of Personality and Social Psychology, Abril..Revista

COLL, C. (1997). "Concepción constructivista y planteamiento curricular". Rev. Cuadernos de Pedagogía, No. 188, España.

CONTRERAS, J. 1996. Enseñanza, curriculum y profesores. Editorial AKA. Madrid.

DAVIS, K. & NEWSTROM, J. (1997). Comportamiento humano en el trabajo. Comportamiento Organizacional. Mc Graw Hill (3ª. Edición) México

DE CHARMS, R. (1998) Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior. Academic Press. New York.

DE IBARROLA, María. (1996) "Quienes son nuestros maestros. Fundación SNTE. México.

DELGADO, A. (1998) La Personalidad del Individuo y los Niveles de Exigencia en la Organización: Percepción, Actitudes y Motivación. En A. Rodríguez Fernández (Coord.). Introducción a la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Ed. Pirámide. Madrid.

DE MIGUEL Díaz, M. (cdo.), (1993). Evaluación y Desarrollo Profesional Docente. España: Ed. KRK. Oviedo.

DREHER, George (2002) The Impact of Extra-Work Variables on Behavior in Work Environments, Academy of Management Review, April.USA

FORMACIÓN DE ASESORES PARA LOS CURSOS NACIONALES DE ACTUALIZACIÓN (1997) SEGEY. Yucatán.

FROMN, Erich (1998) El Miedo a la Libertad. John Wiley & Sons. New York.

GÓMEZ, Jesús y GONZÁLEZ, María (2005) Un estudio sobre la satisfacción profesional del profesorado.
http://www.uco.es/organiza/centros/educacion/revistabru/bru_jula/articulos

GÓMEZ, A., BENITEZ, C., GUILLÉN, C., GALA, F. y LUPIANI, J. (2000) Motivación y Satisfacción Laboral, en C. Guillén Gestoso, Psicología del Trabajo para Relaciones Laborales. Ed. Cristina Casado Lumbreras. España.

HACKLMAN, R. Y OLDHAM, G. (1974) The job Diagnostic Survey: An Instrument for the Diagnosis of jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects. Ed. Yale University. USA

HAMPTON, D. (1998) Administración. Mc Graw-Hill, México.

HAROL KOONTZ, CYRIL O DANDEL, HEINZ WEIHICH. Elementos de administración IV Etapa. Ed. Mc Graw Hill. España-México

HERNÁNDEZ Sampieri, R. Et al. (2006). Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw-Hill., México.

INFORME IBEROAMERICANO SOBRE FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES. Observatorio de la Educación Iberoamericana (2005). <http://www.campus-oei.org/webdocente/marco.htm>

IVERNONM. F. Groao. (1998) La formación y el Desarrollo Profesional del Profesor. Barcelona.

JUDÍAS Barroso, Jerónimo. (1993) El rol docente. Un enfoque psicosocial. Ed. Muñoz Moya y Montravela.

KEITH, D. y NEWSTROM, J. W. (1997) Comportamiento Humano en el Trabajo. Comportamiento Organizacional. Mc Graw Hill, México.

KORNBLIT, A. y MÉNDES, A. (1997). El profesor acosado. Del agobio al stress.
Editorial Humanitas. Buenos Aires.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1993) SEP. México.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL ESTABLECIMIENTO Y OPERACIÓN DEL
PRONAP EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS (1996) SEP. México.

LISINA, M. I. (1997). La comunicación con los adultos en los niños hasta los siete años
de vida. En Iliasov, I. Antología de la psicología pedagógica y de las
edades. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, p. 125.

LOCKE, E. A. (1999) The Nature and Causes of Job Satisfaction. En M. D. Dunnette
(Ed.). Handbook of Industrial and Organizational Psychology. John Wiley &
Sons, New York.

MALIACHI y Velasco, Eduardo. (1995) La Formación del Docente en México. Un
enfoque Prospectivo. UPN, Unidad Ajusco. México.

MARX, M. Y HILLIX, W. (1999) Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos. Ed.
Paidós. Argentina.

MASLOW, A. (1999) Motivation and Personality: Harper & Row. New York.

MCCLELLAND, D. C (2000) Personality. Dryden Press. New York.

MCCLELLAND, D. C. y WINTER, D. G. (2001) Motivating Economic Achievement.
Free Press. New York.

MAYO, Elton (2000) *The Social Problems of an Industrial Society*. Ed. Graduate School of Business Administration. Cambridge.

MOREDDO Torres, César. *Identidad Universitaria y producción del conocimiento*. División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM - Xochimilco. Estado de México.

MOWDAY, R. T. y STEERS, R. M. (1999) *Research in Organizations; Issues and Controversies*. Goodyear. Santa Monica.

NEWSTROM, J. W y DAVIS, K. (1998) *Organizational Behavior. Human Behavior at Work*. Mc Graw Hill. Londres.

ORGANIGRAMA ESTATAL DE EDUCACIÓN 1995-2001. (1995) SEGEY. Yucatán

PEIRÓ, J.M. (1997) *Psicología de la Organización*. UNED. Madrid.

PÉREZ Gómez, A. I. (1997). "Autonomía profesional y control democrático". En *Cuadernos de Pedagogía*, Dic. No. 220, pp. 25-34, Barcelona.

PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO DE LAS NORMALES. 1997. SEP. México, D.F.

POLÍTICA EDUCATIVA DE MÉXICO. Volumen 3 del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional. Plan 79. (1987) SEP. Ed. Impre Roer S.A., Juan A. Gutiérrez No.41 México: D..F.

PROGRAMA ESTATAL DE EDUCACIÓN 1995-2001. (2001) SEGEY. Yucatán.

PMEB (1922) ANMEB. DIARIO Yucatán. 19 de Mayo. Sección Local. Mérida.

PORTER, Lyman y LAWLER, Edward. (2003) Managerial Attitudes and performance.
Homewood, Ill.: Dorsey Press

Universidad Pedagógica Nacional. Profesionalización docente y escuela pública en
México 1940-1944. (1994) UPN. México.

ROBBINS, Stephen (1999) Comportamiento Organizacional. Prentice Hall. México.

RHODES, S. R. (2000) Age Related Differences in Work Attitudes and Behavior: A
Review and Conceptual Analysis, Psychological Bulletin, Marzo pp. 328-
367. EE. UU

ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN, en Revista Nueva Antropología. México NO.42.
Año 1992. Vol.XII. ENAH. México.

ROZADA, J. S. y otros (1999). Desarrollo curricular y formación del profesorado.
España: Editorial Cyan, Asturias.

SACRISTÁN, Gimeno. (1985). El currículum. Una reflexión sobre su práctica. Morata.
Madrid.

SACRISTÁN, Gimeno (1999). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación
profesional de los profesores. Editado por Universidad de Barcelona.

SCHULTZ, D. P. (1998). Psicología Industrial. Interamericana (3a. edición.) México.

SIEGEL, Sydney y CASTELLAN, John. (2002) Estadística No Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta. Editorial Trillas. México.

SOLANA, Fernando; BOLAÑOS, Raúl, y CARDIEL, Raúl (Compiladores) (1981) Historia de la Educación Pública en México. FCE. México.

STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward y GILBERT, Daniel R. (1996) Administración 6a Edición. Editorial Person. México,

Unidad General de Información y Relaciones Públicas de la SEP. Ed. De Periódicos S:C:L: la Prensa. México. D.F.

UNIDAD GENERAL DE RELACIONES PÚBLICAS DE LA SEP. HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO. MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (2) 1989-1994. (Septiembre1991) . Talleres CAMSAN. México.

VROOM, Victor (2002) Work and Motivation Inc. Managerial Attitudes and Performance III. John Wiley and Sons. New York.

WEAVER, Ch. N. & MATTEWS, M. D. (1999) Work Satisfaction of females with full-time employment and full-time housekeeping: 15 years later. [CD-ROM]. Psychological-reports: Jun 66(3).

WEXLEY, K. y YULK, G. A. (1998) Conducta Organizacional y Psicología del Personal. CECSA. México.

WOLMAN, B. (1999) Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología. Ed. Revolucionaria. La Habana.

ZEICHNER, K. M. (1997). "El maestro como profesional reflexivo". En Cuadernos de Pedagogía. Dic. No. 220. Barcelona. pp. 44-49.

ZUÑIGA Rodríguez, Manuel. (1994). La participación Social vista a través de los Consejos Escolares. Reportes de Investigación Educativa. México.

ANEXOS

ANEXO1. CUESTIONARIO UTILIZADO.

SOBRE LAS ACTIVIDADES DE SUPERACIÓN DE PROFESIONAL DE LOS
MAESTROS DE PRIMARIA

Estimado Maestro(a):

El presente cuestionario tiene el propósito de reunir datos generales sobre la actividad de superación profesional de los maestros en servicio activo del nivel de educación primaria dentro del Sistema Educativo Oficial.

Le solicitamos que responda con absoluta sinceridad y le garantizamos que sus respuestas son estrictamente confidenciales.

1.-Nombre del Maestro (a) _____
Sexo F M Fecha de Nacimiento: Mes _____ día _____ Año _____

1.2.- Años de servicio en el Sistema de Educación Pública _____

1.3 Cuántas plazas tiene Una ___ Dos ___

2. Participa en Carrera Magisterial Si ___ No ___

2.1 En qué nivel de Carrera Magisterial se encuentra en cada plaza que tiene

Plaza 1. A ___ B ___ C ___ D ___ E ___ Plaza 2. A ___ B ___ C ___ D ___ E ___

3.- Tiene otra fuente de ingreso económico importante ajeno a la docencia Si ___ No ___

3.1 En que consiste esa fuente de ingreso NO docente

4.- Dónde realizo usted sus estudios para maestro normalista

N.B. _____

N.S. _____ U.P.N. _____ Fac.Educ _____

4.1. Señale los niveles de formación académica formal que tiene.

Diplomados _____ Licenciatura _____ Maestría _____ Doctorado _____

5. Responda si se propician condiciones en la escuela para participar en las actividades de superación profesional? Sí _____ No _____.

6..Señale los motivos fundamentales que favoreció que usted participara o participe en dichas actividades de superación postgraduada (pueden ser varios):

1. Económicos _____

2. Lograr un mayor crecimiento profesional. _____

3. Interés por adquirir nuevos conocimientos. _____

4. Indicado por la dirección de la escuela. _____

5. Por acuerdo del grupo de maestros de la escuela. _____

7.-Escriba el número de libros de carácter pedagógico o científico usted leyó en el año 2005? _____

8.- El número de revistas de carácter pedagógico o científico usted leyó en el año 2005? _____

9.- Mencione las investigaciones en que ha participado como profesional graduado. Precise el título y las fechas de duración de cada una.

10- Escriba en cuantos eventos científicos ha participado como ponente de un trabajo.

11.- Escriba el número trabajos tiene publicado:

En revistas científicas _____ Periódicos de información pública _____

Gacetas pedagógicas _____ Página Web _____ Libros _____

12. ¿Participa actualmente en los Cursos Estatales de Actualización? Si _____ No _____

13. ¿En cuántos cursos y talleres de la PRONAP ha participado? _____

14. ¿Qué opinión general tiene sobre los cursos estatales y talleres de la PRONAP en los que usted ha participado?

Mala _____ Regular _____ Buena _____ Muy buena _____

15. Señale las etapas de carrera magisterial en las que ha participado

I ___ II ___ III ___ IV ___ V ___ VI ___ VII ___ VIII ___ IX ___ X ___ XI ___ XII ___ XIII ___ XIV ___ XV ___

16. Haga una valoración de las acciones que se realizan dentro del programa de Carrera Magisterial

16.1 La antigüedad en el servicio público es una condición para la promoción del maestro.

Mala _____ Regular _____ Buena _____ Muy Buena _____

16.2 El grado académico es una condición para la promoción del maestro.

Mala _____ Regula _____ Buena _____ Muy Buena _____

16.3 La preparación profesional es una condición para la promoción del maestro.

Mala _____ Regular _____ Buena _____ Muy Buena _____

17. El desempeño profesional promueve actitudes de superación y satisfacción laboral

Mala _____ Regular _____ Buena _____ Muy Buena _____

18. La acreditación del aprovechamiento escolar de los alumnos de su grupo es.

Mala _____ Regular _____ Buena _____ Muy Buena _____

CUESTIONARIO
SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO

Estimado maestro y maestra:

Diga qué tan satisfecho está con cada aspecto que se relaciona a continuación.

Escriba el número apropiado en el espacio que se encuentra a la izquierda de cada enunciado.

1.-Muy insatisfecho 2. Nada satisfecho 3. Poco satisfecho. 4. Bastante satisfecho

5. Muy satisfecho.

____. La seguridad física en mi trabajo.

____. El sueldo y las prestaciones que recibo.

____. Las oportunidades que existen en mi trabajo de crecimiento y desarrollo profesional.

____. Mis compañeros de trabajo con los que hablo y me relaciono.

____. Siento que hay cooperación y apoyo entre los compañeros de trabajo

____. El grado de respeto y trato justo que recibo de la dirección de la escuela.

____. El sentimiento de que vale la pena cumplir con el trabajo que realizo.

____. La cantidad y calidad de ayuda técnica que recibo de los asesores en la escuela.

____. El grado en que mi trabajo es considerado y reconocido por los compañeros en la escuela.

____. El nivel de autonomía, independencia de pensamiento y acción que puedo ejercitar en mi trabajo pedagógico.

____. La seguridad en mi futuro económico y laboral en educación.

____. La oportunidad que tengo con mi trabajo pedagógico de ayudar a los niños y a sus padres.

____. El reto intelectual que implica hacer mi trabajo pedagógico sistemático.

____. La vivencia de un trato como profesional.

____. En conclusión el sentimiento de satisfacción general que tengo hacia mi trabajo

Escriba las observaciones adicionales que desee realizar sobre el presente cuestionario.

ANEXO 2. TABLAS DE RESULTADOS.

Tabla 1. Sexo de los docentes estudiados.

Sexo.	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid masc	17	15.0	15.0	15.0
fem	96	85.0	85.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 2. Edad de los docentes estudiados.

Años de Edad.	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 23.00	3	2.7	2.7	2.7
24.00	3	2.7	2.7	5.3
25.00	4	3.5	3.5	8.8
26.00	1	.9	.9	9.7
27.00	1	.9	.9	10.6
28.00	1	.9	.9	11.5
32.00	1	.9	.9	12.4
33.00	2	1.8	1.8	14.2
36.00	2	1.8	1.8	15.9
38.00	2	1.8	1.8	17.7
39.00	4	3.5	3.5	21.2
40.00	5	4.4	4.4	25.7
41.00	6	5.3	5.3	31.0
42.00	9	8.0	8.0	38.9
43.00	2	1.8	1.8	40.7
44.00	6	5.3	5.3	46.0
45.00	8	7.1	7.1	53.1
46.00	11	9.7	9.7	62.8
47.00	6	5.3	5.3	68.1
48.00	5	4.4	4.4	72.6
49.00	3	2.7	2.7	75.2
50.00	2	1.8	1.8	77.0
51.00	5	4.4	4.4	81.4
52.00	2	1.8	1.8	83.2
53.00	5	4.4	4.4	87.6
54.00	1	.9	.9	88.5
55.00	2	1.8	1.8	90.3
56.00	3	2.7	2.7	92.9
57.00	1	.9	.9	93.8
59.00	1	.9	.9	94.7
60.00	1	.9	.9	95.6
61.00	1	.9	.9	96.5
63.00	2	1.8	1.8	98.2
65.00	2	1.8	1.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 3. Nivel de formación académica de los docentes estudiados.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid normal básica	40	35.4	35.4	35.4
Licenciado	67	59.3	59.3	94.7
maestría.	6	5.3	5.3	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 4. Opinión de los docentes sobre la existencia de condiciones adecuadas para la superación en sus escuelas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid si	79	69.9	69.9	69.9
no	34	30.1	30.1	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 5. Motivos de superación profesional para los docentes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	1	.9	.9	.9
Crecimiento profesional	54	47.8	47.8	48.7
ExtraPROFESIONAL	58	51.3	51.3	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 6. Cantidad de libros científicos y pedagógicos leídos por los docentes en un año.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	19	16.8	16.8	16.8
1.00	25	22.1	22.1	38.9
2.00	22	19.5	19.5	58.4
3.00	20	17.7	17.7	76.1
4.00	5	4.4	4.4	80.5
5.00	8	7.1	7.1	87.6
6.00	4	3.5	3.5	91.2
8.00	3	2.7	2.7	93.8
9.00	1	.9	.9	94.7
10.00	4	3.5	3.5	98.2
15.00	1	.9	.9	99.1
20.00	1	.9	.9	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 7. Cantidad de revistas científicas y pedagógicas leídas por los docentes en un año.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	26	23.0	23.0	23.0
	1.00	26	23.0	23.0	46.0
	2.00	17	15.0	15.0	61.1
	3.00	13	11.5	11.5	72.6
	4.00	7	6.2	6.2	78.8
	5.00	7	6.2	6.2	85.0
	6.00	2	1.8	1.8	86.7
	7.00	4	3.5	3.5	90.3
	8.00	1	.9	.9	91.2
	9.00	1	.9	.9	92.0
	10.00	4	3.5	3.5	95.6
	15.00	1	.9	.9	96.5
	20.00	4	3.5	3.5	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Tabla 8. Cantidad de investigaciones científicas en las cuales han participado los docentes como profesionales.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativa Percent
Valid	.00	108	95.6	95.6	95.6
	1.00	3	2.7	2.7	98.2
	3.00	1	.9	.9	99.1
	6.00	1	.9	.9	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Tabla 9. Cantidad de eventos científicos en los cuales han participado los docentes a través de su vida profesional.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	108	95.6	95.6	95.6
	1.00	2	1.8	1.8	97.3
	2.00	1	.9	.9	98.2
	3.00	2	1.8	1.8	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

Tabla 10. Cantidad de trabajos científicos publicados por los docentes.

Cantidad de trabajos publicados.	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	111	98.2	98.2	98.2
1.00	1	.9	.9	99.1
3.00	1	.9	.9	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 11. Cantidad de docentes que han participado en cursos de CEA.

Maestros que han participado.	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	1	.9	.9	.9
Si	93	82.3	82.3	83.2
No	19	16.8	16.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 12. Cantidad de docentes que han participado en cursos de PRONAP.

Maestros que han participado.	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	1	.9	.9	.9
Muy pocos	36	31.9	31.9	32.7
Algunos	51	45.1	45.1	77.9
Casi todos	25	22.1	22.1	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 13. Opinión general de los docentes sobre los cursos de PRONAP.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mala	4	3.5	3.5	3.5
Regular	27	23.9	23.9	27.4
Buena	63	55.8	55.8	83.2
muy buena	19	16.8	16.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 14. Etapas del Programa de Carrera Magisterial en que se encuentran los docentes

Etapas de la carrera magisterial	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid .00	16	14.2	14.2	14.2
1.00	2	1.8	1.8	15.9
2.00	7	6.2	6.2	22.1
3.00	3	2.7	2.7	24.8
4.00	7	6.2	6.2	31.0
5.00	2	1.8	1.8	32.7
6.00	2	1.8	1.8	34.5
7.00	74	65.5	65.5	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 15. Valoración de los docentes sobre la antigüedad en el trabajo como condición para la promoción laboral.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mala	4	3.5	3.5	3.5
Regular	35	31.0	31.0	34.5
Buena	46	40.7	40.7	75.2
muy buena	28	24.8	24.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 16. Valoración de los docentes sobre el grado académico como condición para la promoción laboral.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mala	4	3.5	3.5	3.5
Regular	33	29.2	29.2	32.7
Buena	55	48.7	48.7	81.4
muy buena	21	18.6	18.6	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 17. Valoración de los docentes sobre el nivel de preparación profesional como condición para la promoción laboral.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mala	5	4.4	4.4	4.4
Regular	22	19.5	19.5	23.9
Buena	45	39.8	39.8	63.7
muy buena	41	36.3	36.3	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 18. Valoración de los docentes sobre el desempeño profesional para promover actitudes de satisfacción y superación.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mala	5	4.4	4.4	4.4
Regular	29	25.7	25.7	30.1
Buena	47	41.6	41.6	71.7
muy buena	32	28.3	28.3	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 19. Valoración de los docentes sobre el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mala	8	7.1	7.1	7.1
Regular	39	34.5	34.5	41.6
Buena	53	46.9	46.9	88.5
muy buena	13	11.5	11.5	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 20. Nivel de satisfacción de los docentes sobre la seguridad física en el trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	3	2.7	2.7	2.7
nada satisfecho	3	2.7	2.7	5.3
poco satisfecho	21	18.6	18.6	23.9
bastante satisfecho	60	53.1	53.1	77.0
muy satisfecho	26	23.0	23.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 21. Nivel de satisfacción de los docentes sobre el sueldo y prestaciones recibidas en el trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	15	13.3	13.3	13.3
nada satisfecho	22	19.5	19.5	32.7
poco satisfecho	45	39.8	39.8	72.6
bastante satisfecho	24	21.2	21.2	93.8
muy satisfecho	7	6.2	6.2	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 22. Nivel de satisfacción de los docentes sobre las oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional brindadas en el trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	6	5.3	5.3	5.3
nada satisfecho	14	12.4	12.4	17.7
poco satisfecho	50	44.2	44.2	61.9
bastante satisfecho	33	29.2	29.2	91.24
muy satisfecho	10	8.8	8.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 23. Nivel de satisfacción de los docentes respecto a sus compañeros trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	4	3.5	3.5	3.5
nada satisfecho	8	7.1	7.1	10.6
poco satisfecho	25	22.1	22.1	32.7
bastante satisfecho	50	44.2	44.2	77.0
muy satisfecho	26	23.0	23.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 24. Nivel de satisfacción de los docentes sobre la cooperación y apoyo entre los compañeros trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	4	3.5	3.5	3.5
nada satisfecho	7	6.2	6.2	9.7
poco satisfecho	44	38.9	38.9	48.7
bastante satisfecho	40	35.4	35.4	84.1
muy satisfecho	18	15.9	15.9	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 25. Nivel de satisfacción de los docentes sobre el respeto y trato justo recibido de la dirección de la escuela.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	6	5.3	5.3	5.3
nada satisfecho	6	5.3	5.3	10.6
poco satisfecho	22	19.5	19.5	30.1
bastante satisfecho	51	45.1	45.1	75.2
muy satisfecho	28	24.8	24.8	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 26. Nivel de satisfacción de los docentes sobre el sentimiento de que vale la pena cumplir con el trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	6	5.3	5.3	5.3
nada satisfecho	3	2.7	2.7	8.0
poco satisfecho	11	9.7	9.7	17.7
bastante satisfecho	44	38.9	38.9	56.6
muy satisfecho	49	43.4	43.4	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 27. Nivel de satisfacción de los docentes sobre la cantidad y calidad de ayuda técnica recibida de los asesores de la escuela.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	6	5.3	5.3	5.3
nada satisfecho	10	8.8	8.8	14.2
poco satisfecho	38	33.6	33.6	47.8
Bastante satisfecho	50	44.2	44.2	92.0
muy satisfecho	9	8.0	8.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 28. Nivel de satisfacción de los docentes sobre el reconocimiento recibido de los compañeros de las escuelas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	3	2.7	2.7	2.7
nada satisfecho	3	2.7	2.7	5.3
poco satisfecho	42	37.2	37.2	42.5
bastante satisfecho	49	43.4	43.4	85.8
muy satisfecho	16	14.2	14.2	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 29. Nivel de satisfacción de los docentes sobre la autonomía, independencia de pensamiento y acción que pueden desplegar en el trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada satisfecho	2	1.8	1.8	1.8
poco satisfecho	15	13.3	13.3	15.0
bastante satisfecho	52	46.0	46.0	61.1
muy satisfecho	44	38.9	38.9	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 30. Nivel de satisfacción de los docentes sobre la seguridad en el futuro económico y laboral en el trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muy insatisfecho	12	10.6	10.6	10.6
nada satisfecho	22	19.5	19.5	30.1
poco satisfecho	38	33.6	33.6	63.7
bastante satisfecho	29	25.7	25.7	89.4
muy satisfecho	12	10.6	10.6	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 31. Nivel de satisfacción de los docentes sobre la posibilidad de ayudar a niños y padres con su trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada satisfecho	2	1.8	1.8	1.8
poco satisfecho	15	13.3	13.3	15.0
bastante satisfecho	49	43.4	43.4	58.4
muy satisfecho	47	41.6	41.6	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 32. Nivel de satisfacción de los docentes sobre el reto intelectual que implica su trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada satisfecho	3	2.7	2.7	2.7
poco satisfecho	13	11.5	11.5	14.2
bastante satisfecho	67	59.3	59.3	73.5
muy satisfecho	30	26.5	26.5	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 33. El sentimiento general de satisfacción de los docentes con su trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada satisfecho	1	.9	.9	.9
poco satisfecho	24	21.2	21.2	22.1
bastante satisfecho	53	46.9	46.9	69.0
muy satisfecho	35	31.0	31.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Tabla 34. Correlación entre la edad de los docentes y el sentimiento general de satisfacción con su trabajo.

			Sentimiento general de satisfacción	Edad
Kendall's tau_b	Sentimiento general de satisfacción	Correlation Coefficient	1.000	.088
		Sig. (2-tailed)	.	.239
		N	113	113
Edad		Correlation Coefficient	.088	1.000
		Sig. (2-tailed)	.239	.
		N	113	113

Tabla 35. Correlación entre los años de trabajo de los docentes con relación al sentimiento general de satisfacción con su trabajo.

			Sentimiento general de satisfacción	Años de trabajo
Kendall's tau_b	Sentimiento general de satisfacción	Correlation Coefficient	1.000	.242(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.001
		N	113	113
Años de trabajo		Correlation Coefficient	.242(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.001	.
		N	113	113

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 36. Correlación entre el sexo de los docentes y el sentimiento general de satisfacción con su trabajo.

			Sexo	Sentimiento general de satisfacción
Kendall's tau_b	Sexo	Correlation Coefficient	1.000	.019
		Sig. (2-tailed)	.	.832
		N	113	113
Sentimiento general de satisfacción		Correlation Coefficient	.019	1.000
		Sig. (2-tailed)	.832	.
		N	113	113

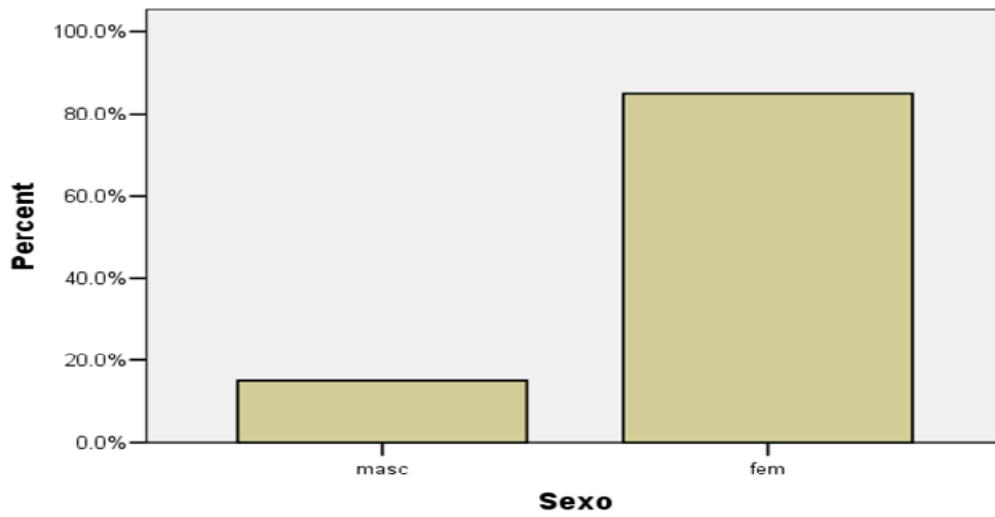
Tabla 37. Correlación entre el sexo de los docentes y la cantidad de plazas ocupadas.

			Sexo	Plazas que ocupa
Kendall's tau_b	Sexo	Correlation Coefficient	1.000	-.268(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.004
		N	113	113
Plazas que ocupa		Correlation Coefficient	-.268(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.004	.
		N	113	113

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

GRÁFICAS

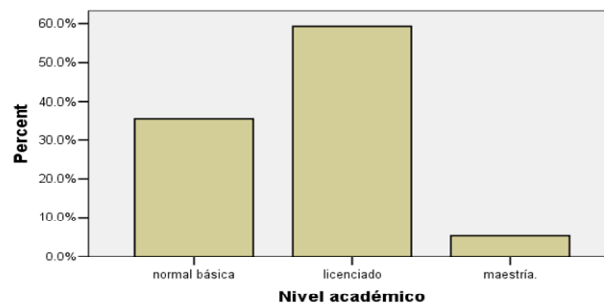
Porciento de hombres y mujeres estudiados.



06/08/2009

1

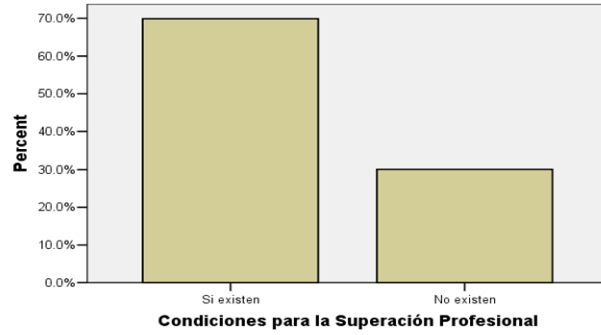
Nivel Académico de los Maestros Estudiados



06/08/2009

2

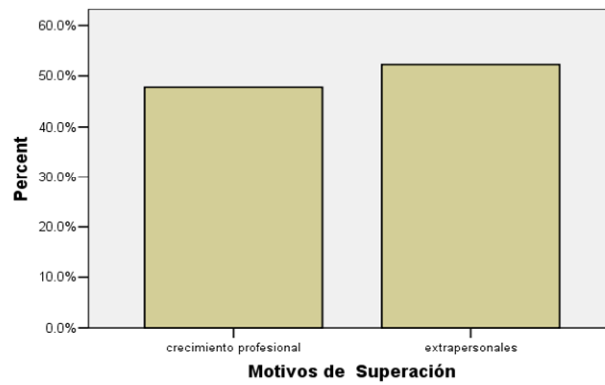
Opinión de los Maestros sobre Condiciones para la Superación en la Escuela



06/08/2009

3

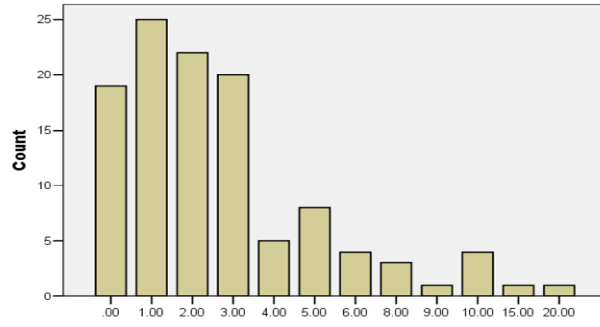
Motivos para la Superación Profesional



06/08/2009

4

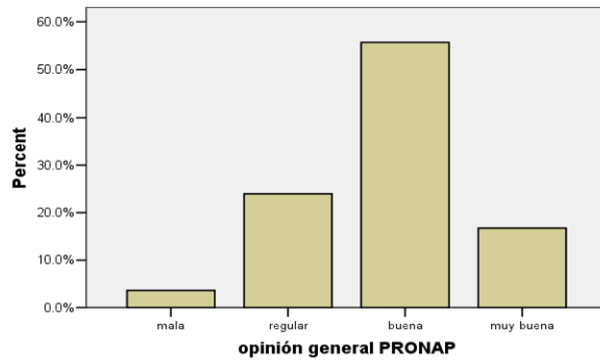
Cantidad de libros leídos por los maestros.



06/08/2009

5

Opinión de los maestros sobre los cursos de la PRONAP

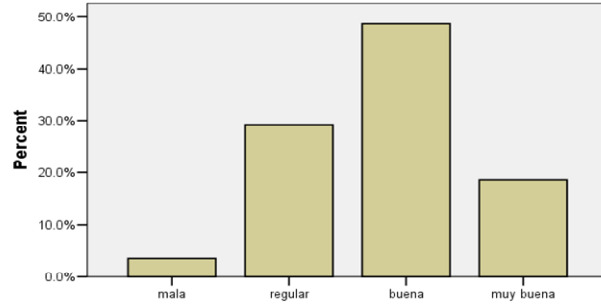


06/08/2009

6

Valoraciones de los maestros.

Grado académico como condición para la promoción.

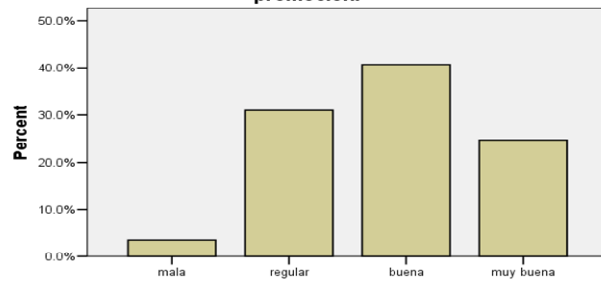


06/08/2009

7

Valoraciones de los maestros.

La antigüedad en el servicio público como condición para la promoción.

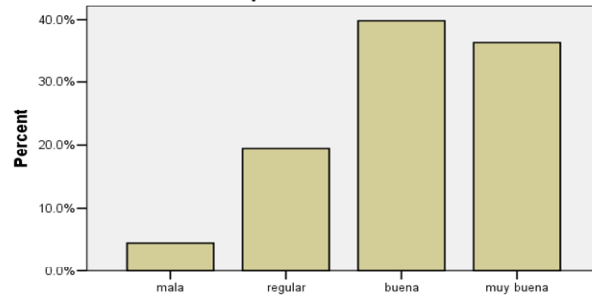


06/08/2009

8

Valoraciones de los maestros.

Nivel de preparación profesional como condición para la promoción.

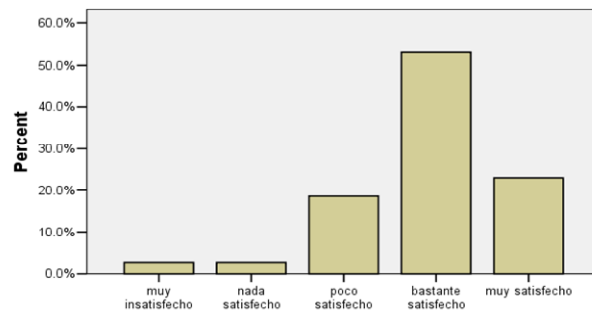


06/08/2009

9

Valoraciones de los maestros.

Nivel de satisfacción por la seguridad física en el trabajo.

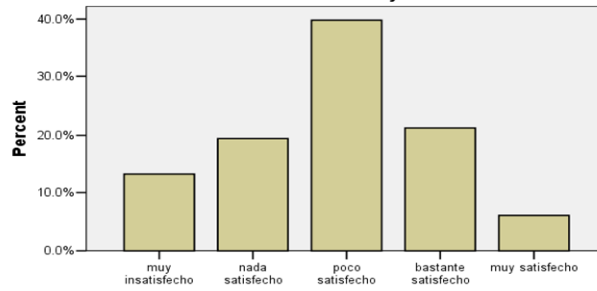


06/08/2009

10

Valoraciones de los maestros.

Nivel de satisfacción por el sueldo y las prestaciones recibidas en el trabajo.

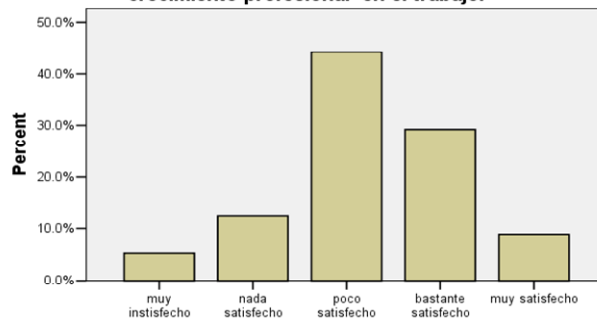


06/08/2009

11

Valoraciones de los maestros.

Nivel de satisfacción por las oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional en el trabajo.

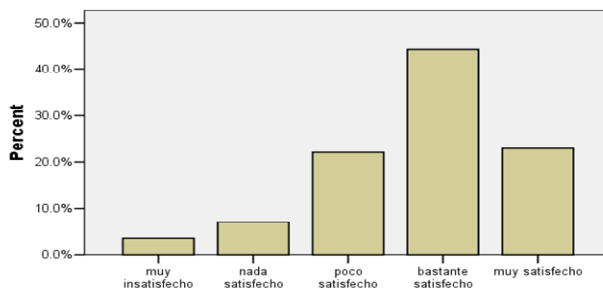


06/08/2009

12

Valoraciones de los maestros.

Nivel de satisfacción con los compañeros de trabajo.

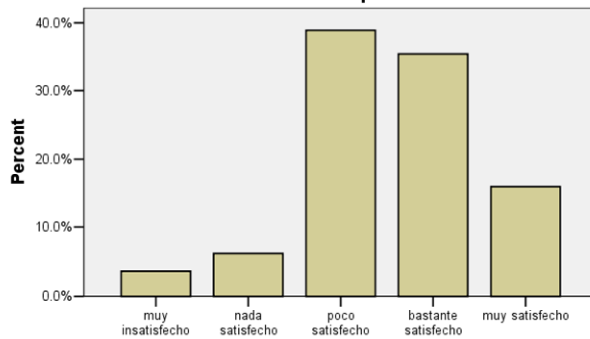


06/08/2009

13

Valoraciones de los maestros.

Nivel de satisfacción con el apoyo y la cooperación que existen entre los compañeros.

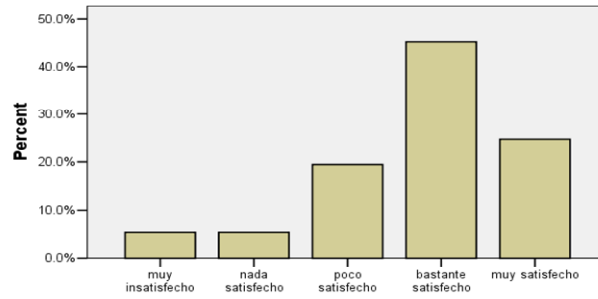


06/08/2009

14

Valoraciones de los maestros.

Nivel de satisfacción con el respeto y trato justo que recibe de la dirección de la escuela.

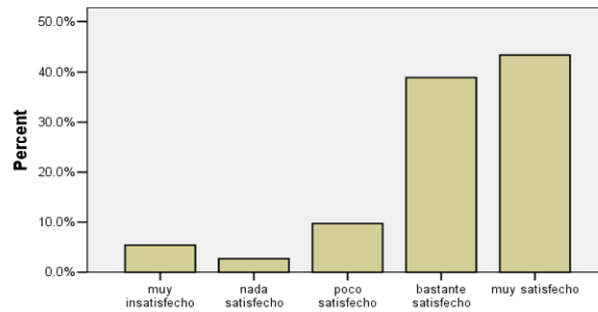


06/08/2009

15

Valoraciones de los maestros.

Sentimiento de cumplir con el trabajo que realiza.

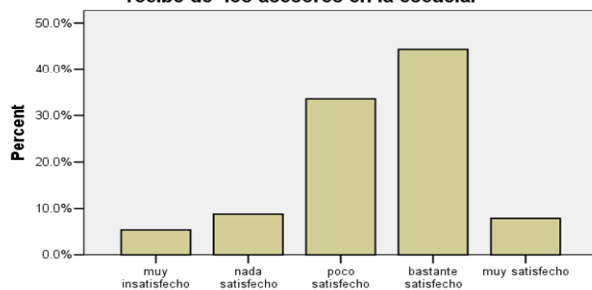


06/08/2009

16

Valoraciones de los maestros.

Satisfacción con la cantidad y calidad de ayuda técnica que recibe de los asesores en la escuela.

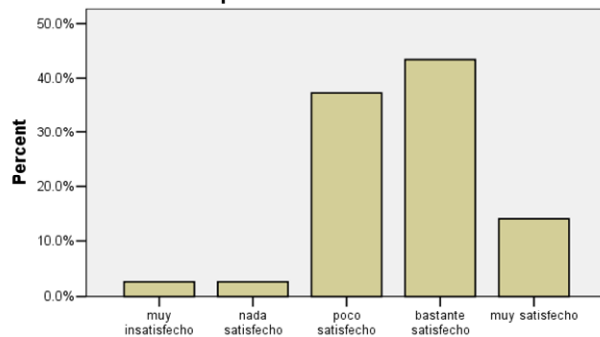


06/08/2009

17

Valoraciones de los maestros.

Satisfacción con el reconocimiento que recibe de los compañeros de la escuela.

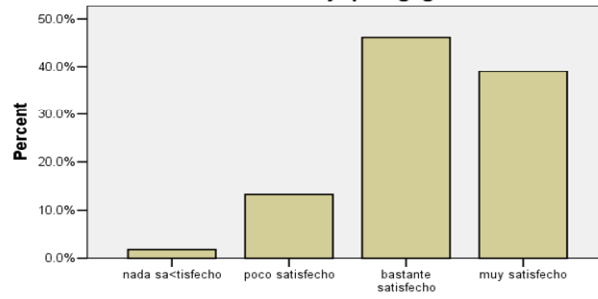


06/08/2009

18

Valoraciones de los maestros.

Satisfacción con el grado de autonomía de pensamiento y acción en su trabajo pedagógico

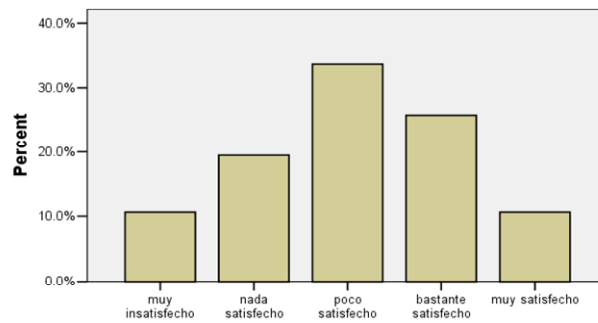


06/08/2009

19

Valoraciones de los maestros.

Seguridad en su futuro económico y laboral en educación.

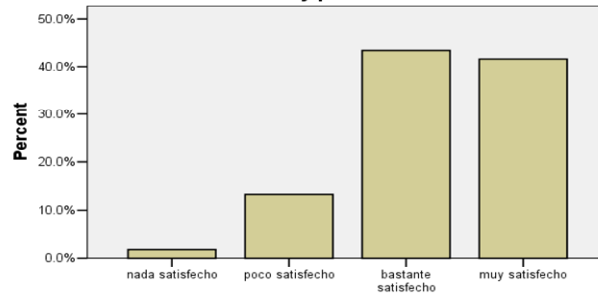


06/08/2009

20

Valoraciones de los maestros.

La oportunidad que brinda su trabajo pedagógico de ayudar a niños y padres.

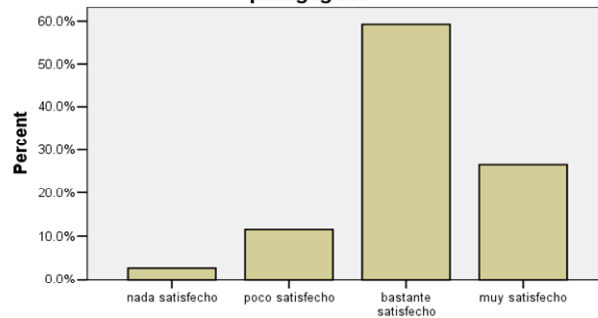


06/08/2009

21

Valoraciones de los maestros.

Satisfacción con reto intelectual que implica su trabajo pedagógico.

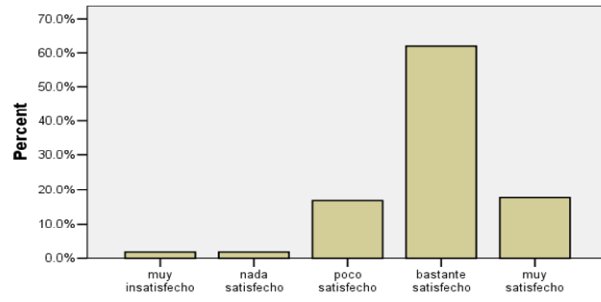


06/08/2009

22

Valoraciones de los maestros.

Satisfacción con el trato que recibe como profesional.

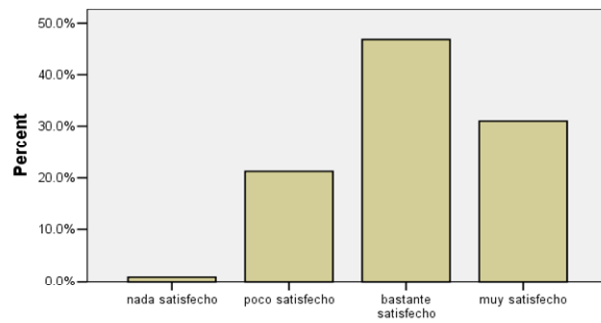


06/08/2009

23

Valoraciones de los maestros.

Sentimiento general de satisfacción con su trabajo.

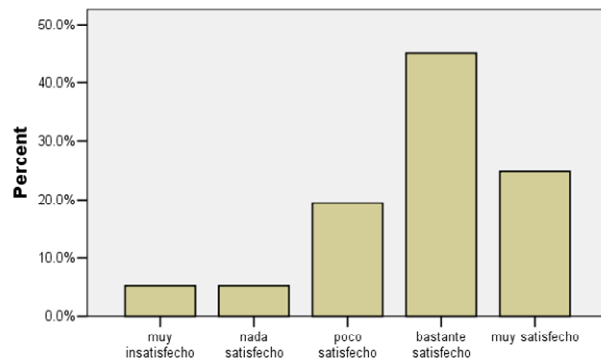


06/08/2009

24

Valoraciones de los maestros.

Nivel de satisfacción con el respeto y trato justo que recibe de la dirección de la escuela.



ASUNTO: RECONOCIMIENTO

Mérida, Yucatán, febrero 13 de 2004

**C. MTRA. JENNY GUADALUPE CARRILLO NIEVES.
P R E S E N T E .**

En nombre del Centro de Maestros No. 14, me permito agradecerle la valiosa labor que ha desempeñado como facilitadora del Curso Estatal de Actualización **“EL CUERPO HUMANO Y LA SALUD: ELEMENTOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS HACIA LA PROMOCIÓN DE HÁBITOS ADECUADOS DE ALIMENTACIÓN EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”** de la XIII Etapa de Carrera Magisterial.

Su participación sin duda ha enriquecido este programa educativo, por lo tanto expreso mi reconocimiento al profesionalismo demostrado en su tarea docente, lo que nos ratifica que ser Maestro es una opción personal, un compromiso y una ruta por recorrer.

ATENTAMENTE .



MTRA. FANNY MARÍA MEDINA OCAMPO
COORDINADORA GENERAL .



PODER EJECUTIVO DEL ESTADO
SECRETARIA DE EDUCACION
CENTRO DE ACTUALIZACION
DEL MAGISTERIO
CENTRO DE MAESTROS No. 14
MERIDA, YUC., MEX.

COMENTARIOS

Referirnos al curso: "EL CUERPO HUMANO Y LA SALUD" en lo que a mí respecta considero que fue interesante ya que tuve la oportunidad de obtener más información en lo que respecta a la alimentación del hombre.

La organización de este curso taller fue adecuada, porque poco a poco fue llevándonos a analizar el tipo de alimentación que consume y la importancia de llevar una dieta equilibrada y sana que posteriormente podamos desarrollarla en nuestros contenidos en nuestras escuelas.

Las estrategias didácticas efectuadas en el desarrollo de las sesiones fueron motivantes y amenas que encaminaron al logro de los propósitos de cada sesión.

En cuanto a la manera en que se presentaría los trabajos la ~~forma~~ manera en que lo manifesté sonó a imposición, considero que esto no es el adecuado.

En cuanto al horario fue fructífero, ya que el clima de estos meses que era fresco nos permitió estar más atentos, sin tanta sofocación por el calor.

Opiniones

El curso fue muy interesante y provechoso, ya que hoy en día la alimentación es un tema de políticas, se comentaron los avances que han experimentado las ciencias de la alimentación y de la nutrición.

Nos dimos cuenta de la importancia que tiene llevar a cabo una alimentación adecuada para obtener una buena salud física y mental.

En las actividades y estrategias que realizamos nos reaffirmamos en lo importante que es tener una dieta adecuada donde se encuentren los nutrientes necesarios para el desarrollo de hábitos alimenticios sanos y equilibrados.

Llegamos a una conclusión de que no existe una dieta ideal, pero sí un criterio general en cuanto al tipo de alimentos que debemos tener dentro de nuestra dieta cotidiana, para cubrir las necesidades de las personas que componen una población sana y prevenir determinadas enfermedades crónicas degenerativas causadas por una mala nutrición.

Aprendimos cosas nuevas, aclaramos dudas y aprendimos a tener convicciones muy bonitas a través de la alimentación.

MB

Elba María Fuc Márquez

Sesión V

14/FEBRERO/04

A pesar de ser un grupo complejo y con diversidad de ideas, en mi opinión sí se han logrado los objetivos de este curso.

Se logró la asimilación y concientización de los contenidos de cada sesión y se puede palpar el resultado en los trabajos de cada una de las personas que integran este EQUIPO DE TRABAJO.

Me parecen acertadas cada una de las actividades sugeridas por el programa de este curso y la forma de guiarlas de la facilitadora, los comentarios fueron acertados.

Todas las actividades desde el cuestionario hasta los productos de cada sesión reflejan concretamente el éxito de este curso.

Cabe resaltar que el hecho de que todos se comprometieron a llevar a buen fin este programa fue el inicio del gran resultado que se obtuvo.

Me llevo muchas experiencias gratas e información sumamente útil y el compromiso de poner en práctica lo aquí aprendido.

MÓNICA DEL C. VALLEJOS SOUS



Opinión sobre las actividades y estrategias realizadas durante el curso para lograr los propósitos.

Dar mi opinión sobre el curso, en lo particular yo me imagine por el nombre "El cuerpo humano y la salud" pensé que íbamos a estudiar lo referente a como está formado el cuerpo humano, pero que bueno que vimos el tema sobre la alimentación, porque cada día aprendemos más cosas y en especial para cuidar nuestra salud y algo muy importante nos hace reflexionar sobre lo que es nuestra alimentación, darnos cuenta de los alimentos que consumimos y en qué nos ayuda, para que de esta forma orientemos a nuestros niños de lo que debe consumir.

En lo referente a las actividades realizadas en el salón considero que todos tratamos de hacer un gran esfuerzo para salir adelante con los propósitos que debían cumplirse, aunque no todos tenemos la facilidad de hablar, pero sí para realizar otras actividades.

En cuanto a las tareas y ensayos considero que estuvo un poco cargado el trabajo, pero sé que de acuerdo con las actividades es donde se realiza la evaluación donde el maestro se da cuenta si se alcanzan los propósitos.

Un tema que me llamó mucho la atención fue lo referente a la "Cultura y Alimentación de Yucatán".

EL CUERPO HUMANO Y LA SALUD

Por: L.E.P. María Anabel Castro Mex.

Para todo ser humano es fundamental la conservación y la preservación de la salud, sin embargo, se ha dejado a un lado el papel fundamental que juega la alimentación para conseguirla. Debemos como docentes hacer comprender a los alumnos que más del noventa por ciento de ella se logra con una buena alimentación.

Como bien dice un comercial reciente "Tu eres lo que comes", por ello es primordial que se lleve una alimentación balanceada, y que tanto alumnos como padres de familia tengan una información que los ayude a elaborarla.

Este taller a mi punto de vista es muy buen, pues se pretende que los docentes hagamos conciencia de la influencia que somos para prevenir enfermedades derivadas de la mala alimentación y que debemos avocarnos más a la tarea de diseñar estrategias que haga que los alumnos coman más saludablemente, realicen ejercicios y que vigilen sus hábitos. Pero como toda educación comienza en casa es primordial que también platiemos con los padres de familia y que a su vez, en la escuela se proporcionen los alimentos necesarios y unitivos para el organismo de esos seres en crecimiento.

Sin embargo, considero que las actividades que se nos proporcionaron son demasiado simples, las estrategias que se hicieron no fueron del todo novedosas y que para haber sido para promover estos conocimientos, trabajados con maestro, pudieron idear otros mas provechosos y significativos.

Los propósitos de las sesiones fueron cumplidas pero no de manera sobresaliente. Propongo que si se planea impartir nuevamente este curso, se diseñen nuevas actividades y un cambio de enfoque para hacerlo más productivo, menos tedioso y que en verdad los docentes lo ejecuten en su aula de trabajo.

10/Feb/07

Registro de Encuentro Profesional

- | Nombre. | Esc. | Dom. | Tel. | Pto. |
|------------------------------------|----------------------------|--|---------------------------|---------------------------------------|
| 1. Genny Gpe. Carrillo Nieves. | Mtra. de Gpo. en la Esc. | José Ma. Morelas y Pavón (T. Vespertino) Mérida, | Tel Part. 9 81 54 03 | Dom. C. 15 No. 109; x 18 ⁵ |
| | | | | Fot. Chuburná |
| 2. Lady Maria Sansones Carrillo | | Domicilio: Calle 38 A #160 x 27 y 29 Col Buenavista. | Tel 938-08-33 - 927-26-48 | |
| | | | Cel: 9999923846 | Oficina 920-79-90 |
| 3. Zoila Guadalupe Cabrea Pacheco. | | Domicilio: Calle 11 PTE #305-648 Sur Colonia | | Unidad Morelos |
| | | | Tel: 94013 76 | |
| 4. Marisol Palomo Basulto. | Maestra de Gpo. Esc. Prim. | "Tiburcio Flota" Tixmeuc, Yuc. | Tel: 997-97-4-07-49. | (particular) c. 55 #216: 52 y 59 |
| | | | | TEKAX, YUC. |
| 5. JORGE MANUEL DURAN AÑELOS | ASESOR PEDAGÓGICO | ZONA 204 TEKAX, YUC. | CEL. 9971059338 | |
| | | DOM. PART. CALLE 21 NO. 196 | | PUSTONICH, TIXUL, YUC. |
| 6. Margarita Carrillo Chable | Asesora Pedagógica | Zona Escolar 201 Tixul, Yuc. | Cel. 9971018027 | |
| | | Domicilio Calle 26 # 258: 35 y 37 | Tel. Casa 019979722428 | Tixul, Yuc. |

Myrna Ileana Contreras Heredia
Calle 39 # 190 x 98-A Los Troncos.
Tel 9250654 Cel- 9997387457

Norma Rocío Tejero Martínez
Calle 29 No. 31 x 12 y 14 Chuburná Hgo.
Tel: 9-81-05-38 9981-97-32-15

JOSÉ ALBERTO REYNA MARTINEZ.
983-23-59 CDSO
9999-18-03-04 C.EI.
9-24-91-01 ESC.

Teresita Castillo Peniche
9-87-21-99

Gabriela de Alacha Santayo Loria
C. 37 # 209 C x 40 y 46 Centro Valladolid.
Tel 985 85 62906.

Lucia Victoria Pacheco May
C. 19 B # 377 x 44A y 44B Pedregales de Linda Vista
Tel - 9-87-80-77
Cel - 99 91 46 - 88 - 98

Pedro Catzim Cáceres
97 4 17 15
Tekax, Yuc.

GONZALO PADRÓN SOLÍS C. 28 # 502-G
CALLE 502 X 61 y 61-A
Col. Esperanza
+ TEL = 9-29-01-32

Ma. Margarita Padrón Solís C-59 No. 307 x 46 y
48 Fracc. Pacabun.
Tel. 9821751

Leticia Magali Díaz Sosa C-60 # 118 x 23 y 25
Fracc. Flamboyantes
Valladolid. Yuc.
Cel. 9851021104
casa. 019858565370

Marly Álvarez Cardero C. 60 "A" x 29 # 183
Col. Ismael Guerra
Progreso, Yuc
Tel casa: 01969 93 527 73

Magaly Calderón Ferraez C. 35 # 320 x 20
Fracc. Brisas
Tel 9 86 32 04

LIZBETH C. OJEDA RAMIREZ 117 No. 337 x 38 y 40
Col. FRANCISCO VILLAPIÉ.
Tel. 925 2709
Cel. 9992451891

Rocio de Fátima Góngora Rosado
c. 59 N^o 409 B = 52 y 54
(01) 986 86 343 58 Cel. 986 100 5421 Tizimin Yuc.

Emma Claudia Pech Vázquez.
C. 125 # 418 X 52 A fracc. Zazil-Ha
Tel. 932-30-70 Cel. 9991-43-94-29.

Romel Armin Kantún López
c. 16x19 # 84A Maxcanú, Yucatán.
Cel. 9991-423424

Manuel Pech Zapata
C. 95A # 504A X 66 y 66 A col. Obregón
Tel: 9-84 17 84
Cel: 9991-94-01-89

Jose Fro. Cervantes Góngora
C. 5^a No. 151 = 41 y 43
Tekax Yuc. Tel 97 406 49.

Jorge Alberto López Estrada
Prim. Nicolás Bravo.- Motul.
9911003948









