



REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
e-ISSN: 2223-2516

Revista Digital de Investigación en
Docencia Universitaria

E-ISSN: 2223-2516

revistaridu@gmail.com

Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas
Perú

Galván Oré, Liliana

Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, vol. 4, núm. 1, enero-
diciembre, 2008, pp. 1-22

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima, Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573051001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización

MOTIVATION: strategy or self fulfillment For Positive Schooling

Liliana Galván Oré

Resumen

Es a partir de los sesentas que el concepto de motivación es trabajado por psicólogos humanistas como un impulso necesario para cubrir necesidades de logro, de afiliación o de poder, tal como lo define McClelland, o la necesidad de auto-actualización o autorrealización, según Maslow. Este planteamiento conduce a las personas a evaluar el sentido de propósito de la vida y de qué manera la búsqueda de la realización personal y el bienestar de los demás, es parte de su guión y visión personal.

Por otro lado, surge la pedagogía de la motivación como respuesta a la necesidad de involucrar al alumnado durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, la motivación es entendida como una fase dentro del proceso, en la cual el profesor asume la responsabilidad de crear estrategias para comprometerlo afectivamente con el desarrollo del tema.

Sin embargo, qué efecto tiene utilizar estrategias de motivación para que el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje, si el docente no se siente motivado con la tarea. ¿El alumno será capaz de independizar su proceso de aprendizaje, del comportamiento que un docente desmotivado podría estar trasmitiéndole? ¿Es posible retar a un alumno si no se poseen retos personales? ¿Puede un docente presentar un estímulo para que los demás lo utilicen y se motiven sin que uno lo haya probado antes?

En qué medida se le puede exigir al docente que tenga una clara motivación por el aprendizaje si la institución no se orienta hacia el logro, hacia el reconocimiento o a la retroinformación. ¿Es posible que el docente en ese contexto, se atreva a inventar y a construir de manera independiente nuevas herramientas y sea capaz de sostener su motivación pese a que ésta no es reconocida?

Estos son los cuestionamientos que sirven de base para la exposición del tema con el objeto de explorar de qué manera los profesores pueden ser agentes motivadores tanto de sus propias vidas como del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Palabras clave: motivación, actualización o autorrealización

Abstract

As of the 1960's, the concept of motivation has been worked by humanist psychologists as a necessary impulse to cover achievement needs, affiliation or power, as defined by McClelland, or self fulfillment needs, according to Maslow. These ideas lead people to evaluate their purpose in life and in what way their search for self fulfillment or auto realization and the well-being of others, is really a part of their own script and personal vision.

On the other hand, motivation pedagogy surges as a response to a need of involving the students during the teaching-learning process. In this case, motivation is understood as a phase during the process, in which the professor assumes the responsibility of creating strategies to emotionally involve the students with the development of the subject.

However, what is the purpose of using motivation strategies so that the students involve themselves in the learning process, if the teacher doesn't feel motivated with the task? Will the students be able to separate the learning process of contents and new skills from learning behaviors that an unmotivated professor could be transmitting? Is it possible to challenge without having your own personal goals? Can one present a stimulus for the rest of the people to use it and be motivated by it without trying it first?

And on the other hand, to what degree can you demand the teacher to have a clear motivation for learning, if the school does not orient itself towards achievements, towards recognition or feedback. If the school only commits with results but not with the procedures, can it be possible that the teacher, within this context, will dare to invent and build, in an independent manner, new tools and be able to sustain his or her motivation even though it is not recognized?

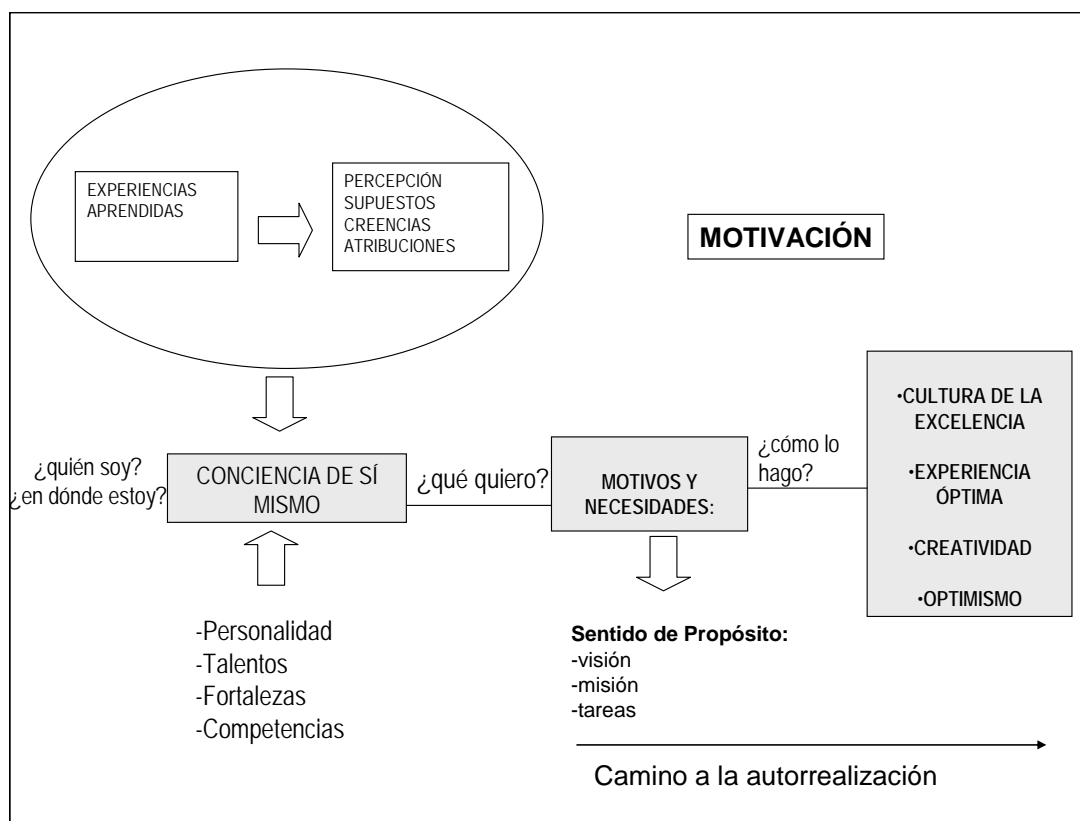
These are the questions that serve as a base for the exposition of the subject with the purpose of exploring in what way professors can be motivating agents of their own lives as well as of the teaching-learning process.

Kew words: motivation, self fulfillment or auto realization

De la motivación personal a la Cultura de la Excelencia.

A través del gráfico n° 1 se podrá ver los diferentes componentes que forman parte del proceso de motivación en el contexto de una organización educativa que busca la excelencia. Este proceso puede iniciarse cuando el docente toma conciencia de los determinantes de su comportamiento. Es decir, reconoce las experiencias aprendidas, creencias, supuestos, y atribuciones que intervienen en cada una de sus decisiones a lo largo de la vida. Identifica sus rasgos de personalidad, sus talentos más desarrollados, sus fortalezas y competencias, a través de las cuales responde a sus necesidades y motivos. Pero no le basta con saber qué es lo que quiere, sino que busca cómo puede lograr experiencias óptimas de aprendizaje. Si la organización se preocupa por que el cuerpo docente se enfoque en un claro sentido de propósito, es probable que toda la institución se oriente hacia una cultura de la excelencia y realización del personal.

Gráfico 1



Por Liliana Galván, 2008

A continuación se describe y analiza cada uno de los componentes mencionados en el presente gráfico.

Determinantes Situacionales de la Motivación: ¿en dónde estoy?

El desafío es que el profesor tome conciencia de su percepción y de aquellas creencias y atribuciones que pueden limitarlo en la comprensión, y manejo del aula, así como en las decisiones que tome durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. ¿Qué atribuciones sobre la educación tiene un profesor y de qué manera éstas pueden motivar o desmotivarlo de su rol?

Edgar Schein¹ (1982) menciona que nuestras motivaciones y nuestras necesidades están determinadas principalmente por la forma como percibimos la situación en la que nos encontramos, y esa percepción está a su vez determinada por lo que ya se ha aprendido. Se aprende a interpretar las situaciones desde la fatalidad, desde la casualidad, desde el éxito o el fracaso. Un profesor que demuestre pasión por el conocimiento y el aprendizaje transmitirá posiblemente a los alumnos una percepción orientada hacia el logro. Por el contrario, un profesor que constantemente hace hincapié que los temas que va a tratar son difíciles, o que sus alumnos nunca rinden bien en las pruebas, les transmite su percepción pesimista sobre la educación y su creencia sobre la capacidad limitada de los alumnos para aprender. Es posible que esta percepción afecte la autoestima de sus alumnos y su motivación para el estudio. Es así como los prejuicios son aprendidos como resultado de una mala experiencia que posiblemente se generaliza y se convierte en una premisa a lo largo de la vida.

Se podría hablar de percepciones colectivas, de supuestos y expectativas de grupos humanos que se forman sobre la base de experiencias vividas que marcan a poblaciones en su forma de ser y de actuar. Schein (1982) afirma que no funcionamos en un “vacío social”, por el contrario, asimilamos con gran facilidad las percepciones colectivas, sean estas depresivas, como esperanzadoras. Por eso, es importante identificar la cultura de la organización educativa para determinar si ven el “vaso medio lleno” o el “vaso medio vacío”. Las personas que han aprendido la cultura de la queja, posiblemente busquen en cada situación lo que no funciona, lo que no les satisface o lo que sale mal.

Cada organización educativa trae consigo una cultura que refleja su forma de actuar y que representa su forma de pensar y de “ser”. La historia de la institución contiene una serie de hitos significativos para los miembros de su organización y que muchas veces son claramente reconocidos por sus miembros y celebrados año a año. Pero al mismo tiempo, existen muchos eventos que en algunos casos no son procesados o elaborados y

¹ Edgar Schein es doctor en filosofía de la Universidad de Harvard, y catedrático de Psicología y de Administración de la Organización. Ha contribuido con estudios sobre la cultura organizacional.

que generan una serie de supuestos. Por ejemplo, cuando se despide a alguien y no se conoce formalmente la razón, esto puede generar una serie de supuestos, que pueden estar alejados de la realidad pero que quedan como parte de la cultura.

Por todo ello, para indagar sobre cómo percibe cada persona una situación, es necesario conocer cómo la define. Para conocer cuál es la percepción del profesor sobre la educación cabe preguntarle primero, cómo define al alumno, a la institución, y a su propia vida.

Bernard Weiner (2000) describe la forma en la que las explicaciones, justificaciones y excusas de las personas sobre uno mismo, y sobre los demás afectan la motivación. Según él, las causas atribuidas al éxito o fracaso en el estudio se caracterizan por tres dimensiones:

- a) Locus (ubicación de la causa, sea esta interna o externa a la persona)
- b) Estabilidad (si la causa permanece igual o cambia)
- c) Controlabilidad (si el individuo puede controlar la causa)

Estas dimensiones pueden ayudar a explicar por ejemplo cuando los alumnos se entrampan en situaciones de riesgo con grandes dificultades para salir con éxito en sus cursos. Los casos más difíciles se dan cuando el alumno atribuye su fracaso a una causa interna, permanente e incontrolable como puede ser para él, creer que posee escasas aptitudes o habilidades y por más que estudie nunca saldrá con éxito. En el caso que el alumno considere que el curso es muy difícil entonces esta causa se mantendrá de manera estable y le será muy difícil modificar su percepción.

Se puede encontrar a profesores que a través de sus atribuciones contribuyan con el éxito o fracaso del alumno. Si por ejemplo, el profesor atribuye el fracaso en una prueba a la falta de esfuerzo, posiblemente aplique sanciones drásticas.

Del mismo modo, es necesario investigar la percepción de la institución educativa acerca de la situación de la educación en el país, del nivel de formación de sus profesores, de nivel y potencial de desarrollo de los alumnos. Es necesario hacer un diagnóstico de la cultura organizacional de la institución para reconocer las atribuciones, creencias y supuestos sobre la naturaleza humana de los directivos, y de qué manera, estos pueden estar afectando positiva o negativamente las actitudes de cada uno de los actores del proceso educativo.

Pero lo más importante es analizar la percepción que cada uno tiene sobre de la vida, o mejor dicho sobre su propia vida, para reconocer si está o no motivado a realizar cada

una de las tareas y a cumplir con sus responsabilidades. Queda como desafío evaluar por qué realiza cada acto y compromiso, si es que lo hace por alguna motivación “externa” o por una motivación “interna”, o sea si hay algo que lo impulsa de manera autónoma, o sea por propia determinación. Esta primera fase es una invitación para identificar en dónde está ubicado no solo como docente, sino como persona. Y poder analizar qué factores determinan su conducta hasta conocer qué es lo que ha contribuido a que él sea como es.

Conciencia de sí Mismo: ¿quién soy?

El segundo paso es hacer un análisis retrospectivo hasta definir su “autoconcepto”: ¿quién es?, ¿cuál es su potencial?, ¿cuáles son sus fortalezas?. Cada profesor tiene la responsabilidad de descubrir su potencial de desarrollo y ponerlo al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, si esa es su vocación. Cuando el docente asume su compromiso con el aprendizaje a lo largo de su vida, se puede decir que va a impulsar su propia transformación.

Sin embargo, el profesor puede verse atrapado en un sistema educativo en el que sus debilidades son las que destacan, sin poder reconocer los talentos que posee y que le han permitido a lo largo de su vida diferenciarse. Todas las personas poseen talentos. El talento es un patrón recurrente de actitud, pensamiento y sentimiento que puede ser usado de forma productiva. La excelencia es imposible de alcanzar sin el talento. Educar sobre la base de los talentos es aprovechar lo mejor de sí mismo (Buckingham, 2001).

Buckingham² explica a los empresarios, que se invierte demasiado tiempo en tratar de acotar la brecha entre lo que se espera de los empleados y lo que realmente pueden dar. Ante eso, recomienda que es más lógico y sencillo centrarse en los talentos que poseen y darles las oportunidades para que los desarrollen en cada una de sus funciones. Sólo de esa manera sus talentos se podrán convertir en fortalezas. Esta visión rompe con el supuesto organizacional en el que se espera que todos tengan un mismo perfil: el perfil del puesto. Buckingham (2001) en cambio, define que más importante que el perfil, es el “logro”, o la meta y las fortalezas del empleado para alcanzarlas.

El cómo lo logra, va a depender del potencial de cada uno. El grado de satisfacción y motivación de los empleados va a mejorar si es que se siente apreciado por lo que es y si siente que a través de sus roles y funciones se realiza como persona.

² Buckinham introduce el concepto de talentos en el campo laboral con libro “First break the rules”

Sentido de Propósito ¿qué quiero?

No basta con conocerse para ser eficaz, es indispensable saber qué es lo que quiere. El mayor beneficio del autoconocimiento es tal vez que el profesor se sienta conectado con sus deseos, con su visión sobre el mundo, con su misión de vida, y con tareas que tengan significado para él y lo inspiren día a día. A veces los adultos controlan su capacidad de soñar, como si soñar fuera cosa de niños o como si soñar fuera una negación de la realidad. Gracias a la gente que se atrevió a soñar es que la realidad ha sido transformada múltiples veces a lo largo de la historia.

Es muy fácil recordar los sueños de Martin Luther King, pero también los de muchos jóvenes valores que destacan como líderes en nuestro país. La CONAJU (Consejo Nacional de la Juventud) auspició un estudio sobre liderazgo llamado *MeidinPeru*³, que integra 12 perfiles seleccionados de 80 líderes juveniles, entre los que destacan, una ingeniero ecologista, que sueña con preservar el ecosistema y el calentamiento global, para lo cual ya tiene una ONG que trabaja con organismos internacionales; o el caso de una profesora invidente que ha creado un ciber-café para invidentes y en el que ella les enseña a utilizar la computadora y los diversos sistemas creados para ellos; o el caso de una arpista peruana que viaja a Lima con sus 16 años para conquistar al público limeño y que crea todo un modelo de espectáculo *vernacular* en el que ella y su madre diseñan los vestuarios, el repertorio y que tiene gran éxito y acogida. Estos casos describen con claridad lo importante que es tener un sentido de propósito que inspire las acciones del día a día.

Tensión creativa

¿Cómo influir en la realidad para que ésta se transforme en dirección del sentido de propósito? La tensión creativa es esa distancia que existe entre el mundo ideal y el mundo real. Esa distancia va a ser en algunos casos muy grande. Cuando esto sucede se produce una tensión, que puede ser destructiva, llevando a la persona a la depresión, decepción, o puede ser constructiva, llevándola a la creación, al deseo, o a la obsesión en casos extremos. ¿Cómo es posible ajustarse a la realidad sin perder la ilusión o las expectativas?

Todas las personas tienen recursos para ajustarse al medio en el que se desenvuelve. La inteligencia se mide en relación a esa capacidad para adaptarse a la realidad hasta

³ Sandro Ventura , director de Toronja Agencia de Comunicación Integral, lidera el proyecto de MeidinPeru.

encontrar su propio equilibrio, pero sin perder sus objetivos de vista. Por ejemplo, uno reconoce con facilidad que para estudiar acrobacia es necesario contar con colchonetas, trapecios, taburetes y muchos otros implementos. Sin embargo, el claro sentido de propósito de unos jóvenes peruanos por aprender acrobacia, sumado al deseo y a la motivación que ellos sentían, les permitió ajustarse a la realidad en forma creativa. Al no tener todos esos implementos, ni nadie que los entrene, conquistaron el desierto como su espacio ideal y buscaron videos como sus maestros. En la arena y con la libertad del desierto, ellos podían aprender por ensayo y error hasta desarrollar su propio *expertise*. Al no tener colchonetas, la arena los amortiguó. De ese modo ellos logran ser conocidos como los “Ángeles de Arena”, grupo acrobático que actualmente realiza presentaciones para empresas y eventos especiales (Venturo, 2004).

Lo importante es la actitud favorable y la disposición a aceptar que tenemos que adaptar nuestros recursos para transformar la realidad en una nueva y lograr lo que queremos.

Es en este sentido que cabe preguntarse si el docente tiene clara la visión de su propio destino, si es que está motivado a vivir y a continuar la carrera de su vida cada mañana. Si es que posee iniciativa para crear proyectos, demandar, provocar, cuestionar, contagiar positivamente, retar y exigir niveles de excelencia.

De qué manera nuestros profesores tienen un proyecto de vida con metas que se van renovando a medida que se realiza en cada uno de sus actos. De qué manera se estimula para desarrollar su potencial, sus talentos y capacidades.

La definición de ese yo ideal al que todos tenemos derecho de aspirar, no importa la edad que tengamos, sea 5 años, 18, 25 o 60, es necesario que se haga explícita. La distancia o brecha entre nuestro yo ideal y nuestro yo real es la que va a generar una “tensión creativa,” (Senge, 2002) que pondrá en juego todas nuestras capacidades y talentos para acotar esta brecha, y definir un camino, una ruta, un mapa que nos guíe.

A continuación se exponen algunas preguntas de reflexión para que el docente explore hasta qué punto, asume un rol de liderazgo frente a sus alumnos:

- ¿Conoce usted los sueños de sus alumnos?
- ¿Conoce los logros de sus alumnos?
- ¿Se ha propuesto alguna meta común en clase que vaya más allá de los trabajos o tareas, pero que sea trascendente para todos?
- ¿Comparte información valiosa sobre personajes inspiradores de su comunidad o de su institución?

- ¿Les hace ver los problemas de la realidad? ¿Se sensibilizan frente a ellos?
- ¿Sus alumnos conocen su misión y su visión?
- ¿Conocen sus logros y frustraciones intelectuales?

Estas preguntas le pueden ayudar a reflexionar sobre las oportunidades que tiene para desarrollar su propio liderazgo y el de sus alumnos. La posibilidad de “ser” está en relación de todo aquello que es trascendente y que motiva al docente y al alumno a construir para la vida, para su propio destino o para su país.

¿Qué cualidades de liderazgo posee el docente para poder asumir este rol? ¿Es un buen líder aquel que contribuye con la visión del alumno y orienta al logro de sus más preciadas expectativas? ¿Es misión del líder docente aquel que asume que todo alumno debe tener un incentivo en la vida que lo impulse a aprender y a conducir sus actos?

El primer paradigma que hay que vencer es tal vez aquel que condiciona al alumno o al docente solamente a “estar” en clase y se niega la posibilidad de “ser” la persona que se está formando día a día. Gary Gordon⁴ (2006) expresa que “enseñamos lo que somos”, con lo cual afirma que el profesor transmite su visión de la vida, sus expectativas y su forma de actuar.

Potencial Motivante de la tarea: ¿qué quiero?

El siguiente paso, es saber qué tipo de tareas debe hacer para lograr lo que quiere. Y analizar si las tareas que realiza son especialmente motivadoras. ¿Qué fuerza tiene la tarea como estímulo? ¿Cuál es el potencial motivador de la tarea? ¿Por qué algunos profesores se sienten más motivados que otros? ¿Qué factores son los que influyen en su motivación interna?

Hackman y sus colegas (1980) desarrollan un conjunto de factores que definen los resultados deseables de la persona en términos de satisfacción y motivación interna.

Resultados psicológicos críticos:

- Percibir el trabajo como algo que tiene significado: en qué medida hay una motivación intrínseca en cada tarea que se desarrolla en clase o fuera de ella
- Conciencia de su responsabilidad respecto a la tarea: si es que su compromiso con la tarea lo lleva a explorar de manera constante la mejor forma de hacerlo.
- Reconocimiento del logro o resultado de su trabajo: si evalúa y reflexiona sobre el proceso y el resultado de su trabajo. Si su trabajo es reconocido.

⁴ Gary Gordon realiza un estudio en las escuelas americanas consternado por los bajos índices alcanzados en investigaciones a nivel internacional, como los resultados del TIMSS o PISA.

Para lo cual define características de la tarea como:

Variabilidad de la habilidad: en qué medida el trabajo que se realiza exige desarrollar diferentes habilidades, capacidades y talentos. La tarea de enseñar y aprender puede ser muy rica si se amplía el campo de acción y el profesor acepta el desafío de desarrollar nuevas habilidades.

Identidad de la tarea: si es que la tarea puede ser visible para todos. El profesor puede visualizar los logros de sus alumnos y sus avances y la responsabilidad que ha tenido en ello. Por lo tanto, tendría que planificar tareas que puedan medirse de manera concreta y alcanzable.

Importancia de la tarea: tomar conciencia del impacto que la tarea tiene en el profesor y en los alumnos. Reconocer el significado y la trascendencia de la misma. Un profesor que está totalmente involucrado con la tarea puede mostrar pasión por el tema y brindar lo mejor de sí. Un alumno que logra comprender la importancia de la tarea puede dedicarle mayor cantidad de tiempo y atención.

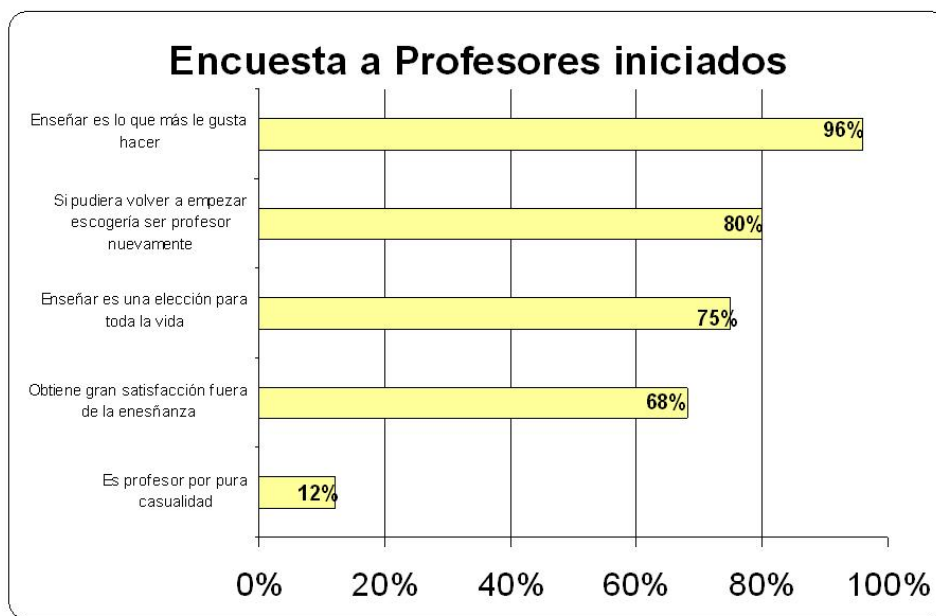
Autonomía: la libertad e independencia que tiene el maestro para programar, diseñar y crear las estrategias necesarias para alcanzar sus expectativas.

Retroinformación: la posibilidad de recibir retroinformación sobre la efectividad de sus esfuerzos, de parte de sus pares, jefes, y alumnos.

Por lo tanto, es necesario evaluar la relación del docente con su tarea, para reconocer si tiene las habilidades para hacer ese trabajo, si está convencido de que quiere crecer y desarrollarse y si está satisfecho con el contexto en el que se desarrolla. Para ello, se debe crear un sistema de retroinformación permanente sobre la efectividad de su desempeño que lo incentive a evaluarse, a mejorar y a asumir metas desafiantes. El error que se comete en las instituciones es cuando se crea un Sistema de Evaluación del Desempeño que más que retroinformar, se atribuye la obligación de calificar o descalificar al docente.

Como si de esta manera se aumentara el compromiso o la habilidad del docente para enseñar. Por el contrario, esta situación crea en los profesores una situación amenazante que más bien los desmotiva y los pone a la defensiva. La práctica de la evaluación debe estar estructurada de modo que sirva de reflexión a toda la institución sobre la efectividad organizacional y el compromiso de cada uno de los actores del proceso educativo.

Gráfico 2



Fuente: Farkas, S. & Foleno, T. (2000). A sense of calling: who teaches and why. Public Agenda.

Esta es una encuesta que se hizo a profesores recién iniciados en la carrera docente para medir sus actitudes y su preferencia por la enseñanza. Gary Gordon (2006) refiere a Anny Wrzesniewski's en su estudio sobre las tres formas de concebir un puesto:

1. Como un *trabajo*, que cubre tus necesidades económicas y financieras
2. Como una *carrera*, en la que el estatus académico y el retorno financiero son parte de tus metas personales
3. Como un *llamado*, en la que siente satisfacción por la naturaleza del trabajo en sí mismo.

Cultura de la Excelencia : ¿Cómo lo hago?

¿Es la motivación de logro parte de la Cultura de Excelencia de la organización? ¿Qué es lo que predomina en la escuela, la cultura de la queja o la cultura de la excelencia?

Motivación viene de “*motivo*” algo que te impulsa hacia delante, movimiento, estimular hacia la acción, proviene del alemán *motivieren*, sensación psicológica de un estímulo interno o social para realizar una acción.

Ejemplo de ‘Orientación al logro’:

- Propone metas significativas y retadoras y busca lograrlas con persistencia y excelencia.
- Elabora un plan estratégico para el logro de sus metas, mostrándose innovador y tolerante en el proceso.
- Reconoce y evalúa sus recursos personales en forma sistemática y permanente.

Motivación de logro o competencia es definida por Elliot (2007) como la condición o cualidad de eficiencia, suficiencia o de éxito. La necesidad de ser competentes comprendida como aquella que trata de cubrir las expectativas que se haya propuesto cada persona en función de su empleo, deporte, o de algún interés especial. Según Elliot ser competente es una necesidad inherente al ser humano para adaptarse y desarrollarse en su medio, la cual está relacionada con la búsqueda de “satisfacción personal” o la necesidad de “satisfacer”, al otro y a los demás. Esto quiere decir que todas las personas de algún modo buscan este tipo de satisfacción personal. Sin embargo, considero que esta necesidad puede verse bloqueada en el sistema educativo si el docente no se siente comprometido con su rol y ha perdido la motivación por enseñar y aprender.

Lyle Spencer y Singe Spencer⁵ (1991) definen la Orientación hacia el Logro como una preocupación para trabajar bien o para competir con un estándar de excelencia. Para el profesor, el estándar puede ser el nivel que ha alcanzado previamente, estándar con el cual se compara y trata de superar, o en otros casos, es el estándar que le pone su institución, o sus pares que impulsan a competir entre ellos. El desafío en este caso es promover y sostener una cultura de la excelencia que motive a sus profesores, alumnos y administrativos a competir con estándares de excelencia, propios o institucionales.

Spencer y Spencer (1991) crean una escala para evaluar la competencia de Orientación al logro sobre la base de tres dimensiones:

- a) Intensidad e integridad de una acción, que va desde el querer hacer un trabajo adecuadamente hasta la realización de esfuerzos concienzudos por lograrlo.
- b) Amplitud del impacto, considerado como el grado en el que la institución se ve afectada por su desempeño y por los resultados de su trabajo
- c) Innovación, acciones o ideas de un individuo en el contexto del trabajo y de la organización y cómo estas le permiten destacar.

⁵ Spencer y Spencer desarrollan un manual para evaluar el desempeño por competencias como resultado de 286 estudios de trabajos empresariales realizados durante veinte años de investigación. En su libro proponen un Diccionario de Competencias, así como una serie de escalas de evaluación con criterios.

A continuación mostraré una de las escalas creadas por Spencer y Spencer (1991) y adaptadas en este artículo para evaluar la orientación hacia el logro en los profesores:

a. Intensidad e integridad de las acciones motivadas por el logro

- A. -1** *Sin Estándares de Excelencia para el Trabajo.* No muestra una preocupación especial por el trabajo, hace sólo lo que le piden. Responde a las tareas de la programación, pero está más preocupado por su vida social, el estatus, los pasatiempos, la familia, el deporte, las amistades, etc.
- A. 0** *Concentrado en la Tarea.* Trabaja duro, pero no muestra evidencia de tener un estándar de excelencia para los resultados del trabajo. No evalúa sus resultados, simplemente se queda satisfecho con haberlos llevado a cabo.
- A. 1** *Quiere hacer el Trabajo Adecuadamente.* Trabaja con estándares de excelencia implícitos. Tiene la intención de hacer bien o adecuadamente el trabajo. Puede expresar frustración respecto al desperdicio o a la ineficacia (por ejemplo, se queja del tiempo desperdiciado y quiere hacer algo mejor) pero no causa mejoras específicas.
- A. 2** *Trabaja para Cumplir con los Estándares de Otros.* Trabaja para cumplir con un estándar fijado por la dirección, o las normas explícitas, criterios de calidad. Pero no los valora por sí mismos.
- A. 3** *Crea su Propia Medida de Excelencia.* Utiliza sus propios métodos específicos para medir y comparar los resultados a la luz de algún estándar de excelencia. Se capacita, estudia otros modelos, trata de desempeñarse según estándares que considera como buenos. Se plantea el suyo propio.
- A. 4** *Mejora el Desempeño.* Hace cambios específicos en el sistema o en sus propios métodos de trabajo para mejorar el desempeño, sin fijarse ninguna meta específica. Se compromete con una mejora continua y un aprendizaje permanente.
- A. 5** *Fija Metas Desafiantes.* Fija y actúa para alcanzar metas desafiantes para sí mismo o para otros. En donde “desafiante” significa que hay una probabilidad cercana al 50% de en realidad alcanzar esa meta, o sea que falta mucho, pero no es fantasioso o imposible.
- A. 6** *Hace Análisis de Costo-Beneficio.* Plantea propuestas con iniciativa y toma decisiones, fija prioridades, o escoge metas sobre la base de las entradas y los resultados. Hace consideraciones explícitas de las ganancias potenciales o análisis de costo-beneficio.
- A. 7** *Toma Riesgos Calculados.* Destina una cantidad considerable de recursos y/o tiempo (aún cuando hay incertidumbre) para mejorar el desempeño, intentar algo nuevo, alcanzar una meta desafiante, a la par de que realiza acciones para minimizar los riesgos involucrados; o en el caso de Logro por los Demás, alienta y apoya a sus subordinados en la toma de riesgos empresariales.

- A. 8** *Persiste en sus Esfuerzos.* Toma numerosas acciones sostenidas a lo largo del tiempo aún ante obstáculos para alcanzar una meta académica.

b. Impacto del logro

- B. 1** *Desempeño Individual Únicamente.* Trabaja para mejorar su eficacia mediante técnicas de manejo del tiempo, buenos métodos personales de trabajo, etc.
- B. 2** *Afecta a Una o Dos Personas.* Puede impactar en algunos de sus alumnos o de sus pares.
- B. 3** *Afecta a un Equipo de Trabajo (4-15 Personas).* Crea un método especial que impacta a su grupo de trabajo, su salón o tutoría.
- B. 4** *Afecta a un Departamento (más de 15 personas).* Propone una metodología que puede contribuir con todas secciones de su área.
- B. 5** *Afecta a toda la institución*
- B.6** *Afecta a toda la población académica*

c. Grado de innovación

- C. 0** *No hace cosas nuevas.*
- C. 1** *Nuevo para el Trabajo o para la Unidad de Trabajo.* Hace cosas (para mejorar el desempeño) que no se han hecho en ese trabajo previamente, pero que pueden haberse hecho en algún otro lado dentro de la organización.
- C. 2** *Nuevo para la Organización.* Mejora el desempeño al hacer algo nuevo y diferente.
- C. 3** *Nuevo para la Educación.* Mejora el desempeño al hacer cosas que son únicas, que son “la última”, nuevas para la educación, la pedagogía. Propone modelos alternativos.
- C. 4** *Transformación.* Hace cosas que son tan nuevas y eficaces que transforman los modelos educativos.

Esta escala es utilizada en el contexto de una evaluación del desempeño que permite tomar conciencia del grado de motivación del empleado, en este caso del docente, para orientarse hacia el logro de metas desafiantes.

Cabe preguntarse si es posible crear una cultura de la excelencia si antes no se ha identificado hacia dónde se dirige la institución educativa. ¿Será posible que una persona “muy motivada”, con una orientación muy clara hacia el logro, se sostenga en una institución que no posee esos valores?

Experiencia Óptima: ¿Cómo lo hago?

En este siguiente paso es necesario que se tome conciencia de la actitud con la que trabaja el docente. Cabe preguntarse, qué siente el docente cada vez que prepara o desarrolla una clase. El dictar clase cada semana se puede volver una rutina o por el contrario una experiencia fértil y re-creativa. Esto quiere decir que el profesor reconoce que el resultado es consecuencia de un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Csikszentmihalyi⁶ (1991), define la experiencia “*autotélica*” como aquella que tiene sentido en sí misma. “*Autotélica*” proviene de dos palabras griegas, *autos* que significa “sí mismo” y de *telos* que significa “meta”. Es decir se refiere a una actividad que se realiza no por la expectativa de conseguir algún beneficio futuro, sino que el sólo hecho de realizar la actividad ya es una recompensa. Por ejemplo, comentarios como “me gusta investigar y encima me pagan para que lo haga”, o “lo haría por nada” representan este sentimiento autotélico.

Enseñar para que los alumnos crezcan no es autotélico, pero enseñar porque la sola interacción es gratificante, si lo es. Una experiencia óptima es una forma de energía, pero ésta se puede usar para ayudar o para destruir. Tu trabajo te puede gustar y puedes ser una persona satisfecha, pero si trabajas en demasía puedes convertirte en *trabajólica* y autodestruirte.

La competencia provoca en el individuo actuar con su máximo potencial, más que para demostrar a los demás que puede, para demostrarse a sí mismo lo que puede hacer.

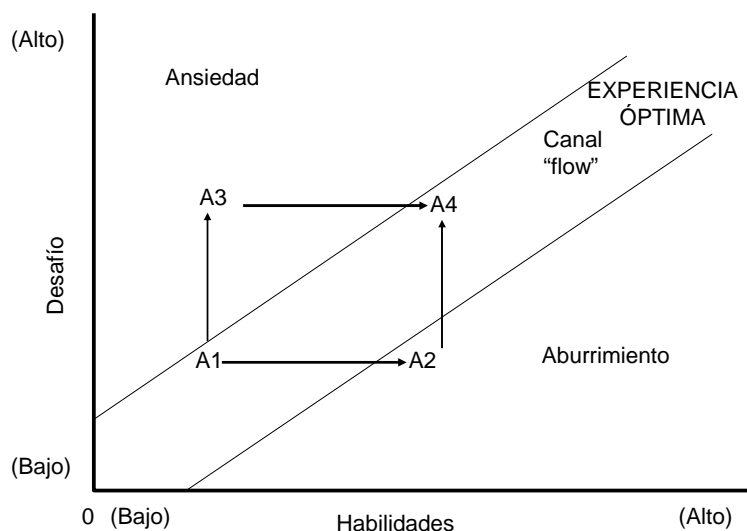
Una experiencia óptima tiene los siguientes componentes:

- Sentido de descubrimiento, sorpresa
- Sentimiento creativo de estar transportando a la persona a una nueva realidad

La experiencia óptima puede ser el resultado de dos variables:

- Grado de complejidad del desafío
- Nivel de desempeño

⁶ En los últimos veinte años se ha dedicado a realizar estudios relacionados con el concepto de “flow”.



De Csikszentmihalyi, M. 1990.

Etapas:

- poco desafiante – pobre desempeño: es coherente por lo tanto: flow
- desempeño regular – poco desafiante = aburrido
- medianamente desafiante – pobre desempeño = ansiedad
- muy desafiante – muy buen desempeño = flow

El reto consiste en encontrar tareas que sean desafiantes y que requieran de habilidades complejas de modo tal que los alumnos y el docente sientan altamente involucrados en cada tarea.

Esto exige al docente utilizar toda su creatividad para que en cada tema a desarrollar pueda desafiarse a sí mismo y a sus alumnos definiendo:

- variabilidad de habilidades en el desarrollo de la tarea
- utilización de los talentos de sus alumnos
- complejidad de la tarea, que sea estimulante para los alumnos, que es distinto a “difícil”.

Creatividad: ¿Cómo lo hago?

Ser un docente creativo requiere ver oportunidades en cada diseño de clase, en cada mes, trimestre o semestre, tanto en el proceso como en el resultado. Para visualizar el perfil de un docente creativo no encuentro mejor ejemplo que un texto del Educating Esme: *Diary of a Teacher's First Year* en el que se describe un día en la vida de una talentosa docente del quinto grado⁷ demostrando su creatividad en la conducción de su clase.

“2 de noviembre:

Estamos estudiando a los inventores. Mientras los niños estaban en el gimnasio, me vestí con un atuendo que tenía cosas raras colgando de él: bandas elásticas, goma de mascar, galletas con chispas de chocolate, bombillas eléctricas, con una etiqueta adherida a cada objeto que mostraba el nombre de quien lo inventó. También me puse unos patines. Los niños estaban encantados cuando llegué patinando por el pasillo a recogerlos! Después hicimos juntos un tablero con anuncios de recortes en forma de bombillas eléctricas, con ilustraciones de los descubrimientos famosos en medio de cada una. El tablero llevaba un encabezado que decía “Ideas brillantes” (Codell, 2001, p.51)

Fin de año:

Creo que realizamos muchas cuestiones interesantes durante este año. Algunas de mis favoritas fueron las siguientes: Mientras enseñaba sobre la electricidad hicimos juegos de preguntas con luces de iluminación, cuando aprendimos acerca de la luz, colocamos exhibidores para sombras con marioneta; cuando aprendimos acerca de la historia medieval, construimos la réplica exacta de un castillo, luego lo decoramos con bombones de colores y lo pusimos en nuestro estante de libros con cuentos de hadas; mientras estudiábamos el aire, tuvimos un festival de pompas de jabón; cuando nos tocó hablar de Asia, preparamos sushi; filmamos comerciales para promover nuestros libros favoritos; organizamos una fiesta de disfraces sobre los personajes de los libros. Los niños abrieron cuentas de cheques ficticios en una clase de economía. Tuvimos un supermercado con cajas de cereales y los chicos aprendieron a hacer conversiones. Mis alumnos escriben las mejores composiciones descriptivas tienen amigos por correspondencia en todo el mundo; ilustraron antologías de poesía; leyeron y crearon mapas de tesoro y conocen todos los estilos de baile desde la década de 1960.” (Codell, 2001, pp. 177.178).

⁷ Tomado del libro de Woolfolks, A. (2006) “Psicología educativa”. México: Editorial Pearson

Como podemos ver en este relato se aprecia la creatividad de la profesora para agregar valor a los temas a desarrollar en el programa escolar del quinto grado. Estas experiencias de aprendizaje pueden llegar a ser experiencias óptimas en la medida en la que se convierten en actividades “complejas” y con la necesidad de recurrir a multiplicidad de “habilidades” para resolverlas creativamente.

Ser creativo en la labor docente requiere captar ideas del entorno de manera constante, ampliar las fronteras del tema a tratar para establecer nuevas conexiones, cambiar de enfoque cada vez que sea necesario para encontrar diferentes sustentos. Cuando el alumno reconozca la riqueza y abundancia del tema es probable que le falte tiempo para explorarlo, estudiarlo hasta hacerlo suyo.

Optimismo: ¿cómo lo hago?

El optimismo, además de la creatividad es otra actitud importante a considerar para orientarse al logro. Optimismo proviene del latín optimus, ‘el mejor’, ‘excelente’. La persona optimista tiene tendencia a ver y a juzgar las cosas en su aspecto más favorable. Pone todo de su parte para que lo positivo supere lo negativo. Parte de la base de su óptimo personal, para promover el óptimo de los demás.

Ser negativo es un gran bloqueador de nuestra capacidad de acción; incluso llega a convertirnos en “perseguidores” de aquellos que sí tienen iniciativas y el coraje de llevarlas a cabo. Al respecto, cuentan que un picapedrero estaba dando de golpes a una piedra sin conseguir partirla. Un hombre que lo observaba le decía “...no sigas, ya van 20 golpes que le has dado y nada”. El picapedrero persistía. El hombre le insistía a cada golpe diciéndole “Aprende de tus errores, deja de hacerlo, no tolero verte así” pero los golpes seguían sobre la piedra. Cuando el hombre ya se retiraba, el picapedrero dio el golpe número cien y la roca se partió en dos. En algunos proyectos de nuestra vida, hay que ser sordos, tener mucha confianza y autoestima y bastante paciencia. La presión social negativa no debe desanimarnos jamás.

Ser optimista no significa ser un inocente, incrédulo. No es fácil ser optimista cuando hay tanto escepticismo. Los optimistas no son personas impávidas o irreales. Lo óptimo viene de lo máximo de uno mismo para agregar a las cosas aquello que falta, aquello que no se ve. La persona da su óptimo y compensa la realidad escasa o decadente de energía. El optimista entrega de sí mismo para promover el óptimo de los demás. Una persona optimista pone todo lo positivo que tiene para cambiar las fuerzas negativas y hacer que las puertas se abran. El optimista crea realidades saludables a punta de poner toda su fuerza personal sobre lo que toca.

Cuenta la historia que un optimista y un pesimista conversaban. El pesimista le decía a su compañero que no soportaba verlo siempre tan alegre. Qué ligera debía ser la vida para él que lo veía todo bueno. Su extrema alegría le molestaba e incluso lo agredía. Los dos se desafiaron a intercambiar de rol por un día. El optimista no tenía la menor idea de lo que era no dar de sí y dejar que las cosas sucedan de la peor manera. Tuvo que controlar al máximo su energía y ver cómo las cosas se malograban delante de sus ojos y cómo a medida que avanzaba el día era menos lo que podía hacer y era mayor su parálisis y su miedo. Por el contrario, el pesimista se cansaba muchísimo tratando de poner lo máximo de su parte y ver cómo lentamente tras muchos esfuerzos y poco reconocimiento de los demás sobre su impacto, lo juzgaban porque creían que sólo tenía muy buena suerte para sacar las cosas adelante.

Al término del día ambos terminaron muy agotados. A uno porque le costaba dejarse aplastar por la fuerza negativa y al otro porque le costaba muchísimo luchar para que finalmente todo pareciera fácil. Ambos volvieron a asumir su rol pero esta vez sabiendo que ambas situaciones eran muy difíciles de sostener.

Camino a la autorrealización: por una organización positiva

Finalmente, cómo sostener la motivación en el tiempo y en el contexto en el que uno se desenvuelve día a día. Cómo vivir y convivir con los demás creando un ambiente saludable, positivo, en el que cada uno de sus actores disfrutan de lo que hace. Si la motivación que los impulsa coincide con el motivo de la institución educativa entonces ambos saldrán beneficiados. Schein (1982) define que algunas organizaciones poseen como principio un “supuesto de autoactualización”, el cual define como aquel que cubre la necesidad de autonomía, de enfrentarse a un desafío, de crecer y de utilizar todos sus talentos y capacidades. Es decir, hay organizaciones que buscan la realización de sus miembros a través de desafíos y líneas de desarrollo.

En el caso de las instituciones educativas este principio tiene tal vez mayor lugar y sentido al estar dedicadas al desarrollo integral y profesional de sus alumnos. Lo cual implica que cada uno de los actores, sean autoridades, docentes, alumnos, administrativos y padres de familia intercambien oportunidades para lograr alimentar la motivación intrínseca y la actitud positiva frente al estudio.

Las respuestas están en cada profesor y en las estrategias que la institución educativa diseñe para sostener un clima favorable, y una cultura que tenga como principio la realización personal e institucional.

Reflexión final

¿Es posible que una escuela que posea una cultura positiva y apreciativa genere un clima positivo en donde los alumnos se sientan motivados para aprender? ¿Qué factores se tienen que trabajar en una escuela para que esa cultura involucre a los alumnos y docentes en un clima favorable de aprendizaje y de realización personal?

¿Cómo lograr que el trabajo o la tarea del maestro sean intrínsecamente más interesante y significativa? ¿Cómo lograr que el docente se sienta orgulloso de lo que hace cada día de clase? ¿Cómo hacer para darle a la “tarea” toda la autoridad que tiene cuando es la que impulsa creativamente y los compromete?

¿En qué medida la tarea que elige y que comparte con los demás (alumnos, colegas, familia) es lo suficientemente desafiante y estimulante como para impulsarlo a realizar esfuerzos concienzudos?

La inquietud que pretende dejar este artículo para futuras investigaciones es que no basta con asegurar que la tarea sea lo suficientemente motivadora para que el alumno se comprometa. Es necesario que el sujeto portador de la propuesta, el docente, se sienta consistentemente motivado por ella, por el proceso y por la institución en la que labora.

Referencias bibliográficas

BUCKINGHAM, M. y COFFMAN, C (1999) First, break all the Rules. New York: the Gallup Organization.

BUCKINGHAM, M. y COFFMAN, C (2001) Now, discover your Strengths. New York: the Gallup Organization.

CSIKSZENTMIHALI, Mihaly (1991) Flow. USA: Harper & Row Publishers, Inc.

ELLIOT, A y DWECK, C. Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press.

GORDON, Gary (2006) Building engaged schools. New York: Gallup Press.

HACKMAN, J y OLDHAM, B (1980) Work redesign. Reading, MA: Addison-Wesley.

PETERSON, C (2006) Positive Psychology. New York: Oxford University Press.

SCHEIN, E (1982) Psicología de la Organización. México: Prentice Hall Hispanoamérica.

SENGE, P (2002) Escuelas que aprenden. Colombia: Editorial Norma.

Spencer, L. y Spencer, S. (1991) Evaluación de Competencias en el trabajo: Modelos para un desempeño superior. Boston: McBer and Company.

Venturo, Sandro (2004) MEIDinPERU . Lima: Consejo Nacional de Juventud

Weiner, B. (2000) Motivation: An overview. In A. Kazdin (ed.) Encyclopedia of psychology, Washington, D.C. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

Woolfolk, A. (2006) Psicología Educativa. México: Pearson Educación.

Para citar este documento, puede utilizar la siguiente referencia:

GALVAN, Liliana (2008). "Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización" [reseña en línea]. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) Año 4 -N°1-Diciembre 2008. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. < http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art1_lg.pdf >

Liliana Galván Oré
lgalvan@upc.edu.pe

Lic. en Psicología Educacional, Doctoranda en Dirección y Administración de Negocios de la Universidad Politécnica de Cataluña, Decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.