

Joan BISCARRI GASSIÓ



**Identificación de Factores Motivacionales en la
Formación Permanente de los Profesores
de la Comarca de La Noguera (Lleida)**

Tesis Doctoral dirigida por la
Dra. Concepció Gotzens Busquets

(. Gassió)

Departament de Psicologia de l'Educació
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
Any 1991

Tabla 117. Principales motivos de no asistencia a las actividades, en general.

MNG	1º	2º	3º	4º	5º	Total	Val.	%s/e	%s/n
1.	8	9	7	5	4	33	0.925	7.3 %	27.5 %
2.	4	2	2	0	4	12	0.317	2.7 %	10.0 %
3.	0	0	3	0	1	4	0.083	0.9 %	3.3 %
4.	54	20	9	4	2	89	3.225	19.7 %	74.2 %
5.	9	12	7	3	3	34	1.025	7.5 %	28.3 %
6.	0	1	2	0	0	3	0.083	0.7 %	2.5 %
7.	2	4	6	0	0	12	0.367	2.7 %	10.0 %
8.	0	1	2	1	0	4	0.100	0.9 %	3.3 %
9.	1	4	2	4	5	16	0.333	3.5 %	13.3 %
10.	4	7	13	13	0	37	0.942	8.2 %	30.8 %
11.	1	2	4	0	1	8	0.217	1.8 %	6.7 %
12.	3	5	1	3	2	14	0.383	3.1 %	11.7 %
13.	6	19	16	13	3	57	1.525	12.6 %	47.5 %
14.	1	1	1	3	2	8	0.167	1.8 %	6.7 %
15.	2	8	4	4	4	22	0.550	4.9 %	18.3 %
16.	1	0	0	1	2	4	0.075	0.9 %	3.3 %
17.	0	2	3	5	6	16	0.275	3.5 %	13.3 %
18.	14	12	11	14	4	55	1.525	12.2 %	45.8 %
19.	1	0	3	0	5	9	0.158	2.0 %	7.5 %
20.	9	1	2	1	1	14	0.483	3.1 %	11.7 %
Total	120	110	98	74	49	451			100 %

Por lo tanto los motivos mas citados por los profesores (alrededor del 50 % o mas) para justificar su no asistencia a las actividades de formación, en general, son:

1º Dificultades de horario o tiempo disponible para ir (MNG.4).

2º Habían otras tareas relacionadas con su actividad docente que requerían su atención (MNG.13).

3º Excesiva distancia o dificultades de traslado al lugar donde se hacía la actividad (MNG.18).

Destaca, por tanto, que se trata de los mismos motivos de no asistencia (MN) que mas valoraron a la hora de referirse a una de las últimas actividades a las que no asistieron (ver Tabla 106), y, además, por el mismo orden de importancia, por lo que puede decirse que, al menos respecto a los motivos mas importantes, aquellos tenían una validez mas general que no se

circunscribía a la actividad particular a la que hicieron referencia.

Por lo que respecta al resto de los motivos citados, la Tabla 118 nos muestra, ordenados de mayor a menor, el orden de importancia atribuida a los diversos motivos de no asistencia en general (MNG), medida por la frecuencia con que son citados, junto al relativo a los motivos por los que no asistieron a una de las últimas actividades (MN), tal como quedaron ponderados por el índice P de la Tabla 106 (excluyendo M.20: Otros).

Tabla 118. Motivos de no asistencia: para la última actividad y en general.

<u>Orden</u>	<u>Última actividad</u>	<u>En general</u>
1º	MN.4	MNG.4
2º	MN.13	MNG.13
3º	MN.18	MNG.18
4º	MN.1	MNG.10
5º	MN.17	MNG.5
6º	MN.5	MNG.1
7º	MN.10	MNG.15
8º	MN.12	MNG.9
9º	MN.9	MNG.17
10º	MN.19	MNG.12
11º	MN.15	MNG.7
12º	MN.7	MNG.2
13º	MN.8	MNG.19
14º	MN.2	MNG.11
15º	MN.14	MNG.14
16º	MN.6	MNG.8
17º	MN.3	MNG.16
18º	MN.11	MNG.3
19º	MN.16	MNG.6

Se observa, por tanto, que, aparte de la total coincidencia en los tres primeros motivos de no asistencia, en particular y en general, y aún con ligeras diferencias de orden, no aparecen grandes diferencias en la importancia atribuida a los diversos motivos de no asistencia en ambos supuestos.

Sin embargo, observando los motivos que sufren mayores cambios de orden al pasar de uno a otro supuesto (del particular al general), podrían inferirse

ciertas características comunes a los contenidos de los motivos que adquieren una mayor valoración relativa al generalizarse y a aquellos cuya valoración relativa disminuye. Así, al pasar del supuesto particular al general, los motivos que ascienden en su posición de orden son:

MN.10: Poco interés de la actividad de cara a la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten (pasa del 7º al 4º).

MN.15: Poco atractivo de la actividad en sí misma (pasa del 11º al 7º).

MN.11: Poca solvencia o prestigio que les merecen los organizadores (pasa del 18 al 14).

En cambio, los motivos que descienden en su posición de orden son:

MN.1: Costes económicos directos o indirectos demasiado altos (pasa del 4º al 6º).

MN.17: Se sentían 'quemados' y sin ganas de hacer mas cosas (pasa del 5º al 9º).

MN.12: Se sentían decepcionados de otras actividades anteriores (pasa del 8º al 10º).

MN.19: Ya no se plantearon, de entrada, la posibilidad de asistir a aquella actividad (pasa del 10º al 13º).

MN.8: Era mas cómodo hacer otra cosa (pasa del 13º al 16º).

MN.6: Falta de prestigio profesional o académico que podían obtener por la asistencia (pasa del 16º al 19º).

Parece, por tanto, como si los profesores, al pasar del recuerdo de los motivos de su no asistencia a una actividad particular a pensar sobre los motivos por los que habitualmente no asisten a las actividades de formación, realizasen un reordenamiento de los motivos que tiende a revalorizar los motivos intrínsecos a la propia actividad (MN.10, MN.15 y MN.11), y a desvalorizar a los restantes de carácter mas externo a la actividad en sí misma o bien ligados a sus propias actitudes y estados de ánimo. Quizás, de este modo, los profesores podrían lograr una mayor coherencia cognitiva con los motivos de asistencia, e incluso mantener una imagen mas positiva de los motivos de sus propias decisiones (no asistir generalmente porque "no les interesa la actividad").

Por tanto, puede decirse que, aunque en términos generales las respuestas de los profesores a esta pregunta (motivos de no asistencia en general) tiende a confirmar los motivos por los que dijeron no asistir a una de las últimas actividades en la pregunta 30, parece que las respuestas a esta

última podrían dar una visión mas “realista” de los motivos de no asistencia.

Por otra parte, la Tabla 119 compara la frecuencia con la que, los profesores de los tres niveles docentes, eligen cada motivo de no asistencia en general (MNG) entre los mas importantes. En ella se señalan también, para cada nivel, los cinco motivos mas citados.

Tabla 119. Motivos de no asistencia, en general, vs. niveles docentes.

<u>MNG</u>	<u>EGB</u>	<u>FP</u>	<u>BUP</u>	<u>Total</u>
1	21	9 (2º)	3	33
2	11	0	1	12
3	4	0	0	4
4	63 (1º)	13 (1º)	13 (1º)	89 (1º)
5	25 (4º)	6 (4º)	3 (5º)	34 (5º)
6	2	1	0	3
7	9	2	1	12
8	1	0	3	4
9	12	3	1	16
10	24 (5º)	6 (5º)	7 (4º)	37 (4º)
11	4	2	2	8
12	11	1	2	14
13	40 (2º)	6	11 (2º)	57 (2º)
14	4	2	2	8
15	16	3	3	22
16	4	0	0	4
17	14	1	1	16
18	39 (3º)	7 (3º)	9 (3º)	55 (3º)
19	8	1	0	9
20	13	1	0	14
Total	325	64	62	451

Se observa, por tanto que existe una notable coincidencia entre los motivos de no asistencia mas citados como importantes por los tres niveles docentes, con la única excepción de que en FP se valora mas MNG.1 (costes economicos) y menos MNG.13 (otras tareas) que en los otros niveles.

La Tabla 120 muestra una comparación similar entre hombres y mujeres., en la que, junto a las frecuencias, figuran los porcentajes sobre el número de

sujetos (%s/n: 44 hombres y 76 mujeres) que respondieron a la pregunta, sobre el número de elecciones efectuadas (%s/e: 161 los hombres y 290 las mujeres), y se señalan los motivos mas citados por hombres y mujeres.

Tabla 120. Motivos de no asistencia, en general, vs. hombres/mujeres.

MNG	Mujeres			Hombres		
	E	%s/n	%s/e	E	%s/n	%s/e
1	19	25.0 %	6.6 %	14	31.8 %	8.7 % (4º)
2	11	14.5 %	3.8 %	1	2.3 %	0.6 %
3	4	5.3 %	1.4 %	0	0.0 %	0.0 %
4	64	84.2 %	22.1 % (1º)	25	56.8 %	15.5 % (1º)
5	24	31.6 %	8.3 % (5º)	10	22.7 %	6.2 %
6	2	2.6 %	0.7 %	1	2.3 %	0.6 %
7	7	9.2 %	2.4 %	5	11.4 %	3.1 %
8	1	1.3 %	0.3 %	3	6.8 %	1.9 %
9	10	13.2 %	3.4 %	6	13.6 %	3.7 %
10	25	32.9 %	8.6 % (4º)	12	27.3 %	7.5 % (5º)
11	2	2.6 %	0.7 %	6	13.6 %	3.7 %
12	7	9.2 %	2.4 %	7	15.9 %	4.3 %
13	39	51.3 %	13.4 % (2º)	18	40.9 %	11.2 % (2º)
14	3	3.9 %	1.0 %	5	11.4 %	3.1 %
15	12	15.8 %	4.1 %	10	22.7 %	6.2 %
16	3	3.9 %	1.0 %	1	2.3 %	0.6 %
17	7	9.2 %	2.4 %	9	20.5 %	5.6 %
18	38	50.0 %	13.1 % (3º)	17	38.6 %	10.6 % (3º)
19	6	7.9 %	2.1 %	3	6.8 %	1.9 %
20	6	7.9 %	2.1 %	8	18.2 %	5.0 %
Total	290		100 %	161		100 %

Se observa que los motivos mas citados entre hombres y mujeres son los mismos, con la única diferencia de que los hombres citan con mas frecuencia que las mujeres MNG.1 (costes económicos demasiado elevados), y menos que ellas MNG.5 (poco interés de la actividad de cara a su aplicación práctica en el aula).

Cabe señalar también que los hombres polarizan menos sus elecciones en los motivos mas importantes y las distribuyen mas, eligiendo también otros motivos, de modo que, mientras los porcentajes de elección de los hombres de los motivos mas importantes son inferiores a los de las mujeres, los de

aquellos son superiores a los de éstas en otros motivos mas secundarios.

Así, los hombres citan mas a menudo que las mujeres otros motivos secundarios como son MNG.11 (poca solvencia o prestigio que les merecen los organizadores), MNG.12 (se sienten decepcionados de otras actividades similares anteriores), MNG.14 (falta de posibilidades de promoción profesional derivadas de su asistencia), y MNG.17 (se sentían un poco 'quemados' y sin ganas de hacer mas cosas).

En cambio, las mujeres solo presentan un porcentaje considerablemente mayor de citación de un motivo secundario que es MNG.2 (falta de apoyo o impedimentos por parte de sus familiares y/o amigos).

En la Tabla 121 se muestran los MNG citados en cada uno de los tres grupos de edad, junto al correspondiente %s/e (257, 144 y 46 elecciones realizadas en cada grupo), y %s/n (67, 39 y 13 profesores respectivamente en cada grupo de edad).

Tabla 121. Motivos de no asistencia, en general, vs. intervalos de edad.

MNG	23-36 años			37-50 años			51-64 años		
	E	%s/e	%s/n	E	%s/e	%s/n	E	%s/e	%s/n
1	24	9.3 %	35.8 % (4 ^º)	8	5.6 %	20.5 %	1	2.2 %	7.7 %
2	6	2.3 %	9.0 %	5	3.5 %	12.8 %	1	2.2 %	7.7 %
3	2	0.8 %	3.0 %	1	0.7 %	2.6 %	1	2.2 %	7.7 %
4	54	21.0 %	80.6 % (1 ^º)	27	18.8 %	69.2 % (1 ^º)	8	17.4 %	61.5 % (1 ^º)
5	17	6.6 %	25.4 %	12	8.3 %	30.8 % (4 ^º)	5	10.9 %	38.5 % (3 ^º)
6	3	1.2 %	4.5 %	0	0.0 %	0.0 %	0	0.0 %	0.0 %
7	9	3.5 %	13.4 %	3	2.1 %	7.7 %	0	0.0 %	0.0 %
8	3	1.2 %	4.5 %	1	0.7 %	2.6 %	0	0.0 %	0.0 %
9	8	3.1 %	11.9 %	5	3.5 %	12.8 %	3	6.5 %	23.1 %
10	22	8.6 %	32.8 % (5 ^º)	11	7.6 %	28.2 % (5 ^º)	4	8.7 %	30.8 % (5 ^º)
11	5	1.9 %	7.5 %	3	2.1 %	7.7 %	0	0.0 %	0.0 %
12	7	2.7 %	10.4 %	2	1.4 %	5.1 %	4	8.7 %	30.8 % (4 ^º)
13	31	12.1 %	46.3 % (2 ^º)	19	13.2 %	48.7 % (3 ^º)	6	13.0 %	46.2 % (2 ^º)
14	4	1.6 %	6.0 %	3	2.1 %	7.7 %	0	0.0 %	0.0 %
15	13	5.1 %	19.4 %	7	4.9 %	17.9 %	2	4.3 %	15.4 %
16	2	0.8 %	3.0 %	1	0.7 %	2.6 %	1	2.2 %	7.7 %
17	7	2.7 %	10.4 %	5	3.5 %	12.8 %	4	8.7 %	30.8 %
18	30	11.7 %	44.8 % (3 ^º)	21	14.6 %	53.8 % (2 ^º)	3	6.5 %	23.1 %
19	3	1.2 %	4.5 %	5	3.5 %	12.8 %	1	2.2 %	7.7 %

20	7	2.7 %	10.4 %	5	3.5 %	12.8 %	2	4.3 %	15.4 %
Tot. 257	100%			144	100%		46	100%	

Las principales diferencias entre los grupos de edad se centran en:

Los costes económicos demasiado altos (MNG.1), que afectarían principalmente a los profesores de edades mas jóvenes (23-36 años), y cuya importancia como MNG tiende a disminuir con la edad. Asimismo, el MNG mas citado como importante en todas las edades (MNG.4: dificultades de horario o tiempo disponible), parece que tiende también a disminuir con la edad.

Inversamente, el escaso interés de la actividad de cara a su aplicación práctica en el aula (MNG.5) es progresivamente mas citado a medida que aumenta la edad, llegando, en los profesores de mas edad (51-64 años) a situarse en un tercer lugar, y citado por casi el 40 % de estos profesores.

Asimismo, la falta de estímulos económicos por asistir (MNG.9), el sentirse decepcionado de otras actividades similares anteriores (MNG.12), y el sentirse un poco 'quemados' y sin ganas de hacer mas cosas (MNG.17), parecen ser mas relevantes solo entre los profesores mayores (51-64 años). Mientras que en este grupo de edad parecen menores los problemas relacionados con la excesiva distancia o dificultades de traslado al lugar de la actividad (MNG.18).

Por último, respecto a la pregunta 31, cabe señalar nuevamente que, a grandes rasgos, los motivos mas importantes por los que los profesores no suelen asistir a las actividades de formación en general, son mas o menos los mismos que ellos señalaron como motivos de no asistencia a una de las últimas actividades, y que, en ambos casos, no se trata de la simple ausencia de los mismos motivos por los que asisten a las actividades, sino que intervienen motivos de tipo cualitativamente distinto, y generalmente mas relacionados con las condiciones de orden externo que envuelven a la actividad propuesta (de horario o tiempo disponible, otras tareas que deben atender, problemas de distancia o traslado, etc), mas que a características

intrínsecas al contenido de la propia actividad que eran las que se citaban como motivos de asistencia (su utilidad práctica para su aplicación o utilización en el aula, su interés para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten o en otros temas que les gustan, su interés para su escuela, etc.) con la única excepción de las posibilidades de horario o tiempo disponible para ir que era citada en tercer lugar como motivo de asistencia.

Al margen, por tanto, de las posibles regulaciones cognitivas que puedan realizar los profesores con objeto de otorgar coherencia a sus decisiones o bien de justificarlas salvaguardando su propia autoimagen, parece claro que, desde su percepción de las cosas, los profesores parecen manejar motivos distintos a la hora de tomar sus decisiones de asistir o de no asistir a una determinada actividad de formación permanente.

3.1.3.13. A quien beneficia la asistencia a actividades.

Se ha discutido a menudo, especialmente desde una perspectiva sociológica, sobre el estatus de la actividad docente como profesión, y, por tanto, que sus agentes sean profesionales equiparables a médicos, abogados, ingenieros, etc, o bien, como consecuencia de un proceso de proletarización, a trabajadores de la enseñanza “por cuenta ajena” (Samper, 1990).

Sin entrar aquí en esta controversia, fundamentalmente sociológica, parece que, en uno u otro caso, las actividades de formación permanente (a las que a menudo se alude con el término paraindustrial de “reciclaje”) pueden ser percibidas de modo bien distinto por los profesores si éstos ven a sí mismos como “trabajadores por cuenta ajena” o bien como profesionales mas o menos autónomos aunque insertos en una organización administrativa.

En el segundo caso los profesores podrían percibir que estas actividades les benefician fundamentalmente a ellos mismos, a su propia preparación profesional, y, consecuentemente a sus “clientes” los alumnos. Mientras que en el primero los profesores podrían percibir que los beneficiarios, o los mas

directamente interesados en su formación, son las “empresas” u organizaciones para las que trabajan, esto es, la Administración o, mas concretamente, su escuela.

En cualquier caso, su percepción sobre “a quien beneficia mi asistencia a una actividad de formación” podría incidir en el tipo de motivos manejados para asistir o no a ella. Como quiera que este fué un punto que surgió, directa o lateralmente, en los grupos de discusión previos con los profesores, se decidió incluir en el cuestionario una pregunta relativa al mismo (32) que quedó formulada del siguiente modo:

Quando ud. decide asistir a una actividad de formación permanente ¿quien espera que se beneficie de ello?.

- a) Mis alumnos.
- b) Mi escuela.
- c) La Administración.
- d) Yo mismo.
- e) Otros ¿quien?.

Para cada uno de los items se ofrecieron las cuatro opciones conocidas de respuesta (“mucho”, “bastante”, “poco” y “nada”), obligando de este modo a valorar cada uno de ellos.

La Tabla 122 muestra las frecuencias de respuesta en cada categoría y sus correspondientes porcentajes, así como el índice P resultante de valorar las cuatro categorías de respuesta con 3, 2, 1 y 0 respectivamente, multiplicarlas por las frecuencias y dividir por el número máximo de sujetos (146) que respondieron a alguno de los items de la pregunta.

Tabla 122. A quien beneficia la asistencia a actividades de formación.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
A alumnos	95 65.1 %	50 34.2 %	1 0.7 %	0 0.0 %	146	2.644
A escuela	56 39.2 %	72 50.3 %	15 10.5 %	0 0.0 %	143	2.240
A Administración	2 1.6 %	16 13.0 %	60 48.8 %	45 36.6 %	123	0.671
A sí mismo	105 71.9 %	40 27.4 %	1 0.7 %	0 0.0 %	146	2.712
A otros	3 50.0 %	2 33.3 %	1 16.7 %	0 0.0 %	6	0.096

De la comparación de los valores medios (P) se infiere que los profesores, cuando asisten a una actividad de formación permanente, esperan que ello les beneficie fundamentalmente a sí mismos, secundariamente a sus alumnos, y, en tercer lugar, a su escuela, pero no a la Administración. En este sentido podría parecer que se ven a sí mismos, para utilizar los términos anteriores, mas como profesionales que como asalariados por cuenta ajena (la Administración).

Sin embargo hay que señalar que, tal como quedó redactada la pregunta, cabe la posibilidad de distintas interpretaciones. Así, el término “esperar” (quien espera que se beneficie de ello) puede ser interpretado por los profesores como creencia (quien cree que se beneficia de ello) o como esperanza o deseo (quien desea que se beneficie de ello). Aunque la pregunta se hizo pensando en el primer sentido, es posible que los profesores la hayan interpretado en el segundo, con lo que el sentido de las respuestas cambiaría ligeramente. En este segundo sentido las respuestas indicarían mas bien “a quien desean beneficiar” los profesores con su decisión de asistir a una actividad de formación permanente. Las respuestas, en este caso, no reflejarían la controversia antes mencionada sobre su autoimagen como profesionales o como trabajadores de la enseñanza, puesto que, si bien puede decirse que un trabajador “cree” que su formación beneficia a la empresa, no puede decirse que decida asistir a una actividad de formación porque “desea” beneficiar a la empresa.

Por tanto, habrá que acoger las respuestas a esta pregunta con prudencia, y asumiendo en su interpretación este posible segundo sentido de “a quien se desea beneficiar” con la asistencia a una actividad de formación, lo cual, por otra parte, no deja de ser revelador por sí mismo, y al margen de la controversia que originó la incorporación de la pregunta. Pues si lo que los profesores desean, al decidir su asistencia a una de estas actividades, no es fundamentalmente el beneficio de la Administración, no cabe esperar que las “peticiones” o “llamamientos” de la misma en este sentido tengan una gran incidencia por sí mismos sobre las decisiones que tomen los profesores. Y los esfuerzos de la Administración quizás deberían centrarse mas en “hacer ver” a los profesores los beneficios que ellos mismos pueden obtener con su

propia formación.

Si se comparan las frecuencias de respuesta en cada categoría con los niveles docentes de los profesores, únicamente se observan diferencias significativas ($\chi^2 = 12.161 > \chi^2_{(4, 0.05)} = 9.487$, y una probabilidad de $p = 0.0162$) en las respuestas relativas al apartado b) (beneficio para la escuela), tal como se muestra en la Tabla 123.

Tabla 123. Expectativas de beneficio a la escuela vs. niveles docentes.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
EGB	48 44.9 %	52 48.6 %	7 6.5 %	0 0.0 %	107	2.339
FP	4 21.0 %	12 63.2 %	3 15.8 %	0 0.0 %	19	1.950
BUP	4 23.5 %	8 47.1 %	5 29.4 %	0 0.0 %	17	1.941
Total	56 39.2 %	72 50.3 %	15 10.5 %	0 0.0 %	143	2.240

Los valores medios (P) de cada nivel docente (que, recordémoslo, oscilan entre 0 y 3) muestran como es en el nivel de EGB donde existen unas mayores expectativas de beneficiar a la propia escuela al decidir su asistencia a actividades de formación, por encima de las de los profesores de FP y de BUP.

Aunque sin llegar a los niveles de significación de las diferencias, la Tabla 124 muestra los valores medios (P) de cada una de las cinco ítems de la pregunta en los tres niveles docentes.

Tabla 124. Expectativas de beneficio vs. niveles docentes.

	<u>EGB</u>	<u>FP</u>	<u>BUP</u>	<u>Total</u>
A alumnos	2.661	2.650	2.529	2.644
A escuela	2.339	1.950	1.941	2.240
A Administración	0.716	0.650	0.412	0.671
A sí mismo	2.697	2.800	2.706	2.712
A otros	0.110	0.000	0.118	0.096

En ella se observa que las expectativas de beneficiar a sus alumnos, al decidir su asistencia a una actividad de formación, son ligeramente inferiores

entre los profesores de BUP. Las de beneficiar a la Administración son también inferiores entre los profesores de FP y, especialmente, entre los profesores de BUP, que entre los de EGB. Mientras que las de beneficiarse a sí mismos son ligeramente inferiores entre los profesores de EGB que entre los de secundaria y, especialmente, entre los de FP.

Las diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres solo son significativas ($\chi^2 = 10.048 > \chi^2_{(2, 0.05)} = 5.991$, y una probabilidad de $p = 0.0066$) respecto al apartado a) (en beneficio de sus alumnos), tal como muestra la Tabla 125.

Tabla 125. Expectativas de beneficio a sus alumnos vs. hombres/mujeres.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
Mujeres	70 73.7 %	24 25.3 %	1 1.0 %	0 0.0 %	95	2.726
Hombres	25 49.0 %	26 51.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	51	2.490
Total	95 65.1 %	50 34.2 %	1 0.7 %	0 0.0 %	146	2.644

Se observa, por tanto, que las expectativas de beneficiar a sus alumnos al asistir a una actividad de formación son considerablemente mayores entre las mujeres que entre los hombres.

Respecto a los otros apartados de la pregunta, cuyas diferencias entre hombres y mujeres no llegan al nivel de significación, la Tabla 126 muestra sus correspondientes índices P.

Tabla 126. Expectativas de beneficio vs. hombres/mujeres.

	<u>Mujeres</u>	<u>Hombres</u>	<u>Total</u>
A alumnos	2.726	2.490	2.644
A escuela	2.305	2.118	2.240
A Administración	0.684	0.647	0.671
A sí mismo	2.716	2.706	2.712
A otros	0.074	0.137	0.096

En ella se observa, también, unas expectativas de beneficio para su escuela ligeramente mayores entre las mujeres que entre los hombres.

Por edades, únicamente se observan diferencias significativamente altas ($\chi^2 = 16.141 > \chi^2_{(4, 0.05)} = 9.487$, y una probabilidad de $p = 0.0028$) en las respuestas al apartado d) (beneficio para sí mismos), tal como muestra la Tabla 127.

Tabla 127. Expectativas de beneficio para sí mismos vs. grupos de edad.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
23-36	60 80.0 %	15 20.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	75	2.800
37-50	37 69.8 %	16 30.2 %	0 0.0 %	0 0.0 %	53	2.698
51-64	7 41.2 %	9 52.9 %	1 5.9 %	0 0.0 %	17	2.353
Total	104 71.7 %	40 27.6 %	1 0.7 %	0 0.0 %	145	2.710

Los valores medios (P) de cada grupo de edad indican claramente que las expectativas de beneficiarse a sí mismos al asistir a una actividad de formación disminuyen a medida que aumenta la edad.

Respecto a las respuestas por edades a los otros apartados, cuyas diferencias no llegan al nivel de significación, la Tabla 128 muestra los índice P obtenidos por los distintos grupos de edad en cada uno de los apartados.

Tabla 128. Expectativas de beneficio vs. grupos de edad.

	<u>23-36</u>	<u>37-50</u>	<u>51-64</u>	<u>Total</u>
A alumnos	2.653	2.642	2.647	2.648
A escuela	2.240	2.264	2.176	2.241
A Administración	0.613	0.698	0.882	0.675
A sí mismo	2.800	2.698	2.353	2.710
A otros	0.000	0.208	0.176	0.096

En ella se observa, además de la tendencia citada respecto a las expectativas de beneficio para sí mismos, una ligera tendencia inversa en la expectativas de beneficio a la Administración. Esto es, un ligero aumento de estas expectativas a medida que aumenta la edad.

Por último, las expectativas de beneficio citadas (6) en el apartado "Otros" se

refieren principalmente al propio entorno familiar, y, secundariamente a la escuela pública en general, a la población, a los amigos y a la familia de los alumnos.

3.1.3.14. Condiciones que aumentarían la asistencia a actividades de formación permanente.

Las preguntas centrales del cuestionario, relativas a los motivos por los que los profesores deciden asistir o no a las actividades de formación permanente, se referían únicamente a los motivos que los profesores tienen presentes en las condiciones actuales. Ello significa que, por ejemplo, los estímulos económicos por asistir a una actividad pueden no ser tenidos en consideración por los profesores por el simple hecho de que no existan habitualmente, pero esto no significa que en otras condiciones distintas en las que, por ejemplo, éstos estímulos existieran de forma mas o menos habitual, no se convirtieran en un motivo importante a la hora de tomar la decisión sobre su asistencia.

Por esta razón, la última pregunta del cuestionario (33) se refirió directamente a las condiciones bajo las cuales los profesores creían que aumentaría su asistencia a estas actividades. Una vez mas hay que recordar aquí que los resultados no pretenden indicar tanto “realidades objetivas” como “percepciones subjetivas” o “creencias” de los profesores al respecto. Resultaría, por tanto, excesiva cualquier pretensión de “garantizar” que la modificación de una o varias de las condiciones en el sentido que los profesores creen que aumentarían su participación en las actividades de formación permanente, tuvieran como consecuencia ese aumento en la realidad. En este punto, tanto o mas que en los anteriores, se impone la prudencia interpretativa a la hora de sacar consecuencias prácticas. Pero, en cualquier caso, la pregunta pretendía poner de manifiesto las inquietudes y creencias de los profesores al respecto.

La pregunta 33 quedó formulada del siguiente modo:

¿Bajo que condiciones cree ud. que aumentaría sensiblemente su participación en actividades de formación permanente como cursos, seminarios, talleres, etc.?

1. Aumentando la oferta disponible de actividades de este tipo.
2. Que pudiesen hacerse dentro del horario lectivo con las correspondientes disminuciones de horas de clase o con sustituciones.
3. Que hubiesen estímulos económicos, puntuales o periódicos, por la asistencia a este tipo de actividades.
4. Que la Administración o la Dirección de la escuela pidiese la asistencia.
5. Que las actividades contribuyesen mejor a aumentar mis conocimientos de las materias que imparto.
6. Que las actividades fuesen mas útiles para su aplicación práctica en el aula (recursos didácticos, ...).
7. Que se hiciesen mas cerca de mi lugar de trabajo o residencia.
8. Que la Administración las recogiese en mi currículum de cara a conseguir una promoción profesional.
9. Que no representasen un coste económico para mi.
10. Que la asistencia a estas actividades comportase una cierta elevación del prestigio profesional.
11. Que asistieran a ellas otros compañeros de mi escuela.
12. Que respondieran a una necesidad o a un proyecto asumido por mi escuela.
13. Que las actividades resultasen atractivas en sí mismas.
14. Que yo estuviese implicado en la propia organización de las actividades.
15. Que me permitiera establecer nuevas relaciones e intercambios con otros educadores.
16. Que me permitiera adquirir nuevos conocimientos en temas diversos no relacionados con las materias que imparto.
17. Que tuviese mas apoyo y estímulo por parte de familiares y/o amigos.
18. Que no requiriesen un gran esfuerzo intelectual.
19. Que no tuviera tantas tareas a hacer además de las clases que imparto (tareas administrativas, actividades extra-escolares, etc.).
20. Otros factores o condiciones ¿Cuales?

En la Tabla 129 se muestran las frecuencias de respuesta a cada categoría en esta pregunta, sus correspondientes porcentajes sobre el total, y el índice P o valor medio cuantificado correspondiente a la valoración que hacen los profesores de cada una de las condiciones citadas, que oscila entre 0 y 3, junto con las correspondientes desviaciones típicas (DT).

Tabla 129. Condiciones que aumentarían la asistencia de los profesores (n= 147).

C	Mucho		Bastante		Poco		Nada		Total	P	DT
1	38	28.1 %	70	16.3 %	22	51.9 %	5	3.7 %	135	1.878	0.928
2	88	62.4 %	38	27.0 %	10	7.1 %	5	3.5 %	141	2.381	0.909
3	34	24.6 %	59	42.8 %	27	19.6 %	18	13.0 %	138	1.680	1.027
4	3	2.3 %	31	24.0 %	61	47.3 %	34	26.4 %	129	0.898	0.800
5	82	58.2 %	53	37.6 %	6	4.2 %	0	0.0 %	141	2.435	0.759
6	89	61.8 %	51	35.4 %	3	2.1 %	1	0.7 %	144	2.531	0.675
7	90	62.5 %	42	29.2 %	12	8.3 %	0	0.0 %	144	2.490	0.734
8	38	27.9 %	53	39.0 %	32	23.5 %	13	9.6 %	136	1.714	1.027
9	59	42.1 %	57	40.7 %	18	12.9 %	6	4.3 %	140	2.102	0.934
10	30	22.2 %	44	32.6 %	39	28.9 %	22	16.3 %	135	1.476	1.062
11	4	3.0 %	35	26.5 %	56	42.4 %	37	28.0 %	132	0.939	0.838
12	36	27.1 %	69	51.9 %	20	15.0 %	8	6.0 %	133	1.810	0.975
13	60	44.5 %	68	50.4 %	6	4.4 %	1	0.7 %	135	2.190	0.878
14	8	6.1 %	35	26.7 %	57	43.5 %	31	23.7 %	131	1.027	0.883
15	22	16.2 %	85	62.5 %	26	19.1 %	3	2.2 %	136	1.782	0.815
16	34	25.6 %	64	48.1 %	27	20.3 %	8	6.0 %	133	1.748	0.978
17	8	6.3 %	21	16.5 %	56	44.1 %	42	33.1 %	127	0.830	0.871
18	3	2.3 %	29	22.7 %	62	48.4 %	34	26.6 %	128	0.878	0.793
19	38	29.2 %	57	43.9 %	29	22.3 %	6	4.6 %	130	1.748	1.013
20	5	71.4 %	2	28.6 %	0	0.0 %	0	0.0 %	7	0.129	0.588

Aunque los porcentajes correspondientes a cada categoría de respuesta pueden ser un primer indicador de la valoración que hacen los profesores de cada una de las condiciones propuestas, y puesto que estos porcentajes se toman respecto a un total variable de respuestas a cada una de ella, parece mas fiable tener en cuenta el valor medio de las respuestas cuantificadas (**P**) para obtener una idea del valor otorgado a cada condición.

Recordemos que el índice **P** es el resultado de dividir la suma de los valores ponderados de las respuestas (3, 2, 1, y 0) por un número fijo correspondiente al número máximo de sujetos que contestaron a alguno de los ítems de la pregunta (en este caso 147). Ello se justifica por el hecho de que los sujetos que responden solo a algunos de los ítems, únicamente marcan respuestas del tipo “mucho” o “bastante” (y en algún caso “poco”), con lo que parecen interpretar que la no respuesta a un ítem equivale a una respuesta “nada”. El índice **P** recoge esta equiparación implícita.

Ordenando, por tanto, las condiciones propuestas de mayor a menor valoración según este índice, se obtiene la siguiente distribución:

- 1º Que las actividades fuesen mas útiles para su aplicación práctica en el aula (C.6: 2.531).
- 2º Que se hiciesen mas cerca de su lugar de trabajo o residencia (C.7: 2.490).
- 3º Que las actividades contribuyesen mejor a aumentar sus conocimientos en las materias que imparten (C.5: 2.435).
- 4º Que pudiesen hacerse dentro del horario lectivo con las correspondientes disminuciones de horas de clase o con susbstituciones (C.2: 2.381).
- 5º Que las actividades resultasen atractivas en sí mismas (C.13: 2.190).
- 6º Que no representasen un coste económico para ellos (C.9: 2.102).
- 7º Aumentando la oferta disponible de actividades de este tipo (C.1: 1.878).
- 8º Que respondiesen a una necesidad o a un proyecto asumido por su escuela (C.12: 1.810).
- 9º Que les permitiese establecer nuevas relaciones e intercambios con otros educadores (C.15: 1.782).
- 10º Que no tuviesen tantas tareas a hacer además de las clases que imparten (C.19: 1.748).
- 11º Que les permitiese adquirir nuevos conocimientos en temas diversos no relacionados con las materias que imparten (C.16: 1.748).
- 12º Que la Administración las recogiese en su currículum de cara a conseguir una promoción profesional (C.8: 1.714).
- 13º Que hubieran estímulos económicos, puntuales o periódicos, por la asistencia a este tipo de actividades (C.3: 1.680).
- 14º Que la asistencia a estas actividades comportase una cierta elevación de su prestigio profesional (C.10: 1.476).
- 15º Que ellos estuvieran implicados en la propia organización de las actividades (C.14: 1.027).
- 16º Que asistieran a ellas otros compañeros de su escuela (C.11: 0.939).
- 17º Que la Administración o la Dirección de la escuela pidiese la asistencia (C.4: 0.898).
- 18º Que no requiriesen un gran esfuerzo intelectual (C.18: 0.878).
- 19º Que tuviesen mas apoyo y estímulo por parte de familiares y/o amigos (C.17: 0.830).
- 20º Otros factores o condiciones (C.20: 0.129).

El conjunto de las 19 condiciones propuestas (excluyendo C.20: Otras) podrían dividirse en tres grupos en función de su valor en el índice P:

Grupo A: $P > 2$ y < 3 . Incluye a las seis primeras condiciones, y en ellas la respuesta mayoritaria suele ser “mucho”.

Grupo B: $P > 1$ y < 2 . Incluye las siguientes nueve condiciones, y, en la mayoría de ellas, el mayor porcentaje de respuestas corresponde a “bastante”.

Grupo C: $P > 0$ y < 1 . Incluye las restantes cuatro condiciones, y en ellas el mayor porcentaje de respuestas corresponde a "poco".

Si se observa el contenido de las seis condiciones que los profesores consideran mas importantes para aumentar su asistencia a las actividades de formación (Grupo A), se constata un hecho curioso: en ellas se mezclan alternativamente (1a, 3a y 5a) tres condiciones que hacen referencia al propio contenido de la actividad en sí misma y que figuraban asimismo entre los motivos mas valorados de asistencia a una actividad (C.6: utilidad de la actividad para su aplicación práctica en el aula; C.5: que contribuyan a aumentar sus conocimientos en las materias que imparten; y C.13: que sean atractivas en sí mismas), junto con otras tres condiciones (2a, 4a, y 5a) que se refieren mas bien aspectos de "formato" o condiciones externas al contenido de la propia actividad, y cuyo contenido se corresponde asimismo con el de tres de los motivos mas valorados de no asistencia (C.7: distancia al lugar de la actividad; C.2: horario, o tiempo disponible para asistir; y C.9: coste económico).

Esta coincidencia, incluso mas allá de que se trate de tal o cual motivo o condición en particular, induce a pensar que los profesores, cuando tratan de proyectar hacia el futuro las condiciones ideales que podrían aumentar su asistencia a estas actividades, resuelven la aparente dicotomía que se observaba entre el tipo de motivos actualmente predominantes de asistencia y el tipo de motivos por los que actualmente no asisten a una actividad, mediante algún tipo de combinación integradora de ambos.

En la categoría de "Otras" (C.20) fueron pocos los profesores que citaron otras condiciones (7), y, algunas de ellas, podrían integrarse en alguna de las categorías de respuesta previstas. Las respuestas literales si indican a continuación:

Mucho:

No hacer tantas horas extras (EGB, mujer, 37).

Que no se considere mérito asistir o impartir cualquier cursillo (EGB, hombre, 38).

Que no comportaran mas trabajo (EGB, mujer, 56).

Que todo el mundo tuviera las mismas posibilidades de asistir a los cursos (EGB, mujer, 28).

Que se hicieran fuera del horario escolar (FP, hombre, 30).

Bastante:

Ser ama de casa (EGB, mujer, 45).

Que se hiciesen "en serio" y no para pasar el rato y para que alguien cobre (BUP, mujer, 43).

Por otra parte, si se comparan las respuestas de los profesores de los tres niveles docentes en cada uno de los items de la pregunta 33, únicamente se observan diferencias significativamente altas en C.2 (Que pudiesen hacerse dentro del horario lectivo ...) y C.12 (Que respondieran a una necesidad o a un proyecto asumido por mi escuela), tal como se muestra en las Tablas 130 y 131.

Tabla 130. Condiciones de mayor asistencia: niveles docentes vs. C.2.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
EGB	75 71.4 %	24 22.9 %	2 1.9 %	4 3.8 %	105	2.523
FP	4 21.1 %	10 52.6 %	5 26.3 %	0 0.0 %	19	1.850
BUP	9 52.9 %	4 23.5 %	3 17.7 %	1 5.9 %	17	2.111
Total	88 62.4 %	38 27.0 %	10 7.1 %	5 3.5 %	141	2.381

Las diferencias son significativas, en este caso, con un valor de $\chi^2 = 29.706 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0001$. Por su parte, el índice P nos muestra que son los profesores de EGB los que mas valoran el que las actividades pudieran hacerse dentro del horario lectivo mediante disminuciones horarias o substituciones (C.2), mientras que serían los profesores de FP los que menos valor darían comparativamente a esta condición.

Tabla 131. Condiciones de mayor asistencia: niveles docentes vs. C.12.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
EGB	32 32.3 %	51 51.5 %	12 12.1 %	4 4.0 %	99	1.927
FP	3 16.7 %	11 61.1 %	4 22.2 %	0 0.0 %	18	1.750
BUP	1 6.2 %	7 43.8 %	4 25.0 %	4 25.0 %	16	1.167
Total	36 27.1 %	69 51.9 %	20 15.0 %	8 6.0 %	133	1.810

Las diferencias son, en este caso, significativas con un valor de $\chi^2 = 18.339 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0054$. Mientras que el índice P indica claramente que son los profesores de BUP los que menos valoran comparativamente el que las actividades de formación respondan a una necesidad o aun proyecto asumido por su escuela (C.12).

Asimismo, cabe destacar que en otras dos de las condiciones estudiadas (C.3 y C.18) se observan diferencias en las respuestas entre los niveles docentes muy cercanas al nivel de significación, tal como muestran las Tablas 132 y 133.

Tabla 132. Condiciones de mayor asistencia: niveles docentes vs. C.3.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
EGB	30 29.1 %	38 36.9 %	19 18.5 %	16 15.5 %	103	1.697
FP	1 5.3 %	14 73.7 %	4 21.0 %	0 0.0 %	19	1.750
BUP	3 18.7 %	7 42.8 %	4 25.0 %	2 12.5 %	16	1.500
Total	34 24.6 %	59 42.8 %	27 19.6 %	18 13.0 %	138	1.680

Aunque las diferencias no llegan al nivel de significación ($\chi^2 = 12.346 < \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0547$), los índices P indican que los profesores de FP valorarían mas que los de BUP la existencia de estímulos económicos por asistir a estas actividades de formación (C.3).

Tabla 133. Condiciones de mayor asistencia: niveles docentes vs. C.18.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
EGB	3 3.1 %	27 27.8 %	47 48.5 %	20 20.6 %	97	1.009
FP	0 0.0 %	0 0.0 %	10 55.6 %	8 44.4 %	18	0.500
BUP	0 0.0 %	2 15.4 %	5 38.5 %	6 46.1 %	13	0.500
Total	3 2.3 %	29 22.7 %	62 48.4 %	34 26.6 %	128	0.878

También en este caso las diferencias se acercan al nivel de significación ($\chi^2 = 12.279 < \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.056$), mientras que

el índice P indica claramente que los profesores de secundaria (FP y BUP) valoran menos que los de EGB que las actividades de formación no requieran un gran esfuerzo intelectual (C.18).

En la Tabla 134 se muestran los índices P o valores medios correspondientes a los tres niveles docentes para cada una de las condiciones propuestas en la pregunta 33, así como el orden de prioridad que recibirían las condiciones mas valoradas en cada uno de los niveles.

Tabla 134. Valoración de las condiciones de mayor asistencia en los tres niveles docentes.

<u>nº</u>	<u>EGB</u>	<u>FP</u>	<u>BUP</u>	<u>Total</u>
1	1.862	2.200 (4ª)	1.611	1.878
2	2.523 (3ª)	1.850	2.111 (4ª)	2.381 (4ª)
3	1.697	1.750	1.500	1.680
4	0.963	0.750	0.667	0.898
5	2.440 (4ª)	2.450 (1ª)	2.389 (1ª)	2.435 (3ª)
6	2.587 (1ª)	2.350 (2ª)	2.389 (2ª)	2.531 (1ª)
7	2.541 (2ª)	2.350 (3ª)	2.333 (3ª)	2.490 (2ª)
8	1.761	1.850	1.278	1.714
9	2.156 (6ª)	2.200 (5ª)	1.667 (6ª)	2.102 (6ª)
10	1.523	1.550	1.111	1.476
11	0.991	0.950	0.611	0.939
12	1.927	1.750	1.167	1.810
13	2.284 (5ª)	2.000 (6ª)	1.833 (5ª)	2.190 (5ª)
14	1.009	1.250	0.889	1.027
15	1.780	1.950	1.611	1.782
16	1.826	1.800	1.222	1.748
17	0.954	0.500	0.444	0.830
18	1.009	0.500	0.500	0.878
19	1.872	1.450	1.333	1.748
20	0.128	0.150	0.111	0.129

Se observa, por tanto, que las seis primeras condiciones de aumento de asistencia a actividades de formación son las mismas (aún con ligeras diferencias de orden) para los tres niveles docentes, con la única excepción de que los profesores de FP incluirían entre ellas el aumento de la oferta disponible de este tipo de actividades (C.1), mientras que, a diferencia de los otros dos niveles, no incluirían el que se hicieran dentro del horario lectivo

(C.2) entre sus seis condiciones mas valoradas.

Por sexos, aparecen diferencias significativas en C.1 (aumento de la oferta de actividades), C.3 (estímulos económicos) y C.18 (que no requiriesen un gran esfuerzo intelectual), y cercanas al nivel de significación en C.19 (que no tuvieran tantas tareas además de las clases), tal como se muestra en las Tablas 135, 136, 137 y 138.

Tabla 135. Condiciones de mayor asistencia: hombres/mujeres vs. C.1.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
Mujeres	26 30.6 %	47 55.3 %	8 9.4 %	4 4.7 %	85	1.895
Hombres	12 24.0 %	23 46.0 %	14 28.0 %	1 2.0 %	50	1.846
Total	38 28.2 %	70 51.9 %	22 16.3 %	5 3.7 %	135	1.878

Las diferencias resultan significativas con un valor de $\chi^2 = 8.307 > \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$, y una probabilidad de $p = 0.0401$, mientras que los valores P indican que son las mujeres las que mas parecen valorar la existencia de una mayor oferta de actividades de formación (C.1) para aumentar su asistencia.

Tabla 136. Condiciones de mayor asistencia: hombres/mujeres vs. C.3.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
Mujeres	27 31.0 %	27 31.0 %	19 21.9 %	14 16.1 %	87	1.621
Hombres	7 13.7 %	32 62.8 %	8 15.7 %	4 7.8 %	51	1.788
Total	34 24.6 %	59 42.8 %	27 19.6 %	18 13.0 %	138	1.680

Las diferencias son significativas con un valor de $\chi^2 = 13.771 > \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$, y una probabilidad de $p = 0.0032$, mientras que los valores de P nos indican que son los hombres los que mas valorarían la condición de que existieran estímulos económicos por la asistencia a las actividades de formación (C.3).

Tabla 137. Condiciones de mayor asistencia: hombres/mujeres vs. C.18.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
Mujeres	2 2.5 %	27 33.7 %	31 38.8 %	20 25.0 %	80	0.958
Hombres	1 2.1 %	2 4.2 %	31 64.6 %	14 29.2 %	48	0.731
Total	3 2.3 %	29 22.7 %	62 48.4 %	34 26.6 %	128	0.878

En este caso, las diferencias son también significativas con un valor de $\chi^2 = 15.94 > \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$, y una probabilidad de $p = 0.0012$, mientras que P nos indica que las mujeres valorarían mas que los hombres el que las actividades de formación no requiriesen un gran esfuerzo intelectual (C.18).

Tabla 138. Condiciones de mayor asistencia: hombres/mujeres vs. C.19.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
Mujeres	24 29.3 %	42 51.2 %	14 17.1 %	2 2.4 %	82	1.789
Hombres	14 29.2 %	15 31.2 %	15 31.2 %	4 8.4 %	48	1.673
Total	38 29.2 %	57 43.9 %	29 22.3 %	6 4.6 %	130	1.748

Las diferencias son, en este caso, cercanas al nivel de significación, con un valor de $\chi^2 = 7.761 < \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$, y una probabilidad de $p = 0.0512$, mientras que P nos indica que serían las mujeres las que mas valorarían el no tener tantas tareas para hacer además de las clases que imparten (C.19) como condición de aumento de su asistencia a las actividades de formación.

En la Tabla 139 se muestran los índices P o valore medios correspondientes a las respuestas de hombres y mujeres a cada una de las condiciones propuestas en el cuestionario, así como la ordenación de las mas valoradas por unos y otras.

Tabla 139. Valoración de las condiciones de mayor asistencia entre hombres y mujeres.

<u>nº</u>	<u>Mujeres</u>	<u>Hombres</u>	<u>Total</u>
1	1.895	1.846	1.878
2	2.442 (4ª)	2.269 (4ª)	2.381 (4ª)
3	1.621	1.788	1.680
4	0.884	0.923	0.898
5	2.463 (3ª)	2.385 (3ª)	2.435 (3ª)
6	2.579 (1ª)	2.442 (1ª)	2.531 (1ª)
7	2.516 (2ª)	2.442 (2ª)	2.490 (2ª)
8	1.758	1.635	1.714
9	2.032 (5ª)	2.231 (5ª)	2.102 (6ª)
10	1.484	1.462	1.476
11	0.937	0.942	0.939
12	1.863	1.712	1.810
13	2.200 (6ª)	2.173 (6ª)	2.190 (5ª)
14	0.937	1.192	1.027
15	1.811	1.731	1.782
16	1.737	1.769	1.748
17	0.874	0.750	0.830
18	0.958	0.731	0.878
19	1.789	1.673	1.748
20	0.137	0.115	0.129

Se observa, por tanto, que las seis condiciones que aumentarían su asistencia mas valoradas por mujeres y hombres son las mismas y casi por el mismo orden.

Aparecen, sin embargo, algunas diferencias que, aparte de las anteriormente citadas, y aún sin ser significativamente altas, merecen alguna consideración. Así, por ejemplo, las condiciones C.9 y C.14. Efectivamente, el que las actividades de formación no representen un coste económico para los profesores (C.9) parece una condición mas valorada por los hombres que por las mujeres, lo que, junto a la mayor valoración que hacían ellos de la existencia de estímulos económicos (C.3), parece indicar una mayor preocupación de los hombres por los aspectos económicos de su formación permanente. De modo similar, el estar personalmente implicado en la propia organización de las actividades (C.14) parece tener una mayor valoración para los hombres que para las mujeres.

Una tendencia contraria (mayor valoración entre las mujeres) parece apuntarse, en cambio, respecto a algunas condiciones externas y materiales como son el que no tuvieran problemas de horario (C.2), ni de distancia al lugar de la actividad (C.7), o que les reportasen una cierta promoción profesional (C.8), así como algunas otras de carácter intrínseco a las actividades propuestas como son que aumentarían sus conocimientos en las materias que imparten (C.5), o que fueran mas útiles para su aplicación práctica en el aula (C.6).

Por edades, se observan diferencias significativas entre los porcentajes de respuestas a C.7 (que las actividades se realicen mas cerca), C.8 (que la Administración las recoja en su curriculum para su promoción profesional), C.11 (que asistan a ellas otros compañeros de su escuela), C.13 (que las actividades sean atractivas en sí mismas), y C.18 (que no requieran un gran esfuerzo intelectual), cuyos cuadros de contingencia se muestran en las Tablas 140, 141, 142, 143 y 144.

Tabla 140. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.7.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
23-36	51 67.1 %	18 23.7 %	7 9.2 %	0 0.0 %	76	2.579
37-50	33 64.7 %	17 33.3 %	1 2.0 %	0 0.0 %	51	2.528
51-64	5 31.2 %	7 43.8 %	4 25.0 %	0 0.0 %	16	1.941
Total	89 62.2 %	42 29.4 %	12 8.4 %	0 0.0 %	143	2.490

Las diferencias entre los porcentajes son significativas con un valor de $\chi^2 = 12.877 > \chi^2_{(4, 0.05)} = 9.487$, y una probabilidad de $p = 0.0119$, mientras que los correspondientes valores de P indican que son los profesores de mas edad (51-64 años) los que menos valorarían que las actividades se hicieran cerca de su lugar de trabajo o residencia (C.7) como condición de una mayor asistencia a ellas.

Tabla 141. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.8.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
23-36	20 27.8 %	36 50.0 %	11 15.3 %	5 6.9 %	72	1.882
37-50	13 26.0 %	15 30.0 %	18 36.0 %	4 8.0 %	50	1.642
51-64	5 38.4 %	2 15.4 %	2 15.4 %	4 30.8 %	13	1.235
Total	38 28.1 %	53 39.3 %	31 23.0 %	13 9.6 %	135	1.714

Las diferencias entre los porcentajes son, en este caso, significativas con un valor de $\chi^2 = 18.26 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0056$, mientras que los valores de P parecen indicar que, al aumentar la edad, disminuye la valoración que harían los profesores de que la Administración recogiese las actividades de formación realizadas en su currículum de cara a conseguir una promoción profesional (C.8). Si bien cabría matizar que, en el grupo de mas edad, parece existir una cierta polarización entre los que valorarían mucho esta condición y los que no la valorarían nada de acuerdo con sus porcentajes de respuestas.

Tabla 142. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.11.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
23-36	0 0.0 %	13 18.6 %	36 51.4 %	21 30.0 %	70	0.816
37-50	2 4.3 %	16 34.0 %	17 36.2 %	12 25.5 %	47	1.038
51-64	2 14.3 %	6 42.8 %	2 14.3 %	4 28.6 %	14	1.176
Total	4 3.1 %	35 26.7 %	55 42.0 %	37 28.2 %	131	0.939

Las diferencias entre los porcentajes son aquí significativas con un valor de $\chi^2 = 16.815 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.01$, mientras que los valores de P señalan que la asistencia de otros compañeros de su escuela (C.11) es una condición de aumento de la asistencia que se valora progresivamente mas a medida que aumenta la edad de los profesores.

Tabla 143. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.13.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
23-36	41 56.9 %	29 40.3 %	2 2.8 %	0 0.0 %	72	2.408
37-50	15 30.0 %	31 62.0 %	4 8.0 %	0 0.0 %	50	2.094
51-64	4 30.8 %	8 61.5 %	0 0.0 %	1 7.7 %	13	1.647
Total	60 44.5 %	68 50.4 %	6 4.4 %	1 0.7 %	135	2.190

Las diferencias entre los porcentajes resultan aquí significativas con un valor de $\chi^2 = 20.381 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0024$, mientras que los valores de P muestran que la valoración que harían los profesores del atractivo de las actividades en sí mismas (C.13) como condición del aumento de su asistencia a ellas disminuiría progresivamente con la edad.

Tabla 144. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.18.

	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>	<u>Total</u>	<u>P</u>
23-36	1 1.4 %	14 20.0 %	34 48.6 %	21 30.0 %	70	0.855
37-50	0 0.0 %	11 24.5 %	24 53.3 %	10 22.2 %	45	0.868
51-64	2 16.7 %	4 33.3 %	3 25.0 %	3 25.0 %	12	1.000
Total	3 2.4 %	29 22.8 %	61 48.0 %	34 26.8 %	127	0.882

Las diferencias entre porcentajes son significativas con un valor de $\chi^2 = 14.82 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0217$, mientras que P nos indica que son los profesores de mas edad (51-64 años) los que mas valorarían que las actividades no requiriesen un gran esfuerzo intelectual (C.18) para aumentar su asistencia a ellas.

En la Tabla 145 se muestran los índices P o valores medios correspondientes a las respuestas de los tres grupos de edad a cada una de las condiciones propuestas, así como el orden de las mas valoradas por cada uno de ellos.

Tabla 145. Valoración de las condiciones de mayor asistencia en los tres grupos de edad.

<u>nº</u>	<u>23-36</u>	<u>37-50</u>	<u>51-64</u>	<u>Total</u>
1	2.053	1.792	1.412	1.878
2	2.421 (4º)	2.453 (4º)	1.941 (4º)	2.381 (4º)
3	1.671	1.642	1.824	1.680
4	0.974	0.925	0.471	0.898
5	2.447 (3º)	2.528 (3º)	2.118 (1º)	2.435 (3º)
6	2.592 (1º)	2.604 (1º)	2.000 (2º)	2.531 (1º)
7	2.579 (2º)	2.528 (2º)	1.941 (3º)	2.490 (2º)
8	1.882	1.642	1.235	1.714
9	2.250 (6º)	2.057 (6º)	1.588 (6º)	2.102 (6º)
10	1.487	1.566	1.176	1.476
11	0.816	1.038	1.176	0.939
12	1.816	1.943	1.353	1.810
13	2.408 (5º)	2.094 (5º)	1.647 (5º)	2.190 (5º)
14	1.158	1.000	0.588	1.027
15	1.855	1.792	1.529	1.782
16	1.895	1.774	1.000	1.748
17	0.855	0.925	0.471	0.830
18	0.855	0.868	1.000	0.878
19	1.895	1.604	1.471	1.748
20	0.079	0.189	0.176	0.129

Se observa, por tanto, que, aún con ligeras diferencias de orden en algunos casos, las seis condiciones mas valoradas para aumentar su asistencia a las actividades de formación son las mismas para los profesores de los tres grupos de edad.

Con la pregunta 33 se cerraba el Bloque III del cuestionario, destinado a valorar aspectos directamente relacionados con la formación permanente de los profesores y, de modo especial, los motivos por los que deciden asistir o no asistir a las actividades de formación. Un cuarto apartado del cuestionario (Bloque IV) se destinó únicamente a ofrecer a los profesores la posibilidad de hacer comentarios y aclaraciones de forma libre y abierta.

3.1.4. Comentarios y aclaraciones.

Este apartado se dejó en blanco en el cuestionario para recoger, de una forma lo mas libre posible, cualquier comentario, aclaración, sugerencia, etc. que quisieran hacer los profesores respecto a cualquier aspecto del cuestionario que acababan de responder. Ya fuese sobre sus aspectos formales o de contenido, o sobre cualquier cuestión que los profesores desearan añadir o matizar.

Respondieron a este apartado un total de 18 profesores, lo que representa el 12 % de los 150 que contestaron el cuestionario. El propio carácter abierto y voluntario de las respuestas a este punto, el escaso número de ellas, y su diversidad formal y de contenido, impide un análisis cuantitativo o sistematizado de las mismas, pero permite una visión cualitativa de las inquietudes y preocupaciones sugeridas por el cuestionario a los profesores. A continuación se transcriben literalmente, junto con los datos relativos a su nivel docente, sexo y edad.

1. (EGB, hombre, 27): "Las actividades de cursos, seminarios y talleres deberían programarse antes de que las escuelas hiciesen los horarios de los profesores. Así, éstos podrían acoplar su horario (a poder ser) en función de las actividades o cursos que harían durante el año."

2. (EGB, hombre, 31): "Supongo que se ha notado en algunas respuestas, pero lo quiero especificar claramente: estoy desencantado del trato que recibe, en general, la enseñanza por parte de las administraciones públicas; y, sobretudo, de cara a los maestros y a la escuela pública."

3. (EGB, hombre, 53): "Considero que para un buen aprovechamiento deberían hacerse con tranquilidad sin estar bajo la presión de tener que hacer las correspondientes tareas en la escuela y, al salir, en lugar de liberarte del 'stress' de la escuela, el pensar que ha de ir otra vez a la escuela no se puede sacar rendimiento, al menos así lo considero los llevamos mas de 30 años este trabajo.

En definitiva, dentro del horario lectivo del curso, pero sin tener tarea ni responsabilidad de enseñanza durante el curso de perfeccionamiento."

4. (EGB, mujer, 29): "Mi punto de vista es: la formación permanente debería hacerse dentro del horario escolar y debería ser obligatoria. Los conocimientos deben actualizarse y ampliarse

PERMANENTEMENTE, pero no a cargo del interesado. TODOS saldriamos beneficiados.

5. (EGB, mujer, 25): "La formación permanente puede estar muy bien. Cuando se estudia se piensa que a la larga será fácil y que no te ocurrirá como a tantos maestros que se han estancado en su trabajo. Pero cuando llegas a tu primer lugar de trabajo, se paga tanto que eres 'novato' que no te queda tiempo para asistir a cursos; el trabajo es tuyo para llegar a pensar en todo lo que necesitas (aunque programes, siempre te dejas cosas, ¿y si fuesen las importantes?).

Después también te das cuenta de que el trabajo que has escogido es muy bonito, y te puede llenar y ayudar a realizar totalmente, pero no deja de ser un trabajo, agradable, pero, en definitiva, un trabajo. Y que en la vida esto no lo es todo, quieres tiempo para ti y para dedicarte a una familia, amigos, etc. Y que fuera del trabajo surgen problemas que requieren tu atención y también requieren su tiempo. Y, a veces, a pesar de la 'mala prensa' que tiene el magisterio, los que te rodean (padres de los alumnos mayoritariamente) creen que deberías pasar día y noche pensando en sus niños, y esto yo lo consideraría vocación, y no es posible. Los maestros trabajan, en un trabajo que nos gusta, nos gustaría ganarnos la vida con él, pero una vez en casa nos gusta relajarnos y no pensar en el trabajo.

La solución a la formación permanente la veo difícil. Hacerlo en horas lectivas no me parece correcto, pero también veo que después del trabajo en la mayoría de los casos no se tiene ganas ni tiempo. Aquí habría que pensar una solución entre todos. También propondría hacer un cambio de orientación de los estudios de Magisterio, cuanto mas completos mejor, después todo se necesita. LA FORMACION PERMANENTE ES SUPER-NECESARIA."

6. (EGB, mujer, 30): "Creo que en este cuestionario faltan preguntas tan importantes como: ¿Cree que todos los maestros tienen las mismas posibilidades de asistir a los cursos de formación?

Mi experiencia me dice que a los cursos que son realmente interesantes, y de los que puede beneficiarse todo el sector educativo, solo pueden asistir unos cuantos privilegiados (siempre los mismos) que reúnen no se sabe que requisitos exigidos."

7. (EGB, mujer, 29): "Es necesario que los cursillos nos aporten cosas nuevas, y soluciones a muchos problemas que se nos presentan en la clase diariamente."

8. (EGB, hombre, 35): "Referente al punto 32 apartado C: No me lo planteo" (*se refiere a la expectativa de beneficiar a la Administración al asistir a una actividad*).

9. (EGB, mujer, 28): "Muchas veces ocurre que las plazas son limitadas y se ponen criterios irracionales para seleccionar a los participantes. Sería muy importante tener en cuenta el punto nº 1, pregunta 33 (*se refiere al aumento de la oferta disponible de actividades de formación como condición para aumentar su asistencia a ellas*). Reciba un cordial saludo."

10. (EGB, hombre, 31): "Que este cuestionario sea tenido en cuenta. O sea, que los resultados no sirvan para dar unos datos tipificados, sino que la Administración se haga eco de ellos."

11. (EGB, hombre, 26): "Creo que una de las principales dificultades que tienen los maestros para asistir a actividades de reciclaje es la falta de horario, y, en zonas rurales, la distancia que hay que recorrer hasta localidades suficientemente grandes donde se imparten estas materias. Una mayor oferta local, ya que sobre gustos no hay nada escrito, y una mayor disponibilidad de horarios aumentaría el reciclaje de los maestros. Pero esto es difícil."

12. (EGB, mujer, 40): "¡Lo tengo claro!. No pienso asistir ni participar en ninguna actividad de formación permanente, si estas no se hacen dentro del horario lectivo, o con estímulos económicos por la asistencia con las correspondientes dietas de desplazamiento, etc.."

13. (EGB, mujer, 32): "La formación permanente es totalmente necesaria, pero no tiene que ser un coste económico para nadie. No debe haber desplazamientos demasiado largos, los mínimos. Las actividades cerca del lugar de residencia."

14. (EGB, mujer, 34): "Yo soy partidaria de la formación permanente y la quiero. Procuro hacerla, esta formación permanente, pero tengo muchas dificultades porque estoy en un pueblo aislado de Balaguer y de Lleida, y cualquier actividad que se hace requiere un desplazamiento, que hace que no llegue a la hora en que se hacen, y un gasto económico considerable. Yo propondría hacerla, esta educación permanente, mas cerca de estas escuelas que quedan aisladas."

15. (FP, hombre, 35): "Hace cuatro años me matriculé en un curso de catalán (experimental). En un curso se hizo Catalán I y II. Bien, no está reconocido..."

Al último cursillo (Informática) me apunté con dos ideas claras: sacarme cuatro horas de permanencias y ampliar conocimientos. Bien, me cambian de cursillo sin consulta. Por otra parte el cursillo duraba de Noviembre a Febrero. Intenté matricularme en otro adecuado... no lo había. Encuentro pocos cursillos para asignaturas de ciencias tipo física-química.

Contesto esta encuesta aún y solamente sabiendo que es en el ámbito de La Noguera. Agradecería saber si encuestas de este tipo se hacen por toda la geografía dependiente de la Generalitat.

En el momento de contestar (26-2-90) no tengo noticias de que el dinero de los presupuestos estén ingresados en los institutos. Siendo así, la tarea educativa se ve mermada.

Mi presupuesto para el laboratorio es de 9.000 pesetas al 'trimestre'..."

16. (FP, hombre, 61): "He dejado de responder a puntos bien importantes que afectan -quizás- mas a otras asignaturas."

Hago constar mi agradecimiento a la Administración, así como la buena relación de amistad que he tenido y tengo con todos los profesores.”

17. (BUP, hombre, 41): “Cuando haya transcurrido mi primer trienio como enseñante, podré valorar mas justamente todas las preguntas de la encuesta.”

18. (BUP, mujer, 43): “No me parece demasiado anónima con los datos que se piden.”

Como se ve, tanto el tono y el estilo como el contenido y la temática de las respuestas de los profesores a este apartado abierto son notablemente diversos. Sin embargo, parecen apuntarse algunas constantes.

En primer lugar podrían clasificarse aquellos comentarios que hacen referencia directa a aspectos de la formación permanente que constituye el tema central del cuestionario. En ellos resulta frecuente que se valore de un modo altamente positivo la formación permanente, ya sea como necesidad, ya como una forma de objetivo ideal. Se trata fundamentalmente de profesores de EGB, cuya edad es considerablemente inferior a la del promedio de estos, que, junto al reconocimiento de la importancia de la formación permanente, subrayan algunas dificultades fuertemente sentidas que les impiden, en la práctica, dedicarse a estas actividades.

Entre ellas predominan las que se relacionan con los problemas de horario y/o tiempo para asistir a ellas, distancias a recorrer (especialmente en las áreas rurales), costes económicos y falta de estímulos de este tipo, y excesivas tareas a las que tienen que atender en su trabajo, todas las cuales quedaron recogidas, de un modo u otro, entre los motivos propuestos de no asistencia (pregunta 30), así como en las condiciones que deberían modificarse para aumentar su asistencia a las actividades (pregunta 33). En cualquier caso, y en relación con estos motivos, aparecen términos como “stress”, “cansancio”, “desencanto”, etc. en tanto que vivencias emocionales ligadas a la problemática de la formación permanente.

Por otra parte, resulta curioso observar que, ya sea en un tono lastimero o agradecido, reivindicativo o crítico, muchos de los profesores hacen referencia explícita o implícita a la Administración educativa, e incluso, en

Con este objetivo, en cada una de las preguntas citadas, se propusieron hasta un total de 20 posibles motivos que podían, potencialmente, tener alguna incidencia en las decisiones de los profesores al respecto. Sin embargo, trabajar con 20 variables para dar respuesta a cada una de las preguntas citadas, además de resultar metodológicamente engorroso, parecía tener un limitado valor explicativo a la hora de dar respuesta a la cuestión de 'qué factores', o, mejor aún, 'qué tipo de factores', son los que manejan los profesores al tomar sus decisiones de asistencia y de no asistencia.

Se imponía, por tanto, en este momento, reducir el abanico de lo motivos propuestos a grupos de ellos que tuvieran bastante en común internamente, y que fueran lo suficientemente independientes unos de otros como para otorgarles un sentido o un significado propios. Parecía, por tanto, conveniente reducir los abanicos de motivos propuestos a unos pocos factores motivacionales que los integrasen coherentemente. Para ello se utilizó el procedimiento del análisis factorial, que ya fué utilizado, en el marco de la identificación de motivaciones para la formación permanente, en otros estudios como el ya citado de Thompson (1984).

3.2.1.1. La metodología del análisis factorial.

Según Bisquerra (1989, p.287): "El análisis factorial es una técnica que consiste en resumir la información contenida en una matriz de datos con V variables. Para ello se identifican un reducido número de factores F , siendo $F < V$. Los factores representan a las variables originales, con una pérdida mínima de información."

Asimismo, Batista y Martínez (1989) consideran los métodos factoriales como el conjunto de técnicas que "tienen por finalidad sintetizar un gran conjunto de datos, de modo que la información contenida en los mismos y su estructura de dependencia pueda representarse gráficamente por medio de un nuevo conjunto de variables, las componentes, que son función lineal de las originales y que generalmente, se consideran en un número menor. Estos

nuevos ejes suelen interpretarse como factores responsables de la variabilidad observada” (p. 7-8).

Suele distinguirse entre el análisis factorial exploratorio y el confirmatorio. En el primero no se conocen los factores ‘a priori’, sino que se determinan mediante el análisis factorial, mientras que en el segundo se propone ‘a priori’ un modelo, según el cual hay unos factores que representan a las variables originales, y se somete a comprobación el modelo (Bisquerra, ob cit, pp. 287-288).

Por su parte, el método denominado Análisis de Componentes Principales, puede entenderse bien sea como una parte específica de un tipo de análisis factorial, bien como un método propio diferenciado de éste. Su finalidad es fundamentalmente exploratoria, en el sentido de que explorar los datos, sin imponer restricción alguna sobre ellos, será el primer paso para entenderlos (Batista y Martínez, 1989).

En nuestro caso, puesto que no existe un modelo teórico previo a partir del cual se hubieran seleccionado las variables, sino que esta selección se realizó de un modo empírico, se trataría, pues, de un análisis factorial exploratorio o de componentes principales, en el que la identificación de los factores o componentes sería el propio objetivo del análisis. Por otra parte, en nuestro estudio se equiparan las categorías de respuesta propuestas (‘mucho’, ‘bastante’, ‘poco’ y ‘nada’) a los valores 4, 3, 2, y 1 para permitir el análisis con valores cuantitativos.

Señala también Bisquerra (ob cit, p.288) que “para que el análisis factorial tenga sentido deberían cumplirse dos condiciones básicas: parsimonia e interpretabilidad” . Según el principio de parsimonia los fenómenos deben explicarse con el menor número de elementos posibles. Por lo tanto, respecto al análisis factorial, el número de factores debe ser lo mas reducido posible, y éstos deben ser susceptibles de interpretación sustantiva. Una buena solución factorial es aquella que es sencilla e interpretable.

El objetivo que se pretende, por tanto, con el análisis factorial es identificar un

número de factores, inferior al número de variables originales, mediante los cuales se pueda describir el fenómeno observado de forma simplificada. En síntesis se trata de reducir la información recogida. Los factores identificados son constructos no directamente observables.

Siguiendo a este mismo autor (Bisquerra, 1989), para realizar un análisis factorial se suelen seguir los pasos siguientes:

1. Calcular la matriz de correlaciones entre todas las variables, a partir de la matriz de datos originales. Examen de esta matriz.
2. Extracción de los factores necesarios para representar los datos.
3. Rotación de factores con objeto de facilitar su interpretación. Representación gráfica.
4. Calcular las puntuaciones factoriales para cada individuo. Estas puntuaciones pueden utilizarse en cálculos posteriores.

Aunque, en realidad, no todos estos pasos son indispensables para realizar un análisis factorial. Solo los dos primeros constituyen el análisis factorial genuino. El tercero facilita la interpretación de los resultados, mientras que el cuarto permite la utilización de los resultados en análisis posteriores (Bisquerra, 1989, p. 293).

En nuestro caso, el objeto de nuestro estudio, la identificación de los factores motivacionales, nos ha llevado a efectuar los tres primeros pasos citados, aún manteniendo abierta la posibilidad de utilizar las puntuaciones factoriales en análisis posteriores. A continuación se describen los análisis factoriales efectuados mediante el paquete informático SPSS-X.

3.2.1.2. Análisis factorial de los motivos de asistencia.

3.2.1.2.1 Determinante de la matriz de correlaciones.

Según Bisquerra (Ob. cit., p.295), el determinante de la matriz de correlaciones es un indicador del grado de las intercorrelaciones entre las variables. Un determinante muy bajo significa que hay variables con intercorrelaciones muy altas, lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

En nuestro caso, el determinante de la matriz de correlaciones entre las variables (los motivos de asistencia propuestos) tiene un valor muy bajo ($D=0.0006437$), lo que indica que los datos están lo suficientemente asociados como para hacer posible el análisis factorial.

3.2.1.2.2. Extracción de factores.

Para realizar el segundo paso de la extracción de factores se usó el método del análisis de componentes principales, incorporado en el paquete estadístico SPSS-X, que es uno de los mas frecuentemente utilizados en el análisis factorial.

El análisis de componentes principales condensa la matriz de correlaciones entre las variables en unos 'componentes principales' de la variabilidad total. Esto es, permite transformar un conjunto de variables intercorrelacionadas en otro conjunto de variables no correlacionadas denominadas factores. Los factores son combinación lineal de las variables originales.

En la Tabla 146 se muestran los estadísticos iniciales del método de extracción de factores de los componentes principales aplicado a los valores de los motivos de asistencia (pregunta nº 24 del cuestionario).

Tabla 146. Estadísticos Iniciales de M.

<u>Variable</u>	<u>Communality/</u>	<u>Factor</u>	<u>Eigenvalue</u>	<u>Pct of Var</u>	<u>Cum Pct</u>
M.1	1.00000	/ 1	5.53129	27.7	27.7
M.2	1.00000	/ 2	2.21334	11.1	38.7
M.3	1.00000	/ 3	1.57510	7.9	46.6
M.4	1.00000	/ 4	1.45233	7.3	53.9
M.5	1.00000	/ 5	1.13793	5.7	59.6
M.6	1.00000	/ 6	1.03347	5.2	64.7
M.7	1.00000	/ 7	.86845	4.3	69.1
M.8	1.00000	/ 8	.78577	3.9	73.0
M.9	1.00000	/ 9	.74546	3.7	76.7
M.10	1.00000	/ 10	.66580	3.3	80.0
M.11	1.00000	/ 11	.62748	3.1	83.2
M.12	1.00000	/ 12	.55797	2.8	86.0
M.13	1.00000	/ 13	.48658	2.4	88.4
M.14	1.00000	/ 14	.48280	2.4	90.8
M.15	1.00000	/ 15	.40992	2.0	92.9
M.16	1.00000	/ 16	.36414	1.8	94.7
M.17	1.00000	/ 17	.31280	1.6	96.3
M.18	1.00000	/ 18	.28869	1.4	97.7
M.19	1.00000	/ 19	.26200	1.3	99.0
M.20	1.00000	/ 20	.19866	1.0	100.0

En la tabla aparecen los estadísticos iniciales, donde hay tantos factores como variables. Los valores propios (eigenvalues), que pueden interpretarse como un porcentaje de la variabilidad total explicada por el factor, los porcentajes de cada variable (Pct of Var), y los porcentajes acumulados (Cum Pct).

Por otra parte, el análisis factorial extrae a partir de la matriz de correlaciones inicial, otra matriz (matriz factorial) que reproduce la primera de forma mas sencilla, en la que cada una de las columnas es un factor, mientras que el número de filas coincide con el de variables, de manera que cada uno de los valores pueden interpretarse como índices de correlación entre el factor y la variable correspondiente. En realidad son correlaciones cuando los factores no están correlacionados entre sí. Estos coeficientes, llamados pesos o

saturaciones factoriales, indican el peso que cada variable asigna a cada factor. Cuando hay variables con saturaciones altas de un factor significa que están asociadas a este factor.

En la Tabla 147 se muestra la matriz factorial de los motivos de asistencia. En ella las variables aparecen ordenadas de tal forma que las variables con ponderaciones altas para el mismo factor aparezcan juntas. Asimismo se han eliminado las ponderaciones factoriales bajas (inferiores a .3).

Tabla 147. Matriz factorial de M.

	<u>Factor 1</u>	<u>Factor 2</u>	<u>Factor 3</u>	<u>Factor 4</u>	<u>Factor 5</u>	<u>Factor 6</u>
M.9	.71997					
M.17	.69740	-.38730				
M.5	.65970					
M.19	.65.436					-.38337
M.16	.61751		-.40004			
M.14	.59047	-.35041				
M.11	.58123				.37049	
M.13	.55526		-.33756			
M.15	.53514					
M.12	.51310	.47230				-.32472
M.1	.49322		.45518			
M.2	.48833			.46656		.32945
M.7	.47165		-.32168	-.43775		
M.4	.31811	.75944				
M.6	.32479	.73223		.30064		
M.10	.30698	.39528	-.34587			.30653
M.3	.49608		.55734			
M.8	.47012		.52559	-.36311		
M.18	.51333			-.61212		
M.20					.86075	.35495

La Tabla 148 muestra los estadísticos finales. En ella aparecen ya únicamente

los valores propios (eigenvalues), o variancia explicada por cada factor, que tienen valores superiores a la unidad. Efectivamente, según la regla de Kaiser (citado por Bisquerra, ob. cit., p.307), se conservan “únicamente aquellos componentes principales cuyos valores propios (eigenvalues) son mayores que la unidad”.

Por otra parte, el porcentaje de variancia acumulado por estos seis factores es lo suficientemente alto (Cum Pct= 64.7 %). Aparecen también las ‘comunalidades’, que son ya inferiores a uno, puesto que al final del proceso no queda explicada la variancia total de cada una de las variables, ya que solo se han retendio un conjunto reducido de factores de entre todos los posibles. La comunalidad de cada variable es la proporción de variancia explicada por el conjunto de los seis factores resultantes.

Tabla 148. Estadísticos finales de M.

<u>Var.</u>	<u>Communality</u>	<u>/</u>	<u>Factor</u>	<u>Eigenvalue</u>	<u>Pct of Var</u>	<u>Cum Pct</u>
M.1	.59801	/	1	5.53129	27.7	27.7
M.2	.62790	/	2	2.21334	11.1	38.7
M.3	.65566	/	3	1.57510	7.9	46.6
M.4	.77226	/	4	1.45233	7.3	53.9
M.5	.60292	/	5	1.13793	5.7	59.6
M.6	.73307	/	6	1.03347	5.2	64.7
M.7	.61952	/				
M.8	.69377	/				
M.9	.62713	/				
M.10	.55340	/				
M.11	.66617	/				
M.12	.64617	/				
M.13	.52531	/				
M.14	.59790	/				
M.15	.44484	/				
M.16	.58453	/				
M.17	.67600	/				
M.18	.69973	/				
M.19	.74581	/				
M.20	.87340	/				

3.2.1.2.3. Rotación de factores.

El tercer paso del análisis factorial consiste en la rotación factorial de la matriz con objeto de facilitar su interpretación. Consiste en hacer girar los ejes de las coordenadas, que representan a los factores, hasta conseguir que se aproximen al máximo a las variables en que están saturados. Esta rotación de factores en el espacio transforma la matriz factorial inicial en otra, denominada matriz factorial rotada (rotated factor matrix), de mas fácil interpretación.

Normalmente se aplican rotaciones de tipo ortogonal, siendo el método varimax el mas utilizado (Bisquerra, ob. cit., p. 316; Batista y Martínez, ob. cit, p. 94).

La Tabla 149 muestra la matriz factorial rotada de las variables 'motivos de asistencia', mediante el método varimax. En ella, como en la anterior matriz factorial (Tabla 147) se presentan las variables ordenadas (agrupadas las que tienen ponderaciones altas para el mismo factor), y se suprimen también las ponderaciones factoriales inferiores a .3, lo que ayudará a la interpretación de los resultados al suprimir información redundante.

Tabla 149. Matriz factorial rotada de M.

	<u>Factor 1</u>	<u>Factor 2</u>	<u>Factor 3</u>	<u>Factor 4</u>	<u>Factor 5</u>	<u>Factor 6</u>
M.19	.83076					
M.14	.73073					
M.17	.57740		.33237	.35471		
M.13	.56503			.36133		
M.4		.86005				
M.6		.83156				
M.12	.35044	.69904				
M.2			.74088			
M.5	.38340		.63860			
M.9	.46630		.55630			
M.15			.50335	.32011		

M.18			.72888	.38987
M.7			.71141	
M.10			.58783	
M.16	.38605	.30507	.57387	
M.8				.80179
M.1				.63214
M.3		.49749		.62246
M.11	.47628			.57568
				.31255
M.20				.92614

Puesto que ni las representaciones gráficas ni las puntuaciones factoriales de cada individuo no aportarían nada mas al objeto de nuestro estudio de identificación de los factores, únicamente resta intentar dar un significado a los factores obtenidos a partir de las variables que agrupa cada uno de ellos.

3.2.1.2.4. Interpretación de los factores.

La interpretación de los factores constituye la culminación del análisis factorial. Para ello, Bisquerra (ob. cit., p.327) recomienda: "1) estudiar la composición de las saturaciones factoriales significativas de cada factor; 2) intentar dar un nombre a los factores. El nombre debe asignarse de acuerdo con la estructura de sus saturaciones; es decir, conociendo su contenido."

Respecto a los motivos de asistencia de los profesores a actividades de formación permanente, la matriz factorial rotada por el método varimax (Tabla 149) extrajo seis factores que agrupan las veinte variables o motivos de la pregunta 24 del cuestionario en función de su saturación factorial.

El Factor 1 agrupa los siguientes cuatro motivos por orden de mayor a menor saturación:

M.19: Por presiones o requerimientos de la dirección de la escuela, de la Administración o de la inspección.

M.14: Por compromiso con los organizadores o con la Administración.

M.17: Era mas cómodo o divertido que hacer otra cosa (ir a la escuela, quedarse en casa, etc.).

M.13: La asistencia de otros compañeros de su escuela.

Los dos primeros motivos son los que tienen una mas alta saturación en el Factor 1 (.83076 y .73073 respectivamente), y no tienen ningún peso superior a .3 en ningún otro factor, mientras que los dos últimos tienen saturaciones menores en el Factor 1 (.57740 y .56503 respectivamente), y presentan pesos factoriales superiores a .3 en el Factor 3 y en el Factor 4, para el primero, y en el Factor 4 para el segundo.

A juzgar por el contenido de los motivos mencionados, el Factor 1 parece recoger las tendencias de los profesores a ceder o conformarse con las presiones y compromisos de carácter social a la hora de tomar una decisión sobre su asistencia a las actividades de formación permanente, de modo bastante similar al factor obtenido por Thompson (1984) denominado Expectativas Externas. Para el Factor 1 se propone, pues, el nombre de ***Presiones y compromisos sociales***, entendidos en el sentido de la tendencia de los profesores a conformarse o dejarse influir por tales presiones mas que a las presiones en sí mismas.

El Factor 2 agrupa los tres motivos siguientes, ordenados también de mayor a menor saturación factorial:

M.4: Utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula (recursos didácticos, ...).

M.6: Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten.

M.12: Interés de la actividad para su escuela.

También aquí, son los dos primeros motivos los que presentan una mayor saturación factorial en el Factor 2 (.86005 y .83156 respectivamente), y ningún peso superior a .3 en ningún otro factor, mientras que el último presenta una saturación menor, aunque considerable, en el Factor 1 (.69904), y ligeramente superior a .3 en el Factor 1 (al que hemos denominado ya

'Presiones y compromisos sociales').

El Factor 2 parece hacer referencia, por tanto, y de un modo bastante claro, a las motivaciones mas propiamente docentes de los profesionales de la enseñanza para mejorar su actividad educacional a través de la formación permanente. En cierto modo su contenido se corresponde también a lo que a veces se ha denominado 'motivaciones intrínsecas' de los enseñantes, si bien considerando las actividades de formación permanente no como un objetivo en si mismo (como podría ser el factor Interés Cognitivo de Thompson) sino mas bien en un sentido 'instrumental' (tal como se entiende desde la Teoría de la Expectativa), esto es, como actividades percibidas como probablemente capaces de producir una mejora en la propia actividad docente.

Asimismo, cabe recordar, que las dos primeras variables incluidas en este factor corresponden a los dos motivos mas valorados por los profesores a la hora de decidir su asistencia, mientras que la tercera variable corresponde al cuarto motivo mas valorado.

Por todo ello se propone denominar al Factor 2 como ***Motivaciones docentes o profesionales***, entendido en el sentido de que este parece ser el factor que mas propiamente se refiere a este tipo de motivaciones.

El Factor 3 reúne los cuatro motivos siguientes, ordenados también de mayor a menor saturación factorial:

M.2: Posibilidades de promoción profesional que podría reportarles la asistencia (puntos, currículum, etc.).

M.5: Estímulos económicos por asistir.

M.9: Prestigio profesional o académico que podría reportarles la asistencia.

M.15: Por la solvencia o el prestigio de los organizadores.

En este caso, el motivo con mayor saturación factorial en el Factor 3 (.74088) es M.2, que es, a su vez, el único que no tiene un peso superior a .3 en ningún otro factor, mientras que M.5 y M.9 tienen tambien algun peso en el

Factor 1 ('Presiones y compromisos sociales'), y M.15 en el Factor 4.

El Factor 3 parece aglutinar, por tanto, todo un conglomerado de expectativas de obtención de promoción y prestigio profesional, y de estímulos económicos (que, a su vez, suelen relacionarse con los primeros), en un sentido similar en parte al factor Avance Profesional de Thompson (1984), para conformar lo que podría denominarse como el deseo o expectativa de los profesores de obtener un mayor *Status profesional*, a través de su asistencia a las actividades de formación permanente. Esta será, pues, la denominación de este Factor 3.

El Factor 4 agrupa los siguientes cuatro motivos, de mayor a menor saturación factorial:

M.18: Por el atractivo que parecía tener la actividad en si misma.

M.7: Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en otros temas o materias que les gustan.

M.10: Posibilidad de relación e intercambio con otros compañeros.

M.16: Por el apoyo o estímulo que recibieron de los familiares y/o amigos.

El motivo con mayor saturación factorial en este factor es M.18 (.72888), el cual tiene además algún peso en el Factor 5. En cambio M7 y M.10 (.71141 y .58783 respectivamente) no tienen ningún peso superior a .3 en ningún otro factor. Mientras que M.16 (.57387) tienen también algún peso en el Factor 1 ('Presiones y compromisos sociales') y en el Factor 3 ('Status profesional').

El Factor 4, por tanto, parece reunir aquellos motivos de carácter intrínseco que hacen que los profesores sientan interés o gusto por ciertos aspectos de las actividades de formación permanente en sí mismas. Pero en este caso, a diferencia del contenido del Factor 2, el interés por las actividades no residiría tanto en su valor 'instrumental' para mejorar su actuación docente como en el placer de la realización de la actividad en sí misma al margen de su utilidad profesional, en un sentido mas similar al factor Interés Cognitivo de Thompson (1984) pero no únicamente cognitivo. Es por ello que se propone denominar a este Factor 4 *Atractivo de la actividad*.

El Factor 5 reúne los siguientes cuatro motivos, de mayor a menor saturación factorial:

M.8: Facilidades de traslado al lugar donde se impartía la actividad.

M.1: Posibilidades de horario o tiempo disponible para ir.

M.3: Gratuidad o bajos costes económicos para ellos.

M.11: Bajo esfuerzo intelectual que requería la actividad.

Los dos motivos de mayor saturación factorial son M.8 y M.1 (.80179 y .63214 respectivamente), los cuales, además, no presentan ningún peso factorial superior a .3 en ningún otro factor. En cambio, M.3 tiene un peso superior a .3 en el Factor 4 ('Status profesional'), mientras que M.11 lo tiene en el Factor 1 ('Presiones y compromisos sociales'), y en el Factor 6.

El Factor 5 parece aglutinar, pues, aquellos motivos menos directamente vinculados al contenido o al interés de la actividad en sí misma, y mas con las condiciones materiales u organizativas necesarias para que se facilite, o para que no se impida, la asistencia de los profesores a las actividades de formación permanente. Por ello se propone denominar a este Factor 5 **Condiciones materiales**, para designar la ausencia de obstáculos de este tipo que, al margen del propio contenido de las actividades, pudieran hacer percibir la asistencia a las mismas como gravosa o difícil.

El Factor 6 corresponde únicamente a la siguiente variable:

M.20: Otros factores que creen que pudieron influir en su decisión de asistir.

Con una saturación de .92614 y ningún peso superior a .3 en ningún otro factor, puede decirse, por tanto, que el Factor 6 representa una categoría abierta a otros motivos diversos y particulares, mas que a un factor con contenido significativo propio. Es por ellos que se propone denominar a este Factor 6 **Otros particulares**, para reflejar esas otras posibilidades motivacionales dispersas que, como se observaba en las respuestas del cuestionario, parecen tener una escasa relevancia para los profesores. A los

efectos, por tanto, del análisis del contenido de los factores motivacionales manejados por los profesores para decidir su asistencia a las actividades de formación, cabría prescindir del de este Factor 6 y centrarse exclusivamente en el de los cinco primeros factores.

3.2.1.2.5. Resumen de los factores motivacionales de asistencia identificados.

En resumen, puede decirse que la estructura de los factores motivacionales manejados por los profesores en su toma de decisiones acerca de su asistencia a actividades de formación permanente se refleja en los siguientes factores:

Factor 1: Denominado *Presiones y compromisos sociales*, se refiere a la tendencia de los profesores a dejarse influir por las distintas instancias sociales para asistir a las actividades de formación.

Factor 2: Denominado *Motivaciones docentes o profesionales*, se refiere al interés que es capaz de suscitar en los profesores cada actividad de formación como instrumento para mejorar la calidad de su actuación docente. A juzgar por la valoración que hacen los profesores en el cuestionario de los motivos que incluye este factor, parece ser el mas relevante a la hora de decidir su asistencia.

Factor 3: Denominado *Status profesional*, hace referencia a las expectativas de los profesores de que su asistencia a este tipo de actividades sea capaz de elevar su status profesional, tanto en el sentido de promoción y prestigio profesional como económico.

Factor 4: Denominado *Atractivo de la actividad*, se refiere a la capacidad que pueden tener las actividades propuestas de resultar atractivas o interesantes en sí mismas para los profesores, incluso al margen de su utilidad profesional directa recogida mas bien en el Factor 2.

Factor 5: Denominado *Condiciones materiales*, representa no tanto motivaciones positivas en sí mismas como el conjunto de condiciones

externas al contenido de la propia actividad o, por así decirlo, materiales y organizativas, que permiten, mas que motivar, tomar la decisión de asistencia. Aunque no parecen propiamente 'la causa o el motivo' de la asistencia, su presencia parece una condición necesaria para ella.

Factor 6: Denominado *Otros particulares*, no remite a unos contenidos motivacionales propios, sino a otras circunstancias diversas que pueden estar presentes, cuya relevancia parece, por otra parte, escasa.

3.2.1.3. Análisis factorial de los motivos de no asistencia.

Un proceso similar al anterior puede realizarse con respecto a la estructura motivacional que manejan los profesores a la hora decidir su no asistencia a ciertas actividades de formación permanente, tal como estos motivos se formularon en la pregunta 30 del cuestionario.

La observación, ya señalada anteriormente al comentar las respuestas de los profesores a estas preguntas, de que los motivos mas valorados por éstos para decidir su asistencia a las actividades parecen de un tipo distinto al de los que los mismos profesores valoran a la hora de decidir su no asistencia a ellas, justifica este análisis factorial de la estructura motivacional que les lleva a tomar esta última decisión.

3.2.1.3.1. Determinante de la matriz de correlaciones.

Como se hizo con respecto al análisis de los motivos de asistencia, lo primero que conviene valorar al iniciar el análisis factorial es el determinante de la matriz de correlaciones. En este caso su valor es todavía menor que en el anterior ($D= 0.0000001$), lo que indica, según Bisquerra (ob. cit., p. 295) que los datos están lo suficientemente asociados entre sí como para hacer posible el análisis factorial.

3.2.1.3.2. Extracción de factores.

Para extraer los factores por el método de los componentes principales, se inicia el proceso con los estadísticos iniciales. La Tabla 150 muestra los estadísticos iniciales de los motivos de no asistencia (MN).

Tabla 150. Estadísticos Iniciales de MN.

<u>Var.</u>	<u>Communality</u>	<u>/</u>	<u>Factor</u>	<u>Eigenvalue</u>	<u>Pct of Var</u>	<u>Cum Pct</u>
MN.1	1.00000	/	1	10.69586	53.5	53.5
MN.2	1.00000	/	2	1.39599	7.0	60.5
MN.3	1.00000	/	3	1.13038	5.7	66.1
MN.4	1.00000	/	4	.91975	4.6	70.7
MN.5	1.00000	/	5	.79619	4.0	74.7
MN.6	1.00000	/	6	.72899	3.6	78.3
MN.7	1.00000	/	7	.61177	3.1	81.4
MN.8	1.00000	/	8	.53763	2.7	84.1
MN.9	1.00000	/	9	.44417	2.2	86.3
MN.10	1.00000	/	10	.41750	2.1	88.4
MN.11	1.00000	/	11	.37208	1.9	90.3
MN.12	1.00000	/	12	.32983	1.6	91.9
MN.13	1.00000	/	13	.31969	1.6	93.5
MN.14	1.00000	/	14	.28101	1.4	94.9
MN.15	1.00000	/	15	.25504	1.3	96.2
MN.16	1.00000	/	16	.19520	1.0	97.2
MN.17	1.00000	/	17	.18014	.9	98.1
MN.18	1.00000	/	18	.16338	.8	98.9
MN.19	1.00000	/	19	.13424	.7	99.5
MN.20	1.00000	/	20	.09116	.5	100.0

Se observa ya aquí que los valores propios (eigenvalues) superiores a la unidad (según la regla de Kaiser) se limitan a solo tres factores, los cuales son capaces de explicar el 66.1 % del porcentaje de variancia acumulado (Cum Pct). De acuerdo con estos estadísticos iniciales la matriz factorial sería la que muestra la Tabla 151.

Tabla 151. Matriz factorial de MN.

	<u>Factor 1</u>	<u>Factor 2</u>	<u>Factor 3</u>
MN.14	.82037		
MN.7	.81045		
MN.10	.81002	-.38555	
MN.11	.80356		
MN.16	.80147		
MN.17	.80091		
MN.15	.78660	-.32261	
MN.8	.78601		
MN.3	.77194		.36642
MN.6	.76529		
MN.5	.76247	-.42863	
MN.9	.74438		
MN.12	.71846		
MN.13	.70698		
MN.4	.69028	.32342	
MN.1	.68221	.32289	
MN.2	.67224		
MN.18	.64773	.50141	
MN.19	.63045		.35617
MN.20			.78402

Se observa, por tanto, en esta primera matriz factorial no rotada que las variables quedan asociadas fundamentalmente a un solo factor, con excepción de MN.20.

Los estadísticos finales quedan tal como se muestra en la Tabla 152.

Tabla 152. Estadísticos finales de MN.

<u>Var.</u>	<u>Communality</u>	<u>/</u>	<u>Factor</u>	<u>Eigenvalue</u>	<u>Pct of Var</u>	<u>Cum Pct</u>
MN.1	.58282	/	1	10.69586	53.5	53.5
MN.2	.55298	/	2	1.39599	7.0	60.5
MN.3	.78269	/	3	1.13038	5.7	66.1
MN.4	.58802	/				

MN.5	.77732	/
MN.6	.61235	/
MN.7	.72295	/
MN.8	.64334	/
MN.9	.61173	/
MN.10	.82164	/
MN.11	.65982	/
MN.12	.56483	/
MN.13	.51637	/
MN.14	.68317	/
MN.15	.72684	/
MN.16	.70867	/
MN.17	.72490	/
MN.18	.74017	/
MN.19	.53877	/
MN.20	.66284	/

3.2.1.3.3. Rotación de factores.

Una vez aplicado el proceso de rotación ortogonal varimax, la matriz factorial queda tal como se muestra en la Tabla 153, en la que se agrupan las variables con ponderaciones altas para el mismo factor, y se suprimen las ponderaciones factoriales inferiores a .3 para facilitar su interpretación.

Tabla 153. Matriz factorial rotada de MN.

	<u>Factor 1</u>	<u>Factor 2</u>	<u>Factor 3</u>
MN.10	.86723		
MN.5	.85763		
MN.15	.79600	.30206	
MN.17	.77331	.35223	
MN.7	.76295	.37088	
MN.14	.66180	.49518	
MN.12	.65945	.35340	
MN.11	.65145	.47660	
MN.6	.63764	.43307	
MN.18		.76363	-.34905

MN.3	.33862	.74723	.33116
MN.16	.40948	.72802	
MN.4	.30224	.69249	
MN.1	.30269	.68199	
MN.2		.67385	
MN.9	.41701	.64980	
MN.8	.48735	.62143	
MN.13	.42991	.57563	
MN.19	.31015	.57089	.34155
MN.20			.81301

3.2.1.3.4. Interpretación de los factores.

En general se observa que, a diferencia de lo que ocurría en la matriz factorial rotada de los motivos de asistencia, en este caso la estructura factorial se simplifica y los factores 1 y 2 agrupan a mas variables, muchas de las cuales tienen un peso superior a .3 en ambos factores, lo que parece indicar, en principio, que los factores estan menos diferenciados entre sí.

A pesar de ello, observando la composición de las saturaciones factoriales significativas en cada factor, pueden observarse ciertas diferencias entre ellos que permita caracterizar su contenido y atribuirles una denominación en consonancia con él.

Así, el Factor 1 agrupa las siguientes nueve variables, por orden de mayor a menor saturación factorial:

MN.10: Poco interés de la actividad de cara a la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten.

MN.5: Poco interés de la actividad de cara a su aplicación práctica en el aula.

MN.15: Poco atractivo de la actividad en sí misma.

MN.17: Se sentían un poco 'quemados' y sin ganas de hacer mas cosas.

MN.7: Poco interés de la actividad para su escuela.

MN.14: Falta de posibilidades de promoción profesional derivadas de su asistencia.

MN.12: Porqué se sentían decepcionados de otras actividades similares

anteriores.

MN.11: Por la poca solvencia o prestigio que les merecían los organizadores.

MN.6: Falta de prestigio profesional o académico que podían obtener por la asistencia.

Las dos variables con una mayor saturación en el Factor 1 son MN.10 y MN.5 (.86723 y .85763, respectivamente), las cuales son, además, las únicas que no tienen ningún peso superior a .3 en ningún otro factor, por lo que puede considerarse que su contenido es el que mejor responde al de éste Factor 1. Cabe señalar, también, que su contenido, junto con el de MN.7 (que también se agrupa en éste factor), corresponde al de los tres motivos de asistencia que conformaron el Factor 2 ('Motivaciones docentes o profesionales') en el anterior análisis factorial, y que reflejan los motivos de asistencia mas valorados por los profesores en el cuestionario.

Las otras siete variables saturadas en este Factor 1 incluyen motivaciones referidas principalmente al contenido de las actividades de formación, principalmente en el sentido de expectativas poco atractivas respecto a sus posibilidades de proporcionar promoción o prestigio profesional, o generadas por actividades similares anteriores.

Por todo ello se propone denominar a este Factor 1 ***Poco interés o valor intrínseco de la actividad***, en el sentido de que todos los motivos con una alta saturación en este factor parecen referirse a la escasa valoración, interés o atracción que suscitan en los profesores los contenidos mismos de las actividades de formación a las que deciden no asistir.

El Factor 2 agrupa los diez motivos siguientes, también de mayor a menor saturación factorial:

MN.18: Excesiva distancia o dificultades de traslado al lugar donde se realizaba la actividad.

MN.3: Excesivo esfuerzo intelectual que requería la actividad.

MN.16: Porqué no asistían otros compañeros de su escuela.

MN.4: Dificultades de horario o falta de tiempo disponible para ir.

MN.1: Costes económicos directos o indirectos demasiado elevados.

MN.2: Poco apoyo o impedimentos por parte de sus familiares y/o amigos.

MN.9: Falta de estímulos económicos por asistir.

MN.8: Porqué era más cómodo hacer otra cosa (ir a la escuela, quedarse en casa, etc.).

MN.13: Habían otras tareas relacionadas con su actividad docente que requerían su atención.

MN.19: Ya no se plantearon, de entrada, la posibilidad de asistir a aquella actividad.

De las variables reunidas en este factor, solo MN.2 no tiene ningún peso superior a .3 en ningún otro factor, si bien la primera de ellas (MN.18) lo tiene de carácter negativo y solo con el Factor 3, por lo que mas que de asociación podría hablarse de disociación con respecto a ese factor.

El resto de las variables parecen ligeramente asociadas con el Factor 1 ('Poco interés o valor intrínseco de la actividad'), mientras que MN.3 y MN.19 lo son, también ligeramente, con el Factor 3.

A pesar, por tanto, de una cierta diversidad de contenidos, el Factor 2 podría caracterizarse, en contraposición al Factor 1, por no referirse al contenido en sí mismo de las actividades de formación, o a la valoración que hacen los profesores de éste, sino mas bien a las diversas condiciones o circunstancias externas que dificultan o impiden su asistencia a ellas. Por ello se propone denominar a este Factor 2 ***Pocas condiciones o facilidades materiales del entorno***, para explicitar que se trata de, o son percibidos como, aspectos independientes del contenido de las actividades de formación, y ligados a circunstancias o condiciones externas a ellas, e incluso a los propios profesores, que obstaculizan su asistencia.

Cabe señalar que cuatro de los motivos incluidos en este factor (MN.4, MN.13, MN.18, y MN.1) son los mas valorados por los profesores en el cuestionario en tanto que motivos de no asistencia.

Por último, el Factor 3 incluye únicamente la variable MN.20 (.81301), la cual

no está saturada en ningún otro factor. Su contenido responde, pues, al de 'Otros factores que creen que pudieron influir en su decisión de no asistir', y representa, por tanto, una categoría abierta a circunstancias mas o menos particulares y dispersas mas que a un contenido específico, del mismo modo que ocurría con los motivos de asistencia. Por ello se propone denominarlo también **Otros particulares**.

3.2.1.3.5. Resumen de los factores motivacionales de no asistencia identificados.

A diferencia de lo que ocurría con los motivos de asistencia, cuya estructura parecía mas diversificada, la estructura motivacional de no asistencia parece centrarse alrededor de dos grandes factores motivacionales (1 y 2):

Factor 1: Denominado **Poco interés o valor intrínseco de la actividad**, en el sentido de que los profesores no percibirían un interés o atractivo suficientes en las propias actividades de formación. Los motivos incluidos en este factor no serían los mas valorados por los profesores en el cuestionario para negar su asistencia a las actividades, mientras que diversos de los motivos incluidos en él sí eran altamente valorados como motivos de asistencia.

Factor 2: Denominado **Pocas condiciones o facilidades materiales del entorno**, en el sentido de que los motivos que saturan este factor tienen en común la referencia a circunstancias o condiciones externas al contenido de las actividades que impedirían o obstaculizarían la decisión de asistir. Varios de los motivos que agrupa este factor son los mas valorados como motivos de no asistencia.

Factor 3: Denominado **Otros particulares**, que, de modo similar al Factor 6 de los motivos de asistencia, no remite a unos contenidos motivacionales propios, sino a otras circunstancias diversas que pueden estar presentes, y cuya relevancia parece mas bien escasa.

3.2.1.4. Análisis factorial de las condiciones de mayor asistencia.

Finalmente, se ha realizado también un análisis factorial de las respuestas de los profesores a las diversas condiciones, factores o circunstancias en las que, según ellos, aumentaría sensiblemente su participación en actividades de formación permanente, tal como quedaron propuestas en la pregunta 33 del cuestionario.

Hay que recordar aquí que la pregunta se formuló en términos de ‘futurible condicional’, y que con ella se pretendía integrar de algún modo las dos preguntas anteriores relativas a los motivos por los que asistieron y aquellos por los que no asistieron a una de las últimas actividades, en una proyección condicional, tan subjetiva como las anteriores, hacia el futuro.

3.2.1.4.1. Determinante de la matriz de correlaciones.

El determinante de la matriz de correlaciones tiene, en este caso, un valor de $D= 0.0000402$. Resulta, por tanto, lo suficientemente cercano a cero como para suponer un grado de asociación suficiente entre los datos y permitir, así, el análisis factorial.

3.2.1.4.2. Extracción de factores.

Realizando el proceso de extracción de factores por el mismo método de los componentes principales, se obtienen los estadísticos iniciales que se muestran en la Tabla 154.

Tabla 154. Estadísticos Iniciales de C.

<u>Var.</u>	<u>Communality</u>	<u>/</u>	<u>Factor</u>	<u>Eigenvalue</u>	<u>Pct of Var</u>	<u>Cum Pct</u>
C.1	1.00000	/	1	7.80668	39.0	39.0
C.2	1.00000	/	2	1.95599	9.8	48.8
C.3	1.00000	/	3	1.28412	6.4	55.2
C.4	1.00000	/	4	1.11754	5.6	60.8
C.5	1.00000	/	5	.95930	4.8	65.6
C.6	1.00000	/	6	.89379	4.5	70.1

C.7	1.00000	/	7	.79231	4.0	74.0
C.8	1.00000	/	8	.67903	3.4	77.4
C.9	1.00000	/	9	.61877	3.1	80.5
C.10	1.00000	/	10	.56093	2.8	83.3
C.11	1.00000	/	11	.51195	2.6	85.9
C.12	1.00000	/	12	.45901	2.3	88.2
C.13	1.00000	/	13	.38482	1.9	90.1
C.14	1.00000	/	14	.36945	1.8	92.0
C.15	1.00000	/	15	.33240	1.7	93.6
C.16	1.00000	/	16	.30463	1.5	95.2
C.17	1.00000	/	17	.28176	1.4	96.6
C.18	1.00000	/	18	.24097	1.2	97.8
C.19	1.00000	/	19	.22735	1.1	98.9
C.20	1.00000	/	20	.21920	1.1	100.0

Se observa ya. por tanto, que, siguiendo la regla de Kaiser de conservar los valores propios (eigenvalues) superiores a la unidad, se extraerán cuatro factores, tal como se muestra en la matriz factorial de la Tabla 155.

Tabla 155. Matriz factorial de C.

	<u>Factor 1</u>	<u>Factor 2</u>	<u>Factor 3</u>	<u>Factor 4</u>
C.13	.74854			
C.16	.73154			
C.14	.72632			
C.5	.69562	.38315		
C.4	.69433			
C.15	.68928			
C.17	.67538			
C.12	.67276		-.42848	
C.2	.66061			-.42796
C.19	.65452			
C.18	.64518			
C.9	.61515			
C.6	.59238	.47071		
C.10	.58295	-.47815	.34762	
C.8	.57600	-.44508	.30287	
C.1	.56674		.41475	
C.11	.55086		-.37484	

C.3	.51026	-.57102	.30513
C.7	.50899	.51289	.31426

C.20 .72999

Los estadísticos finales quedarán tal como muestra la Tabla 156.

Tabla 156. Estadísticos finales de C.

<u>Var.</u>	<u>Communality</u>	<u>/</u>	<u>Factor</u>	<u>Eigenvalue</u>	<u>Pct of Var</u>	<u>Cum Pct</u>
C.1	.57396	/	1	7.80668	39.0	39.0
C.2	.63487	/	2	1.95599	9.8	48.8
C.3	.69318	/	3	1.28412	6.4	55.2
C.4	.53878	/	4	1.11754	5.6	60.8
C.5	.66910	/				
C.6	.68542	/				
C.7	.64975	/				
C.8	.68661	/				
C.9	.49881	/				
C.10	.70889	/				
C.11	.49629	/				
C.12	.67990	/				
C.13	.61998	/				
C.14	.58139	/				
C.15	.61338	/				
C.16	.65503	/				
C.17	.56861	/				
C.18	.55746	/				
C.19	.45943	/				
C.20	.59359	/				

3.2.1.4.3. Rotación de factores.

Aplicando el proceso de rotación ortogonal varimax, la matriz factorial queda tal como se muestra en la Tabla 157, en la que se agrupan las variables con ponderaciones altas para el mismo factor, y se suprimen las ponderaciones

factoriales inferiores a .3 para facilitar su interpretación.

Tabla 157. Matriz factorial rotada de C.

	<u>Factor 1</u>	<u>Factor 2</u>	<u>Factor 3</u>	<u>Factor 4</u>
C.12	.74545	.34375		
C.17	.67959		.30076	
C.11	.67401			
C.18	.67357		.30657	
C.14	.62753			
C.4	.57509		.40269	
C.15	.56019	.49350		
C.2	.53529	.40746		-.39701
C.19	.50991		.32756	
C.6		.80869		
C.7		.80164		
C.5		.74426		
C.13	.49730	.58793		
C.1		.56596	.41311	
C.16	.51977	.52008		
C.10			.80368	
C.3			.77467	
C.8			.76890	
C.9	.32587	.30982	.48762	
C.20				.76373

3.2.1.4.4. Interpretación de los factores.

Las variables saturadas en el Factor 1 corresponden a las siguientes nueve condiciones que, según los profesores, aumentarían sensiblemente su participación en actividades de formación:

C.12: Que respondieran a una necesidad o a un proyecto asumido por su escuela.

- C.17: Que tuvieran mas apoyo y estímulo por parte de familiares y/o amigos.
- C.11: Que asistieran otros compañeros de su escuela.
- C.18: Que no requiriesen un gran esfuerzo intelectual.
- C.14: Que ellos estuvieran implicados en la propia organización de las actividades.
- C.4: Que la Administración o la Dirección de la escuela pidiese la asistencia.
- C.15: Que les permitiese establecer nuevas relaciones e intercambios con otros educadores.
- C.2: Que se pudiesen hacer dentro del horario lectivo con las correspondientes disminuciones de horas de clase o con substituciones.
- C.19: Que no tuvieran tantas tareas a hacer además de las clases que imparten (tareas administrativas, actividades extraescolares, etc.).

Las únicas variables saturadas en este factor que no tienen ningún peso superior a .3 en ningún otro factor son C.11 y C.14.

Las condiciones implicadas en este Factor 1 parecen remitir principalmente a aspectos externos al contenido de las actividades en sí mismas, y, mas concretamente, a ciertas condiciones del entorno social y organizativo en el que desempeñan su trabajo docente que facilitarían o apoyarían su mayor implicación en las actividades de formación permanente.

Por ello se propone denominar a este Factor 1 ***Apoyo del entorno social/profesional***, para designar ese conjunto de condiciones facilitadoras del entorno profesional de los profesores que tiende a favorecer o apoyar su asistencia a este tipo de actividades.

El Factor 2 reúne las siguientes seis variables, también de mayor a menor saturación factorial:

- C.6: Que las actividades fuesen mas útiles para su aplicación práctica en el aula (recursos didácticos, ...).
- C.7: Que se hicieran mas cerca de su lugar de trabajo o residencia.
- C.5: Que las actividades contribuyeran mejor a aumentar sus conocimientos de las materias que imparten.

C.13: Que las actividades resultasen atractivas en sí mismas.

C.1: Aumentando la oferta disponible de actividades de este tipo.

C.16: Que les permitiese adquirir nuevos conocimientos en temas diversos no relacionados con las materias que imparten.

Las tres primeras variables (C.6, C.7 y C.5) saturadas en este factor no tienen ningún peso en ninguno de los otros factores, mientras que C.13 y C.16 lo tienen en el Factor 1, y C.1 en el Factor 3.

Las variables que se agrupan en este factor, quizás con la única excepción de C.7 (proximidad), remiten directamente al interés del contenido de las actividades de formación para los profesores, ya sea por su utilidad práctica (C.6), por la mejora que proporciona en sus conocimientos sobre las materias que imparten (C.5) o sobre otros temas (C.16), por su atractivo (C.13), o, incluso por una mayor oferta disponible de ellas (C.1), lo que permitiría escoger actividades mas apropiadas a sus intereses.

Por ello, y a pesar de la inclusión de C.7, se propone denominar a este Factor **2 *Interés de la actividad***, en el sentido de que, a diferencia de lo que ocurría en el Factor 2 y, también, como se verá, del Factor 3, los profesores valorarían el interés que parece desprenderse de las características concretas de la actividad de formación propuesta como condición de una decisión positiva de mayor asistencia.

El Factor 3 reúne las siguientes cuatro variables, también de mayor a menor saturación factorial:

C.10: Que la asistencia a estas actividades comportase una cierta elevación del prestigio profesional.

C.3: Que hubieran estímulos económicos, puntuales o periódicos, por la asistencia a éste tipo de actividades.

C.8: Que la Administración las recogiese en su currículum de cara a conseguir un promoción profesional.

C.9: Que no representasen un coste económico para ellos.

Las tres variables de mayor saturación factorial (C.10, C.3 y C.8), no tienen ningún peso en ninguno de los otros factores, mientras que la última (C.9) , si lo tiene en el Factor 1 y en el Factor 2.

El contenido significativo de este Factor 3 parece muy similar al del Factor 3 de las motivaciones de asistencia a una de las últimas actividades, y, como aquel, nos remite a las expectativas que albergarían los profesores de que su asistencia a las actividades de formación les permitiera elevar su status profesional, ya sea en términos económicos o de promoción y prestigio profesional.

Por ello se propone denominar a este Factor 3, como al de los motivos de asistencia, ***Status profesional***, en el sentido del valor que los profesores desearían que tuviera su implicación en actividades de formación permanente como instrumento de promoción y estímulo profesional.

Por último, el Factor 4, como ocurriera con los anteriores análisis factoriales, no tiene un contenido significativo propio, puesto que la única variable que satura en este factor es C.20 ("Otros factores o condiciones"), que responde a circunstancias diversas, por lo que se propone denominar también a este Factor 4 ***Otras particulares***.

3.2.1.4.5. Resumen de los factores condicionales de mayor asistencia identificados.

Factor 1: Denominado ***Apoyo del entorno social/profesional***, se refiere a un conjunto de condiciones sociales y organizativas externas al contenido de las actividades propuestas, cuya presencia en el entorno social y profesional de los profesores favorecería o apoyaría su mayor implicación en estas actividades.

Factor 2: Denominado ***Interés de la actividad***, hace referencia a la valoración que realizan los profesores respecto al interés, ya sea como instrumento docente o por sí mismo, que quisieran que tuviese el contenido

de las actividades propuestas para aumentar su asistencia a ellas.

Factor 3: Denominado *Status profesional*, remite a las expectativas de los profesores de que su asistencia a este tipo de actividades les reportase una elevación de su status profesional tanto en los aspectos económicos como de promoción y prestigio.

Factor 4: Denominado *Otras particulares*, carece de contenido significativo propio y reúne diversas circunstancias particulares que, por lo visto en el cuestionario, tienen un escaso valor cualitativo y cuantitativo.

3.2.2. Valores de los factores identificados.

Un dato que resultaría sin duda interesante es conocer la importancia o valor atribuido (medias y desviaciones típicas) por los profesores a cada uno de los factores hallados en el análisis factorial en tanto que nuevas variables representativas de las variables originales. Sin embargo, este es un dato que el análisis factorial no permite obtener directamente puesto que las puntuaciones factoriales de los individuos en estas nuevas variables representan en realidad coordenadas de las posiciones de los individuos respecto al centroide de los factores o componentes, y cuyo valor oscila entre 1 y -1, de modo que la media de las puntuaciones factoriales es siempre 0 (Batista y Martínez, 1989, p. 80-81).

No obstante, Thompson (1984), en el estudio citado sobre los factores motivacionales respecto a la la formación permanente, utilizó como indicador de la importancia o valor relativo atribuido por los sujetos a los factores identificados mediante el análisis factorial, las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas por los individuos en las variables originales que quedan comprendidas en (altamente correlacionadas con) los factores hallados.

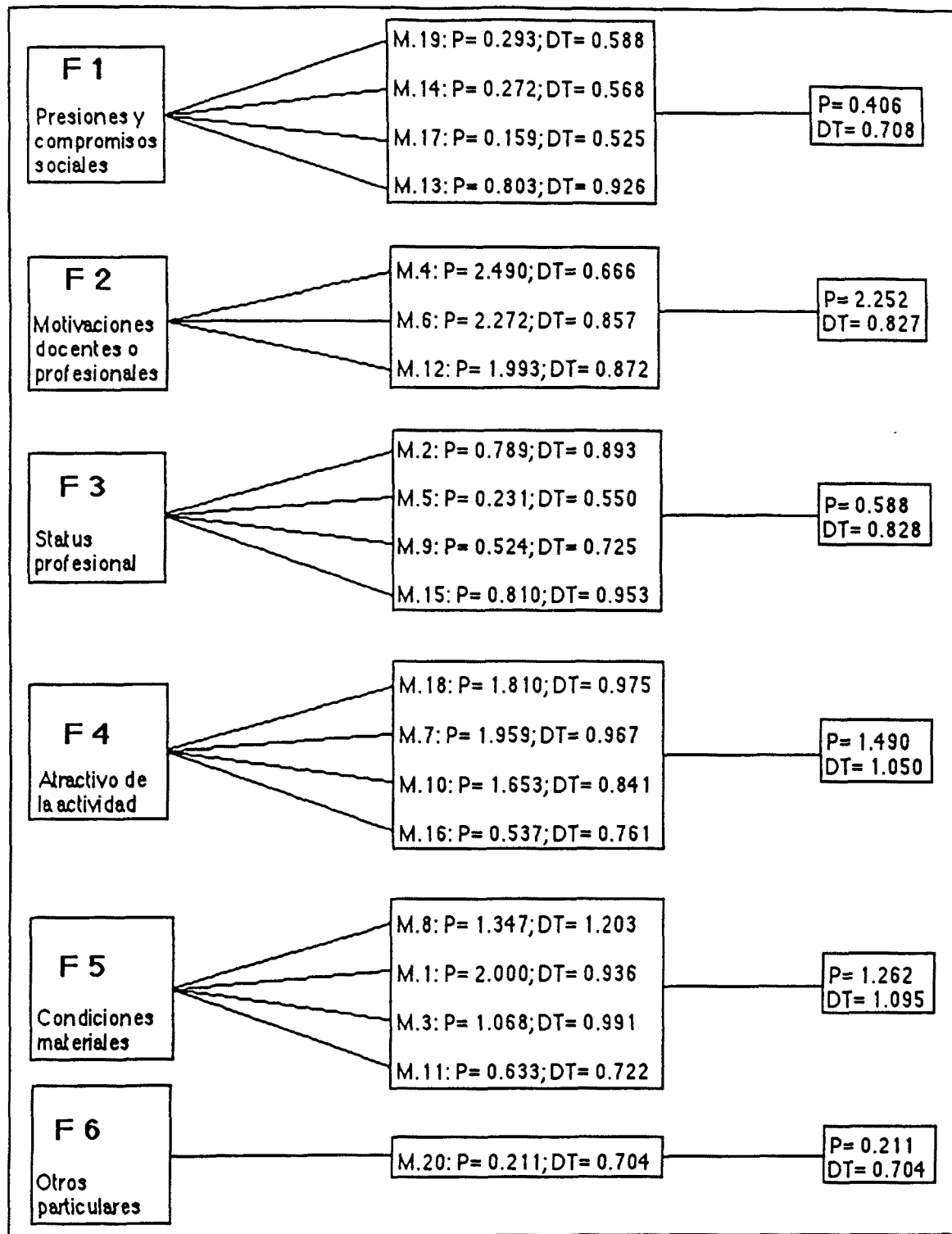
Este es, por tanto, un medio indirecto para obtener una apreciación del valor atribuido por los profesores a los diversos factores o dimensiones

motivacionales, y condicionales identificados, respecto a las actividades de formación permanente.

3.2.2.1. Valores de los factores motivacionales de asistencia.

En la Figura 4 se muestran los valores medios (P) y las desviaciones típicas (DT) de las puntuaciones de los individuos en las variables representadas en cada uno de los factores motivacionales de asistencia identificados, y que representan, por tanto, los valores medios de estos factores.

Figura 4. Valores de los factores motivacionales de asistencia (M).



Se observa, por tanto, que el Factor motivacional de asistencia a actividades de formación mas valorado por los profesores es el de *Motivaciones docentes o profesionales* (F1: P= 2.252; DT= 0.827). Este factor, tal como se

describió anteriormente, representa un conjunto de motivaciones a la vez intrínsecas a la actividad de formación en sí misma e instrumental, en el sentido de que los profesores deciden asistir a aquellas actividades de formación en la medida en que las perciben como mas probablemente capaces de aumentar su eficacia profesional como docentes, de modo consistente con la teoría de la expectativa de Vroom.

En un segundo nivel de importancia para los profesores podría situarse el factor que hemos denominado *Atractivo de la actividad* (F4: P= 1.490; DT= 1.050), esto es, el grado en que los profesores perciben una actividad de formación como interesante en sí misma, incluso al margen de su utilidad o potencial de aplicación práctica. También podría situarse en este segundo nivel, aunque en tercer lugar y con una valoración inferior, el factor al que hemos llamado *Condiciones materiales* (F5: P= 1.262; DT= 1.095) para referirnos a ese conjunto de circunstancias ajenas al contenido de la actividad en sí misma y referidas a aspectos organizativos o de formato de la actividad propuesta que “hacen posible” su asistencia. Además, ambos factores tienen en común una elevada dispersión (DT) en la valoración que hacen los profesores de ellos, por lo que cabe suponer que aunque para algunos profesores tienen poca importancia, para otros puede tener bastante más.

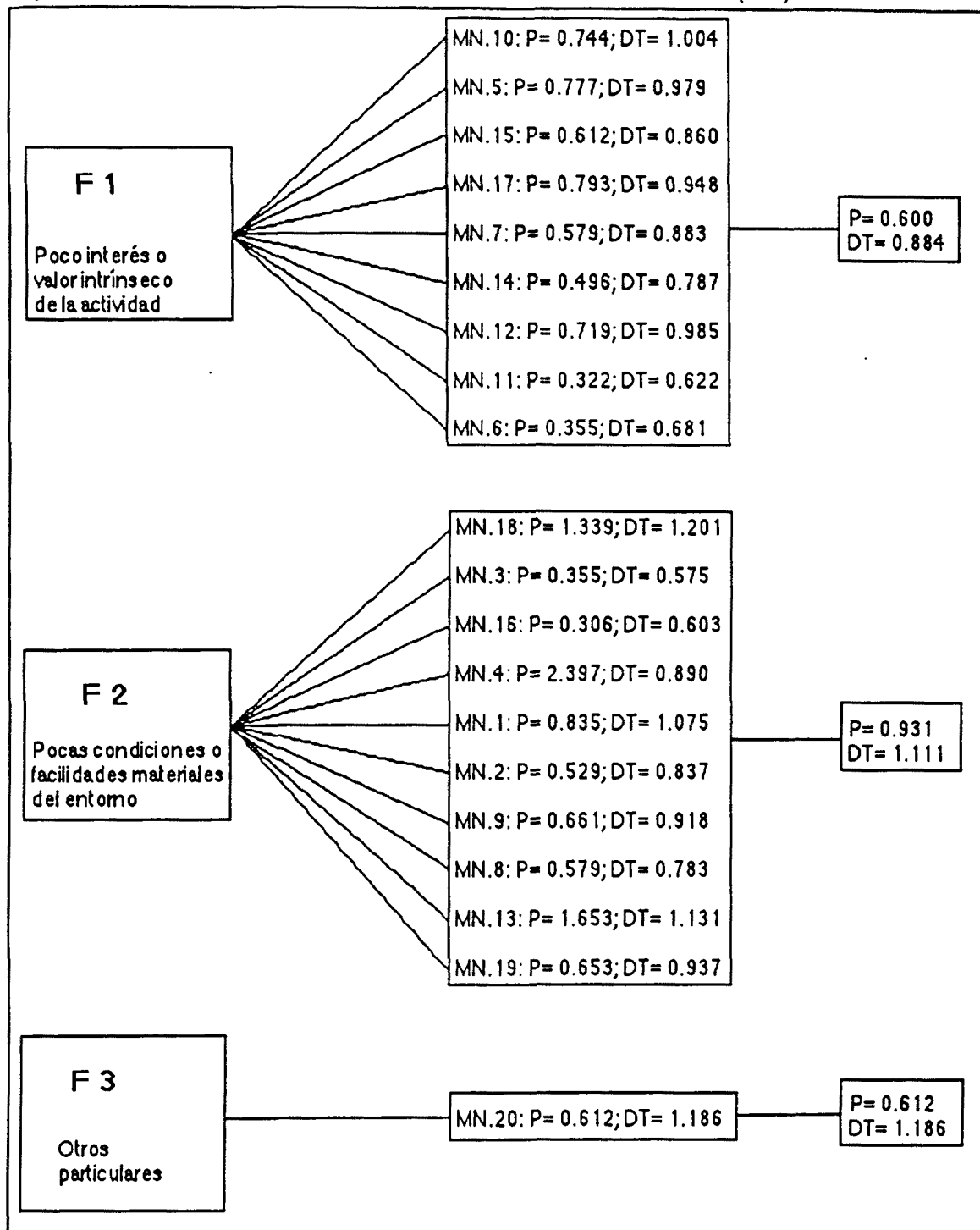
En un tercer nivel podrían situarse los tres factores restantes: la búsqueda de *Status profesional* (F3: P= 0.588; DT= 0.828), la influencia de *Presiones y compromisos sociales* (F1: P= 0.406; DT= 0.708) para asistir, y, ya con un valor muy bajo, los *Otros particulares* (F6: P= 0.211; DT= 0.704).

3.2.2.2. Valores de los factores motivacionales de no asistencia.

En la Figura 5 se muestran los valores de los factores motivacionales por los que los profesores deciden no asistir a actividades de formación. En ella se observa, a diferencia de la Figura 4, un patrón motivacional muy diferente, mas simplificado y con menos matices, al referirse a los factores motivacionales subyacentes en las decisiones de no asistencia a actividades

de formación.

Figura 5. Valores de los factores motivacionales de no asistencia (MN).



Los profesores parecen decidir su no asistencia a estas actividades principalmente en función del factor que hemos denominado *Pocas*

condiciones o facilidades materiales del entorno (F2: P= 0.931; DT= 1.111), aún con un valor no muy alto probablemente relacionado con una cierta parquedad en las respuestas de los profesores a los diversos items. Este factor incluía una variedad de variables cuyo común denominador era el no referirse al contenido en sí mismo de las actividades propuestas, sino mas bien a aspectos de su entorno social y profesional que no facilitan, o incluso obstaculizan, su asistencia a ellas.

Ya en un segundo nivel de importancia se situarían los dos restantes factores con valores muy similares: el *Poco interés o valor intrínseco de la actividad* (F1: P= 0.600; DT= 0.884), referido a la ausencia de ciertas características mas o menos valoradas de las actividades de formación propuestas, y el denominado *Otros particulares* (F3: P= 0.612; DT= 1.186) cuya elevada DT sugiere, sin embargo, que para algunos profesores pueden tener una cierta importancia algunos de los motivos particulares aludidos representados en este factor.

3.2.2.3. Valores de los factores condicionales de mayor asistencia.

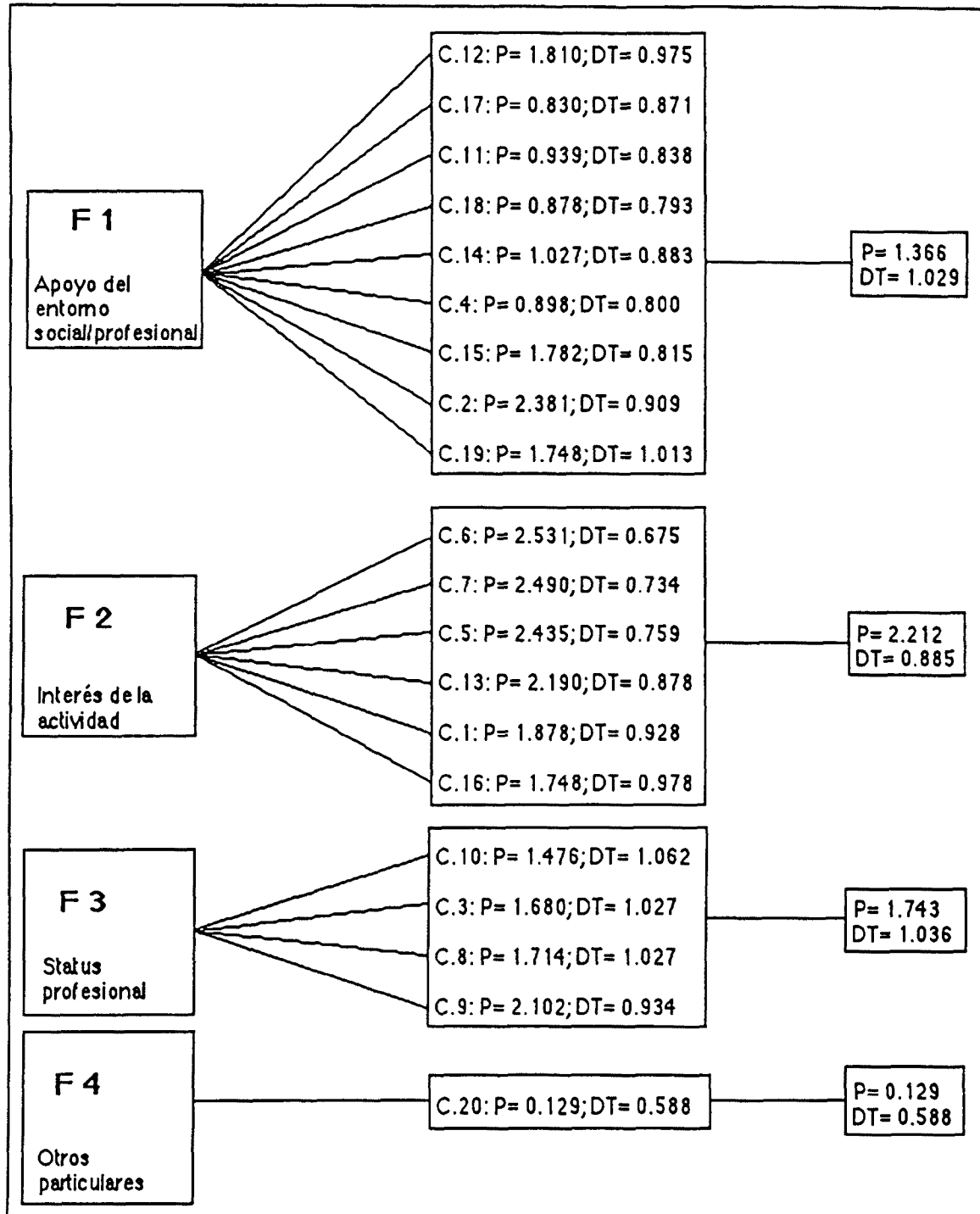
Por último, la Figura 6 muestra la importancia o valor medio otorgado por los profesores a cada uno de los factores que representan condiciones bajo las cuales los profesores creen que aumentaría sensiblemente su participación en actividades de formación permanente.

En ella se observa que el tipo de condiciones que los profesores consideran que aumentarían más su asistencia a este tipo de actividades son, de modo destacado, las que se relacionan con el *Interés de la actividad* (F2: P= 2.212; DT= 0.885), que incluye diversas variables referidas fundamentalmente a las características de las actividades propuestas, si bien una de ellas (C.7: Proximidad) aparentemente no puede considerarse como una característica intrínseca a ella.

Este resultado parece básicamente consistente con los valores otorgados a los factores motivacionales de asistencia, cuyos dos factores mas valorados

se referían a las características “interesantes” de las actividades de formación (F2: Motivaciones docentes o profesionales; y F4: Atractivo de la actividad).

Figura 6. Valores de los factores condicionales de mayor asistencia (C).



Un segundo factor, en la valoración de los profesores de lo que aumentaría su asistencia a actividades de formación, es que estas fuesen instrumentales para conseguir un mayor *Status profesional* (F3: $P= 1.743$; $DT= 1.036$). Este es un factor que se identificó también, con características muy similares, al analizar los motivos de asistencia, si bien entonces con una valoración considerablemente baja, lo que sugiere que aún siendo un factor que en las condiciones actuales no motiva la asistencia a actividades de formación (quizás porque no se encuentra disponible), al plantearse la cuestión en terminos de futuribles condicionales los profesores lo valoran considerablemente.

Un tercer factor, en importancia percibida, lo constituye el *Apoyo del entorno social/profesional* (F1: $P= 1.366$; $DT= 1.029$), concebido en el sentido amplio con que se definió, pero que incluye aspectos tan concretos y sensibles para los profesores como es el del horario (C.2) o el de tener menos tareas asignadas (C.19).

Finalmente, se encuentra el factor denominado *Otros particulares* (F4: $P= 0.129$; $DT= 0.588$), cuya importancia parece prácticamente nula en comparación con los anteriores.

3.2.3. Relaciones entre los factores identificados y algunas variables significativas.

A partir de los datos anteriores pueden establecerse también relaciones entre los factores identificados y ciertas variables analizadas en el cuestionario. De acuerdo con la literatura revisada, aparecen tres variables de identificación principales que pueden relacionarse con las motivaciones de los profesores: 1) sexo (hombres vs. mujeres); 2) edad (23-36, 37-50 y 51-64 años); y 3) nivel docente de los profesores (EGB, FP y BUP). Asimismo, otras tres variables investigadas a través del cuestionario puede considerarse que podrían tener alguna relación con los valores de los factores motivacionales identificados: 4) la auto-identidad profesional (en el sentido de auto-identificación con el

trabajo de educador o bien con el área de conocimiento respectiva) analizada en la pregunta 14 del cuestionario; 5) el "locus of control" interno o, en términos de Barros y Barros (1988), la atribución de la responsabilidad por los resultados académicos de los alumnos, cuyo ítem más representativo es el segundo de la pregunta 16 del cuestionario (hasta que punto el rendimiento académico de los alumnos depende de la propia capacidad de los profesores y su preparación para enseñar); y 6) el nivel de asistencia a actividades de formación permanente durante los últimos cinco años, investigado en la pregunta 18 del cuestionario.

Para relacionar estas variables con los valores de los tres tipos de factores identificados podría recurrirse directamente a las puntuaciones factoriales medias obtenidas por los individuos con uno u otro valor en cada variable (por ejemplo, hombres vs. mujeres). Estas medias representarían en realidad valores medios de las coordenadas en que se sitúan los sujetos con respecto al valor medio del total de la población en un factor determinado, el cual, como se ha dicho anteriormente, tiene siempre un valor de 0 y una desviación de 1. De modo que estas medias se situarían en valores comprendidos entre 1 y -1, y un posterior análisis de variancia podría determinar si las diferencias con los valores del conjunto de la población en los diversos factores son significativos.

Sin embargo este procedimiento rompería con la lógica procedimental seguida para establecer los valores respectivos de los factores identificados, y se obtendrían unos resultados difícilmente comprensibles o comparables con los valores medios de los factores que oscilan, como los de las variables originales, entre 0 y 3. Por ello se ha preferido hallar los valores medios de los sujetos en cada variable a relacionar (por ejemplo, hombres vs. mujeres) obtenidos en el conjunto de variables originales que conforman cada factor, y determinar su significación mediante una prueba de comparación de medias, después de comprobar que los resultados obtenidos eran similares por uno y otro procedimiento. Por otra parte, el estudio citado de Thompson (1984) utilizó también este último procedimiento para examinar las relaciones entre las orientaciones motivacionales o de aprendizaje y determinadas variables demográficas, por lo que parece también un método mejor establecido.

3.2.3.1. Relaciones con los factores motivacionales de asistencia.

En la Tabla 158 se muestran, para cada uno de los factores motivacionales de asistencia, los valores medios (*m*) de hombres (*N*= 54) y mujeres (*N*= 96), el valor (*t*) de sus diferencias respecto a la media del conjunto de la población (*M*), y la probabilidades correspondientes (*p*) con indicación de los casos en que éstas, al ser inferiores 0.05 (*) o a 0.01 (**), indican que las diferencias con el valor *M* de la población en el factor son significativas.

Tabla 158. Factores motivacionales de asistencia vs. sexo.

	Hombres			Mujeres		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.406)	0.412	0.120	0.9045	0.404	-0.064	0.9489
F2 (M= 2.252)	2.072	-2.548	0.0118 (*)	2.347	2.056	0.0407 (*)
F3 (M= 0.588)	0.549	-0.717	0.4744	0.609	0.490	0.6241
F4 (M= 1.490)	1.500	0.140	0.8870	1.484	-0.103	0.9178
F5 (M= 1.262)	1.270	0.105	0.9166	1.258	-0.073	0.9419
F6 (M= 0.211)	0.314	0.877	0.3846	0.156	-0.864	0.3900

Se observa, por tanto, que las únicas diferencias significativas entre hombres y mujeres corresponden al Factor 2. Esto es, las mujeres valoran significativamente mas, y los hombres significativamente menos, las Motivaciones docentes o profesionales al decidir su asistencia a actividades de formación permanente.

La Tabla 159 muestra los valores medios de los tres niveles de edad de los profesores, esto es, de 23 a 36 años (*N*= 76), de 37 a 50 años (*N*= 53) y de 51 a 64 años (*N*= 19), en los cinco factores motivacionales de asistencia.

Tabla 159. Factores motivacionales de asistencia vs. niveles de edad.

	23-36			37-50			51-64		
	m	t	p	m	t	p	m	t	p
F1 (M= 0.406)	0.343	-1.776	0.0767	0.423	0.331	0.7412	0.579	1.651	0.1029
F2 (M= 2.252)	2.191	-1.071	0.2851	2.333	1.300	0.1956	2.281	0.258	0.7974
F3 (M= 0.588)	0.530	-1.307	0.1923	0.625	0.613	0.5404	0.724	1.269	0.2085
F4 (M= 1.490)	1.513	0.377	0.7062	1.567	1.089	0.2775	1.211	-2.410	0.0184 (*)
F5 (M= 1.262)	1.383	1.945	0.0527	1.163	-1.272	0.2048	1.053	-1.748	0.0846
F6 (M= 0.211)	0.147	-0.884	0.3795	0.327	0.976	0.3339	0.105	-1.004	0.3285

Se observa, por tanto, que la única diferencia significativa corresponde al Factor 4 (Atractivo de la actividad), el cual parece significativamente menos valorado por los profesores de mayor edad para motivar su asistencia a actividades de formación. Por otra parte, aún sin llegar a diferencias significativas, se observa que el valor de F1 (Presiones y compromisos sociales) y de F3 (Status profesional) tiende a aumentar con la edad, mientras que el de F5 (Condiciones materiales) tiende a disminuir, como motivaciones para la asistencia.

La Tabla 160 indica los valores medios de los factores de asistencia para cada uno de los tres niveles docentes, EGB (N= 111), FP (N= 20) y BUP (N= 19).

Tabla 160. Factores motivacionales de asistencia vs. niveles docentes.

	EGB			FP			BUP		
	m	t	p	m	t	p	m	t	p
F1 (M= 0.406)	0.417	0.309	0.7572	0.316	-1.378	0.1722	0.441	0.403	0.6885
F2 (M= 2.252)	2.357	2.525	0.0120 (*)	2.228	-0.214	0.8316	1.588	-5.150	0.0001 (**)
F3 (M= 0.588)	0.597	0.226	0.8211	0.513	-0.929	0.3558	0.618	0.250	0.8033
F4 (M= 1.490)	1.556	1.354	0.1764	1.355	-1.053	0.2959	1.206	-2.243	0.0282 (*)
F5 (M= 1.262)	1.264	0.029	0.9770	1.197	-0.532	0.5961	1.324	0.474	0.6373
F6 (M= 0.211)	0.207	-0.058	0.9539	0.263	0.282	0.7810	0.176	-0.196	0.8473

Se observan, por una parte, diferencias significativas en los valores medios de EGB y de BUP en el Factor 2, aunque en sentidos contrarios. Mientras los profesores de EGB valoran significativamente mas las Motivaciones docentes o profesionales para decidir su asistencia a actividades de formación, los

profesores de BUP lo hacen significativamente menos (incluso en un nivel de $p < 0.01$).

Por otra parte, los profesores de BUP valoran también significativamente menos el Factor 4 (Atractivo de la actividad) como motivación de asistencia.

Respecto a la cuarta variable que se pretendía relacionar con los factores motivacionales, y que podría denominarse autoidentificación profesional, recordemos que en la pregunta 14 del cuestionario se pedía a los profesores si sentían actualmente mas identificados profesionalmente con su trabajo como educadores o bien con su área de conocimiento, y se daban tres alternativas de respuesta, a saber: 1) mas con el trabajo de educador; 2) mas con su área de conocimiento; y 3) mitad y mitad con las dos. 83 profesores eligieron la primera alternativa, 10 la segunda y 56 la tercera, por lo que, para equiparar el número de respuestas y dado el escaso número de profesores que eligieron la segunda, se han agrupado las de la segunda y tercera alternativa en una sola categoría a la que puede considerarse como mas vinculada al área de conocimiento. En la Tabla 161 se muestran los valores medios de los profesores que escogieron ambas alternativas (identificación con el trabajo de educador, $N = 83$; y con el área de conocimiento, $N = 66$) en cada uno de los factores motivacionales de asistencia.

Tabla 161. Factores motivacionales de asistencia vs. autoidentificación profesional.

	<u>Educador</u>			<u>A. de conocimiento</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.406)	0.393	-0.325	0.7456	0.430	0.533	0.5942
F2 (M= 2.252)	2.301	0.960	0.3379	2.193	-0.947	0.3450
F3 (M= 0.588)	0.549	-0.856	0.3927	0.645	1.093	0.2755
F4 (M= 1.490)	1.485	-0.091	0.9279	1.500	0.152	0.8796
F5 (M= 1.262)	1.226	-0.593	0.5533	1.324	0.927	0.3548
F6 (M= 0.211)	0.207	-0.048	0.9620	0.219	0.086	0.9319

Se observa, por tanto, en este caso, que no existen diferencias que alcancen un nivel de significación en ninguno de los factores motivacionales de asistencia en función de la variable de autoidentificación profesional.

La quinta variable cuyas relaciones con los factores se pretendían examinar era la referida al “locus of control” interno, en el sentido expresado de grado de autoatribución de responsabilidad por el rendimiento académico de los alumnos. En este caso las categorías de respuesta al ítem correspondiente del cuestionario eran “mucho”, “bastante”, “poco” o “nada”. Puesto que las categorías “poco” y “nada” recibieron muy pocas elecciones (4 y 1 respectivamente), éstas se agregaron a la categoría “bastante” (N= 79), frente a la categoría “mucho” (N= 63), reduciéndolas así a dos únicos niveles de “locus of control” interno: 1) alto (N= 63), y 2) bajo (N= 84). La Tabla 162 muestra los valores medios de ambos grupos de sujetos en cada uno de los factores motivacionales de asistencia.

Tabla 162. Factores motivacionales de asistencia vs. “locus of control” Interno.

	LOC alto			LOC bajo		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.406)	0.387	-0.406	0.6851	0.430	0.625	0.5322
F2 (M= 2.252)	2.408	2.628	0.0094 (*)	2.167	-1.535	0.1260
F3 (M= 0.588)	0.552	-0.681	0.4966	0.631	0.934	0.3510
F4 (M= 1.490)	1.536	0.693	0.4892	1.491	0.015	0.9881
F5 (M= 1.262)	1.194	-0.967	0.3343	1.326	1.084	0.2789
F6 (M= 0.211)	0.145	-0.912	0.3652	0.232	0.253	0.8011

Se observa que la única diferencia significativamente alta corresponde al Factor 2. Esto es, los profesores con un alto nivel de autoatribución de responsabilidad por el rendimiento académico de sus alumnos son los que mas valoran las Motivaciones docentes o profesionales (F2) para decidir su asistencia a actividades de formación permanente.

La sexta variable que hemos propuesto relacionar con los factores motivacionales es el número de actividades de formación permanente a las que asistieron los profesores en los cinco últimos años. El ítem correspondiente de la pregunta 18 del cuestionario ofrecía cuatro alternativas de respuesta: 1) ninguna (N= 6), 2) entre 1 y 5 (N= 66), 3) entre 6 y 10 (N= 40), y 4) mas de 10 (N= 38). Para simplificar el análisis se han agrupado las dos primeras alternativas de respuesta en lo que podría denominarse un nivel bajo de asistencia previa a actividades de formación (N= 72), y las dos restantes que corresponderían a un nivel alto de asistencia previa a estas

actividades (N= 78). La Tabla 163 muestra los valores medios obtenidos por los profesores de uno y otro nivel de asistencia en cada uno de los factores motivacionales.

Tabla 163. Factores motivacionales de asistencia vs. asistencia previa a actividades.

	<u>As. alta</u>			<u>As. baja</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.406)	0.397	-0.214	0.8303	0.417	0.249	0.8034
F2 (M= 2.252)	2.256	0.082	0.9345	2.246	-0.097	0.9231
F3 (M= 0.588)	0.631	0.923	0.3567	0.540	-0.971	0.3324
F4 (M= 1.490)	1.599	1.884	0.0605	1.366	-1.935	0.0540
F5 (M= 1.262)	1.266	0.065	0.9483	1.257	-0.072	0.9426
F6 (M= 0.211)	0.179	-0.422	0.6742	0.246	0.389	0.6985

Se observa, por tanto, que no existen diferencias significativas entre los niveles de asistencia previa a actividades y los factores motivacionales de asistencia. Sin embargo, las diferencias son muy cercanas al nivel de significación en relación con el Factor 4, de modo que podría decirse que existen ligeras diferencias en este caso en el sentido siguiente: los profesores que han asistido con mas frecuencia a actividades de formación valoran mas el Atractivo de la actividad (F4) para decidir su asistencia a ellas que los que tienen un bajo nivel de asistencia a las mismas.

3.2.3.2. Relaciones con los factores motivacionales de no asistencia.

Siguiendo el mismo esquema anterior pueden relacionarse las variables antes citadas con los tres factores motivacionales de no asistencia identificados. En la Tabla 164 se muestran los valores medios de hombres y mujeres en estos tres factores.

Tabla 164. Factores motivacionales de no asistencia vs. sexo.

	<u>Hombres</u>			<u>Mujeres</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.600)	0.622	0.527	0.5987	0.586	-0.398	0.6910
F2 (M= 0.931)	0.980	0.963	0.3359	0.901	-0.725	0.4688
F3 (M= 0.612)	0.756	0.751	0.4565	0.526	-0.664	0.5088

No se observan, por tanto, diferencias significativas en los factores motivacionales de no asistencia en relación con la variable sexo.

En la Tabla 165 se indican los valores medios de los tres grupos de edad de los profesores en los mismos factores.

Tabla 165. Factores motivacionales de no asistencia vs. niveles de edad.

	<u>23-36</u>			<u>37-50</u>			<u>51-64</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.600)	0.618	0.516	0.6057	0.481	-2.520	0.0122 (*)	0.829	2.353	0.0203 (*)
F2 (M= 0.931)	0.990	1.376	0.1694	0.821	-1.978	0.0487 (*)	0.915	-0.161	0.8725
F3 (M= 0.612)	0.515	-0.712	0.4787	0.769	0.775	0.4429	0.692	0.220	0.8295

Se observan, por una parte, diferencias significativas en el Factor 1. Mientras los profesores de mas edad valoran mas el Poco interés o valor intrínseco de la actividad (F1) como motivo para no asistir a las actividades, los profesores de edades ontermedias son los que valoran menos este factor para no asistir a ellas.

Por otra parte, los profesores de edades intermedias valoran también significativamente menos las Pocas condiciones o facilidades materiales del entorno (F2) como factor motivacional de no asistencia.

La Tabla 166 indica los valores medios de los tres niveles docentes en estos mismos factores.

Tabla 166. Factores motivacionales de no asistencia vs. niveles docentes.

	<u>EGB</u>			<u>FP</u>			<u>BUP</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.600)	0.625	0.777	0.4373	0.529	-1.122	0.2638	0.543	-0.837	0.4041
F2 (M= 0.931)	0.926	-0.144	0.8859	0.982	0.591	0.5553	0.906	-0.307	0.7592
F3 (M= 0.612)	0.698	0.637	0.5257	0.353	-1.072	0.2996	0.444	-0.682	0.5041

No se observan, por tanto, diferencias significativas con los valores medios de los profesores de los tres niveles docentes.

La Tabla 167 relaciona la autoidentificación profesional, en el sentido definido anteriormente, con los factores de no asistencia.

Tabla 167. Factores motivacionales de no asistencia vs. autoidentificación profesional.

	<u>Educador</u>			<u>A. de conocimiento</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.600)	0.518	-2.463	0.0141 (*)	0.705	2.389	0.0173 (*)
F2 (M= 0.931)	0.904	-0.630	0.5290	0.969	0.773	0.4397
F3 (M= 0.612)	0.500	-0.840	0.4039	0.769	0.877	0.3846

Se observa, por tanto, que las únicas diferencias significativas corresponden al Factor 1. Los profesores que se identifican fundamentalmente con su trabajo docente valoran menos el Poco interés o valor intrínseco de la actividad (F1) como factor motivacional que les lleve a decidir no asistir a una actividad de formación que sus compañeros mas identificados con la correspondientes área de conocimiento que con la función educacional, los cuales valoran mas este factor como motivación de no asistencia. Sin embargo, cabe señalar también, como dato tendencial, que los primeros tienen valores inferiores a la media en todos los factores mientras los segundos los tienen superiores en todos ellos.

La Tabla 168 los valores medios en estos factores de los profesores con un elevado o bajo nivel de "locus of control" interno, en el sentido definido de autoatribución de responsabilidad por el rendimiento académico de sus alumnos.

Tabla 168. Factores motivacionales de no asistencia vs. "locus of control" interno.

	<u>LOC alto</u>			<u>LOC bajo</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.600)	0.521	-1.982	0.0481 (*)	0.683	2.256	0.0245 (*)
F2 (M= 0.931)	0.894	-0.734	0.4636	0.975	1.028	0.3041
F3 (M= 0.612)	0.804	1.033	0.3066	0.418	-1.562	0.1231

Se observa también en este caso que las diferencias significativas corresponden al Factor 1. Los profesores con un alto nivel de “locus of control” interno valoran menos el Poco interés o valor intrínseco de la actividad (F1) para justificar su no asistencia a ella que sus compañeros con un bajo nivel de “locus of control” interno.

Por último, la Tabla 169 relaciona los mismos factores motivacionales de no asistencia con el nivel de asistencia a actividades de formación durante los cinco últimos años.

Tabla 169. Factores motivacionales de no asistencia vs. asistencia previa a actividades.

	<u>As. alta</u>			<u>As. baja</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 0.600)	0.536	-1.838	0.0666	0.667	1.638	0.1019
F2 (M= 0.931)	0.921	-0.224	0.8230	0.941	0.212	0.8318
F3 (M= 0.612)	0.645	0.215	0.8307	0.576	-0.236	0.8142

No se observan, por tanto, diferencias significativas en ningún factor, si bien los profesores con un alto nivel de asistencia a actividades se encuentran por debajo de la media en el Factor 1 con niveles cercanos al de significación, lo que podría indicar una ligera tendencia de estos a valorar menos este factor que sus compañeros para decidir su no asistencia a actividades de formación.

13.3. Relaciones con los factores condicionales de mayor asistencia.

Finalmente, y siguiendo un esquema similar al de los factores motivacionales, cabe señalar lo que hemos denominado como factores condicionales de mayor asistencia a actividades de formación con las mismas variables descritas.

La Tabla 170 indica los valores medios de hombres y mujeres respecto a cada uno de estos factores condicionales que aumentarían su asistencia a las actividades.

Tabla 170. Factores condicionales de mayor asistencia vs. sexo.

	<u>Hombres</u>			<u>Mujeres</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 1.366)	1.325	-0.910	0.3635	1.388	0.619	0.5363
F2 (M= 2.212)	2.176	-0.780	0.4358	2.232	0.506	0.6130
F3 (M= 1.743)	1.779	0.549	0.5839	1.724	-0.347	0.7287
F4 (M= 0.129)	0.115	-0.169	0.8668	0.137	0.129	0.8980

No se observan, por tanto, diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a la valoración que hacen de los factores condicionales bajo los cuales aumentaría sensiblemente su asistencia a actividades de formación.

Respecto a los niveles de edad de los profesores, la Tabla 171 muestra los valores medios que atribuyen los profesores de los tres niveles de edad establecidos a cada uno de los factores.

Tabla 171. Factores condicionales de mayor asistencia vs. niveles de edad.

	<u>23-36</u>			<u>37-50</u>			<u>51-64</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 1.366)	1.405	0.998	0.3188	1.394	0.616	0.5384	1.111	-2.827	0.0053 (**)
F2 (M= 2.212)	2.329	3.135	0.0018 (**)	2.220	0.166	0.8680	1.686	-4.913	0.0001 (**)
F3 (M= 1.743)	1.882	1.390	0.1656	1.726	-0.235	0.8142	1.456	-1.949	0.0555
F4 (M= 0.129)	0.079	-0.903	0.3696	0.189	0.638	0.5263	0.176	0.269	0.7914

Los valores reflejados en esta Tabla permiten claramente dos tipos de lecturas. Por una parte puede observarse que en los tres factores con un contenido significativo propio (F1, F2 y F3) se manifiesta una tendencia a ser progresivamente menos valorados a medida que aumenta la edad de los profesores como condiciones bajo las cuales aumentaría sensiblemente su participación en actividades de formación. Esta tendencia podría interpretarse en el sentido de que, sean cuales sean las condiciones, la disposición a aumentar su participación en estas actividades disminuye con la edad, y especialmente, en el periodo de 51 a 64 años.

Por otra parte, se observan diferencias altamente significativas, en primer

lugar, respecto al Factor 1, en el sentido de que los profesores de mas edad valoran menos El apoyo del entorno social/profesional (F1) como factor condicional de una mayor asistencia a las actividades de formación, y, en segundo lugar, respecto al Factor 2, en el sentido de que estos mismos profesores valoran menos el Interés de la actividad (F2) como factor condicional, mientras que los mas jóvenes son los que mas valoran este tipo de condiciones para aumentar sensiblemente su participación, acusándose mas así esta tendencia general. Asimismo, los profesores de mas edad valoran menos la obtención de un mayor Status profesional (F3) como factor condicional, en niveles muy cercanos a los de significación.

En la Tabla 172 se muestran los valores medios obtenidos en cada uno de estos factores por los profesores de los tres niveles docentes.

Tabla 172. Factores condicionales de mayor asistencia vs. niveles docentes.

	EGB			FP			BUP		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 1.366)	1.448	2.475	0.0135 (*)	1.133	-3.401	0.0008 (**)	1.037	-4.054	0.0001 (**)
F2 (M= 2.212)	2.257	1.321	0.1869	2.192	-0.261	0.7945	1.963	-2.653	0.0092 (**)
F3 (M= 1.743)	1.784	0.818	0.4137	1.837	1.074	0.2859	1.389	-2.744	0.0077 (**)
F4 (M= 0.129)	0.128	-0.010	0.9922	0.150	0.140	0.8901	0.111	-0.161	0.8740

Se observa, en este caso, que, respecto a los tres factores condicionales con contenido significativo propio (F1, F2 y F3), son los profesores de BUP los que hacen valoraciones mas bajas y en niveles altamente significativos, lo que podría indicar, en general, una menor disposición de estos profesores a aumentar sensiblemente su participación en actividades de formación sean cuales sean las condiciones de éstas. También los profesores de FP valoran significativamente menos que el conjunto de los profesores el Apoyo del entorno social/profesional (F1), mientras que son los profesores de EGB los que parecen valorar mas este tipo de condiciones para aumentar sensiblemente su participación en actividades de formación permanente.

Respecto a la variable definida como autoidentificación profesional, la Tabla 173 indica los valores medios en cada uno de los factores de los profesores que se identifican principalmente con la función educacional de su rol

profesional y de los que se identifican mas en relación con el área de conocimiento que les es propia.

Tabla 173. Factores condicionales de mayor asistencia vs. autoidentificación profesional.

	<u>Educador</u>			<u>A. de conocimiento</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 1.366)	1.378	0.300	0.7639	1.352	-0.343	0.7318
F2 (M= 2.212)	2.242	0.763	0.4461	2.169	-0.921	0.3574
F3 (M= 1.743)	1.612	-2.186	0.0296 (*)	1.894	2.500	0.0130 (*)
F4 (M= 0.129)	0.112	-0.257	0.7976	0.152	0.298	0.7666

Se observa aquí que las únicas diferencias significativas corresponden al Factor 1. Los profesores que se identifican principalmente con su función educacional valoran significativamente menos las posibilidades de obtención de un mayor Status profesional (F3) como condiciones de mayor asistencia a las actividades que aquellos profesores que tienden a identificarse mas en relación con su área de conocimiento, para los cuales este tipo de condiciones parece tener un valor significativamente mayor para participar en actividades de formación permanente.

La Tabla 174 indica los valores medios atribuidos a los factores por los profesores con un alto nivel de "locus of control" interno, en el sentido ya especificado, y por los profesores con un nivel bajo en esta variable.

Tabla 174. Factores condicionales de mayor asistencia vs. "locus of control" Interno.

	<u>LOC alto</u>			<u>LOC bajo</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 1.366)	1.478	2.520	0.0120 (*)	1.294	-1.971	0.0491 (*)
F2 (M= 2.212)	2.323	2.505	0.0127 (*)	2.126	-2.133	0.0334 (*)
F3 (M= 1.743)	1.857	1.732	0.0846	1.660	-1.468	0.1431
F4 (M= 0.129)	0.190	0.662	0.3998	0.086	-0.847	0.3998

Se observa en esta Tabla que los profesores con un alto "locus" interno valoran mas tanto el Apoyo del entorno social/profesional (F1) como un mayor Interés de las actividades (F2), como condiciones que aumentarían su participación en estas actividades, que los que tienen un nivel bajo de "locus" interno. Respecto a las expectativas de incrementar su Status profesional (F3)

se apunta una tendencia similar aún sin llegar las diferencias a niveles significativamente altos.

Finalmente, la Tabla 175 muestra los valores medios otorgados a los factores por los profesores con un alto o bajo nivel de asistencia a actividades de formación en los últimos cinco años.

Tabla 175. Factores condicionales de mayor asistencia vs. asistencia previa a actividades.

	<u>As. alta</u>			<u>As. baja</u>		
	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>m</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
F1 (M= 1.366)	1.424	1.585	0.1135	1.298	-1.632	0.1032
F2 (M= 2.212)	2.331	3.184	0.0016 (**)	2.081	-2.830	0.0049 (**)
F3 (M= 1.743)	1.818	1.318	0.1886	1.661	-1.288	0.1988
F4 (M= 0.129)	0.208	0.945	0.3476	0.043	-2.010	0.0483 (*)

Se observan, en este caso, diferencias altamente significativas en relación con el Factor 2. Efectivamente, los profesores con un alto nivel de asistencia previa a actividades de formación permanente valoran significativamente más el Interés de las actividades (F2) como factor condicional para una mayor participación en ellas, mientras que los profesores con un bajo nivel de asistencia reciente a ellas, valoran significativamente menos este factor.

Además, se observa también, en general, una tendencia de los profesores con altos niveles previos de asistencia a actividades a valorar mas todos los factores condicionales de incremento de esta asistencia que los profesores con un bajo nivel de ella. Esto podría interpretarse en el sentido de la existencia dos grados distintos de disposición general a aumentar su implicación en actividades de formación permanente, aún con intensidades distintas cuando se trata de uno u otro factor.

4. Conclusiones.

De acuerdo con el objetivo número 1 de la presente investigación, a lo largo del apartado II.3.1. se ha descrito el *perfil de las características relevantes del profesorado* del estudio respecto a tres conjuntos de variables:

a) las variables de identificación o demográficas, tales como sexo, edad, nivel docente, localidad de trabajo, titulación o especialidad, etc.;

b) las variables relativas a la percepción que tienen los profesores de su profesión, tales como motivos de elección de profesión, identidad profesional subjetiva, expectativas de cambio profesional, atribuciones de responsabilidad por los resultados académicos de los alumnos, satisfacción profesional, etc.;

y c) las variables relacionadas con su formación permanente, que constituyen el núcleo de la investigación, tales como nivel de asistencia a actividades de formación permanente de los profesores, dedicación “ideal” a este tipo de actividades, aspectos que influyeron en su perfeccionamiento docente, motivos para asistir a las actividades de formación y motivos de no asistencia a ellas, condiciones que aumentarían su asistencia a las mismas, etc.

Aún sin pretender aquí ningún tipo de resumen de toda la información, los matices y las relaciones entre variables descritos en el apartado correspondiente, un retrato “robot” simplificado de las características generales del profesorado del estudio podría proporcionar un perfil similar al siguiente.

Profesora de EGB, de entre 30 y 43 años de edad, nacida en la propia comarca de La Noguera o en las de Lleida, casada y con uno o dos hijos. Trabaja en una escuela pública de Balaguer. Se tituló a principios de los 70 y trabaja como profesora desde mediados de esa década. No desempeña otras ocupaciones ni ha realizado otros estudios.

Probablemente escogió dedicarse a la enseñanza porque le gusta trabajar con los niños, y porque este trabajo le permitía desarrollar su iniciativa personal, más que por razones de orden material o económico. Se siente más identificada con la función educacional de su profesión que por su relación con una área de conocimiento, y no ha considerado seriamente la posibilidad de cambiar de profesión o nivel de docencia.

Atribuye principalmente el rendimiento académico que obtienen sus alumnos a la propia capacidad e interés de éstos, y a ciertos factores sociales de su entorno, más que a su propia capacidad o preparación para enseñar o a los medios que pueden proporcionar las instancias educativas. A pesar de ello manifiesta sentirse profesionalmente bastante satisfecha con su trabajo.

Durante los últimos cinco años ha participado en entre 1 y 5 actividades de formación permanente, a pesar de lo cual cree que lo ideal sería destinar entre el 20 y el 40 % de su tiempo como profesora a este tipo de actividades.

Lo que más ha influido en su perfeccionamiento docente ha sido su propia experiencia como profesora, su auto-exigencia por superarse, y su participación en actividades de formación permanente. Una de las últimas, de éstas actividades, la realizó en Balaguer o su comarca hace entre uno y dos años, y recibió la información sobre ella por escrito, procedente de un CRP o un Grup de Mestres. Se decidió a asistir a ella principalmente por su utilidad práctica de cara a su aplicación o utilización en el aula, y para mejorar sus conocimientos en las materias que enseña, más que para obtener cualquier otro tipo de recompensa, lo cual parece representativo de sus motivos habituales de asistencia a estas actividades.

Una de las últimas actividades a las que no asistió tuvo lugar también en Balaguer o su comarca hace alrededor de un año. Recibió también la información escrita de las mismas fuentes que en el caso anterior, pero no asistió a ella principalmente por dificultades de horario o tiempo disponible, y porque tenía otras tareas que atender relacionadas con su actividad docente. Esto es, dejó de asistir a ella por motivos distintos a la simple ausencia de aquellos por los que asistió a la anterior actividad, y los mismos por los que

habitualmente desiste de participar en estas actividades.

En cualquier caso, espera que la asistencia a estas actividades le beneficie a sí misma, a sus alumnos y a su escuela, pero no a la Administración educativa.

Finalmente, considera que su asistencia a actividades de formación permanente aumentaría sensiblemente si fuesen más útiles y aplicables al aula, si se hicieran más cerca de su lugar de trabajo o residencia, si contribuyeran mejor a aumentar sus conocimientos en las materias que imparte, si quedase resuelto de algún modo el problema del horario o tiempo disponible para ello, si las actividades fuesen más atractivas en sí mismas, y si no representaran un coste económico para ella.

Por supuesto este retrato no constituye mas que un estereotipo que no pretende substituir en absoluto la riqueza descriptiva de la información del apartado correspondiente, ni las posibilidades de comparación y diferenciación entre las variables barajadas, pero permite una comprensión simple y rápida de algunas de las características centrales del profesorado estudiado.

Para cumplimentar el objetivo número 2 de la investigación, se procedió al análisis factorial de los motivos de asistencia y de no asistencia manifestados por los profesores. Se identificaron así los correspondientes *factores motivacionales de asistencia y de no asistencia* descritos en el apartado III.3.2.1.2 y III.3.2.1.3.

Sin entrar aquí nuevamente en su descripción, cabe destacar el hecho de que, en uno y otro caso (asistencia y no asistencia), se manifiestan estructuras motivacionales cualitativamente bien distintas: una estructura motivacional compleja y matizada en el primer caso, en la que las variables originales o motivos se organizan alrededor de seis factores o dimensiones (o cinco, sin contar con el factor "otros), frente a una estructura mucho mas simple y elemental, cuando se trata del segundo caso, en que las variables originales se organizan alrededor de dos grandes factores (sin tener en

cuenta el correspondiente a “otros). El que se refiere a diversas características inherentes a la actividad, y el relativo a aspectos o condiciones externas a la propia actividad y relacionadas mas bien con características del entorno que pueden obstaculizar o dificultar la asistencia.

Esta distinción resulta consistente con la teoría bidimensional de Herzberg (1959) que destaca la necesidad de distinguir entre los factores motivacionales y los de higiene: aunque es la presencia de los primeros lo que resulta motivante, no es su ausencia lo que produce insatisfacción, sino la de los segundos. Esta estructura bifactorial es la que parece ponerse de manifiesto cuando se trata de los motivos de no asistencia.

De acuerdo con nuestro objetivo número 3, en el apartado III.3.2.1.4. se identificaron también los *factores que estructuran las condiciones* en las que los profesores se sentirían dispuestos a incrementar sensiblemente su participación en actividades de formación permanente. La estructura factorial es en este caso moderadamente compleja al agrupar las variables originales alrededor de cuatro factores (o tres, sin tener en cuenta el de “otros”). A grandes rasgos puede decirse que se añade un tercer factor (posibilidades de obtención de mayor *Status profesional*) a dos factores bastante similares a los de no asistencia. Probablemente este tercer factor surge precisamente como consecuencia del propio planteamiento, en este caso, de la cuestión en términos de futuro condicional.

Respecto al objetivo número 4 de la investigación, los apartados III.3.2.2. y III.3.2.3. describen los *valores de los factores identificados*, y sus *relaciones con ciertas variables* respectivamente. Cabe destacar aquí que, mientras los factores motivacionales de asistencia mas valorados (F2: *Motivaciones docentes y profesionales*, y F4: *Atractivo de la actividad*) se refieren a características inherentes a la actividad frente a la escasa valoración de factores como F1 (*Presiones y compromisos sociales*) F3 (*Status profesional*) y F5 (*Condiciones materiales*), respecto a los factores motivacionales de no asistencia se produce un fenómeno inverso, al valorar F2 (*Pocas condiciones o facilidades materiales del entorno*) por encima de F1 (*Poco interés o valor intrínseco de la actividad*).

Por una parte se refuerza, por tanto, la distinción bifactorial de Herzberg, y, por otra, la idea apuntada, desde la perspectiva de la teoría de la Expectativa de Vroom (1964), por Corwin y Egner (1977) y también parcialmente por Lester (1982), y recogida en nuestro planteamiento general (apartado II.4.5.), de que *si bien los factores intrínsecos son los auténticos motivadores para realizar una actividad al afectar fundamentalmente a la percepción de instrumentalidad de la misma, en determinadas circunstancias la ausencia de ciertos factores extrínsecos, o higiénicos, es lo que emerge como perceptivamente importante y, afectando fundamentalmente a la percepción de la expectativa, motiva básicamente la no realización de una actividad.*

Siguiendo el esquema propuesto en el mismo apartado II.4.5., parece que *los profesores utilizarían la información procedente de experiencias anteriores similares a la actividad propuesta para realizar estimaciones subjetivas relativas tanto a la expectativa como a la instrumentalidad de ésta, y tomar así una decisión sobre su realización.*

Por último, diversas variables estudiadas parecen relacionarse, en los términos en que se definieron, con la valoración o incidencia atribuida por los profesores a distintos factores identificados como se muestra en el apartado III.3.2.3.

Los valores atribuidos a los factores motivacionales de asistencia que varían significativamente (con una probabilidad $p < 0.05$) en función de estas variables son: F2 (*Motivaciones docentes o profesionales*) en función de las variables sexo, nivel docente y "locus of control" interno, y F4 (*Atractivo de la actividad*) respecto a las de edad y nivel docente.

El valor del factor de no asistencia F1 (*Poco interés o valor intrínseco de la actividad*) varía significativamente ($p < 0.05$) en función de las variables de edad, identidad profesional subjetiva y "locus of control" interno, y el de F2 (*Pocas condiciones o facilidades materiales del entorno*) en función de la variable edad.

Respecto a los que hemos denominado factores condicionales de mayor asistencia, se han encontrado variaciones significativas ($p < 0.05$) del valor de

F1 (mayor *Apoyo del entorno social/profesional*) en función de la edad, el nivel docente y el "locus of control" interno; del valor de F2 (más *Interés de la actividad*) en función de la edad, el nivel docente, el "locus of control" interno y el nivel de asistencia a actividades de formación; y del valor de F3 (expectativas de *Status profesional*) en función del nivel docente y de la identidad profesional subjetiva.

Aún sin tener en cuenta aquí ciertas relaciones tendenciales entre los factores y las variables que no alcanzan el nivel de significación determinado pero que resultan también ilustrativas, cabe señalar que, en conjunto, las variables estudiadas que parecen relacionarse mas con variaciones significativas de los valores factoriales son las de *edad, nivel docente* y "*locus of control*" *interno*, en los términos en que estas variables se definieron.

En investigaciones futuras sobre el tema parecería recomendable:

- a) Reducir la extensión del cuestionario limitándolo a las variables que se han mostrado potencialmente mas relacionables con los factores motivacionales, y, en algunos casos, reformularlas para que resulten mas discriminativas.
- b) Asegurar la representatividad en la muestra de los profesores de los diversos niveles docentes y de las diversos niveles de edad, dos de las variables de identificación que se han mostrado mas relacionadas con los valores de los factores identificados.
- c) Nos parecería también recomendable hallar un modo, lo mas fiable y objetivo posible, de evaluar la variable relativa al grado de implicación real de los profesores en actividades de formación permanente, que fuese mas allá de la simple frecuencia de asistencia a estas actividades. Esta variable, a pesar de la complejidad que implica su evaluación, proporcionaría un criterio del nivel de ejecución, objetivamente basado, cuya comparación con los factores motivacionales permitiría trazar perfiles motivacionales consistentemente relacionados con niveles de alta y baja participación en las actividades de formación permanente.

d) Asimismo, las variables que hemos denominado identidad profesional subjetiva y "locus of control" interno, podría ser evaluadas de un modo mucho mas completo y matizado mediante instrumentos propios aplicados paralelamente. Respecto a la primera nos parece sugerente la *Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant* (MISPE) elaborado por Abrahamm (1972), una versión reducida del cual está siendo utilizada en nuestro país por el Dr. José M. Esteve Zaragoza de la Universidad de Málaga. Respecto a la segunda cabe destacar las investigaciones que están desarrollando en Portugal los doctores Antonio M. Barros, de la Universidade do Minho, y José H. Barros, de la Universidade do Porto (Barros y Barros, 1988), para adaptar la Escala de Locus of Control de Anderson y Maes (Maes y Anderson, 1985), y la Escala de Auto-responsabilidad de los profesores por la realización de los alumnos de Guskey (Guskey, 1981). Evidentemente, una utilización paralela de estos instrumentos requeriría un diseño de investigación cualitativamente distinto y, probablemente, menos extensivo.

IV. ANEXOS.

**Anexo 1: Modelos de cuestionarios y documentos
remitidos a los profesores.**

Q-1/EGB

I. DADES PERSONALS.

1.) Home ☐ Dona ☐

2.) Edat: _____

3.) Nascut a Comarca de La Noguera: ☐
 Altres comarques de Lleida: ☐
 Altres comarques de Catalunya: ☐
 Resta d'Espanya: ☐
 Altres: ☐

4.) Solter/a: ☐
 Casat/da: ☐
 Vidu/a: ☐
 Separ. ó divor.: ☐
 Altres: ☐

5.) Nombre de fills: _____
 Edat del més gran: _____
 Edat del més petit: _____

6.) Localitat del centre de treball: _____

7.) Centre públic: ☐ ó privat: ☐

Nombre d'unitats del Centre: _____

8.) Any en que va acabar els estudis de Magisteri: _____

9.) Any en què va començar a treballar com a mestre: _____

10.) ¿En quina de les següents àrees us considereu més especialitzat?

Matemàtiques	☐	Ciències Naturals	☐	Ciències Socials	☐
Llengua Catalana	☐	Llengua Castellana	☐	Anglès	☐
Francès	☐	Expressió Plàstica	☐	Educació Física	☐
Ètica/Religió	☐	Altres	_____		

I ¿En quin o quins nivells?

Educació Pre-escolar	☐	Cicle Inicial	☐
Cicle Mitjà	☐	Cicle Superior	☐

11.) ¿Heu realitzat o realitzeu d'altres treballs o ocupacions?

No ☐Sí (anteriorment) ☐ ¿Quins? _____Sí (actualment) ☐ ¿Quins? _____

12.) ¿Heu fet d'altres estudis universitaris a més de Magisteri?

No ☐

Sí ☐ ¿Quins? _____

II. LA PROFESSIO DE MESTRE.

13.) Llegiu la següent llista de possibles motius que van influir en la vostra elecció de fer la carrera de Magisteri, i

- Encercleu un màxim de cinc afirmacions que millor expressin els motius que van estar presents en la vostra elecció,
- Ordeneu aquestes afirmacions segons la importància que els atorgueu.

- Ser mestre implica una seguretat i un lloc de treball estable.
- Probablement per a mi representava una forma de millorar la societat.
- Hi va influir la meva admiració cap a un mestre (o mestres) que vaig tenir a l'escola.
- Pensava que la feina de mestre em proporcionaria uns ingressos econòmics bastant satisfactoris.
- Vaig escollir l'ensenyament perquè m'agrada treballar amb els nens.
- Vaig tenir en compte les vacances de què gaudeixen els mestres
- L'ensenyament significava per a mi la possibilitat d'estar aprenent sempre.
- Diferentment d'altres treballs que es fan en una atmosfera impersonal, l'ensenyament em permetia establir relacions personals gratificants.
- Aquesta ocupació em permetia dedicar-me a àrees de coneixement que m'interessen, a més d'ensenyar-les als meus alumnes (història, matemàtiques,...).
- La feina de mestre em permetia exercir la meua iniciativa personal.
- La professió de mestre significava per a mi una elevació de posició social en relació a la dels meus pares.
- Altres motius: _____

Ordenació:

En primer lloc pel motiu Núm.: ____

En segon lloc pel motiu Núm.: ____

En tercer lloc pel motiu Núm.: ____

En quart lloc pel motiu Núm.: ____

En cinquè lloc pel motiu Núm.: ____

14.) Quan va decidir estudiar Magisteri, ¿havia considerat la possibilitat d'estudiar d'altres carreres que us agradessin?

Sí ☐

No ☐

No m'ho vaig plantejar ☐

I, actualment, us sentiu professionalment més identificat amb la vostra feina com educador, o bé amb la vostra àrea de coneixement (Història, Matemàtiques, Llengua, etc.)?

1. Més amb la feina d'educador: ☐

2. Més amb la meua àrea de coneixement: ☐

3. Mig i mig amb les dues: ☐

15.) ¿Heu considerat seriosament alguna vegada la possibilitat de canviar la vostra feina de mestre per una altra professió o ocupació?

No ☐

Sí ☐ ¿Quina o quines? _____

¿I per un altre nivell dintre l'ensenyament? (FP, BUP, Universitat, ...)

No ☐

Sí ☐ ¿Quin? _____

16.) El millor o pitjor rendiment acadèmic que aconseguixen els vostres alumnes depèn principalment:

a) De la capacitat i l'interès que tenen ells mateixos per aprendre.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

b) De la meua pròpia capacitat i preparació per a ensenyar.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

c) Dels mitjans i les condicions que dóna l'Administració i/o l'escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

d) D'altres factors socials (família, entorn socio-cultural, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

e) D'altres factors. ¿Quins? _____

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

17.) En general, ¿diríeu que us sentiu professionalment satisfets amb la vostra feina com a mestres?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

III. FORMACIO PERMANENT.

Per formació permanent (o termes similars) se solen entendre aquelles activitats com ara altres estudis complementaris, cursos, seminaris, tallers, conferències, etc., que contribueixen a actualitzar o augmentar els vostres coneixements i a millorar la vostra tasca professional com a mestre.

18.) En els darrers 5 anys, ¿a quantes activitats de formació permanent ó reciclatge (cursos, seminaris, etc.) diríeu que heu assistit?

0 ☐ entre 6 i 10 ☐
entre 1 i 5 ☐ més de 10 ☐

19.) Dintre del conjunt de les activitats d'un mestre al llarg de l'any (fer classes, preparar-les, supervisar el treball i l'avaluació dels alumnes, feines administratives, etc.) ¿quin percentatge de temps creieu que s'hauria de destinar (idealment) a aquestes activitats de formació permanent o reciclatge?.

0 % ☐
1-20 % ☐
20-40 % ☐
40-60 % ☐
més del 60 % ☐

20.) Des que vau acabar la carrera de Magisteri ¿com creieu que han influït les següents circumstàncies en la vostra millora o perfeccionament com a docent?

1. Reformes o mesures preses per l'Administració en la planificació i organització de l'ensenyament (reformes de la legislació, traspassos a la Generalitat, LODE, orientacions i programes oficials, etc.)

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. La influència de la relació amb d'altres companys.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
3. El fet d'arribar a tenir el meu lloc de treball assegurat.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
4. La meua pròpia experiència docent com a mestre.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
5. Lectures de llibres o revistes professionals.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
6. Assistència a cursos, seminaris, tallers, etc.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
7. Estudis universitaris complementaris.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
8. Exigències o necessitats específiques de les escoles on he treballat.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
9. El treball en equip amb d'altres companys.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
10. La meua auto-exigència per a superar-me en el treball.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
11. L'estímul de voler aconseguir una plaça millor o més propera al meu lloc de residència.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
12. Els requeriments de la direcció de l'escola, de l'administració o de la inspecció.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
13. D'altres circumstàncies i/o estímuls. ¿Quins? _____
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
- 21.) Ara intenteu recordar un dels últims cursos, seminaris, etc. al qual vaau assistir.
 ¿Quin tipus d'activitat era? _____
 Lloc _____
 Data aproximada _____
- 22.) ¿Recordeu com us va arribar la informació sobre aquella activitat?
 a) Informació escrita ☐
 b) Informació verbal ☐
 c) Altres ¿Quines? _____
- 23.) ¿Qui us va transmetre la informació? ·
- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Un Grup de Mestres | ☐ |
| 2. Algun servei o representant de l'Administració | ☐ |
| 3. Alguna facultat, escola universitària o I.C.E. | ☐ |
| 4. Un Centre de Recursos Pedagògics | ☐ |
| 5. La Direcció de la vostra escola | ☐ |
| 6. Altres companys de la vostra escola | ☐ |

7. Altres companys de fora de la vostra escola ☐

8. Altres persones o institucions ☐ ¿Quines? _____

24.) Procureu recordar el moment en què va decidir assistir a aquella activitat, possiblement va tenir presents diversos factors a l'hora de decidir-vos; com creieu que van influir els següents factors en la vostra decisió?

1. Possibilitats d'horari o temps disponible per anar-hi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Possibilitats de promoció professional que podria reportar-me l'assistència (punts, currículum, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Gratuïtat o baixos costos econòmics per a mi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. Utilitat pràctica de l'activitat de cara a la seva aplicació o utilització a l'aula (recursos didàctics,...).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Estímul econòmic per assistir-hi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Interès de l'activitat per a l'actualització o millora dels meus coneixements en les matèries que imparteixo.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Interès de l'activitat per a l'actualització o millora dels meus coneixements en altres temes o matèries que m'agraden.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Facilitats de trasllat al lloc on s'impartia l'activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. Prestigi professional o acadèmic que podria reportar-me l'assistència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. Possibilitat de relació i intercanvi amb d'altres companys.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

(...recordeu el moment en que va prendre la decisió, ...quins altres factors va considerar ...)

11. Baix esforç intel·lectual que requeria l'activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

12. Interès de l'activitat per a la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

13. L'assistència d'altres companys de la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

14. Per compromís amb els organitzadors o amb l'Administració.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

15. Per la solvència o el prestigi dels organitzadors.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

16. Pel recolzament o estímul que vaig rebre dels familiars i/o amics.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

17. Era més còmode o divertit que fer una altra cosa (anar a l'escola, quedar-se a casa, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

18. Per l'atractiu que semblava tenir l'activitat en sí mateixa.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

19. Per pressions o requeriments de la direcció de l'escola, de l'Administració o de la inspecció.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

20. Altres factors que creieu que van poder influir en la vostra decisió d'assistir-hi.

¿Quins? _____

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

25.) ¿Creieu que en vaureu treure el profit o que vaureu aconseguir allò que esperàveu de l'assistència a aquella activitat?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

26.) En general, quan vós decidíu de participar en algun curs, seminari, taller, etc. ¿quins són els motius que més teniu en compte a l'hora de prendre la vostra decisió d'entre els citats a la pregunta 24? Escolleiu-ne fins un màxim de 5, citant el número corresponent per ordre d'importància.

En primer lloc el Núm.: _____

En segon lloc el Núm.: _____

En tercer lloc el Núm.: _____

En quart lloc el Núm.: _____

En cinquè lloc el Núm.: _____

27.) Ara penseu per un instant en una de les últimes activitats d'aquesta mena (curs, seminari, etc.), al qual, tot i que en principi us va interessar, vaureu decidir de no anar-hi.

Tipus d'activitat _____

Lloc _____

Data aproximada _____

28.) ¿Com us va arribar la informació sobre aquella activitat?

a) Informació escrita ☐

b) Informació verbal ☐

c) Altres ¿Quines? _____

29.) ¿Qui us va transmetre la informació sobre aquella activitat?

1. Un Grup de Mestres ☐

2. Algun servei o representant de l'Administració ☐

3. Alguna facultat, escola universitària o I.C.E. ☐

4. Un Centre de Recursos Pedagògics ☐

5. La Direcció de la vostra escola ☐

6. Altres companys de la vostra escola ☐

7. Altres companys de fora de la vostra escola ☐

8. Altres persones o institucions ¿Quines? _____

30.) Ara procureu recordar també el moment en què vaureu decidir de no anar a aquella activitat; possiblement, també vaureu tenir presents diversos factors; ¿com creieu que van influir els següents factors en la vostra decisió?

1. Costos econòmics directes o indirectes massa elevats.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Poc recolzament o impediments per part dels meus familiars i/o amics.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Excessiu esforç intel·lectual que requeria l'activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. Dificultats d'horari o manca de temps disponible per anar-hi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Poc interès de l'activitat de cara a la seva aplicació pràctica a l'aula

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Manca de prestigi professional o acadèmic que podia obtenir per l'assistència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Poc interès de l'activitat per a la meua escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Perquè era més còmode fer una altra cosa (anar a l'escola, quedar-se a casa, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. Manca d'estímuls econòmics per assistir-hi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. Poc interès de l'activitat de cara a l'actualització o millora dels meus coneixements en les matèries que imparteixo.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

(...recordeu el moment en que va prendre la decisió, ...quins altres factors va considerar ...)

11. Per la poca solvència o prestigi que em mereixien els organitzadors.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

12. Perquè em sentia decebut d'altres activitats similars anteriors.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

13. Hi havien altres feines relacionades amb la meua activitat docent que requerien la meua atenció.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

14. Manca de possibilitats de promoció professional derivades de la meua assistència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

15. Poc atractiu de l'activitat en sí mateixa.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

16. Perquè no hi assistien d'altres companys de la meua escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

17. Em sentia mica 'cremat' i sense ganes de fer més coses.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

18. Excessiva distància o dificultats de trasllat al lloc on es feia l'activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

19. Ja no em vaig plantejar, d'entrada, la possibilitat d'assistir a aquella activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

20. Altres factors que creieu que van poder influir en la vostra decisió de no assistir-hi.

¿Quins?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

31.) En general, quan vós decidíu de no participar en algun curs, seminari, taller, etc. ¿quins són els motius que més teniu en compte a l'hora de prendre la vostra decisió d'entre els citats a la pregunta 30? Escolliu-ne fins un màxim de 5 citant el número corresponent per ordre d'importància.

En primer lloc el Núm.: ____

En segon lloc el Núm.: ____

En tercer lloc el Núm.: ____

En quart lloc el Núm.: ____

En cinquè lloc el Núm.: ____

32.) Quan vós decidíu d'assistir a una activitat de formació permanent ¿qui espereu que se'n beneficiï?

a) Els meus alumnes.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

b) La meua escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

c) L'Administració.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

d) Jo mateix.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

e) Altres ¿Qui?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

33.) ¿Sota quines condicions creieu vós que augmentaria sensiblement la vostra participació en activitats de formació permanent com ara cursos, seminaris, tallers, etc.?

1. Augmentant l'oferta disponible d'activitats d'aquesta mena.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Que es poguessin fer dintre de l'horari lectiu amb les corresponents disminucions d'hores de classe o amb substitucions.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Que hi haguessin estímuls econòmics, puntuals o periòdics, per l'assistència a aquests tipus d'activitats.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. Que l'Administració o la Direcció de l'escola en demanés l'assistència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Que les activitats contribuïssin millor a augmentar els meus coneixements de les matèries que imparteixo.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Que les activitats fossin més útils per a la seva aplicació pràctica a l'aula (recursos didàctics, ...).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Que es fessin més a prop del meu lloc de treball o residència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Que l'Administració les recollís en el meu currículum de cara a aconseguir una promoció professional.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. Que no representessin un cost econòmic per a mi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. Que l'assistència a aquestes activitats comportés una certa elevació del prestigi professional.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

11. Que hi assistissin altres companys de la meua escola.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
12. Que responguessin a una necessitat o a un projecte assumit per la meua escola.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
13. Que les activitats resultessin atractives en sí mateixes.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
14. Que jo estès implicat en la pròpia organització de les activitats.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
15. Que em permetés establir noves relacions i intercanvis amb d'altres educadors.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
16. Que em permetés adquirir nous coneixements en temes diversos no relacionats amb les matèries que imparteixo.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
17. Que tingués més recolzament i estímul per part de familiars i/o amics.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
18. Que no requerissin un gran esforç intel·lectual.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
19. Que no tingués tantes feines a fer a més de les classes que imparteixo (feines administratives, activitats extra-escolars, etc.).
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
20. Altres factors o condicions.
 ¿Quins? _____
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

IV. COMENTARIS I ACLARIMENTS.

Q-2/BUP

I. DADES PERSONALS.

1.) Home ☐ Dona ☐

2.) Edat: _____

3.) Nascut a Comarca de La Noguera: ☐
 Altres comarques de Lleida: ☐
 Altres comarques de Catalunya: ☐
 Resta d'Espanya: ☐
 Altres: ☐

4.) Solter/a: ☐
 Casat/da: ☐
 Vidu/a: ☐
 Separ. ó divor.: ☐
 Altres: ☐

5.) Nombre de fills: _____
 Edat del més gran: _____
 Edat del més petit: _____

6.) Localitat del centre de treball: _____

7.) Centre públic: ☐ ó privat: ☐

Nombre d'unitats del Centre: _____

8.) ¿Quina es la vostra Llicenciatura o especialitat?: _____

9.) Any en què va acabar la vostra carrera: _____

10.) Any en què va començar a treballar com a professor de secundària?: _____

¿Quines matèries impartiu actualment?: _____

11.) ¿Heu realitzat o realitzeu d'altres treballs o ocupacions?

No ☐Sí (anteriorment) ☐ ¿Quins? _____Sí (actualment) ☐ ¿Quins? _____

12.) ¿Heu fet d'altres estudis universitaris a més de la vostra llicenciatura?

No ☐Sí ☐ ¿Quins? _____

II. LA FEINA DE PROFESSOR.

13.) Llegiu la següent llista de possibles motius que van influir en la vostra decisió de dedicar-vos a l'ensenyament, i

- Encercleu un màxim de cinc afirmacions que millor expressin els motius que van estar presents en la vostra elecció,
- Ordeneu aquestes afirmacions segons la importància que els atorgueu.

- La feina de professor implica una seguretat i un lloc de treball estable.
- Probablement per a mi representava una forma de millorar la societat.
- Hi va influir la meva admiració cap a un professor (o professors) que vaig tenir a l'escola.
- Pensava que la feina de professor em proporcionaria uns ingressos econòmics bastant satisfactoris.
- Vaig escollir l'ensenyament perquè m'agrada treballar amb els nois.
- Vaig tenir en compte les vacances de què gaudeixen els professors.
- Vaig dedicar-me a l'ensenyament perquè no vaig trobar altres possibilitats de treball relacionat amb la meva Llicenciatura.
- Diferentment d'altres treballs que es fan en una atmosfera impersonal, l'ensenyament em permetia establir relacions personals gratificants.
- Aquesta ocupació em permetia dedicar-me a àrees de coneixement que m'interessen, a més d'ensenyar-les als meus alumnes (història, matemàtiques,...).
- La feina de professor em permetia exercir la meva iniciativa personal.
- La feina de professor significava per a mi una elevació de posició social en relació a la dels meus pares.
- Altres motius: _____

Ordenació:

En primer lloc pel motiu Núm.: ____

En segon lloc pel motiu Núm.: ____

En tercer lloc pel motiu Núm.: ____

En quart lloc pel motiu Núm.: ____

En cinquè lloc pel motiu Núm.: ____

14.) Quan vau decidir d'estudiar la vostra carrera ¿ho vau fer pensant en dedicar-vos a l'ensenyament?

Si ☐

No ☐

No m'ho vaig plantejar ☐

I, actualment, us sentiu professionalment més identificat amb la vostra feina com educador, o bé amb l'àrea de coneixement de la vostra Llicenciatura (Història, Matemàtiques, Llengua, etc.)?

1. Més amb la feina d'educador: ☐

2. Més amb la meva àrea de coneixement: ☐

3. Mig i mig amb les dues: ☐

15.) ¿Heu considerat seriosament alguna vegada la possibilitat de canviar la vostra feina de professor per una altra professió o ocupació?

No ☐

Sí ☐ ¿Quina o quines? _____

¿I per un altre nivell dintre l'ensenyament? (FP, Universitat, ...)

No ☐

Sí ☐ ¿Quin? _____

16.) El millor o pitjor rendiment acadèmic que aconseguixen els vostres alumnes depèn principalment:

a) De la capacitat i l'interès que tenen ells mateixos per aprendre.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

b) De la meua pròpia capacitat i preparació per a ensenyar.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

c) Dels mitjans i les condicions que dóna l'Administració i/o l'escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

d) D'altres factors socials (família, entorn socio-cultural, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

e) D'altres factors. ¿Quins? _____

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

17.) En general, ¿diríeu que us sentiu professionalment satisfets amb la vostra feina com a professors?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

III. FORMACIÓ PERMANENT.

Per formació permanent (o termes similars) se solen entendre aquelles activitats com ara altres estudis complementaris, cursos, seminaris, tallers, conferències, etc., que contribueixen a actualitzar o augmentar els vostres coneixements i a millorar la vostra tasca professional com a professor.

18.) En els darrers 5 anys, ¿a quantes activitats de formació permanent ó reciclatge (cursos, seminaris, etc.) diríeu que heu assistit?

0 ☐ entre 6 i 10 ☐
entre 1 i 5 ☐ més de 10 ☐

19.) Dintre del conjunt de les activitats d'un professor al llarg de l'any (fer classes, preparar-les, supervisar el treball i l'avaluació dels alumnes, feines administratives, etc.) ¿quin percentatge de temps creieu que s'hauria de destinar (idealment) a aquestes activitats de formació permanent o reciclatge?.

0 % ☐
1-20 % ☐
20-40 % ☐
40-60 % ☐
més del 60 % ☐

20.) Des que vau acabar la vostra carrera ¿com creieu que han influït les següents circumstàncies en la vostra millora o perfeccionament com a docent?

1. Reformes o mesures preses per l'Administració en la planificació i organització de l'ensenyament (reformes de la legislació, traspàs a la Generalitat, LODE, orientacions i programes oficials, etc.)

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. La influència de la relació amb d'altres companys.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. El fet d'arribar a tenir el meu lloc de treball assegurat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. La meua pròpia experiència docent com a professor.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Lectures de llibres o revistes professionals.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Assistència a cursos, seminaris, tallers, etc.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Estudis universitaris complementaris.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Exigències o necessitats específiques de les escoles on he treballat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. El treball en equip amb d'altres companys.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. La meua auto-exigència per a superar-me en el treball.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

11. L'estímul de voler aconseguir una plaça millor o més propera al meu lloc de residència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

12. Els requeriments de la direcció de l'escola, de l'administració o de la inspecció.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

13. D'altres circumstàncies i/o estímuls. ¿Quins? _____

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

21.) Ara intenteu recordar un dels últims cursos, seminaris, etc. al qual vau assistir.

¿Quin tipus d'activitat era? _____

Lloc _____

Data aproximada _____

22.) ¿Recordeu com us va arribar la informació sobre aquella activitat?

a) Informació escrita ☐

b) Informació verbal ☐

c) Altres ¿Quines? _____

23.) ¿Qui us va transmetre la informació?

1. Un Grup de Mestres o Col·legi Professional ☐

2. Algun servei o representant de l'Administració ☐

3. Alguna facultat, escola universitària o I.C.E. ☐

4. Un Centre de Recursos Pedagògics ☐

5. La Direcció de la vostra escola ☐

6. Altres companys de la vostra escola ☐

7. Altres companys de fora de la vostra escola ☐

8. Altres persones o institucions ☐ ¿Quines? _____

24.) Procureu recordar el moment en què vau decidir assistir a aquella activitat, possiblement vau tenir presents diversos factors a l'hora de decidir-vos; com creieu que van influir els següents factors en la vostra decisió?

1. Possibilitats d'horari o temps disponible per anar-hi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Possibilitats de promoció professional que podria reportar-me l'assistència (punts, currículum, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Gratuïtat o baixos costos econòmics per a mi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. Utilitat pràctica de l'activitat de cara a la seva aplicació o utilització a l'aula (recursos didàctics,...).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Estímul econòmic per assistir-hi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Interès de l'activitat per a l'actualització o millora dels meus coneixements en les matèries que imparteixo.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Interès de l'activitat per a l'actualització o millora dels meus coneixements en altres temes o matèries que m'agraden.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Facilitats de trasllat al lloc on s'impartia l'activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. Prestigi professional o acadèmic que podria reportar-me l'assistència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. Possibilitat de relació i intercanvi amb d'altres companys.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

(...recordeu el moment en que vau prendre la decisió, ...quins altres factors vau considerar ...)

11. Baix esforç intel·lectual que requeria l'activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

12. Interès de l'activitat per a la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

13. L'assistència d'altres companys de la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

14. Per compromís amb els organitzadors o amb l'Administració.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

15. Per la solvència o el prestigi dels organitzadors.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

16. Pel recolzament o estímul que vaig rebre dels familiars i/o amics.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

17. Era més còmode o divertit que fer una altra cosa (anar a l'escola, quedar-se a casa, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

18. Per l'atractiu que semblava tenir l'activitat en sí mateixa.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

19. Per pressions o requeriments de la direcció de l'escola, de l'Administració o de la inspecció.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

20. Altres factors que creieu que van poder influir en la vostra decisió d'assistir-hi.

¿Quins? _____

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

25.) ¿Creieu que en vau treure el profit o que vau aconseguir allò que esperàveu de l'assistència a aquella activitat?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

26.) En general, quan vós decidíu de participar en algun curs, seminari, taller, etc. ¿quins són els motius que més teniu en compte a l'hora de prendre la vostra decisió d'entre els citats a la pregunta 24? Escolleiu-ne fins un màxim de 5, citant el número corresponent per ordre d'importància.

En primer lloc el Núm.: _____

En segon lloc el Núm.: _____

En tercer lloc el Núm.: _____

En quart lloc el Núm.: _____

En cinquè lloc el Núm.: _____

27.) Ara penseu per un instant en una de les últimes activitats d'aquesta mena (curs, seminari, etc.), al qual, tot i que en principi us va interessar, vau decidir de no anar-hi.

Tipus d'activitat _____

Lloc _____

Data aproximada _____

28.) ¿Com us va arribar la informació sobre aquella activitat?

a) Informació escrita ☐

b) Informació verbal ☐

c) Altres ¿Quines? _____

29.) ¿Qui us va transmetre la informació sobre aquella activitat?

1. Un Grup de Mestres o Col·legi Professional ☐

2. Algun servei o representant de l'Administració ☐

3. Alguna facultat, escola universitària o I.C.E. ☐

4. Un Centre de Recursos Pedagògics ☐

5. La Direcció de la vostra escola ☐

6. Altres companys de la vostra escola ☐

7. Altres companys de fora de la vostra escola ☐

8. Altres persones o institucions ¿Quines? _____

30.) Ara procureu recordar també el moment en què vau decidir de no anar a aquella activitat; possiblement, també vau tenir presents diversos factors; ¿com creieu que van influir els següents factors en la vostra decisió?

1. Costos econòmics directes o indirectes massa elevats.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Poc recolzament o impediments per part dels meus familiars i/o amics.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Excessiu esforç intel·lectual que requeria l'activitat.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
4. Dificultats d'horari o manca de temps disponible per anar-hi.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
5. Poc interès de l'activitat de cara a la seva aplicació pràctica a l'aula
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
6. Manca de prestigi professional o acadèmic que podia obtenir per l'assistència.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
7. Poc interès de l'activitat per a la meua escola.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
8. Perquè era més còmode fer una altra cosa (anar a l'escola, quedar-se a casa, etc.).
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
9. Manca d'estímuls econòmics per assistir-hi.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
10. Poc interès de l'activitat de cara a l'actualització o millora dels meus coneixements en les matèries que imparteixo.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
- (...recordeu el moment en que vau prendre la decisió, ...quins altres factors vau considerar ...)
11. Per la poca solvència o prestigi que em mereixien els organitzadors.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
12. Perquè em sentia decebut d'altres activitats similars anteriors.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
13. Hi havien altres feines relacionades amb la meua activitat docent que requerien la meua atenció.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
14. Manca de possibilitats de promoció professional derivades de la meua assistència.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
15. Poc atractiu de l'activitat en sí mateixa.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
16. Perquè no hi assistien d'altres companys de la meua escola.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
17. Em sentia mica 'cremat' i sense ganes de fer més coses.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
18. Excessiva distància o dificultats de trasllat al lloc on es feia l'activitat.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
19. Ja no em vaig plantejar, d'entrada, la possibilitat d'assistir a aquella activitat.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
20. Altres factors que creieu que van poder influir en la vostra decisió de no assistir-hi.
¿Quins? _____
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

31.) En general, quan vós decidíu de no participar en algun curs, seminari, taller, etc. ¿quins són els motius que més teniu en compte a l'hora de prendre la vostra decisió d'entre els citats a la pregunta 30? Escollíu-ne fins un màxim de 5 citant el número corresponent per ordre d'importància.

En primer lloc el Núm.: _____

En segon lloc el Núm.: ____
 En tercer lloc el Núm.: ____
 En quart lloc el Núm.: ____
 En cinquè lloc el Núm.: ____

32.) Quan vós decidíu d'assistir a una activitat de formació permanent ¿qui espereu que se'n beneficiï?

a) Els meus alumnes.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

b) La meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

c) L'Administració.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

d) Jo mateix.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

e) Altres ¿Qui?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

33.) ¿Sota quines condicions creieu vós que augmentaria sensiblement la vostra participació en activitats de formació permanent com ara cursos, seminaris, tallers, etc.?

1. Augmentant l'oferta disponible d'activitats d'aquesta mena.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Que es poguessin fer dintre de l'horari lectiu amb les corresponents disminucions d'hores de classe o amb substitucions.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Que hi haguessin estímuls econòmics, puntuals o periòdics, per l'assistència a aquests tipus d'activitats.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. Que l'Administració o la Direcció de l'escola en demanés l'assistència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Que les activitats contribuïssin millor a augmentar els meus coneixements de les matèries que imparteixo.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Que les activitats fossin més útils per a la seva aplicació pràctica a l'aula (recursos didàctics, ...).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Que es fessin més a prop del meu lloc de treball o residència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Que l'Administració les recollís en el meu currículum de cara a aconseguir una promoció professional.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. Que no representessin un cost econòmic per a mi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. Que l'assistència a aquestes activitats comportés una certa elevació del prestigi professional.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

11. Que hi assistissin altres companys de la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

12. Que responguessin a una necessitat o a un projecte assumit per la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

13. Que les activitats resultessin atractives en sí mateixes.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
14. Que jo estès implicat en la pròpia organització de les activitats.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
15. Que em permetés establir noves relacions i intercanvis amb d'altres educadors.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
16. Que em permetés adquirir nous coneixements en temes diversos no relacionats amb les matèries que imparteixo.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
17. Que tingués més recolzament i estímul per part de familiars i/o amics.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
18. Que no requerissin un gran esforç intel·lectual.
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
19. Que no tingués tantes feines a fer a més de les classes que imparteixo (feines administratives, activitats extra-escolars, etc.).
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
20. Altres factors o condicions.
 ¿Quins? _____
 molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

IV. COMENTARIS I ACLARIMENTS.

Q-3/FP

I. DADES PERSONALS.

1.) Home ☐ Dona ☐

2.) Edat: _____

3.) Nascut a Comarca de La Noguera: ☐
 Altres comarques de Lleida: ☐
 Altres comarques de Catalunya: ☐
 Resta d'Espanya: ☐
 Altres: ☐

4.) Solter/a: ☐
 Casat/da: ☐
 Vidu/a: ☐
 Separ. ó divor.: ☐
 Altres: ☐

5.) Nombre de fills: _____
 Edat del més gran: _____
 Edat del més petit: _____

6.) Localitat del centre de treball: _____

7.) Centre públic: ☐ ó privat: ☐
 Nombre d'unitats del Centre: _____

8.) ¿Amb quina titulació i/o especialitat va accedir a la vostra plaça de professor?: _____

9.) ¿Quin any va aconseguir aquesta titulació?: _____

10.) Any en què va començar a treballar com a professor de F.P.?: _____
 ¿Quines matèries impartiu actualment?: _____

11.) ¿Heu realitzat o realitzeu d'altres treballs o ocupacions?

No ☐
 Sí (anteriorment) ☐ ¿Quins? _____
 Sí (actualment) ☐ ¿Quins? _____

12.) ¿Heu fet d'altres estudis complementaris?

No ☐
 Sí ☐ ¿Quins? _____

II. LA FEINA DE PROFESSOR.

13.) Llegiu la següent llista de possibles motius que van influir en la vostra decisió de dedicar-vos a l'ensenyament, i

- Encerceleu un màxim de cinc afirmacions que millor expressin els motius que van estar presents en la vostra elecció,
- Ordeneu aquestes afirmacions segons la importància que els atorgueu.

- La feina de professor implica una seguretat i un lloc de treball estable.
- Probablement per a mi representava una forma de millorar la societat.
- Hi va influir la meva admiració cap a un professor (o professors) que vaig tenir a l'escola.
- Pensava que la feina de professor em proporcionaria uns ingressos econòmics bastant satisfactoris.
- Vaig escollir l'ensenyament perquè m'agrada treballar amb els nois.
- Vaig tenir en compte les vacances de què gaudeixen els professors.
- Vaig dedicar-me a l'ensenyament perquè no vaig trobar altres possibilitats de treball relacionat amb la meva titulació.
- Diferentment d'altres treballs que es fan en una atmosfera impersonal, l'ensenyament em permetia establir relacions personals gratificants.
- Aquesta ocupació em permetia dedicar-me a àrees de coneixement que m'interessen, a més d'ensenyar-les als meus alumnes (història, matemàtiques,...).
- La feina de professor em permetia exercir la meva iniciativa personal.
- La feina de professor significava per a mi una elevació de posició social en relació a la dels meus pares.
- Altres motius: _____

Ordenació:

En primer lloc pel motiu Núm.: ____

En segon lloc pel motiu Núm.: ____

En tercer lloc pel motiu Núm.: ____

En quart lloc pel motiu Núm.: ____

En cinquè lloc pel motiu Núm.: ____

14.) Quan vau decidir d'estudiar la vostra carrera ¿ho vau fer pensant en dedicar-vos a l'ensenyament?

Si ☐

No ☐

No m'ho vaig plantejar ☐

I, actualment, us sentiu professionalment més identificat amb la vostra feina com educador, o bé amb la vostra àrea de coneixement (Història, Matemàtiques, Llengua, etc.)?

1. Més amb la feina d'educador: ☐

2. Més amb la meva àrea de coneixement: ☐

3. Mig i mig amb les dues: ☐

15.) ¿Heu considerat seriosament alguna vegada la possibilitat de canviar la vostra feina de professor per una altra professió o ocupació?

No ☐

Sí ☐ ¿Quina o quines? _____

¿I per un altre nivell dintre l'ensenyament? (BUP, Universitat, ...)

No ☐

Sí ☐ ¿Quin? _____

16.) El millor o pitjor rendiment acadèmic que aconseguixen els vostres alumnes depèn principalment:

a) De la capacitat i l'interès que tenen ells mateixos per aprendre.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

b) De la meua pròpia capacitat i preparació per a ensenyar.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

c) Dels mitjans i les condicions que dóna l'Administració i/o l'escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

d) D'altres factors socials (família, entorn socio-cultural, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

e) D'altres factors. ¿Quins? _____

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

17.) En general, ¿diríeu que us sentiu professionalment satisfets amb la vostra feina com a professors?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

III. FORMACIO PERMANENT.

Per formació permanent (o termes similars) se solen entendre aquelles activitats com ara altres estudis complementaris, cursos, seminaris, tallers, conferències, etc., que contribueixen a actualitzar o augmentar els vostres coneixements i a millorar la vostra tasca professional com a professor.

18.) En els darrers 5 anys, ¿a quantes activitats de formació permanent ó reciclatge (cursos, seminaris, etc.) diríeu que heu assistit?

0 ☐ entre 6 i 10 ☐
entre 1 i 5 ☐ més de 10 ☐

19.) Dintre del conjunt de les activitats d'un professor al llarg de l'any (fer classes, preparar-les, supervisar el treball i l'avaluació dels alumnes, feines administratives, etc.) ¿quin percentatge de temps creieu que s'hauria de destinar (idealment) a aquestes activitats de formació permanent o reciclatge?.

0 % ☐
1-20 % ☐
20-40 % ☐
40-60 % ☐
més del 60 % ☐

20.) Des que va acabar la vostra carrera ¿com creieu que han influït les següents circumstàncies en la vostra millora o perfeccionament com a docent?

1. Reformes o mesures preses per l'Administració en la planificació i organització de l'ensenyament (reformes de la legislació, traspassos a la Generalitat, LODE, orientacions i programes oficials, etc.)

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. La influència de la relació amb d'altres companys.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. El fet d'arribar a tenir el meu lloc de treball assegurat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. La meua pròpia experiència docent com a professor.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Lectures de llibres o revistes professionals.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Assistència a cursos, seminaris, tallers, etc.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Estudis universitaris complementaris.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Exigències o necessitats específiques de les escoles on he treballat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. El treball en equip amb d'altres companys.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. La meua auto-exigència per a superar-me en el treball.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

11. L'estímul de voler aconseguir una plaça millor o més propera al meu lloc de residència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

12. Els requeriments de la direcció de l'escola, de l'administració o de la inspecció.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

13. D'altres circumstàncies i/o estímuls. ¿Quins? _____

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

21.) Ara intenteu recordar un dels últims cursos, seminaris, etc. al qual vau assistir.

¿Quin tipus d'activitat era? _____

Lloc _____

Data aproximada _____

22.) ¿Recordeu com us va arribar la informació sobre aquella activitat?

a) Informació escrita ☐

b) Informació verbal ☐

c) Altres ¿Quines? _____

23.) ¿Qui us va transmetre la informació?

1. Un Grup de Mestres o Col·legi Professional ☐

2. Algun servei o representant de l'Administració ☐

3. Alguna facultat, escola universitària o I.C.E. ☐

4. Un Centre de Recursos Pedagògics ☐

5. La Direcció de la vostra escola ☐

6. Altres companys de la vostra escola ☐

7. Altres companys de fora de la vostra escola ☐

8. Altres persones o institucions ☐ ¿Quines? _____

24.) Procureu recordar el moment en què va decidir assistir a aquella activitat, possiblement va tenir presents diversos factors a l'hora de decidir-vos; com creieu que van influir els següents factors en la vostra decisió?

1. Possibilitats d'horari o temps disponible per anar-hi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Possibilitats de promoció professional que podria reportar-me l'assistència (punts, currículum, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Gratuïtat o baixos costos econòmics per a mi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. Utilitat pràctica de l'activitat de cara a la seva aplicació o utilització a l'aula (recursos didàctics,...).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Estímuls econòmics per assistir-hi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Interès de l'activitat per a l'actualització o millora dels meus coneixements en les matèries que imparteixo.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Interès de l'activitat per a l'actualització o millora dels meus coneixements en altres temes o matèries que m'agraden.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Facilitats de trasllat al lloc on s'impartia l'activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. Prestigi professional o acadèmic que podria reportar-me l'assistència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. Possibilitat de relació i intercanvi amb d'altres companys.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

(...recordeu el moment en que va prendre la decisió, ...quins altres factors va considerar ...)

11. Baix esforç intel·lectual que requeria l'activitat.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

12. Interès de l'activitat per a la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

13. L'assistència d'altres companys de la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

14. Per compromís amb els organitzadors o amb l'Administració.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

15. Per la solvència o el prestigi dels organitzadors.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

16. Pel recolzament o estímul que vaig rebre dels familiars i/o amics.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

17. Era més còmode o divertit que fer una altra cosa (anar a l'escola, quedar-se a casa, etc.).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

18. Per l'atractiu que semblava tenir l'activitat en sí mateixa.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

19. Per pressions o requeriments de la direcció de l'escola, de l'Administració o de la inspecció.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

20. Altres factors que creieu que van poder influir en la vostra decisió d'assistir-hi.

¿Quins?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

25.) ¿Creieu que en vau treure el profit o que vau aconseguir allò que esperàveu de l'assistència a aquella activitat?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

26.) En general, quan vós decidíu de participar en algun curs, seminari, taller, etc. ¿quins són els motius que més teniu en compte a l'hora de prendre la vostra decisió d'entre els citats a la pregunta 24? Escoleiu-ne fins un màxim de 5, citant el número corresponent per ordre d'importància.

En primer lloc el Núm.: ____

En segon lloc el Núm.: ____

En tercer lloc el Núm.: ____

En quart lloc el Núm.: ____

En cinquè lloc el Núm.: ____

27.) Ara penseu per un instant en una de les últimes activitats d'aquesta mena (curs, seminari, etc.), al qual, tot i que en principi us va interessar, vau decidir de no anar-hi.

Tipus d'activitat _____

Lloc _____

Data aproximada _____

28.) ¿Com us va arribar la informació sobre aquella activitat?

a) Informació escrita ☐

b) Informació verbal ☐

c) Altres ¿Quines? _____

29.) ¿Qui us va transmetre la informació sobre aquella activitat?

1. Un Grup de Mestres o Col·legi Professional ☐

2. Algun servei o representant de l'Administració ☐

3. Alguna facultat, escola universitària o I.C.E. ☐

4. Un Centre de Recursos Pedagògics ☐

5. La Direcció de la vostra escola ☐

6. Altres companys de la vostra escola ☐

7. Altres companys de fora de la vostra escola ☐

8. Altres persones o institucions ¿Quines? _____

30.) Ara procureu recordar també el moment en què vau decidir de no anar a aquella activitat; possiblement, també vau tenir presents diversos factors; ¿com creieu que van influir els següents factors en la vostra decisió?

1. Costos econòmics directes o indirectes massa elevats.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Poc recolzament o impediments per part dels meus familiars i/o amics.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Excessiu esforç intel·lectual que requeria l'activitat.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
4. Dificultats d'horari o manca de temps disponible per anar-hi.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
5. Poc interès de l'activitat de cara a la seva aplicació pràctica a l'aula
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
6. Manca de prestigi professional o acadèmic que podia obtenir per l'assistència.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
7. Poc interès de l'activitat per a la meua escola.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
8. Perquè era més còmode fer una altra cosa (anar a l'escola, quedar-se a casa, etc.).
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
9. Manca d'estímul econòmics per assistir-hi.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
10. Poc interès de l'activitat de cara a l'actualització o millora dels meus coneixements en les matèries que imparteixo.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
- (...recordeu el moment en que vau prendre la decisió, ...quins altres factors vau considerar ...)
11. Per la poca solvència o prestigi que em mereixien els organitzadors.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
12. Perquè em sentia decebut d'altres activitats similars anteriors.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
13. Hi havien altres feines relacionades amb la meua activitat docent que requerien la meua atenció.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
14. Manca de possibilitats de promoció professional derivades de la meua assistència.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
15. Poc atractiu de l'activitat en sí mateixa.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
16. Perquè no hi assistien d'altres companys de la meua escola.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
17. Em sentia mica 'cremat' i sense ganes de fer més coses.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
18. Excessiva distància o dificultats de trasllat al lloc on es feia l'activitat.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
19. Ja no em vaig plantejar, d'entrada, la possibilitat d'assistir a aquella activitat.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
20. Altres factors que creieu que van poder influir en la vostra decisió de no assistir-hi.
¿Quins? _____
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

31.) En general, quan vós decidíu de no participar en algun curs, seminari, taller, etc. ¿quins són els motius que més teniu en compte a l'hora de prendre la vostra decisió d'entre els citats a la pregunta 30? Escollíu-ne fins un màxim de 5 citant el número corresponent per ordre d'importància.

En primer lloc el Núm.: _____

En segon lloc el Núm.: ____
 En tercer lloc el Núm.: ____
 En quart lloc el Núm.: ____
 En cinquè lloc el Núm.: ____

32.) Quan vós decidíu d'assistir a una activitat de formació permanent ¿qui espereu que se'n beneficiï?

a) Els meus alumnes.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

b) La meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

c) L'Administració.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

d) Jo mateix.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

e) Altres ¿Qui?

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

33.) ¿Sota quines condicions creieu vós que augmentaria sensiblement la vostra participació en activitats de formació permanent com ara cursos, seminaris, tallers, etc.?

1. Augmentant l'oferta disponible d'activitats d'aquesta mena.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

2. Que es poguessin fer dintre de l'horari lectiu amb les corresponents disminucions d'hores de classe o amb substitucions.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

3. Que hi haguessin estímuls econòmics, puntuals o periòdics, per l'assistència a aquests tipus d'activitats.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

4. Que l'Administració o la Direcció de l'escola en demanés l'assistència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

5. Que les activitats contribuïssin millor a augmentar els meus coneixements de les matèries que imparteixo.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

6. Que les activitats fossin més útils per a la seva aplicació pràctica a l'aula (recursos didàctics, ...).

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

7. Que es fessin més a prop del meu lloc de treball o residència.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

8. Que l'Administració les recollís en el meu currículum de cara a aconseguir una promoció professional.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

9. Que no representessin un cost econòmic per a mi.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

10. Que l'assistència a aquestes activitats comportés una certa elevació del prestigi professional.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

11. Que hi assistissin altres companys de la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

12. Que responguessin a una necessitat o a un projecte assumit per la meva escola.

molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

13. Que les activitats resultessin atractives en sí mateixes.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
14. Que jo estès implicat en la pròpia organització de les activitats.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
15. Que em permetés establir noves relacions i intercanvis amb d'altres educadors.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
16. Que em permetés adquirir nous coneixements en temes diversos no relacionats amb les matèries que imparteixo.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
17. Que tingués més recolzament i estímul per part de familiars i/o amics.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
18. Que no requerissin un gran esforç intel·lectual.
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
19. Que no tingués tantes feines a fer a més de les classes que imparteixo (feines administratives, activitats extra-escolars, etc.).
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐
20. Altres factors o condicions.
¿Quins? _____
molt ☐ bastant ☐ poc ☐ gens ☐

IV. COMENTARIS I ACLARIMENTS.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Delegació Territorial a Lleida

LLEIDA,

SA REFERÈNCIA

N/REFERÈNCIA

AFER

DESTINACIÓ

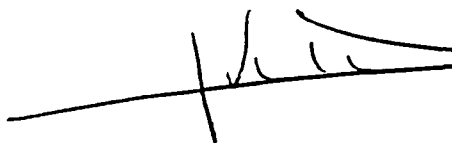
Distingit/da senyor/a:

El Departament de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona està realitzant una investigació sobre les necessitats de Formació Permanent dels ensenyants de Primària i Secundària a la Comarca de La Noguera.

Per aquest motiu, i valorant l'interès que pot tenir aquest treball de cara al plantejament d'una Formació Permanent ajustada a les necessitats dels educadors, aquests SS.TT. us demanen la vostra col·laboració responnent el qüestionari que s'acompanya.

Atentament.

EL DELEGAT TERRITORIAL.



Delegació Territorial a Lleida
Departament d'Ensenyament

Josep Varela i Serra.

Benvolgut company:

El següent qüestionari forma part d'una investigació sobre els tipus de motivacions que mouen els ensenyants a participar, o no, en les diferents activitats de l'actual oferta de Formació Permanent, cosa que podria contribuir a un plantejament més correcte d'aquesta, per la qual cosa us demano la vostra col.laboració contestant aquest qüestionari.

Es garanteix absolutament l'anonimat de totes les respostes, tan per raó del secret professional al que estem sotmesos, com pel tractament merament estadístic que es farà de les dades, les quals seran usades exclusivament per a aquesta investigació.

Instruccions:

a) Contesteu acuradament i reflexiva les preguntes del qüestionari, assenyalant amb una creu les opcions escollides o, si s'escau, escrivint breument les respostes.

b) Si voleu fer algun comentari o aclariment complementari ho podeu fer lliurement a l'espai en blanc de la darrera pàgina.

c) No signeu ni poseu el vostre nom.

d) Un cop reomplert el qüestionari, poseu-lo al sobre que s'acompanya, que ja porta el segell i l'adreça, i remeteu-lo per correu.

e) Per a qualsevol dubte o problema podeu posar-vos en contacte amb el Joan, del Centre de Recursos de La Noguera, Tf. 44 63.62.

Agraïnt-vos sincerament la vostra valuosa col.laboració, us saluda ben cordialment.



Joan Biscarri Gassió
Departament de Psicologia de l'Educació de l'U.A.B.

Benvolgut company:

No fa gaires dies vau rebre un qüestionari, que formava part d'una investigació del Dep. de Psicologia de l'U.A.B., per tal de complimentar-lo i enviar-lo per correu al Centre de Recursos de La Noguera.

Malgrat que no se si vós ja l'heu enviat o encara no, voldria, en el primer cas, agrair-vos de nou la vostra valuosa col.laboració, i, en el segon, recordar-vos que es important que l'envieu tan aviat com us sigui possible, i també que, per a qualsevol problema amb que us poguessiu trobar per aquesta qüestió, podeu posar-vos en contacte amb en Joan Arjona, del Centre de Recursos, al Tf. 44.63.62.

Aprofitant novament l'ocasió per a agrair-vos el vostre interès, us saluda ben cordialment.



Joan Biscarri Gassió
Departament de Psicologia de l'Educació de l'U.A.B.

Anexo 2: Índices de Tablas, Gráficos y Figuras.

1. Índice de Tablas

	<u>Pág.</u>
1. Distribución de centros y profesorado.	115
2. Resumen de centros públicos-privados y niveles en la Comarca.	119
3. Resumen de centros públicos-privados y niveles en Catalunya.	119
4. Distribución de centros por niveles en Catalunya y en la Comarca.	119
5. Centros públicos y privados en Catalunya y en la Comarca.	120
6. Resumen de profesores por niveles y tipos de centros en Catalunya.	121
7. Resumen de profesores por niveles y tipos de centros en la Comarca.	121
8. Distribución del profesorado por niveles en Catalunya y en la Comarca.	121
9. Profesores de centros públicos y privados en Catalunya y en la Comarca	122
10. Profesorado masculino y femenino en Catalunya y en la Comarca.	123
11. Distribución del profesorado femenino en los diversos niveles.	123
12. Niveles del profesorado en la Comarca y en nuestra muestra.	135
13. Población docente masculina y femenina en la Comarca y en la muestra.	136
14. Distribución de la población femenina en los diversos niveles.	136
15. Lugar de nacimiento de los profesores.	139
16. Estado civil.	141
17. Número de hijos.	141
18. Edades del hijo mayor y menor.	141
19. Distribución geográfica de los profesores.	143
20. Porcentajes de respuesta en distintos tipos de poblaciones.	144
21. Profesorado en centros públicos y privados.	144
22. Tamaño de los centros docentes.	145
23. Año de obtención de la titulación.	145
24. Año de inicio de la actividad docente.	146
25. Profesores de EGB: especializaciones por área de conocimiento.	147
26. Profesores de EGB: especializaciones por niveles.	148
27. Profesores de FP: Titulaciones.	148

28. Profesores de BUP: Titulaciones.	148
29. Otros trabajos u ocupaciones.	149
30. Otros estudios.	150
31. Motivos para dedicarse a la profesión docente.	152
32. Profesores de EGB: motivos para escoger Magisterio.	153
33. Profesores de EGB: motivos mas valorados para escoger Magisterio.	154
34. Profesores de secundaria: motivos para dedicarse a la enseñanza.	155
35. Profesores de secundaria: motivos mas valorados para dedicarse a la enseñanza.	156
36. Motivos para dedicarse a la enseñanza: comparación entre niveles.	157
37. Profesores de EGB: opciones de carrera distintas a Magisterio.	161
38. Profesores de EGB: opciones distintas a Magisterio entre hombres y mujeres.	162
39. Profesores de secundaria: voluntad de dedicarse a la enseñanza.	162
40. Voluntad de dedicarse a la enseñanza entre los profesores de BUP y los de FP.	163
41. Identificación con el trabajo de educador o área de conocimiento.	163
42. Identificación profesional actual entre hombres y mujeres.	164
43. Expectativas de cambio de profesión.	165
44. Expectativas de cambio profesional entre hombres y mujeres.	166
45. Expectativas de cambio profesional por niveles de edad.	166
46. Expectativas de cambio de nivel docente.	167
47. Expectativas de cambio de nivel docente entre hombres y mujeres.	167
48. Expectativas de cambio de nivel docente por niveles de edad.	168
49. Percepción de factores causantes de los resultados académicos.	169
50. Porcentajes respecto al total.	170
51. Comparación del valor medio de las atribuciones entre niveles.	175
52. Atribuciones de hombres y mujeres a la capacidad de los alumnos.	175
53. Atribuciones de hombres y mujeres a la capacidad del profesor.	175
54. Atribuciones de hombres y mujeres a los medios y condiciones.	176
55. Atribuciones de hombres y mujeres a los factores sociales.	176
56. Satisfacción con el trabajo de los profesores.	177
57. Satisfacción con el trabajo: primaria vs. secundaria.	177
58. Satisfacción con el trabajo entre hombres y mujeres.	178
59. Satisfacción con el trabajo por grupos de edad.	178

60. Asistencia a actividades de formación permanente (últimos 5 años).	182
61. Participación en actividades de formación permanente por niveles.	183
62. Participación de hombres y mujeres en actividades de formación.	184
63. Participación en actividades de formación por niveles de edad.	184
64. Dedicación "ideal" a actividades de formación permanente.	186
65. Dedicación "ideal" a la formación por niveles docentes.	186
66. Dedicación "ideal" a la formación por sexos.	187
67. Dedicación "ideal" a la formación por intervalos de edad.	187
68. Influencias percibidas sobre el perfeccionamiento como docentes.	189
69. Importancia de los factores en el perfeccionamiento de los profesores de EGB, FP y BUP.	191
70. Profesores de primaria/secundaria vs. ítem 1.	191
71. Profesores de primaria/secundaria vs. ítem 12.	192
72. Niveles docentes EGB/FP/BUP vs. ítem 6.	193
73. Hombres/mujeres vs. ítem 4.	193
74. Hombres/mujeres vs. ítem 6.	194
75. Hombres/mujeres vs. ítem 8.	194
76. Intervalos de edad de los profesores vs. ítem 1.	195
77. Intervalos de edad de los profesores vs. ítem 4.	195
78. Intervalos de edad de los profesores vs. ítem 7.	196
79. Lugar de realización de la última actividad de formación.	197
80. Medio de recepción de la información sobre la actividad.	198
81. Procedencia de la información sobre la actividad.	200
82. Motivos de asistencia a la actividad de formación (n= 147).	203
83. Importancia de los motivos de asistencia en los tres niveles docentes.	205
84. Motivos para asistir: niveles docentes vs. M4.	206
85. Motivos para asistir: niveles docentes vs. M6.	206
86. Motivos para asistir: niveles docentes vs. M8.	207
87. Motivos para asistir: hombres/mujeres vs. M6.	208
88. Importancia de los motivos para asistir entre hombres y mujeres.	208
89. Motivos para asistir: intervalos de edad vs. M4.	209
90. Motivos para asistir: intervalos de edad vs. M13.	210
91. Importancia de los motivos para asistir por intervalos de edad.	210
92. Satisfacción de expectativas respecto a la actividad.	212

93. Satisfacción con la actividad vs. niveles docentes.	212
94. Satisfacción con la actividad vs. hombres/mujeres.	213
95. Satisfacción con la actividad vs. intervalos de edad.	213
96. Principales motivos de asistencia a las actividades en general.	214
97. Motivos de asistencia "en general" y para la última actividad.	216
98. Motivos de asistencia "en general" vs. niveles docentes.	217
99. Motivos de asistencia "en general" para hombres y mujeres.	218
100. Motivos de asistencia "en general" por intervalos de edad.	220
101. Lugar de realización de las actividades a las que no asistieron.	223
102. Zonas de asistencia y de no asistencia a actividades.	224
103. Años de las actividades a las que no asistieron.	225
104. Medio de recepción de la información sobre la actividad.	226
105. Procedencia de la información sobre la actividad.	226
106. Motivos por los que no se asistió a la actividad de formación.	229
107. Importancia de los motivos de no asistencia en los tres niveles.	234
108. Motivos de no asistencia: hombres/mujeres vs. MN.3.	235
109. Motivos de no asistencia: hombres/mujeres vs. MN.14.	236
110. Motivos de no asistencia: hombres/mujeres vs. MN.13.	236
111. Tamaño de los centros vs. respuestas de las mujeres a MN.13.	237
112. Importancia de los motivos de no asistencia entre hombres y mujeres.	237
113. Motivos de no asistencia: intervalos de edad vs. MN.5.	239
114. Motivos de no asistencia: intervalos de edad vs. MN.10.	239
115. Motivos de no asistencia: intervalos de edad vs. MN.4.	240
116. Importancia de los motivos de no asistencia por intervalos de edad.	240
117. Principales motivos de no asistencia a las actividades, en general.	243
118. Motivos de no asistencia: para la última actividad y en general.	244
119. Motivos de no asistencia, en general, vs. niveles docentes.	246
120. Motivos de no asistencia, en general, vs. hombres/mujeres.	247
121. Motivos de no asistencia, en general, vs. intervalos de edad.	248
122. A quien beneficia la asistencia a actividades de formación.	251
123. Expectativas de beneficio a la escuela vs. niveles docentes.	253
124. Expectativas de beneficio vs. niveles docentes.	253
125. Expectativas de beneficio a sus alumnos vs. hombres/mujeres.	254

126. Expectativas de beneficio vs. hombres/mujeres.	254
127. Expectativas de beneficio para sí mismos vs. grupos de edad.	255
128. Expectativas de beneficio vs. grupos de edad.	255
129. Condiciones que aumentarían la asistencia de los profesores (n= 147).	258
130. Condiciones de mayor asistencia: niveles docentes vs. C.2.	261
131. Condiciones de mayor asistencia: niveles docentes vs. C.12.	261
132. Condiciones de mayor asistencia: niveles docentes vs. C.3.	262
133. Condiciones de mayor asistencia: niveles docentes vs. C.18.	262
134. Valoración de las condiciones de mayor asistencia en los tres niveles docentes.	263
135. Condiciones de mayor asistencia: hombres/mujeres vs. C.1.	264
136. Condiciones de mayor asistencia: hombres/mujeres vs. C.3.	264
137. Condiciones de mayor asistencia: hombres/mujeres vs. C.18.	265
138. Condiciones de mayor asistencia: hombres/mujeres vs. C.19.	265
139. Valoración de las condiciones de mayor asistencia entre hombres y mujeres.	266
140. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.7.	267
141. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.8.	268
142. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.11.	268
143. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.13.	269
144. Condiciones de mayor asistencia: grupos de edad vs. C.18.	269
145. Valoración de las condiciones de mayor asistencia en los tres grupos de edad.	270
146. Estadísticos iniciales de M.	280
147. Matriz factorial de M.	281
148. Estadísticos finales de M.	282
149. Matriz factorial rotada de M.	283
150. Estadísticos iniciales de MN.	291
151. Matriz factorial de MN.	292
152. Estadísticos finales de MN.	292
153. Matriz factorial rotada de MN.	293
154. Estadísticos iniciales de C.	298
155. Matriz factorial de C.	299
156. Estadísticos finales de C.	300

157. Matriz factorial rotada de C.	301
158. Factores motivacionales de asistencia vs. sexo.	314
159. Factores motivacionales de asistencia vs. niveles de edad.	315
160. Factores motivacionales de asistencia vs. niveles docentes.	315
161. Factores motivacionales de asistencia vs. autoidentificación profesional.	316
162. Factores motivacionales de asistencia vs. "locus of control" interno.	317
163. Factores motivacionales de asistencia vs. asistencia previa a actividades.	318
164. Factores motivacionales de no asistencia vs. sexo.	318
165. Factores motivacionales de no asistencia vs. niveles de edad.	319
166. Factores motivacionales de no asistencia vs. niveles docentes.	319
167. Factores motivacionales de no asistencia vs. autoidentificación profesional.	320
168. Factores motivacionales de no asistencia vs. "locus of control" interno.	320
169. Factores motivacionales de no asistencia vs. asistencia previa a actividades.	321
170. Factores condicionales de mayor asistencia vs. sexo.	322
171. Factores condicionales de mayor asistencia vs. niveles de edad.	322
172. Factores condicionales de mayor asistencia vs. niveles docentes.	323
173. Factores condicionales de mayor asistencia vs. autoidentificación profesional.	324
174. Factores condicionales de mayor asistencia vs. "locus of control" interno.	324
175. Factores condicionales de mayor asistencia vs. asistencia previa a actividades.	325

2. Índice de Gráficos.

1. Distribución del profesorado por niveles (n= 150).	135
2. Distribución por sexo.	137
3. Grupos de edad de los profesores.	137
4. Edades medias por niveles.	139
5. Lugar de nacimiento por niveles.	140

6. EGB: 5 motivos para dedicarse a la enseñanza.	157
7. BUP: 5 motivos para dedicarse a la enseñanza.	158
8. FP: 5 motivos para dedicarse a la enseñanza.	158
9. EGB: Atribuciones causales sobre el rendimiento de los alumnos.	172
10. FP: Atribuciones causales sobre el rendimiento de los alumnos.	173
11. BUP: Atribuciones causales sobre el rendimiento de los alumnos.	174

3. Indice de Figuras.

1. Municipios de la comarca de La Noguera.	113
2. Centros docentes y profesores de la comarca.	116
3. Distribución de profesores que respondieron el cuestionario.	142
4. Valores de los factores motivacionales de asistencia (M).	307
5. Valores de los factores motivacionales de no asistencia (MN).	309
6. Valores de los factores condicionales de mayor asistencia.	311

V. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- ABRAHAM, A. (1972): *Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant (MISPE)*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.
- ADAMS, J.S. (1963): Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- ADAMS, J.S. (1965): Inequity in Social Exchange. En L. Berkowitz (Dir.): *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol.2). New York: Academic Press.
- AMES, C. y AMES, R. (1984): Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, (4), 535-556.
- AMES, C. y AMES, R. (Eds.) (1985): *Research on motivation in education, Vol. 2: The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- AMES, R. y AMES, C. (Eds.) (1984): *Research on motivation in education, Vol. 1: Student motivation*. New York: Academic Press.
- ANDERSON, S. y RODIN, L. (1989): Is bad news always bad?: Cue and feedback effects on intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 6, 449-167.
- ANTUNEZ, S., et al. (1987): *L'Avaluació de Plans de Formació Permanent del Professorat*. Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- AVI-ITZHAK, T.E. (1983): The effects of needs, organizational factors and teacher's characteristics on job satisfaction in kindergarten teachers. ERIC: ED 272468.
- AYENI, M.I. (1982): *Learning orientations and learning styles of Wisconsin postsecondary agriculture teachers towards in-service education*. Tesis Doctoral, University of Wisconsin, Madison.
- AZINGER, A.T. (1982): *An investigation of job satisfaction among teacher negotiation team chairpersons*. Ph.D. dissertation, University of Iowa.
- AZUMI, J.E. y LERMAN, J.L. (1986): *Attracting and Retaining Master Teachers: What Teachers Think*. Documento presentado a la Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 16-21.

- BACHARACH, S. y CONLEY, S.C. (1986): Education reform: A managerial agenda. *Phi Delta Kappan*, 67, (9), 641-645.
- BACHARACH, S., LIPSKY, D.B. y SHEDD, J. (1984): *Paying for better teaching: Merit pay and its alternatives*. New York: Organizational Analysis and Practice, Ithaca.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: toward s unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- BARBER, L.W. y KLEIN, K. (1983): Merit pay and teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, Dec. 247-251.
- BARRET, J.H. (1970): *Individual goals and organizational objectives. A study of integration mechanisms*. Ann Arbor: Institute of Social Research. Univ. of Michigan.
- BARRO, S.M. (1985): *The logic of teacher incentives*. Washington, DC: The National Association of State Boards of Education.
- BARROS, A. y BARROS, J. (1988): *Locus de controle des enseignants, attribution de responsabilité et motivation pour la réussite*. Comunicación presentada a la 13a. Conferència de la ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Barcelona, 4-9 Septiembre.
- BARROS, A., BARROS, J. y NETO, F. (1988): Locus de controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.
- BARTH, R.S. (1981): The principal as staff developer. *Boston University Journal of Education*, 163, (1), 144-162.
- BATES, J.A. (1979): Extrinsic reward and intrinsic motivation: A review with implications for the classroom. *Review of Educational Research*, 19, 557-576.
- BATISTA, J.M. y MARTINEZ, M.R. (1989): *Análisis Multivariante. Análisis en Componentes Principales*. Barcelona: Hispano Europea.
- BENEJAM, P. (1984): El modelo de formación en otros países. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, (6), 4-10.
- BERMAN, P. y FRIEDEWITZER, F. (1981): A pragmatic approach to inservice education. *Action in Teacher Education*, 3, (1), 51-57.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M.W. (1978): *Federal programs supporting educational change, vol. III: implementing and sustaining innovations*. Washington, DC: U.S. Office of Education.
- BESS, J.L. (1977): The motivation to teach. *Journal of Higher Education*, 48,

(3), 243-258.

- BGSU (1988): *Faculty responses to the merit pay questionnaire*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University, Faculty Welfare Committee.
- BISHOP, J.M. (1977): Organizational influences on the work orientations of elementary teachers. *Sociology of Work and Occupation*, 4, (2), 171-208.
- BISQUERRA, R. (1989): *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Vol. 1*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- BLOCK, I.G. (1986): *Teacher need-satisfaction, importance, and control: A comparative analysis between principals' and teachers' perceptions*. Ed.D. dissertation, University of Colorado at Boulder.
- BLOOM, S.E. (1982): *Expectancy motivation theory and school outcomes*. Ph.D. dissertation, University of Kansas.
- BOAL, K.B. y CUMMINGS, L.L. (1981): Cognitive evaluation theory: An experimental test of processes and outcomes. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20, 238-252.
- BONIFFAY, J. (1988): *Les apports de la formation professionnelle des adultes pour la formation des enseignants, comment remotiver les enseignants par la formation continue?*. Comunicación presentada a la 13a. Conferència de la ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Barcelona, 4-9 Septiembre.
- BOSHIER, R. (1971): Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typologie. *Adult Education*, 21, 3-26.
- BOSHIER, R. (1976): Factor analysis at large: A critical review of the motivational orientation literature. *Adult Education*, 27, 24-47.
- BOWMAN, D.C. (1977): *Elements of job dissatisfaction associated with performance evaluation*. Ed.D. dissertation, University of Missouri-Columbia.
- BREWIN, C.R. y SHAPIRO, D.A. (1984): Beyond locus of control: Attribution of responsibility for positive and negative outcome. *British Journal of Psychology*, 75, 43-49.
- BRINKS, J.T. (1980): Is there merit in merit increases?. *Personnel Administrator*, 25, (5), 59-64.

- BROEDLING, L.A. (1975): Relationship of internal-external control to work motivation and performance in an expectancy model. *Journal of Applied Psychology*, 60, (1), 65-70.
- BROEDLING, L.A. (1977): The uses of the intrinsic-extrinsic distinction in explaining motivation and organizational behavior. *Academy of Management Review*, 2, 267-274.
- BURGESS, R. (1972): Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult Education*, 22, 3-29.
- BURKE, B.T. (1982): Merit Pay for teachers: Round Valley may have the answer. *Phi Delta Kappan*, 64, (4), 265-266.
- BURKE, R. (1988): *Research on the Effects of Rewards: Implications for Annual Merit Pay*. Documento presentado a la Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. San Diego, CA, Febrero 13-17.
- CAMPBELL, J.P., DUNNETTE, M.D., LAWLER, E.E. y WEICK, K.E. (1970): *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- CAMPBELL, J.P. y PRITCHARD, D. (1983): Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology. En M.D. Dunnette (Ed.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- CARDINELL, C.F. (1981): Mid-Life Professional Crises: Two Hypotheses. ERIC, ED 208491.
- CARMICHAEL, L. (1982): Leaders as learners: A possible dream. *Educational Leadership*, 40, (1), 58-59.
- COLOMA, J., SAMPER, L. y TRESSERRAS, M.D. (1988): *Stages of schoolteachers professional development. A study of schoolteachers from state school of Catalonia*. Comunicación presentada a la 13a. Conferència de la ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Barcelona, 4-9 Septiembre.
- C.M.O.P.E. (1980): *Vues présentés à la Conférence sur la FECS et stratégies de changement à l'école*. París, OCDE-CERI.
- COOPER, R. (1974): *Job motivation and job design*. London: Lonsdale Universal Printing.
- CORWIN, L.H. y EGNER, J.R. (1977): *Professional improvement. What?, Why?, How?*. Cornell Institute for Research and Development in Occupational Education, Department of Education. New York: New York State College of Agriculture and Life Science.

- CORWIN, R.G. y EDELFELT, R.A. (1977): *Perspectives on organizations*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- CORY, N.D. (1973): *Incentives used in motivating professional growth of teachers*. Chicago, Ill: North Central Association of Colleges and Secondary Schools.
- COVINGTON, M. y BEERY, R. (1976): *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rienhart and Winston.
- CRAMER, J. (1983): Yes- merit pay can be a horror, but a few school systems have done it right. *The American School Board Journal*, Sept., 28-34.
- CRUZ-RODRIGUEZ, A. (1980): *The application of Herzberg's theory of motivation to work to public elementary school teachers in Puerto Rico*. Ph.D. dissertation, New York University.
- DARLING-HAMMOND, L., WISE, A.E. y PEASE, S.R. (1982): *Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature*. Washington, DC: The Rand Corporation.
- DE CHARMS, R. (1968): *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DECI, E.L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- DECI, E.L. (1972a): Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- DECI, E.L. (1972b): The effects of contingent and noncontingent rewards on intrinsic motivation. *Organisational Behavior and Human Performance*, 8, 217-229.
- DECI, E.L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- DECI, E.L. (1976): The hidden cost of rewards. *Organizational Dynamics*. 4, (3), 61-72.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1985): *Work, intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. 293-311.
- DEPARTAMENT D' ENSENYAMENT (1987): *Avaluació de l'experiència pilot de Formació Permanent Institucional de mestres de Cornellà (FOPI 1982/84)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990 a): *Estadística de l'Ensenyament 1990*. Barcelona: Gabinet Tècnic, Estadística de l'Ensenyament, del

- Departament d'Ensenyament de la Generalitat.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990 b): *Resum general d'activitats de formació permanent. Curs 1989/90*. Barcelona: Subdirecció General de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990 c): *Pla de formació permanent*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat.
- DIAZ, F.E. (1973): *A conceptual framework for the study of incentives in american public education*. Washington, DC: National Institute of Education.
- DOMENECH, J.M. (1980): *Bioestadística. Métodos estadísticos para investigadores*. Barcelona: Herder.
- DUNNETTE, M.D. y KIRCHNER, W.K. (1965): *Psychology Applied to Industry*. New York: John Weley.
- DUTTWEILER, P.C. (1986): *Issues in Perspective. Critical Issues Papers 1-17*. Austin, Tex.: Southwest Educational Development Lab.
- EDELFEIT, R.A. y SMITH, E.B. (1978): *Breakaway to multidimensional approaches*. Washington, DC: Association of Teacher Educators.
- EDEN, D. (1988): Pygmalion, goal setting, and expectancy: compatible ways to boost productivity. *Academy of Management Journal Review*, 13, 4, 639-652.
- ELLIS, T.I. (1984): *Motivating teachers for excellence*. ERIC Digest, nº 6. Eugene, Oreg.: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- ENGELKING, J.E. (1985): *Identification of satisfying and dissatisfying factors in staffs of elementary and secondary public schools teachers from two states*. Ph.D. dissertation, University of Idaho.
- ENGELKING, J.E. (1986): Teacher job satisfaction and dissatisfaction. *Spectrum*, 4, (1), 33-38.
- ENGELS, N. (1988): *Teachers' need for permanent education*. Comunicació presentada a la 13a. Conferència de la ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Barcelona, 4-9 Setembre.
- ERIC/CEM (1981): *Merit pay. Research action brief number 15*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- ERIC/CEM (1984): *Merit pay for teachers. The best of ERIC on educational management, number 74*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

- ERS (1983): *ERS Report: Merit Pay Plans for Teachers: Status and descriptions*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- FARERI, C. (1985): *A study of the factors contributing to job satisfaction of female teachers*. Ed.D. dissertation, State University of New York at Albany.
- FEISTRITZER, C. (1986): *Profile of teachers in the U.S.* Washington, DC: National Center for Education Information.
- FITZGERALD, C.T. (1986): *Report on the Priority Location Stipend Program*. Dade County Public Schools, Miami, FL: Office of Educational Accountability.
- F.M.R.P.C. (1991): *Cent Mesures per Millorar l'Escola Pública*. Barcelona, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.
- FOX, W.M. (1986): *Teacher Motivation*. Documento presentado a la Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education. Nashville, TN., November 21-25.
- FRASE, L.E. (1982): Promoting Instructional Excellence through a teacher reward system: Herzberg's theory applied. *Planning and Changing*, 13, (2), 67-76.
- FRASE, L.E. (1987): Is there a sound rationale behind the merit pay craze?. *Teacher Education Quartely*, 14, (2), 90-100.
- FRASE, L.E. (1989): Effects of teacher rewards on recognition and job enrichment. *Journal of Educational Research*, 83, (1), 52-57.
- FRASE, L.E., HERTZEL, R.W. y GRANT, R.T. (1982): Merit pay: A research-based alternative in Tucson. *Phi Delta Kappan*, 64, (4), 266-269.
- FRASE, L.E. y PILAND, W.E. (1989): Breaking the silence about faculty rewards. *Community College Review*, 17, (1), 25-33.
- FRATACCIA, E.V. y HENNINGTON, I. (1982): Satisfaction of Hygiene and Motivation Needs of Teachers Who Resigned from Teaching. ERIC, ED 212612.
- FREIBERG, H.J. (1985): Master teacher programs: Lessons from the past. *Educational Leadership*, 42, (4), 16-21.
- FURUKAWA, H. (1987): Motivation to work. En B.M. Bass y P.J.D. Drenth: *Advances in Organizational Psychology: An International Review*. Sage Publications.
- GALBRAITH, J.R. (1977): *Organization design*. Reading, Mass.
- GARSKOF, M.S. (1985): *Motivating teachers with nonfinancial incentives*:

The relationships of compensatory-time and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in N.Y. City. Doctoral Diss., New York University.

- GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- GRAEN, G. (1969): Instrumentality theory of work motivation: some experimental results and suggested modifications. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 53.
- GRAY, J.C. y STARKE, F.A. (1979): *Organizational behavior: concepts and applications*. Columbus: Merrill.
- GREENE, D., STERNBERG, B. y LEPPER, M.R. (1976): Overjustification in a token economy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1219-1234.
- GUSKEY, T.R. (1981): Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, (3), 44-51.
- HAAG, U. (1976): *Psychological foundations of motives for participation in adult education*. Tesis de Master, University of British Columbia, Research Center.
- HACKMAN, J.R. y OLDHAM, S.R. (1975): Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, (2), 159-170.
- HACKMAN, J.R. y OLDHAM, S.R. (1976): Motivation through the design to design work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- HACKMAN, J.R. y OLDHAM, S.R. (1980): *Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- HAFFORD, H.M. (1976): *The measurement of factors of satisfaction and dissatisfaction which affect Tennessee teachers in their work*. Ed.D. dissertation, University of Tennessee.
- HALL, D.T. y BAZERMAN, M.H. (1982): Organization design and faculty motivation to teach. En J.L. Bess (Ed.): *Motivating professors to teach effectively*. New Directions for Teaching and Learning, nº 10. San Francisco: Jossey-Bass.
- HAMNER, W.C. y FOSTER, L.W. (1975): Are intrinsic and extrinsic rewards additive: A test of Deci's cognitive evaluation theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 14, 398-415.

- HART, A.W. (1986): *Career ladder effects on teacher attitudes about tasks, careers, authority, and supervision*. Documento presentado a la Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, April 16-20.
- HATRY, H.P. y GREINER, J.M. (1984): *Issues in teacher incentives plans*. Washington, DC: Urban Inst.
- HEIDER, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley.
- HELM, D.G. (1984): *Relationships among teachers' satisfaction/dissatisfaction levels, teacher motivation, and student achievement*. Ed.D. dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- HENDERSON, E.S. y PERRY, G.W. (1981): *Change and development in schools*. London: McGraw-Hill.
- HENSON, R. (1976): Expectancy beliefs, ability, and personality in predicting academic performance. *Journal of Educational Research*, 70, 41-44.
- HERZBERG, F. (1966): *Work and the nature of man*. Cleveland: World.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. y SNYDERMAN, B.B. (1959): *The Motivation to Work*. New York: John Wiley.
- HILDGARD, E.R. y ATKINSON, R.C. (1976): *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt, Brace & World.
- HONTANGAS, P.M., PEIRO, J.M. y SALANOVA, M. (1990): Motivación de la conducta de las personas en las organizaciones. En L. Mayor y F. Tortosa: *Ambitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- HOULE, C.O. (1961): *The inquiring mind*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- HOWEY, K.R. y GARDNER, W.E. (1983): *The education of teachers --a look ahead*. New York: Longman.
- IFG POLICY NOTES (1985): *Surviving merit pay*. Stanford, CA: Institute for Research on Educational Finance and Governance.
- IMBERNON, F. (1985): El FOPI de Santa Coloma de Gramanet. *Cuadernos de Pedagogía*, 131, (11), 19-22.
- IMBERNON, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona: Barcanova.
- IZQUIERDO, M. (1985): Planes de Formación Permanente Institucional (FOPI).

Cuadernos de Pedagogía, 131, (11), 14-17.

- JACKSON, P.W. (1971): Old dogs and new tricks: Observations on the continuing education of teachers. En L.J. Rubin (Ed.): *Improving in-service education: Proposals and procedures for change*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- JAHODA, M. (1987): *Empleo y Desempleo: Un Análisis Socio-psicológico*. Madrid: Morata.
- KARUGU, G.K. (1980): *An investigation of job satisfaction-dissatisfaction among elementary school teachers and headteachers in Nairobi, Kenya, and a comparison of their perceptions on fourteen selected job factors from Herzberg's two-factor theory*. Ed.D. dissertation, Northern Illinois University.
- KASTEN, K.L. (1984): The efficacy of institutionally dispensed rewards in elementary schools teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 17, (4), 1-13.
- KERR, S. (1975): On the folly of rewarding A, while hoping for B. *Academy of Management Journal*, 18, 769-783.
- KHILLAH, K.R. (1986): *Motivations of secondary-school teachers in the Lake Union Conference of Seventh-Day Adventists based on Herzberg's dual-factor theory of job satisfaction and motivation*. Ph.D. dissertation, Andrews University.
- KIMBALL, R.B. (1976): *The effectiveness of rewards and incentives for teachers*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- KOPELMAN, K.E. (1985): Job redesign and productivity: A review of the evidence. *National Productivity Review*, 14, (3), 237-255.
- KOPPICH, J., GERRITZ, W. y GUTHRIE, J.W. (1986): *A view from the classroom: California teachers' opinions on working conditions and school reform proposals*. Policy Analysis for California Education (PACE), University of California at Berkeley.
- KORINEK, L.A. (1989): Teacher preferences for training and compensation for field supervisión. *Journal of Teacher Education*, 40, (6), 46-51.
- KREIS, K. (1985): Satisfying teacher's needs: It's time to get out of the hierarchical needs satisfaction trap. *Clearing House*, 59, (2), 75-77.
- LAND, A.J. (1986): *Education Quality and Teacher Salary*. Documento presentado a la Annual Meeting of the Southern Regional Council for

- Educational Administration. Atlanta, GA, November 9-11.
- LAWLER, E.E. (1973): *Motivation in Work Organizations*. Monterey, Ca: Brooks/Cole.
- LAWLER, E.E. (1986): *High-involvement management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LAWLER, E.E. y PORTER, L.W. (1967): Antecedent attitudes of effective managerial performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 2, 122-142.
- LEPPER, M.R. (1983): Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom. En J.M. Levin y M. Wang: *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LEPPER, M.R. y GREENE, D. (Eds.) (1978): *The hidden costs of reward*. New York: John Wiley.
- LEPPER, M.R., GREENE, D. y NISBETT, R.E. (1973): Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- LESKE, G. y PERSICO, J. (1989): *Instructor Technical Currency, Effectiveness of Activities, Barriers and Updating Needs*. Minnesota University, St. Paul: Minnesota Research and Development Center for Vocational Education.
- LESTER, P.E. (1988): *Teacher Job Satisfaction. An Annotated Bibliography and Guide to Research*. New York: Garland Publishing.
- LOCKE, E.A. (1968): Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- LOCKE, E.A. (1980): The relative effectiveness of four methods of motivating employee performance. En K.D. Duncan, M.M. Greeneberg, y D. Wallis (Eds.): *Changes in working life*. Chinchester, England: Wiley.
- LOCKE, E.A. (1984): Job Satisfaction. En M. Gruneberg y T. Wall (Eds.): *Social Psychology and Organizational Behavior*. New York: John Wiley, 93-117.
- LOCKE, E.A. y HENNE, D. (1986): Work Motivation Theories. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Eds.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley, 1-35.
- LOCKE, E.A., LATHAM, G.P. y EREZ, M. (1988): The determinants of goal commitment. *Academy of Management Review*, 1, 1, 23-39.

- LOCKE, E.A., SHAW, K.N., SAARI, L.M. y LATHAM, G.P. (1981): Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- LOPEZ, J.A. (1984): La formación permanente institucional. Una experiencia de la Generalitat de Catalunya. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, (6), 24-27.
- LORTIE, D.C. (1975): *Schoolteacher, a sociological study*. Chicago; IL: University of Chicago Press.
- LOVELAND, K.K. y OLLEY, J.G. (1979): The effect of external reward in interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, 50, 1207-1210.
- LYTLE, J.H. (1983): Investment options for inservice teacher training. *Journal of Teacher Education*, 34, (1), 28-31.
- MAES, W. y ANDERSON, D. (1985): A measure of teacher locus of control. *Journal of Education Research*, 79, 27-32.
- MARCH, J.G. y SIMON, H.A. (1977): *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel.
- MASLOW, A.H. (1943): *Motivation and Personality*. New York: Harper (Trad. Madrid: Sagitario, 1954).
- MAYOR, L. (1985): *Consideraciones Científicas y Metodológicas acerca de la Psicología de la Motivación*. Valencia: Pau-Promolibro.
- MAYOR, L. y TORTOSA, F. (1990): Problemática de la Motivación y Aplicaciones. En L. Mayor y F. Tortosa (Eds.): *Ambitos de Aplicación de la Psicología Motivacional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- McCLELLAND, D.C. (1985): *Human motivation*. Scott Foresman and Company (Trad. Madrid: Narcea, 1989).
- McCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A. y LOWELL, E.L. (1953): *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McCLOSKEY, G.N. et al. (1987): *A profession at risk: Legislated learning as a disincentive to teaching*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- McGOWAN, J.M. (1981): *The application of Herzberg theory of job satisfaction to Iowa public school teachers*. Ph.D. dissertation, University of Iowa.
- McINTYRE, K.E. (1984): The merits and demerits of merit pay. *NASSP Bulletin*, 68, 100-104.
- McINTYRE, T.C. (1984): The relationship between locus of control and teacher

- burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 235-238.
- McKEACHIE, W.J. (1982): The rewards of teaching. En J.L. Bess (Ed.): *Motivating professors to teach effectively*. New Directions for Teaching and Learning nº 10. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLAUGHLIN, M.W. (1984 a): *How the Board can promote faculty effectiveness. Trustee Topics*. Boston: NAIS Surveys & Reports. National Association of Independent Schools.
- McLAUGHLIN, M.W. (1984 b): *The limits of policies to promote teaching excellence*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- McLAUGHLIN, M.W. (1988): Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En A. Villa (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.
- McLAUGHLIN, M.W., PFEIFER, R.S. y SWANSON-OWENS, D. (1986): Why teachers won't teach. *Phi Delta Kappan*, 67, (6), 420-426.
- McLLOYD, V.C. (1979): The effects of extrinsic rewards of differential value on high and low intrinsic interest. *Child Development*, 50, 1010-1019.
- M.E.C. (1990): *Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1989-90*. Madrid: Subdirección General del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MISKEL, C., DEFRAIN, J. y WILCOX, K. (1980): A test of expectancy work motivation theory in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16, 70-92.
- MORGAN, M. (1981): The overjustification effect: A developmental test of self-perception interpretations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 809-821.
- MORGAN, M. (1983): Decrements in intrinsic interest among rewarded and observer subjects. *Child Development*, 54, 636-644.
- MORGAN, M. (1984): Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 54, 1, 5-30.
- MORSTAIN, B.R. y SMART, J.C. (1974): Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24, 83-98.
- MORTON, R.D. y RITTENBURG, T.L. (1986): *Motivations of part-time teachers in noncredit programs: A factor analytic approach*. Documento presentado a la Annual Meeting of the American Educational Research

- Association. San Francisco, CA, April 16-20.
- MUNDUATE, L. (1984): *La motivación en el trabajo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- MUNDUATE, L. (1988): *La motivación y el diseño del trabajo*. Consejería de Fomento y Trabajo de la Junta de Andalucía.
- NEIL, R. (1985): Inservice teacher education: Five common causes of failure. *Action in Teacher Education*, 7, (3), 49-55.
- NICHOLSON, A.M., JOYCE, B.R., PARKER, D.W. y WATERMEN, F.T. (1980): *The literature on inservice teacher education: An analytic review*. Washington, DC: ISTE, Report III.
- NORD, W.R. (1982): Behavior modification in a loosely coupled system: thoughts about motivating teaching performance. En J.L. Bess (Ed.): *Motivating Professors to teach effectively*. New Directions for Teaching and Learning, nº 10. San Francisco: Jossey-Bass.
- NOTZ, W.W. (1975): Work motivation and the negative effects of extrinsic rewards. *Amerivan Psychologist*, 30, 884-891.
- NOWDAY, R.T. (1982): Expectancy theory approaches to faculty motivation. En J.L. Bess (Ed.): *Motivating Professors to Teach Effectively*. New Directions for Teaching and Learning nº 10. San Francisco: Jossey-Bass.
- O.C.D.E.-C.E.Ř.Ĭ. (1982): *La formation en cours de service des enseignants*. (Trad.: Madrid: Narcea, 1985).
- ORNSTEIN, A.C. (1983): Motivations for teaching. *The High School Journal*, 66, (2), 110-116.
- PALAICH, R. y FLANNELLY, E. (1984): *Improving teacher quality through incentives*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- PARISH, J. (1983): Excellence in education: Tennessee's 'Master' Plan. *Phi Delta Kappan*, 64, (10), 722-726.
- PASLAWSKI, J. (1973): *Motivational factors and personal variables of teacher participants and non-participants in a voluntary in-service program*. Master of Education thesis, University of Saskatchewan.
- PASTOR, M.C. y ERLANDSON, D.A. (1982): A study of higher need strength and job satisfaction in secondary public school teachers. *Journal of Educational Administration*, 20, (2), 172-183.
- PATE-BAIN, H. (1983): A teacher's point of view on the Tennessee Master Teacher Plan. *Phi Delta Kappan*, 64, (10), 722-726.

- PEREYRA, M. (1984): La filosofía de los Centros de Profesores. Las alternativas del modelo británico. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, (6), 17-23.
- PERKO, L.E. (1985): *Job satisfaction of teachers in the Portland Metropolitan Area: An examination of differing factors and their relationship to Herzberg and Lortie theories*. Ed.D. dissertation, Portland State University and University of Oregon.
- PHILIPS, J. y LORD, R.G. (1980): Determinants of intrinsic motivation: Locus of control and competence information as components of Deci's cognitive evaluation theory. *Journal of Applied Psychology*, 65, 211-218.
- PITTMAN, T.S. y HELLER, J. (1987): Social motivation. *Annual Review of Psychology*, 38, 461-489.
- POPKEWITZ, T.S. y LIND, K. (1989): Teacher incentives as reforms: Teachers' work and the changing control mechanization in education. *Teachers College Record*, 90, (4). 575-594.
- PORTER, L.W. y LAWLER, E.E. (1968): *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood , Ill: Irwin-Dorsey.
- PORTER, L.W., LAWLER, E.E. y HACKMAN, J.R. (1975): *Behavior in organizations*. New York: McGraw Hill.
- PORWOLL, P. (1979): *Merit pay for teachers*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- PUJADAS, R. y ALDOMA, I. (1991): *La Noguera. Heterogeneïtat territorial i expectatives de redreçament sòcio-econòmic*. Barcelona: Caixa d'Estalvis de Catalunya.
- PUJADAS, R., MATEU, J., ALDOMA, I., SERRA, J. y GOMEZ, J. (1990): *Programa d'Actuació Comarcal. Document final*. Balaguer: Consell Comarcal de La Noguera.
- PURKEY, S. y SMITH, M.S. (1983): Effective schools - A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- RIST, M.C. (1983): Our nationwide poll: Most teachers endorse the merit pay concept. *The American School Boards Journal*, 170, (9), 23-27.
- ROBINSON, G.E. (1983): *Paying teachers for performance and productivity: Learning from experience*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- ROGERS, R.E. (1976): *An investigation of factors related to job satisfaction and dissatisfaction of teachers in schools districts with differing labor climates*. Ph.D. dissertation, Saint Louis University.

- ROSENHOLTZ, S.J. (1984): *Myths: Politucal myths about reforming teaching*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- ROSENHOLTZ, S.J. (1985): Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal Education*, 93, 352-388.
- ROSENHOLTZ, S.J. y SMYLIE, M.A. (1984): Teacher compensation and career ladders. *Elementary School Journal*, 85, (2), 149-166.
- RUBIN, L.J. (Ed.) (1978): *The in-service education of teachers: Trends processes and prescriptions*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- SALANOVA, M., PEIRO, J.M. y HONTANGAS, P.M. (1990): Motivación de la conducta laboral. En L. Mayor y F. Tortosa (Eds.): *Ambitos de Aplicación de la Psicología Motivacional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SAMPER, L. (1981): *Socialización diferencial del género*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- SAMPER, L. (1990): Sociología de la enseñanza: Aspectos socioprofesionales del profesor. En P. Feroso, J. Coloma, T. Rodríguez y L. Samper: *Sociología de la Educación*. Barcelona: Alamex.
- SAY, E. y MILLER, L. (1982): The Second Mille Plan: Incentive pay for Houston teachers. *Phi Delta Kappan*, 64, (4), 270-271.
- SCHNEIDER, B. y ZALESNY, M.D. (1982): Human needs and faculty motivation. En J.L. Bess (Ed.): *Motivating Professors to Teach Effectively*. New Direction for Teaching and Learning nº 10. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHERER, M. (1983): Merit pay: The great debate. *Instructor*, 93, (3), 22-25.
- SCHMIDT, G.L. (1976): Job satisfaction among secondary school administrators. *Educational Administration Quartely*, 12, 68-85.
- SCHRAG, F. (1983): It's time for merit pay. *Learning*, 11, (8), p. 28.
- SCHWAB, R.L. y IWANICKI, E.F. (1988): *Merit pay: Stressor or motivator?*. Documento presentado a la Annual Meeting of the American Educational Association. New Orleans, LA, April 5-9.
- SCOTT, W.E. (1976): The effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: A critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 117-129.
- SCOTT, W.E., FARH, J.L. y PODSAKOFF, P.M. (1988): The effects of intrinsic and extrinsic reinforcement contingencies on task behavior.

- Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 41, 405-425.
- SERGIOVANNI, T.J. (1966): Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5, 66-82.
- SERGIOVANNI, T.J. (1969): Satisfaction and dissatisfaction of teachers. En F.D. Carver y T.J. Sergiovanni (Eds.): *Organization and Human Behavior: Focus on schools*. New York: McGraw-Hill.
- SHATEN, N.L. (1983): Merit does not have to be a four letter word. *NASSP Bulletin*, 67, (467), 56-63.
- SHEFFIELD, S.B. (1964): The orientations of adult continuing learners. En D. Solomon (Ed.): *The continuing learner*. Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- SIGUAN, M. (1979): Prólogo. En J. Arnau: *Motivación y Conducta*. Barcelona, Fontanella.
- SILVER, P.F. (1982): Synthesis of research on teacher motivation. *Educational Leadership*, 39, (7), 551-554.
- SKINNER, B.F. (1974): *About Behaviorism*. New York: Knoph.
- SMILANSKY, J. (1984): External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, (1), 84-92.
- STAW, B. (1977): Motivation in organizations: toward synthesis. En B. Staw (Ed.): *Psychological Foundations of Organizational Behavior*. Santa Mónica, Ca.: Goodyear.
- STEPHENS, T. (1974): Innovative teaching practices: Their relation to system norms and rewards. *Educational Administration Quarterly*, 10, 35-43.
- SZURA, J.P. y VERMILLION, M. (1975): Effects of defensiveness and self-actualization of a Herzberg replication. *Journal of Vocational Behavior*, 7, (2), 181-187.
- TEN HORN, L.A. (1984): Job characteristics and job attitudes: the moderator effects of individual needs. En A. Koopman y R. Roe (Eds.): *Work and Organizational Psychology in Europe*. Proceedings of the 1st West European Conference of Work and Organizational Psychology.
- THELEN, H.A. (1971): A cultural approach to in-service teacher training. En L.J. Rubin (Ed.): *Improving in-service education: Proposals and procedures for change*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- THEODOSSIN, E. (1982): The management of self-interest, phenomenology

and staff motivation.

- THIBAUT, J.W. y KELLEY, H.H. (1959): *The Social Psychology of Groups*. New York: John Wiley.
- THIERRY, H. (1984): Systems of remuneration. En P.J.D. Drenth, H. Thierry, P.J. Willems y C.J. de Wolff (Dirs.): *Handbook of Work and Organizational Psychology*. New York: John Wiley
- THOMPSON, J.F. (1984): Learning orientations of Wisconsin's postsecondary agriculture teachers towards in-service education. *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 25, (3), 66-76.
- TYE, K.A. y TYE, B.B. (1984): Teacher isolation and school reform. *Phi Delta Kappan*, 65, (5), 319-322.
- VAN ASSEN, A. y DEN HERTOOG, F.J. (1984): Job design: from job rotation to organizational design. En P.J.D. Drenth, H. Thierry, P.J. Willems y C.J. de Wolff (Dirs.): *Handbook of Work and Organizational Psychology*. New York: John Wiley.
- VILARRASSA, A. (1985): La formació permanent dels mestres. *Perspectiva Escolar*, 94, (4), 16-18.
- VONK, H.C. (1988): *The professional development of teachers in a changing society*. Aportacions a la 13a. Conferència de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE). Barcelona, 4-9 Setembre: Ricard Jordana, Ed.
- VROOM, V.H. (1964): *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- VV.AA. (1985): La formació permanent. Necessitats, objectius, responsables. *Perspectiva Escolar*, 94, (4), 6-15.
- VV.AA. (1987): *Documents of the fifteenth session of the Standing Conference of the European Ministers of Education, Helsinki*. Strasbourg (Council of Europe).
- WARREN, D.L. (1982): *A study of the relationship between teacher morale and perceived needs deficiency of Maslow's Needs Hierarchy*. Ed. D. dissertation, University of Missouri-Columbia.
- WATTS, H. (1984): The rewards of teaching. *The Journal of Staff Development*, 5, (2), 78-88.
- WELLER, L.D. (1982): Principals, meet maslow: A prescription for teacher retention. *NASSP Bulletin*, 66, (456), 32-36.
- WILSON, S.R. (1981): *An investigation of the relationship between the*

satisfaction with school communication system and teachers' work motivation. Ed.D. dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

WOOD, F.H., McQUARRIE, F.O. y THOMPSON, S.R. (1982): Practitioners and professors agree on effective staff development practices. *Educational Leadership*, 40, (1), 28-31.

WRIGHT, R.L. (1984): *The utilization of incentives do motivate teacher involvement in professional growth related activities.* Documento presentado a la Combined Annual Meetings of the Canadian Society for the Study of Educational Administration. Guelph, Ontario.

WRIGHT, W.F. y ABOUL-EZZ, M.E. (1988): Effects of extrinsic incentives on the quality of frequency assessments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 41, 143-152.



UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Biblioteques

Reg. 621925

Sig. Ref. 12500

