

# Acerca de las motivaciones docentes en un curso de articulación de niveles educativos en matemáticas

**Susana Marcipar Katz**

*Profesora Facultad de Ciencias Económicas (UNL)*

*Email: susmarci@fce.unl.edu.ar*

## Resumen

La cuestión de la *motivación docente* aparece como una de las problemáticas prioritarias en la agenda de las políticas educativas de los países centrales.

En los estudios internacionales centrados en los desempeños docentes es persistente la observación de que pocos profesores están motivados para dar lo mejor de sí mismos, que mayoritariamente se sienten frustrados por las diversas obligaciones de sus prácticas docentes en los diferentes niveles educativos y que no se sienten incitados ni estimulados para emprender cambios o nuevos desafíos.

Sin embargo, en Argentina, la dimensión **motivación docente** está ausente en las políticas públicas y es una de las áreas de vacancia en la producción científica educativa.

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos al indagarse las motivaciones de los cinco capacitadores que actuaron en los últimos seis cursos de formación y capacitación en matemática dirigidos a docentes del nivel medio, dictado en el marco del Programa de Articulación Disciplinar correspondiente a la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

## Palabras clave

- *Motivación*
- *prácticas docentes*
- *políticas públicas*
- *articulación disciplinar*

## 1. Introducción

La cuestión de la *motivación docente* aparece como una de las problemáticas prioritarias en la agenda de las políticas educativas de los países centrales. Su importancia puede entenderse, al menos, por dos razones.

En primer lugar, “toda mejora de la calidad de la educación tiene que pasar necesariamente e inexcusablemente por la transformación del pensamiento, actitudes y comportamiento de los profesores. Siendo ésta una exigencia que debieran tener presente los investigadores y formadores del profesorado”(Gimeno Sacristán, J. 1997:11). En este sentido, se destaca que los estudios de las motivaciones, de los integrantes de un grupo, brindan explicaciones acerca de la intención y naturaleza de las actitudes por ellos asumidas, orientan acerca de cuáles son las acciones o estrategias más convenientes para generar algún tipo de cambio en el pensamiento o en el comportamiento del grupo.

En segundo lugar, en los estudios internacionales centrados en los desempeños docentes es persistente la observación de que pocos profesores están motivados para dar lo mejor de sí mismos, que mayoritariamente se sienten frustrados por las diversas obligaciones de sus prácticas docentes en los diferentes niveles educativos y que no se sienten incitados ni estimulados para emprender cambios o nuevos desafíos; características denominada como “jubilación-en-el-trabajo” (McLaughlin, 1988; Pfeifer 1995; Swanson-Owens, 1999; Shwartz, et al, 2001; por ejemplo).

Sin embargo, en Argentina, la dimensión *motivación docente* está ausente en las políticas públicas y es una de las áreas de vacancia en la producción científica educativa.

Ahora bien, si se considera como objeto de análisis a las motivaciones docentes surge un primer interrogante: ¿cuáles son las categorías teóricas más apropiadas para interpretar las motivaciones docentes? y en relación a ella, ¿cuáles son los constructos teóricos que fundamentan las diferentes clasificaciones de la motivación?

Además, al considerar como objeto empírico a los cursos de capacitación y actualización docente editados por la UNL en el marco del Programa de Articulación Disciplinar, se tienen dos grupos de observación. Uno conformado por los asistentes que, siendo docentes del nivel medio, se están capacitando, actualizando y perfeccionando pedagógica y disciplinariamente; es decir se encuentran en una posición de intersección de roles, son alumnos y son docentes por lo que corresponde la pregunta ¿de qué manera influye la yuxtaposición de roles de los asistentes en sus motivaciones para construir la articulación de niveles y mejorar la calidad educativa?

El otro grupo de observación de las motivaciones está conformado por los capacitadores, quienes son docentes de la universidad con amplia experiencia en cuanto a la situación y condiciones con las que los alumnos ingresan a la universidad, es decir, conocen el “resultado” que ha generado el nivel medio. Así, los docentes capacitadores tienen la misión de crear condiciones que favorezcan el desarrollo de una cultura de cambio para mejorar la calidad educativa.

En este sentido la pregunta es ¿de qué manera las motivaciones de los capacitadores influyen, condicionan, facilitan u obstaculiza el logro de dicho cambio?

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos al indagarse las motivaciones de los cinco capacitadores que actuaron en los últimos seis cursos de formación y capacitación en matemática dirigidos a docentes del nivel medio, dictado en el marco del Programa de Articulación Disciplinar correspondiente a la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

El estudio está basado en dos teorías de la Psicología de las Organizaciones, una es la llamada *Teoría de las necesidades* de McClelland (1986) y la otra es la *Teoría de las expectativas* de Vroom (1988).

En el desarrollo se responde a los interrogantes anteriores pero los resultados obtenidos permiten esbozar respuestas a los siguientes: ¿en qué medida

las acciones que se realizan en un curso de capacitación sirven para desarrollar o anular la motivación de los participantes para construir una articulación disciplinar?, ¿las decisiones organizativas en un curso de capacitación docente sirven para ahondar o para cambiar determinados sentimientos involucrados con la motivación?

## 2. ¿Qué es la motivación?

De acuerdo al objeto en análisis, la respuesta debe orientarse hacia una conceptualización que observe a la motivación en un contexto laboral y social. Ésta es una de las razones por la que se asume el paradigma de la Psico Sociología de las Organizaciones. Así, en palabras de Karlof Bengt(1991: 213): “La motivación es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos, sociales y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía”.

Todas las teorías indican que la motivación es el resultado de la interacción del individuo con la situación. “Al analizar el concepto de la motivación, tenga en cuenta que su nivel varía, tanto entre individuos como dentro de los mismos individuos en momentos diferentes... la misma persona que se aburre con rapidez cuando tira de la palanca de su taladro, puede tirar de la palanca de una máquina tiramonedas en Las Vegas durante horas interminables” (Robbins S, 1996: 212)

Esta aclaración teórica no es menor ya que las respuestas obtenidas en las diferentes entrevistas realizadas a los capacitadores de la UNL, dan cuenta de la existencia de una suposición sobre la motivación, que no es coincidente con la teoría. Los comentarios registrados parecen sustentar la idea de que la motivación está o no está en una persona, y suponen que ese hecho es inamovible, tal como refleja el siguiente párrafo textual de uno de los entrevistados

...es muy difícil despertar las ganas en los docentes, tienen que tener ganas, entusiasmo y gusto por la docencia y por la matemática, ...los veo con poco de todo eso, porque tienen que tener curiosidad y ganas de pensar... y no sé si por falta de ganas o tiempo pero en general no lo hacen...Y eso creo, que hay que tener ciertas condiciones de personalidad, esas ganas que salen de adentro que si no están nada se puede hacer... (entrevista II)

El hecho de adjudicar a “la personalidad” las ganas o no ganas de pensar, cuestionarse o estudiar, está impidiendo la posibilidad de que se reflexione sobre la existencia, o no, de condiciones situacionales que favorezcan al desarrollo de las ganas para pensar, cuestionarse o estudiar.

## 3. Las motivaciones de los docentes: explicaciones teóricas

### 3.1. Primer roud: “desde la teoría de las necesidades”

Uno de los ejes de análisis de las entrevistas realizadas a los cinco profesores de la UNL, ha sido la motivación para desempeñarse como capacitador. El interés estaba puesto en conocer si los fines que perseguían individualmente estaban o no alineados con los expuestos en el Programa de Articulación de Niveles. Por ello, se solicitó a los entrevistados que expongan cuál o cuáles son los motivos que más les agrada o entusiasmo de la experiencia como capacitador.

Para comprender las motivaciones expuestas en los discursos, a la luz de las teorías mencionadas, se ha seleccionado la siguiente lista de respuestas:

...para facilitar esa articulación entre niveles yo les brindo a los docentes mi visión de los déficit de sus alumnos, lo que yo más o menos podría hacer con ellos... lo que yo podría solucionar... la formación... el de los enfoques... cómo presentar los temas... acercar más al

docente de Media a las cuestiones de la Universidad... así los alumnos de ellos van a poder estudiar bien en la universidad... (entrevista 1)

...es fundamental transmitir a los docentes la visión que tenemos del estado en que ingresan los alumnos, y que ellos tienen que hacer algo... me interesaba tomar los temas de álgebra... me gusta dar esos temas a los docentes, el hecho de estar en la Universidad nos obliga a estar permanentemente estudiando... y yo veo que los maestros o docentes de otros niveles... creen que ya están hechos y se aprenden un modelito para dar la clase y ya está, no estudian nada nuevo... y encima son rebeldes. Es una experiencia rica para comprender más a nuestros alumnos... con esto me refiero a los errores que cometen los alumnos y cuando estás con los docentes ya sabés de donde salen los chicos y uno piensa ¡bueno así estamos! (Entrevista III)

Me parece importante el proyecto de la Universidad de articular niveles y una forma de manifestar esta cuestión es participando de tal emprendimiento. Nosotros sabemos y sufrimos las deficiencias con las que ingresan a la universidad, nosotros tenemos mucho para dar a los otros niveles... no me gusta la manera en que protestan los docentes cuando tienen que estudiar. (Entrevista IV)

Una de las cosas que me motivan es estar entre pares... y todo lo que implique docencia me interesa,... mostrarles algo... que requiere de cerebro... mostrarles cosas que a uno le hacen sentir bien y porqué no hacer sentir bien a los demás, eso es lo que me impulsa a trabajar en esos cursos. Me gusta mostrarles textos de matemática que son muy curiosos... que te hacen pensar... que realicen tareas que primero protestan y después les gusta... así ellos aprenden... eso me motiva.(Entrevista V)

En cada uno de los entrevistados aparecen características de las tres necesidades de McClelland en diferentes grados, sobresaliendo una más que otra. Sin embargo, en todos los entrevistados aparece muy desarrollada la motivación caracterizada como necesidad de poder, ya que ésta se describe en los siguientes términos "...es el deseo

de tener impacto, de ser influyente y de controlar a otros. Los individuos con una fuerte necesidad de poder disfrutan cuando están a cargo, prefieren que se les coloque en situaciones orientadas al estatus y tienden a preocuparse más por el prestigio y la influencia sobre los demás que por un desempeño eficaz". (Robbins S, 2007:221)

En los párrafos transcritos de los entrevistados se observa la necesidad de exponer lo que saben, lo que saben respecto de los déficits de los ingresantes y respecto a lo que han estudiado. Esta exposición de sus saberes es de alguna manera preocuparse más por el prestigio que por el objetivo principal del curso que es lograr la articulación disciplinar entre niveles educativos. Tal vez consideren que articular niveles educativos sea "mostrar" el conocimiento que se posee desde la Universidad. Cualquiera sea el caso es claro que desean influenciar a los demás, es decir *necesidad de poder*.

Además, ninguno de los entrevistados manifestó tener como motivación personal "aprender algo de los asistentes", lo que se puede interpretar también como otro elemento de la necesidad de poder.

Ahora bien, ¿cuál es la motivación que reclaman o desean (los entrevistados) para el docente del Nivel Medio? Aquí se observa que no pretenden como motivación la misma que ellos poseen. Los entrevistados parecen desear que los profesores del Nivel Medio tengan muy desarrollada la motivación característica de la *necesidad de realización*.

La necesidad de realización es el impulso de sobresalir, de tener logros en relación con un conjunto de normas, de luchar por tener éxito...la gente que tiene una gran necesidad de realización está preocupada e interesada en lo bien que puede realizarse en lo personal, y no en influir en otros para que se desempeñen bien. (Robbins S, 2007: 220-221)

La última afirmación puede comprenderse de las transcripciones anteriores y en particular de la siguiente síntesis de las mismas: Los entrevistados desean que los profesores del Nivel Medio se preocupen por el éxito de sus alumnos, es decir

luchar por tener éxito. Además, en tres de las cinco entrevistas manifiestan preocupación por una “rebeldía” de los asistentes la que esperan superar, es decir esperan que los docentes asistentes tengan logros en relación con un conjunto de normas.

Por otra parte, se comprende que las personas que tienen desarrollada su motivación en la *necesidad de poder*, desean que aquellos que están bajo su control sean “exitosos”, pues dicho éxito les garantiza su poder.

Hasta aquí se han ejemplificado dos tipos de necesidades que, desde la teoría de McClelland caracterizan a la motivación de los entrevistados y a la motivación que los mismos desean para los docentes del Nivel Medio, pero ¿cuál es la motivación del profesor de Matemática del Nivel Medio en un curso de capacitación?

Es imposible sostener que carezcan de motivación ya que voluntariamente han asistido al curso de actualización y capacitación y tampoco se puede sostener que carezcan de motivación en sus respectivos ámbitos laborales ya que trabajan y se esfuerzan, a su modo y de manera diferente a la que podemos desear desde la Universidad pero entonces ¿hacia qué dirección encauzan la energía sentados en un curso de actualización? ¿hacia qué dirección encauzan la energía en sus ámbitos laborales?

La respuesta es diferente para cada pregunta ya que el rol que desempeñan en una situación es diferente al otro. En el primer caso están supuestamente “aprendiendo” y en el segundo caso supuestamente están “enseñando”.

Tal vez la respuesta a la primera pregunta sea *necesidad de afiliación* que es “el deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas... los individuos con una alta necesidad de afiliación prefieren situaciones de cooperación mejor que las competitivas, y desean relaciones que involucren un alto grado de comprensión mutua”. (Robbins S, 2007:221)

En esta última especulación se han cometido dos abusos, uno referido a la extensión del concepto teórico en cuanto a que éste es descriptivo de características personales y no sociales o grupales.

El otro abuso cometido se refiere a la utilización incorrecta de un razonamiento inductivo entonces, caben las siguientes explicaciones que pretenden operar a modo de justificación de los abusos utilizados.

Las entrevistas contienen la problemática de las evaluaciones, en el sentido que se comenta la gran tensión que significan los exámenes previstos como evaluación del curso. Esta tensión, tanto en los asistentes como en los entrevistados, puede explicarse desde la perspectiva teórica de las motivaciones. La asociación que se realiza es que los docentes del Nivel Medio no desean situaciones competitivas, prefieren situaciones de cooperación. A modo de ejemplo se transcribe “a los docentes no les gusta que le tomemos exámenes, prefieren más el trabajo grupal, el trabajo general... protestan cuando tienen la evaluación (entrevista I)

Además, los reiterados comentarios que según los entrevistados, realizan los asistentes sobre sus dificultades laborales, están indicando una necesidad de tener relaciones que involucren un alto grado de comprensión mutua.

Luego, la *necesidad de afiliación* puede interpretarse como la necesidad de un grupo de personas, “unidas” para reducir la inseguridad que provoca estar aislados y para poder contar con un determinado poder, en el sentido de que hay “poder en la multitud”.

Respecto a la segunda pregunta ¿hacia qué dirección encauzan la energía los docentes del Nivel Medio en sus ámbitos laborales? parece que la respuesta se encuentre en la *necesidad de poder*, haciendo una extensión en términos de grupo de trabajo y asociando el comportamiento de los entrevistados como el comportamiento de los profesores del Nivel Medio frente a sus alumnos. De alguna manera estas cuestiones señalan la incidencia que tienen los vínculos y roles en el aspecto motivacional al considerarse la secuencia:

Capacitadores	<i>poder</i>
Docente asistente	<i>afiliación</i>
Profesor Nivel Medio	<i>poder</i>
Estudiantes	<i>afiliación</i>

### 3.2. Segundo roud: “desde la teoría de las expectativas”

Pasemos ahora a la Teoría de las expectativas de Victor Vroom. Esta teoría se la describe como la teoría que “ayuda a explicar porqué muchas personas no están motivados en su trabajo y simplemente hacen lo mínimo necesario para ir pasando” (S. Robbins, 1996: 231).

Esta teoría afirma que “la fuerza de una tendencia a actuar en determinada forma depende de la fuerza de la expectativa de que el acto esté seguido por un resultado determinado y de lo atractivo de ese resultado para el individuo” (S. Robbins, 1996: 230).

Las explicaciones sobre este concepto, terminan estableciendo tres tipos de relaciones: *esfuerzo - desempeño*, *desempeño - recompensa*, *recompensas - metas personales*, y el grado de expectativas que tiene una persona sobre cada una de estas relaciones es lo que termina conformando el nivel de motivación. Para establecer el grado de expectativas en cada una de las relaciones, S. Robbins propone una serie de preguntas, aclarando que todas deben responderse afirmativamente si existe el máximo de motivación. Al responderse alguna de ellas de manera negativa significa que la persona tomará una actitud del tipo “ir pasando” o bien lo que solemos llamar “zafar”.

La primera pregunta, el autor, la enuncia así: “*si rindo un máximo esfuerzo, ¿se reconocerá en mi desempeño?*”. El autor realiza un análisis de los por qué suele contestarse negativamente a esta pregunta. Uno de los argumentos expuestos lo refiere al problema de la idea que tenga la persona sobre “llegar al desempeño”, es decir la idea que se tenga de la magnitud que signifique lograrlo, alcanzarlo o hacerlo.

Al explicarlo en el contexto educativo que nos ocupa, se tiene un primer motivo probable que es el siguiente: el docente, sentado en el curso de actualización y perfeccionamiento, puede sentir que no importa qué tan duro trabaje o estudie, no es probable alcanzar el desempeño, ese desempeño que observa en el capacitador y que de algún modo

es “el modelo” que ofrece la universidad. Es decir que el nivel del esfuerzo no se corresponderá con la posibilidad cierta de lograr “ese” desempeño.

En un curso de articulación de niveles, en el que los capacitadores tienen una fuerte necesidad de “mostrar lo que saben” acerca de la asignatura y acerca de los déficits de los ingresantes, puede significar para los asistentes una imagen de sí mismos tan distante de lo que se muestra como el “deber ser” o “deber desempeñarse”, que la relación esfuerzo-desempeño se convierte en negativa.

Quando estás con los docentes ya sabés de donde salen los chicos y uno piensa ibueno así estamos! (entrevista III).

Ese ibueno así estamos!, no explícito en el curso, de alguna manera es transmitido a los asistentes, es decir que aunque no se explicita el mensaje, el mismo llega, luego el que recibe el mensaje considera que le falta tanto que mejor ni empezar, porque nunca podrá lograrlo.

En un contexto de capacitación en el que se observa una baja motivación en los asistentes y simultáneamente se muestra todos los déficit de sus alumnos (lo que es considerado por los docentes como una baja evaluación de sus desempeños), refuerza la respuesta negativa a la relación *esfuerzo-desempeño*.

En términos de esta teoría, mostrar a los docentes los déficits de sus alumnos es una estrategia desmotivante y contradice las expresiones de los entrevistados cuando dicen:

Les cuento todos los desastres que vemos en los ingresantes para que los docentes se movilicen y se pongan las pilas (entrevista II).

Ahora bien, suponiendo que algún asistente al curso de actualización y perfeccionamiento conteste afirmativamente a la primera pregunta planteada por Robbins, aún nos quedan dos preguntas que deben contestarse afirmativamente para asegurar la motivación en términos de la teoría de las expectativas.

La segunda pregunta planteada por el autor es: "Si obtengo un buen desempeño ¿dará lugar a recompensas organizacionales?" (Robbins, 1996: 231). Según este autor muchas personas contestan negativamente a esta pregunta, y las razones hay que buscarlas en las organizaciones en donde se desempeñan ya que es en ellas donde es débil la relación *desempeño-recompensa*. Esta debilidad queda caracterizada cuando las organizaciones terminan premiando otros factores diferentes al desempeño, factores tales como antigüedad, amistad con la autoridad, etc.

En el Programa de Articulación de Niveles propuesto por la Universidad, la recompensa ofrecida para los que obtuvieran "un buen desempeño" es la de convertirse en Tutores. Sin embargo se cuenta con el siguiente registro de una entrevista:

Me gustaría que digas en tu escrito que para designar tutores había un problema y que estaba dado en el hecho de que priorizaron a la gente de la zona, por comodidad y no a la capacidad o formación, supongo que en el fondo había un problema de presupuesto, porque pagar traslados les resultaría muy costoso pero me parece que valía la pena, no sé es mi opinión. (entrevista V)

Desde la perspectiva de la teoría que estamos interpretando, el comentario anterior significa una de las causas por la que los asistentes al curso pueden considerar a la relación *desempeño-recompensa* como débil y desmotivante.

Es decir que bajo el supuesto de contar con un grupo de asistentes que contesten afirmativamente a la primera pregunta, de ese grupo se restarán los que contesten negativamente a la segunda pregunta planteada por Robbins(1996) para obtener en definitiva el grupo constituido por las personas motivadas, las que también deben responder afirmativamente a la tercer pregunta que analiza la tercera relación *recompensas-metas personales*, formulada en los siguientes términos: "Si soy recompensado, ¿son atractivas las recompensas para mis intereses personales?" (Robins: 231)

El autor sostiene que las recompensas deben estar diseñadas para atender las necesidades de las personas y que, en organizaciones muy grandes, esto se torna en una gran dificultad por la imposibilidad de ser individualizadas. Además explica que esta dificultad es menor que la de creer que todas las personas buscan la misma recompensa, se extiende en varios capítulos comentando investigaciones que han indagado las necesidades que las personas desean cubrir con las recompensas y es interesante observar que pocas veces es el dinero lo que interesa como recompensa, a cambio se desean reconocimientos individualizados de su desempeño (ser trasladado, ascendido, reconocido públicamente, obtener un premio honorífico, etc)

En el contexto bajo análisis, los asistentes al curso de actualización y perfeccionamiento pueden preguntarse ¿el hecho de convertirme en Tutor permite satisfacer en gran medida mis necesidades personales?

Obviamente la respuesta se encuentra en cada docente y en cada situación, económica, profesional, familiar y social.

Entonces, las posibles causas de la baja motivación observada por los entrevistados al referirse a los docentes asistentes, habrá que buscarlas más en las respuestas negativas a las dos primeras preguntas planteadas por Robbins que en esta última pregunta.

En definitiva, la desmotivación de los asistentes al curso parece encontrarse más en las relaciones *esfuerzo-desempeño* y *desempeño-recompensa* que en la relación *recompensa-metas personales*.

## 4. Conclusiones

Los análisis precedentes muestran que al realizarse una reflexión sobre una acción educativa, no basta con mirar el marco contextual, los contenidos disciplinares, objetivos y actividades planificadas. Todo ello no basta para dar cuenta de la multiplicidad de concepciones y de presupuestos que

subyacen en esa acción educativa sobre la cual se pretende reflexionar.

Además, si la acción educativa sobre la que se desea reflexionar es una estrategia institucional que intenta actualizar y capacitar a docentes para que generen mejoras en la calidad educativa entonces, las miradas sobre los elementos formales son aún más insuficientes.

A lo largo de este trabajo, se mostró una manera posible de mirar las *motivaciones* de los actores involucrados en los cursos de capacitación disciplinar editados por la UNL.

Se destacan las siguientes conclusiones. En primer lugar, se muestra a la *motivación* como una de las variables influyentes del desempeño docente. Se han expuesto argumentos teóricos-empíricos que validan la posibilidad de modificación del potencial motivacional, según las condiciones del contexto y de las relaciones interpersonales. Se ha ejemplificado la importancia que cobra la motivación para el desarrollo de sentimientos positivos para con la matemática; que los docentes y estudiantes pueden aprender, comprender y capacitarse en una disciplina, siempre que se cuente con la motivación adecuada.

En la comparación dialéctica de las motivaciones de los actores involucrados en los cursos de Matemática se han encontrado diferencias y contrastes entre los asistentes y capacitadores. Pero ellas son atribuidas al rol que en cada situación desempeñe el observado. En este sentido cambia la motivación si es un docente en rol de alumno o, es alumno de un docente o, docente de docentes y en dicho cambio motivacional las diferencias que se detectan son “intercambiables”. En otras palabras “Crecemos

cognitivamente manejando contrastes. Los contrastes no sólo nos proporcionan diferencias: también nos hacen reconocer similitudes porque dos fenómenos deben tener alguna similitud para que sus diferencias se puedan reconocer” (Polya, G,1963: 40)

Es decir, las grandes diferencias de motivación que observan los entrevistados, entre las suyas y la de los asistentes o con los docentes del nivel medio, tienen una similitud: son dos caras de una misma moneda que se complementan y retroalimentan o bien una se alimenta de la otra.

Cuando un rol se desempeña con una fuerte necesidad de poder termina conformando en “los otros” la *necesidad de afiliación* y una percepción negativa de las relaciones *esfuerzo-desempeño*.

Así, *necesidad de poder* versus *necesidad de afiliación* da cuentas del tipo de vínculo que se establece y ese vínculo no hace posible un espacio que permita salirse de esa categoría vincular jerárquica entre los niveles educativos que atenta contra la articulación.

En el contexto considerado, crear condiciones que favorezcan a la motivación sólo es posible si está presente en los capacitadores el deseo de salir del rol tradicional del profesor, condenado a ser “el que sabe” y tener que “demostrar que sabe”. Así, una motivación que no esté basada en la *necesidad de poder* establece una interrelación y una comunicación que promueve positivamente las relaciones *esfuerzo-desempeño, desempeño-recompensa*.

En definitiva, crear condiciones institucionales que desarrollen la motivación docente es honrar al otro y a la propia institución.

### Bibliografía

- CELMAN, S. (2000): *La construcción de la autonomía docente entre guardianes, técnicos y expertos*. Buenos Aires, México, Novedades Educativas, Año 12- Nro 114.
- BENGT KARLOF (1991) *What's New in Motivation*. En Robins, S (1996) *Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica*, Naucalpan Juárez, México, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Buenos Aires, Argentina, Lugar Editorial.
- KEITH D, (2006) *Comportamiento Humano en el trabajo*, Mexico 11<sup>o</sup> edición, Mc Graw Hill.
- MC CLELLAND, D. (1986) *Motivation and Achievement*, Washinton DC Ed: Winston, Estados Unidos.
- MC LAUGHLIN, M. (1988) *Mentoring. Perspectives on school based teacher education*, Londres, Kogan Page.
- PFEIFER, J. (1995) *The Human Equation: Building Profots by Putting People First*. Boston. Harvard Business School.
- POLYA, G.( 1963) *On learning, teaching, and learning teaching*, Estados Unidos, American Mathematical Monthly.
- POPKEWITZ, T. (1990) *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*, Valencia, España, Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- ROBINS, S. (1991) *Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica*, Naucalpan Juárez, México, Prentice - Hall Hispanoamericana, [1996], [2007].
- SWANSON-OWENS, J. (1999) *transforming teaching through intellectualizing the work of teachers*. En Gimeno Sacristán, Docencia y Cultura Escolar Reformas y modelo educativo. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- VROOM V (1988), *The new Leadership*, Estados Unidos, Prentice-Hall [2007].
- Informe La Evaluación Institucional. Para el mejoramiento de la calidad en la Universidad Nacional del Litoral", Dirección de Programación Académica, Secretaría Académica, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 1995.
- Informe Evaluativo "Curso Común Preparatorio Semipresencial, Programa de Articulación de Niveles- Sistema de Ingreso"- UNL, agosto 1997.
- Informe "Actualización y Capacitación de Docentes del Actual Nivel Medio en un Proceso de Articulación con la Universidad". Edición 1998, UNL, noviembre de 1998.
- Informe National Research Council, "Reshaping school Mathematics: a philosophy and framework for curriculum", National Academy Press, Washington D.C., Estados Unidos, 1990.
- Programa Millenium, "Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular", Dirección de Programación Académica, Secretaría Académica, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 1997.
- Resolución Nro. 170/96 del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 1996.