



Universidad de Valladolid
Campus de Palencia

FACULTAD
DE CIENCIAS DEL TRABAJO

Grado en
Relaciones Laborales y Recursos Humanos

Motivación Laboral.

Diferencias motivacionales entre trabajadores cualificados y no cualificados de centros educativos de Navarra.

Alumna: Iratxe Uriel Gil

Tutor: Juan José Mediavilla Merino

Junio de 2022

RESUMEN

Muchos han sido los estudios sociológicos que han analizado las variables sociológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente Trabajo Fin de Grado, nace del interés de la investigadora por conocer y analizar las diferencias motivacionales, si las hay, entre el personal cualificado para la docencia y no cualificado para la docencia en centros educativos de Navarra. Dicho análisis se llevará a cabo a través de un cuestionario diseñado expresamente para el presente estudio de caso, apoyado en un instrumento validado, cuyos resultados revelan que la diferencia entre los trabajadores de ambos grupos no es tan elevada como puede parecer. Ambos grupos presentan una alta motivación o predisposición por aprender y por la ejecución de la tarea en sí. Como la motivación general es notablemente elevada, se descarta explorar alternativas para mejorarla, aunque se considera necesario una formación continua y reciclaje constante que fortalezcan esa motivación por aprender. Así mismo, el trabajo concluye con la posibilidad de explorar nuevas vías de investigación que se puedan mantener en el tiempo, para comprobar la variación o no de la motivación de los trabajadores cualificados y no cualificados para la docencia de los centros educativos de Navarra.

PALABRAS CLAVE

Motivación, Docentes, Vocación, Centros Educativos.

ABSTRACT

Many sociological studies have analyzed the sociological variables of the teaching-learning process. The present Final Degree Project arises from the researcher's interest in knowing and analyzing the motivational differences, if any, between qualified and non-qualified teaching staff in educational centers in Navarra. This analysis will be carried out by means of a questionnaire specifically designed for this case study, supported by a validated instrument, whose results reveal that the difference between workers in both groups is not as great as it may seem. Both groups show a high motivation or predisposition for learning and for the execution of the task itself. As the general motivation is remarkably high, it is not possible to explore alternatives to improve it, although continuous training and constant recycling are considered necessary to strengthen this motivation to learn. Likewise, the work concludes with the possibility of exploring new avenues of research that can be maintained over time, to verify the variation or not of the motivation of qualified and unqualified workers for teaching in the educational centers of Navarre.

KEY WORDS

Motivation, Teachers, Vocation, Educational Centers

INDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	7
2. OBJETIVOS DEL TFG	9
3. MARCO TEÓRICO.....	10
3.1 La motivación	10
3.1.1 Principales corrientes y autores	11
3.1.1.1 Teoría de la pirámide de necesidades de Maslow (1954)	11
3.1.1.2. Teoría Bifactorial de Herzberg.....	13
3.1.1.3. Teoría de las necesidades secundarias de McClelland	14
3.1.1.4 Teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough	15
3.1.2 Tipos de motivación.....	17
3.2 La vocación como elemento motivador	18
3.2.1 Teorías psicoanalíticas	19
4. ANÁLISIS DE CASO	21
4.1 Problema de investigación.....	21
4.2 Hipótesis y variables	22
4.2.1 Hipótesis de la investigación	22
4.2.2 Variables de estudio	23
4.3 Metodología.....	24
4.3.1 Población y muestra	24
4.3.2 Técnicas e instrumentos de recogida de la información	25
4.3.2.1 El cuestionario MAPE-III.....	25
4.3.2.2 Preguntas diseñadas específicamente para el estudio de caso	27
4.4 Resultados.....	28
4.4.1 Comprobación de las hipótesis	52
4.4.2 Respuesta a las cuestiones principales de la investigación	53
5. CONCLUSIONES	55
6. LIMITACIONES.....	57
7. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
Anexo I: Cuestionario MOTIVACIÓN LABORAL: Diferencias motivacionales entre trabajadores cualificados y no cualificados de centros educativos de Navarra.	61
Anexo II: Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3.....	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pirámide de las necesidades de Maslow (1954).	11
Figura 2: Pregunta 1 escala miedo al fracaso. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	28
Figura 3: Pregunta 2 escala miedo al fracaso. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	29
Figura 4: Pregunta 3 escala miedo al fracaso. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	30
Figura 5: Pregunta 1 escala deseo de éxito y su reconocimiento. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	31
Figura 6: Pregunta 2 escala deseo de éxito y su reconocimiento. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	32
Figura 7: Pregunta 3 escala deseo de éxito y su reconocimiento. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	33
Figura 8: Pregunta 1 escala motivación externa. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	34
Figura 9: Pregunta 2 escala motivación externa. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	35
Figura 10: Pregunta 3 escala motivación externa. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	36
Figura 11: Pregunta 1 escala motivación por aprender. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	37
Figura 12: Pregunta 2 escala motivación por aprender. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	38
Figura 13: Pregunta 3 escala motivación por la tarea. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	39
Figura 14: Pregunta 1 escala disposición al esfuerzo. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	40
Figura 15: Pregunta 2 escala disposición al esfuerzo. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	41
Figura 16: Pregunta 3 escala disposición al esfuerzo. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	42
Figura 17: Pregunta 1 escala desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	43
Figura 18: Pregunta 2 escala desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	44
Figura 19: Pregunta 3 escala desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	45
Figura 20: Pregunta 1 escala ansiedad facilitadora del rendimiento. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	46
Figura 21: Pregunta 2 escala ansiedad facilitadora del rendimiento. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	47
Figura 22: Pregunta 3 escala ansiedad facilitadora del rendimiento. (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 2014)	48
Figura 23: Pregunta ¿Te gusta tu trabajo?	49
Figura 24: Pregunta ¿Eres docente por vocación?	50
Figura 25: Pregunta ¿Cambiarías de profesión en este momento?	51
Figura 26: Pregunta Si pudieras volver a atrás, ¿volverías a elegir dedicarte a la docencia?	51

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Desde el punto de vista de la sociología, muchos han sido los estudios que han analizado cuales son las variables sociológicas que entran en juego en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Así, el presente Trabajo Fin de grado, en adelante TFG, pretende realizar una investigación desde el punto de vista de la motivación, acerca de qué es lo que mueve a los trabajadores que forman parte de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente estudio de caso persigue conocer y analizar, en el caso de que las haya, las diferencias motivacionales entre los trabajadores cualificados y no cualificados de los centros educativos de Navarra. Dentro de los trabajadores cualificados recogemos a todo el personal que está cualificado para la docencia, bien sea a través de Máster de Profesorado, de Diplomatura o Grado en Magisterio y del antiguo C.A.P. (Certificado de Aptitud Pedagógica). Mientras que, por personal no cualificado, entenderemos a todos los trabajadores de los centros educativos, que, no teniendo dicha cualificación docente, trabajan en puestos administrativos, de mantenimiento de instalaciones, en la limpieza de los centros o en las cafeterías y comedores escolares, ya sean trabajadores de la propia administración, o de subcontratas.

Durante muchos años, se ha creído que la mayoría de los docentes eligen su profesión movidos por la vocación, y que esta actúa como elemento motivador primero en el desarrollo de su actividad laboral. Es por ello, por lo que nace la necesidad de la autora del presente TFG de investigar y analizar, a través del contraste con las respuestas de sus compañeros de trabajo de los centros educativos que no se dedican a la docencia, si esto es realmente cierto, o si, por el contrario, existen otros elementos motivadores mucho más influyentes en su motivación laboral.

Este estudio de investigación está diseñado para, una vez identificados los posibles problemas motivacionales y a través de la introducción de posibles alternativas que ayuden a mejorar la motivación laboral de los mismos, aportar calidad educativa al proceso de enseñanza- aprendizaje en el caso de los docentes y de calidad laboral en el caso de los no docentes.

Para ello, se ha realizado un cuestionario basado en el Cuestionario MAPE-III para la evaluación de la motivación en sujetos adultos de Alonso Tapia *et al.* (2014), instrumento validado, cuyo estudio de investigación contó una muestra de 1307 sujetos.

Resulta claro comprender la importancia de las personas que acompañan a los estudiantes durante su etapa escolar, ya sean docentes como no docentes, y es por ello por lo que debemos dar cierta importancia a la actitud de estas personas. Para la mayoría de los estudiantes, los profesores llegan a ser sus máximos referentes o ejemplo a seguir, pero el personal no docente de los centros educativos también juega un papel muy importante, ya que, desde la sombra, acompañan a los estudiantes dándoles ejemplo de cómo comportarse de una manera cívica e interactuando con ellos cuando es necesario. Cuanto más motivados y satisfechos estén los trabajadores de los centros escolares, mejor será el ambiente que generen en un contexto que, sobre todo en etapas secundarias, puede tender a ser ligeramente delicado debido a la edad de los alumnos.

Así, creemos queda justificada la presente investigación sabiendo que puede proporcionar datos útiles para poner en práctica alternativas que mejoren la motivación laboral del personal de los centros educativos de Navarra, y, por consiguiente, mejoren el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente TFG se distribuye de la siguiente manera. Comenzaremos estableciendo los objetivos, general y específicos que persigue el TFG, para continuar en el punto 2 con el marco teórico, que fundamenta el estudio y analiza las principales corrientes y autores acerca de la motivación. El siguiente punto nos llevará al análisis de caso, que conforma la parte principal del trabajo, en el que analizaremos las respuestas del cuestionario. En el punto 5, se realizarán las conclusiones pertinentes en función de las respuestas del estudio y los objetivos marcados al principio. Para finalizar, se comentarán las limitaciones que hayan podido aparecer a lo largo del estudio de investigación, y se intentarán establecer nuevas líneas de investigación en el caso de que sean posibles.

2. OBJETIVOS DEL TFG

El objetivo general del presente TFG es conocer y analizar las principales diferencias motivacionales entre el personal cualificado y no cualificado de los centros educativos de Navarra.

Este objetivo general se compone de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las diferentes corrientes y autores acerca de la motivación.
- Conocer las diferentes formas de trabajar del personal docente y no docente.
- Diagnosticar qué motiva más a los docentes y qué a los no docentes.
- Explorar diferentes alternativas para mejorar la motivación de los docentes y los no docentes.

Para la consecución de los objetivos planteados, se ha diseñado una metodología que se explicará más adelante en el epígrafe 4.3.

3. MARCO TEÓRICO

Actualmente existe una extensa variedad de estudios y bibliografía sobre la motivación, por lo que en el presente trabajo vamos a realizar un repaso de los autores y corrientes que consideramos más oportunos para el estudio, partiendo del concepto más general hasta llegar al contexto laboral real de los centros educativos de Navarra.

Como hemos dicho, comenzaremos con una aproximación conceptual de la motivación, sus principales corrientes y tipos, que nos permita entender el contexto de la motivación en la realidad del día a día de los trabajadores de los centros educativos de Navarra y, por último, analizaremos las posibles medidas para fomentar y/o mantener la motivación de nuestros trabajadores.

3.1 La motivación

La palabra motivación proviene etimológicamente del verbo en latín “movere” que significa moverse, estar en movimiento o estar listo para la acción. La motivación puede definirse como “la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos propuesto” (Navarrete, 2009, p. 2). Por lo tanto, la motivación es un impulso que nos hace realizar una actividad con el fin de cubrir nuestras necesidades o conseguir nuestros objetivos.

Debemos tener en cuenta que la motivación no es igual para todas las personas. Lo que a una le puede motivar en gran medida puede no hacerlo en otra, ya que no a todos nos mueven los mismos impulsos. Además, cada persona tiene unos objetivos en la vida que pueden ser muy diferentes de los objetivos de la persona que tenemos a nuestro lado y, por lo tanto, los factores o impulsos que nos motiven nunca van a poder ser los mismos. Por ejemplo, si hablamos de motivación en el trabajo, hay personas que se motivan con el simple hecho de percibir un salario al final del mes, mientras que muchas otras se mueven por el impulso de ganar un cierto reconocimiento social o autorreconocimiento. Por lo tanto, podemos ver el porqué de que la motivación haya sido tratada sobre todo por la psicología social.

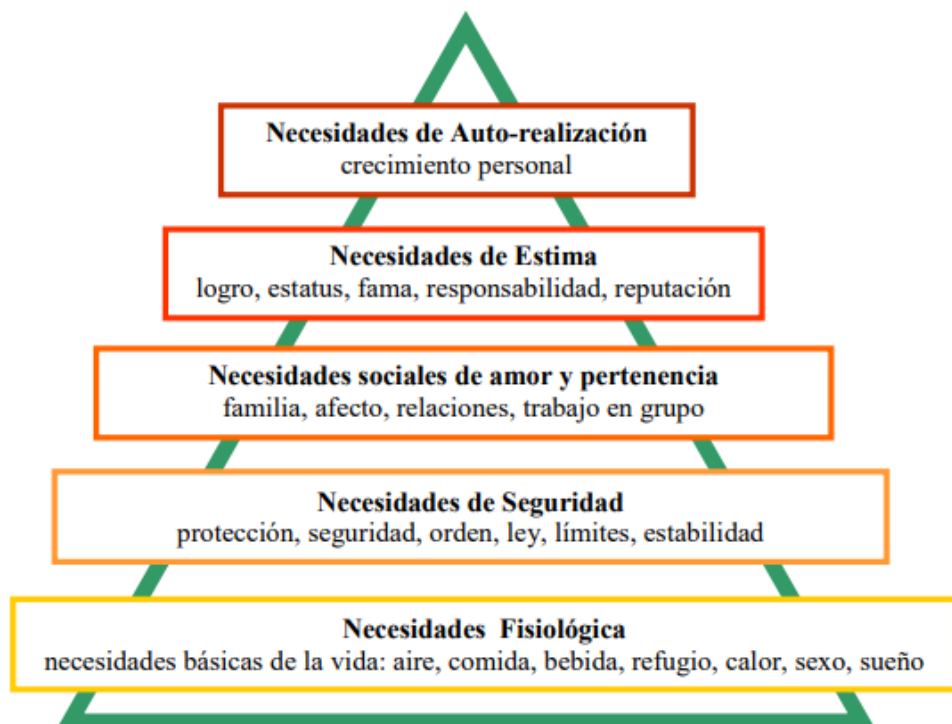
3.1.1 Principales corrientes y autores

A continuación, pasamos a hacer una revisión bibliográfica de algunos de los autores más representativos en el ámbito de la motivación. En primer lugar, analizaremos la “Teoría de la pirámide de necesidades” de Abraham Maslow (1954). En segundo lugar, consideraremos a Herzberg, Mausner y Snyderman (1967), y su clasificación de factores higiénicos y motivacionales. En tercer lugar, analizaremos la aportación de McClelland, acerca de la Teoría de necesidades secundarias (1989). Por último, terminaremos con la Teoría de las Necesidades de Doyal y Gough (1994).

3.1.1.1 Teoría de la pirámide de necesidades de Maslow (1954)

En el año 1954, Maslow desarrolló su concepto de motivación en base a una pirámide jerárquica de necesidades del ser humano. Según Maslow (1954), existen 5 categorías o tipos de necesidades ordenadas jerárquicamente en función del impacto que tienen en la motivación del ser humano. Además, estas necesidades están ordenadas de forma ascendente, ya que, según Maslow (1954), a medida que se cubren las necesidades inferiores, aparecen otras nuevas más complejas, que solo pueden ser cubiertas si ya están “satisfechas” las del estrato inferior.

Figura 1. Pirámide de las necesidades de Maslow (1954).



Fuente: adaptado de Quintero, 2011.

Las necesidades de Maslow (1954), se agrupan en 5 categorías que se detallan a continuación: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades sociales, necesidades de estima y necesidades de auto realización (Quintero, 2011).

- Necesidades fisiológicas: se trata de necesidades de carácter biológico y cubren necesidades básicas del ser humano, como pueden ser la necesidad de tener hambre o sed, la necesidad de tener frío y poder abrigarse, necesidad de respirar o de dormir.

- Necesidades de seguridad: surgen una vez que las necesidades fisiológicas se empiezan a satisfacer, y nos proporcionan seguridad personal, protección y estabilidad. Por ejemplo, una necesidad de seguridad es la estabilidad económica que da tener un trabajo fijo.

- Necesidades sociales: se trata de necesidades como el amor, afecto y pertenencia a un grupo que aparecen una vez hemos satisfecho las anteriores. Una necesidad social sería por ejemplo pertenecer a una familia que te apoya, tener un grupo de amigos o formar parte de un grupo de compañeros de trabajo.

- Necesidades de estima: tras completar las necesidades anteriores aparecen las necesidades de estima que tienen que ver con la autoestima o reconocimiento y respeto que los demás tienen hacia nuestra persona. Maslow (1954), diferencia entre dos tipos de necesidades de estima, las que corresponden a la estima o percepción que los demás tienen de nosotros y que considera de rango inferior, como pueden ser el estatus social que nos proporciona un trabajo o la fama; y las de autoestima que representan la imagen o el respeto que tenemos por nosotros mismos y que son de rango superior, como pueden ser la confianza en uno mismo o la independencia.

- Necesidades de auto realización: Las necesidades de auto realización se encuentran en la cúspide de la pirámide y solo aparecen una vez que hemos cubierto el resto de necesidades. Según Quintero (2011), "Maslow describe la auto realización como la necesidad de una persona para ser y hacer lo que la persona "nació para hacer", es decir, es el cumplimiento del potencial personal a través de una actividad específica" (p. 3). La auto realización es la recompensa que nos damos a nosotros mismos cuando logramos nuestros objetivos y estamos satisfechos con el resultado de su consecución.

En el año 1962, en su libro *“El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser”* Maslow (1962), hizo una autocrítica de su concepto de auto realización tras ser criticado por varios autores. Entre las críticas que Maslow (1962), relata en su libro, resalta la de “implicar egoísmo más que altruismo”, a lo que el autor responde señalando que la autorrealización implica plenitud humana. Es más, varios autores argumentan que no se puede probar que todos los individuos tengan la capacidad de sentir autorrealización.

Aunque se puede decir que la Teoría de las Necesidades de Maslow (1954), es la más aceptada o popular, no está exenta de críticas. Así, Wahba y Bridwell (1976) llevaron a cabo una revisión de la teoría de Maslow en la que no encontraron evidencias de que la jerarquía de necesidades que expone Maslow (1954), exista como tal, ni en ese orden.

Maslow (1954), no considera en su teoría la posibilidad de que no a todos los individuos les motive los mismo, pues las necesidades pueden variar mucho en función de la cultura, el país o la situación personal de cada individuo. Es por ello por lo que Daft (2004), añade que la teoría de Maslow (1954), puede oscurecer esas diferencias. Aunque se ha podido comprobar que las necesidades humanas se dividen en primarias y secundarias, las necesidades que más motivan a las personas son las que todavía no están satisfechas, por lo que la jerarquía de Maslow no tendría sentido.

De acuerdo con la opinión de Doyal y Gough (1994), la jerarquía de Maslow (1954), no sería válida ya que no están de acuerdo con la secuenciación temporal de la pirámide. Para ellos, los autores ponen el ejemplo de los escaladores, que cuando están subiendo una pared, supeditan la necesidad de autorrealización a la necesidad de seguridad. Además, creen que Maslow (1954), tiene a trivializar el concepto de necesidad.

3.1.1.2. Teoría Bifactorial de Herzberg

La teoría bifactorial de Herzberg *et al*, (1967), se basa en que es el propio trabajo en sí mismo la principal fuente de motivación, teniendo muy en cuenta las características del puesto. En relación con los factores principales a detallar en el presente subapartado, los autores Herzberg *et al*, (1967), señalan las siguientes definiciones:

-Factores higiénicos o extrínsecos: estos factores producen insatisfacción, pero cuya satisfacción elimina la insatisfacción. No son motivadores en sí mismos para la consecución de objetivos, pero que si no se satisfacen producen desmotivación. Estos factores corresponderían a las necesidades de las categorías más bajas de la pirámide de Maslow (1954), a las fisiológicas, de seguridad y sociales.

-Factores motivacionales o intrínsecos: estos factores producen satisfacción laboral cuando están presentes y están directamente relacionados con la tarea. Son los que se relacionan directamente con la actividad u objetivo que se persigue y su existencia provoca la motivación o su ausencia desmotivación. En el caso de los factores motivadores, corresponderían a las necesidades de los niveles de estima y autorrealización de la pirámide de Maslow (1954).

3.1.1.3. Teoría de las necesidades secundarias de McClelland

Con respecto a McClelland (1989), desarrolló la teoría de las necesidades secundarias o “de las tres necesidades” para determinar que necesidades son las que realmente impulsan o motivan a las personas para conseguir sus objetivos. El autor las clasificó en tres tipos de necesidades:

-***Necesidad o motivación de logro***: se trata de necesidades de realización, la capacidad del ser humano para conseguir nuevos retos o logros y superar tareas difíciles en el menor tiempo y de la mejor manera posible.

-***Necesidades de afiliación o sociales***: se trata de aquellas necesidades que tienen que ver con el sentimiento de pertenencia a un grupo, de afecto y de relacionarse con los demás, que coinciden con las necesidades del tercer estrato de la pirámide de Maslow (1954). Esta clasificación como “sociales” se debe a que, según algunos autores, se aprenden a través de la interacción con el medio de forma no consciente.

-***Necesidades de poder***: se trata de la necesidad de control y de poder influir sobre los demás.

Según McClelland (1989), estas necesidades pueden “educarse y entrenarse” así como modificarse en el tiempo, pero habrá una que siempre predominará por encima del resto.

3.1.1.4 Teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough

Doyal y Gough (1994), desarrollaron su Teoría de las Necesidades Humanas con el objetivo de buscar indicadores que nos permitan medir el bienestar entre las naciones. Podríamos decir, que se trata de una teoría perteneciente a la corriente que proviene del pensamiento marxista y de la escuela crítica, con un ideario claramente socialdemócrata. Lo más reseñable de esta teoría es quizás el cambio a una perspectiva más sociológica o económica, que contrasta con la de los autores citados anteriormente, que entendían las necesidades desde un punto de vista meramente psicológico o individual.

Los autores basaron su teoría en torno a dos clasificaciones o distinciones fundamentales que son las necesidades básicas e intermedias y las necesidades y satisfacciones de las necesidades, que analizaremos más adelante. Así, el procedimiento de Doyal y Gough (1994), se articula en torno a varias fases o etapas, partiendo de objetivos universales y pasando lo que ellos denominan necesidades básicas, hasta llegar a las necesidades intermedias.

Como hemos dicho, los autores parten de la universalización de las necesidades humanas, justificada a través de dos premisas. La primera es la afirmación de las necesidades como condición para perseguir algo valioso, que, según Doyal y Gough (1994)

Puesto que la supervivencia física y la autonomía personal son condiciones previas de toda acción individual en cualquier cultura, constituyen las necesidades humanas más elementales: aquellas que han de ser satisfechas en cierta medida antes de que los agentes puedan participar de manera efectiva en su forma de vida con el fin de alcanzar cualquier otro objetivo que crean valioso. (Doyal y Gough, 1994, pp. 82-83).

En cuanto a la segunda premisa, añaden que el ser humano es susceptible de sufrir daños y perjuicios graves cuando no experimenta la satisfacción de sus necesidades.

La coherencia de la distinción entre necesidades y aspiraciones (y de la convicción de que tal distinción puede hacerse de alguna manera objetiva) se basa en algún tipo de acuerdo sobre lo que se consideran daños graves. Pero para que exista ese acuerdo (para que seamos capaces de reconocer el daño) ha de existir asimismo un acuerdo

sobre la forma de la condición humana en un estado normal, próspero y libre de daños. (Doyal y Gough, 1994, p. 71).

Es esa necesidad de evitar un grave daño, que los autores dicen que debe estar fundamentada en una razón pública entendida como comprensible por todos, es la que le da ese carácter de universalidad a la noción de necesidad como objetivo de los autores. Doyal y Gough (1994), proponen dos nociones o interpretaciones del término necesidad, por un lado, la necesidad como dinamismo o impulso y, por último, la necesidad como deseo.

Para establecer la universalidad de las necesidades básicas de las que hablan, Doyal y Gough (1994), se apoyan en Kant, pues según los autores, “para que los individuos actúen y sean responsables deben tener capacidad mental y física para hacerlo: (...) un cuerpo que esté vivo y (...) competencia mental para deliberar y elegir” (p. 52). Es así como concluyen la existencia de dos necesidades básicas universales: la salud física y la autonomía (Doyal y Gough, 1994).

Las necesidades intermedias son para (Doyal y Gough, 1994), aquellas especificaciones y condiciones de las necesidades básicas que hacen que varían en función del contexto social, cultural o político en el que se mueva el individuo. Para entenderlo, debemos tener en cuenta que, aunque la salud mental y la autonomía son necesidades universales, los medios (en forma de bienes y servicios) que son necesarios para satisfacerlas, son culturalmente variables. Las necesidades intermedias estarán pues referidas a la salud y a la autonomía, habiendo una específicamente referida a la maternidad. Según Parelleda (2008), la lista de necesidades intermedias quedaría de la siguiente manera: “alimentos y agua potable, vivienda, entorno laboral sin riesgos, entorno físico sin riesgos, atención sanitaria, seguridad en la infancia, relaciones primarias significativas, seguridad económica, seguridad física, educación adecuada y seguridad en el embarazo y el parto” (p. 79). Debemos realizar una última distinción entre necesidades y satisfactores, pues Doyal y Gough (1994), definen necesidad como un concepto irrenunciable para poder evaluar el bienestar y el progreso social, mientras que por satisfactor entienden que dependen del contexto social y cultural o la época en la que se manifieste.

A modo de resumen o conclusión, la Teoría de las necesidades de Doyal y Gough (1994), no busca sino evitar el daño grave, entendido por los autores como “como incapacidad para perseguir la propia visión de bien, o bien, como impedimento a una participación social exitosa. La salud física y la autonomía son las condiciones para alcanzar dicho estado” (p. 171).

3.1.2 Tipos de motivación

El sentimiento o estado de motivación es totalmente subjetivo a cada persona y a cada situación, pues como hemos dicho antes, no a todos nos motivan los mismos factores. Así, podemos clasificar o encontrar cuatro tipos de motivación en función de si los factores que inciden en ella son internos o externos.

- Motivación intrínseca o relacionada con la tarea

Es aquella que deriva del propio objetivo que persigue el individuo o del sujeto mismo por conseguirlo o enfrentarse de manera exitosa a la tarea. Por ejemplo, el interés que se despierta en un docente al comenzar un nuevo curso. Conforme el docente va conociendo a sus nuevos alumnos y sus necesidades, aparece la motivación intrínseca.

- Motivación relacionada con el yo o con la autoestima

Cuando el docente realiza el esfuerzo por enseñar y adaptarse a las necesidades de cada alumno y va viendo los resultados en forma de aprendizaje de los alumnos, se va formando poco a poco una idea positiva de sí mismo al haber podido ayudar a aprender a esos alumnos, lo que le impulsa a continuar con su trabajo. Esta idea de autoestima o autoconcepto implica además un impulso constante de superación apoyado siempre en una actitud positiva.

- Motivación relacionada con la valoración social

El docente y el personal no docente que trabaja en centros educativos, a veces se motiva con la aprobación y aceptación que recibe de las personas que le admiran por trabajar en un centro docente formando parte del engranaje social, que pueden ser familiares, amigos, o la sociedad en general. En cierto modo, se trata de una relación de dependencia del docente con la sociedad, de la que necesita su aprobación para continuar.

- Motivación enfocada al logro o la recompensa externa

A menudo los trabajadores enfocan la realización de sus labores o tareas hacia el logro o la recompensa externa. En el caso de los docentes, por ejemplo, podríamos decir que suelen enfocar sus objetivos hacia el logro del descanso que tendrán en verano una vez haya finalizado el curso escolar. Este es un claro ejemplo de motivación extrínseca, ya que no nos motivan los objetivos propuestos en sí (enseñar en el caso de los docentes) sino la recompensa que tiene esa tarea.

3.2 La vocación como elemento motivador

Es importante comenzar este apartado aclarando qué, aunque la vocación no es un elemento que pueda medir la sociología, ha estado siempre directamente ligada a la profesión docente o enseñanza. Durante mucho tiempo, esta creencia general ha estado muy asentada en nuestra sociedad, pero a medida que esta ha ido evolucionando, se ha podido comprobar que no siempre tiene por qué ser así.

La evolución de la sociedad, así como de los centros educativos hacia espacios más democráticos, abiertos a la participación de los alumnos y de sus familias, así como las constantes innovaciones tecnológicas, han hecho que también la profesión docente haya evolucionado con ellos.

Si atendemos a la definición que el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), hace de vocación, esta sería aquella “inclinación a un estado, una profesión o una carrera” (Real Academia Española, 2014, definición 3). La palabra vocación procede del vocablo “voco” que significa llamar, por lo que tradicionalmente ha estado conexas con esa llamada interior que recibe, en nuestro caso, el docente. Es esa “llamada interior” la que hace que la vocación esté directamente identificada con la afición, pues la vocación está relacionada con la inclinación o predisposición de una persona hacia una profesión o carrera.

Quizás, la definición de vocación que más comparte la autora del presente TFG puede ser la que dieron los profesores González Blasco, P y González Anleo, J. (1993), según los cuales, entendemos como vocación “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor” (p. 75).

Atendiendo al tema del que trata el presente TFG, la autora comparte con Castaño (1983), que la vocación implica una consecuente motivación y autorrealización, que puede conllevar un mejor desempeño de nuestras funciones e incluso, una posible satisfacción laboral alta.

3.2.1 Teorías psicoanalíticas

Los profesores Salvador y Peiró (1986), recogen y desarrollan en “La madurez vocacional: evaluación, desarrollo y programas de intervención” las Teorías psicoanalíticas que varios expertos desarrollaron durante los años 50 del pasado siglo.

Salvador y Peiró (1986), destacan en primer lugar, la importancia del psicoanálisis ya que nos aporta una visión perfecta del porqué de la vocación y elección de profesión de las personas, y añaden que Brill (citado en Salvador y Peiró 1986), refuta su postura haciendo referencia al placer y a la sublimación como factores que la favorecen. Según dicen Salvador y Peiró (1986), el autor decía lo siguiente sobre la vocación:

La elección vocacional permite al individuo combinar los principios del placer y de la realidad. Propuso que los impulsos y la personalidad del individuo le conducen a elegir una ocupación mediante la que pueda satisfacer sus impulsos básicos por medio de la sublimación. Las capacidades físicas e intelectuales tienen solo un papel parcial, ya que fundamental corresponde al proceso de sublimación. (Salvador y Peiró, 1986, p.10)

La segunda teoría del psicoanálisis es la “Teoría de Roe” (Salvador y Peiró, 1986), que dice que la elección vocacional que hacen las personas está directamente relacionada con la motivación directa que les puede proporcionar pertenecer (o tener), a esa profesión en sí. En otras palabras, Salvador y Peiró (1986), consideran la vocación como una fuente primaria para satisfacer las necesidades de las personas.

La tercera y última teoría que desarrollan Salvador y Peiró (1986), es la Teoría de Holland (Holland, 1959), que viene a decir que las decisiones que las personas toman de cara al futuro están condicionadas por los intereses y aptitudes de estos, que persiguen pertenecer a ambientes en los que puedan desarrollar sus habilidades, valores y actitudes. Salvador y Peiró (1986), describen la teoría de Holland (1959), de la siguiente forma:

En el momento de la elección el individuo es el resultado de la interacción de su dotación genética particular y su personalidad con un conjunto de fuerzas culturales y personales

(compañeros, padres, adultos significativos, cultura concreta, clase social) y el ambiente físico. (Salvador y Peiró, 1986, p.15)

4. ANÁLISIS DE CASO

4.1 Problema de investigación

En primer lugar, y a fin de acercarnos lo máximo posible al escenario que estamos estudiando, es necesario aclarar las características de los dos grupos de trabajadores que estamos analizando.

El primer grupo al que se ha denominado “trabajadores cualificados”, se refiere al personal de los centros educativos que están cualificados académicamente para la docencia, ya sea a través del Grado de Magisterio o del Máster de Profesorado o antiguo C.A.P. (Certificado de Aptitud Profesional). En realidad, se trata de docentes, pero la autora ha creído conveniente darle la denominación de “cualificados” para la docencia por considerarlo más apropiado.

El segundo grupo denominado “no cualificado”, está formado por todos aquellos trabajadores que prestan servicio en centros escolares, pero no como docentes, y que por lo tanto no están cualificados para la docencia. Entre otros, encontramos personal de limpieza y mantenimiento de instalaciones, bedeles y administrativos, que están contratados por la propia administración (funcionarios o personal interino del Gobierno de Navarra) y al personal de las cafeterías y comedores, cocineras de comedores y resto de personal auxiliar que pertenecen a empresas subcontratadas para estos servicios.

Tal y como se ha mencionado en la introducción y justificación del presente TFG, tanto el personal cualificado o docente como el personal no cualificado o no docente juegan un papel fundamental en el desarrollo educativo y cívico de los alumnos. Por lo que una baja motivación del personal de los centros educativos puede causar un serio perjuicio en el proceso de aprendizaje de los alumnos, tanto del educativo como de su crecimiento cívico personal.

Como resultado de conocer esas diferencias o no de motivación entre el personal cualificado y no cualificado de los centros educativos de Navarra, y dado que la autora no ha encontrado ningún estudio anterior que trate este tema, nace la motivación de este TFG, para conocer la realidad actual de la motivación de los trabajadores de ambos grupos.

4.2 Hipótesis y variables

4.2.1 Hipótesis de la investigación

Una vez planteado el objetivo principal de conocer y analizar las principales diferencias motivacionales entre el personal cualificado o docente y no cualificado o no docente de los centros educativos de Navarra, se plantean las siguientes hipótesis que van a fundamentar el proceso de la investigación.

- **H1.** En primer lugar, según hemos podido comprobar en las distintas fuentes bibliográficas consultadas, la vocación actúa como un elemento motivador por sí mismo, vocación que presuponemos, no está presente entre el personal no cualificado o no docente, y, por lo tanto, creemos que es posible, que el personal docente tenga una motivación más elevada que el personal no docente.
- **H2.** Aunque no esté probado, la creencia general dice que la vocación va disminuyendo con el paso de los años, lo que llevaría emparejada una clara disminución de la motivación del personal cualificado o docente.
- **H3.** Además, los trabajos del personal no cualificado o no docente tienden a ser más tediosos y repetitivos, lo que hace que los trabajadores sientan menos motivación y satisfacción laboral por su tarea, lo que puede influir negativamente en el entorno laboral y consecuentemente en el desarrollo personal y académico de los alumnos, además de hacerles sentir que no forman parte del sistema educativo directamente.
- **H4.** En último lugar, creemos que la realización de cursos de formación y reciclaje continuos, tanto para el personal cualificado como para el no cualificado, que les mantenga en contacto directo con los avances en docencia y en el trato con los alumnos, puede actuar como un elemento para mantener la motivación y satisfacción laboral, ya que, en el caso del personal no cualificado, potenciaría su sentimiento de pertenencia al sistema educativo.

Así, las cuestiones principales de investigación que nos planteamos son:

- Analizar qué es lo que realmente mueve al personal de ambos grupos en función de las 7 escalas de Alonso Tapia *et al.* (2014).

- Conocer el grado de motivación o desmotivación actual de los trabajadores cualificados y no cualificados.
- Determinar si a la mayoría de los encuestados les gusta realmente su trabajo.
- Identificar si la mayoría de personal cualificado eligió la profesión docente por vocación o no.
- Sondear si los encuestados cambiarían o no de profesión en este momento.
- Trazar un plan de formación y reciclaje continuo para mejorar y/o mantener la motivación de los trabajadores de los centros educativos.

4.2.2 Variables de estudio

La *variable independiente* de nuestro estudio es la cualificación para la docencia o la ausencia de la misma, de la cual carece el personal no cualificado para la docencia de los centros educativos. Así, la distinción entre el personal cualificado o docente y el no cualificado o no docente, será la que al variar hará que las respuestas sean diferentes.

La *variable dependiente* de nuestra investigación son las diferencias de motivación o no de los trabajadores de los centros educativos de Navarra.

Por último, hemos de añadir que es posible que las respuestas de las encuestas puedan tener un pequeño sesgo ya que deberemos tener en cuenta que, una parte de los encuestados pueden verse condicionados a la investigadora, ya que, al haber sido compañeros de trabajo durante algunos meses, pueden querer “ayudar” a “quedar bien” a la investigadora, sin ser conscientes de que lo que se persigue con el presente estudio es valorar objetivamente si hay diferencias motivacionales o no y no consiste en hacerlo bien o mal, sino en ser sincero. Si bien es verdad, que, al ser un cuestionario online y totalmente anónimo, este riesgo se suele reducir más que si se tratase de un cuestionario nominal y presencial. Valoraremos entonces ese pequeño sesgo como *variable extraña*, pues no podemos controlarla, e incluso es posible que, al haberse realizado online no se dé ningún caso ni que haya influido en las respuestas de los encuestados.

4.3 Metodología

La metodología utilizada para el estudio de investigación del presente TFG ha seguido un método cuantitativo. Según Tamayo (2007), entendemos por metodología cuantitativa “el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio” (p. 47).

El estudio de caso se llevará a cabo a través de un cuestionario adaptado por la autora del Cuestionario MAPE-III para la evaluación de la motivación en sujetos adultos de Alonso Tapia *et al.* (2014), instrumento validado, cuyo estudio de investigación contó una muestra de 1307 sujetos. El análisis de los resultados que se extraigan del cuestionario se llevará a cabo contrastándolos con una serie de hipótesis previamente establecidas.

4.3.1 Población y muestra

El presente estudio de investigación cuenta con personal cualificado o docente y no cualificado o no docente de centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. El cuestionario fue enviado a los siguientes centros docentes que fueron escogidos por la autora basándose en la proximidad a su domicilio habitual:

- C.P.E.I.P. Cerro de la Cruz de Cortes (Navarra): 29 docentes y 7 no docentes.
- C.I.P. ETI de Tudela, departamento de FOL: 12 cualificados o docentes y 5 no cualificados o no docentes (personal administrativo).
- IESO Bardenas Reales de Cortes (Navarra): 32 cualificados o docentes y 2 no cualificados o no docentes.

El total inicial de personas a las que se les envió el cuestionario es de 87, de las cuales, 73 son personal cualificado y 14 personal no cualificado. Finalmente, hubo un total de 48 respuestas al cuestionario, 37 de docentes y 11 de no docentes. Aunque no es una muestra muy significativa de la que se puedan extrapolar conclusiones generalizables, sí que es suficientes para poder analizar los datos y dar respuesta a las hipótesis planteadas para la investigación.

4.3.2 Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Para el estudio de investigación cuantitativa del presente TFG se han utilizado dos técnicas diferentes, interrogación a través de las respuestas a un cuestionario y el análisis del contenido del mismo. Al tratarse de un estudio transversal, se han seleccionado estas técnicas debido a la escasez de tiempo para observar los cambios de la motivación de los trabajadores a lo largo de su vida laboral, que hubieran sido más significativos en el caso de haber realizado un estudio longitudinal.

El instrumento de recogida de datos que se ha utilizado es un cuestionario, herramienta que nos proporciona información acerca de lo que piensan los trabajadores de la motivación desde su propia perspectiva, en base a las preguntas del cuestionario. El cuestionario cumple pues con la característica principal de un análisis cuantitativo, la objetividad, así como la validez y la fiabilidad para interpretar y analizar los datos que nos proporciona.

4.3.2.1 El cuestionario MAPE-III

El diseño del cuestionario está basado en el Cuestionario MAPE-III de (Alonso Tapia *et al.*, 2014), para la evaluación de la motivación en sujetos adultos, instrumento validado que nos puede ofrecer datos muy significativos. Se trata de preguntas con respuesta cerrada "SI o NO", puramente objetivas, que no admiten opinión por parte de los encuestados.

Según los autores de este cuestionario: "es un hecho comprobado que existe una relación importante entre las características motivacionales de las personas y sus logros académicos y profesionales" (p. 2), y dado que la existencia de instrumentos que midan la relación entre ambas variables es escasa o nula, se decidieron a crear el Cuestionario MAPE-III (Alonso Tapia *et al.*, 2014).

El cuestionario se estructura en torno a las siguientes 7 metas que los autores creen que persiguen los sujetos: "miedo al fracaso; deseo de éxito y su Reconocimiento; motivación por Aprender; motivación Externa; disposición al Esfuerzo; desinterés por el Trabajo y Rechazo del mismo; ansiedad Facilitadora del Rendimiento" (Alonso Tapia *et al.*, 2014, p. 4).

Alonso Tapia *et al.* (2014), agrupan esas 7 metas en tres factores de motivación; “Motivación extrínseca, Motivación por la tarea y Ansiedad facilitadora del rendimiento” (Alonso Tapia *et al.*, 2014), quedando la distribución de la siguiente manera:

MOTIVACION EXTRINSECA

Escala 1: Miedo al fracaso

Escala 2: Deseo de éxito y su reconocimiento

Escala 4: Motivación externa

MOTIVACIÓN POR LA TAREA

Escala 3: Motivación por aprender

Escala 5: Disposición al esfuerzo

Escala 6: Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo.

ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO

Escala 7: Ansiedad facilitadora del rendimiento (Alonso Tapia *et al.*, 2014).

La principal característica o suposición de esta herramienta que más nos interesa es que “a medida que aumenta la motivación por aprender, también lo hace la valoración de las pautas de actuación del profesor propuestas” (Alonso Tapia *et al.*, 2014), lo que fundamenta nuestro estudio de investigación para analizar si existen o no diferencias motivacionales entre los trabajadores de ambos grupos.

Además, Alonso Tapia *et al.* (2014), concluye que las escalas o metas que analiza el cuestionario valoran factores motivacionales independientes, por lo que nuestro estudio de investigación podrá analizar los diferentes motivos que mueven a los trabajadores a desempeñar su trabajo.

EL cuestionario se compone de 21 preguntas del Cuestionario MAPE-III (Alonso Tapia *et al.*, 2014), para medir cuál de las 7 metas persiguen los trabajadores de la muestra, escogidas de entre las 124 que contiene el cuestionario original. La razón de esta selección de 21 preguntas se debe a la adaptación del cuestionario a las

características del personal de nuestra muestra, ya que un cuestionario de 124 preguntas es demasiado extenso y sería susceptible de abandonarlo antes de tiempo.

A pesar de que el cuestionario original tiene una escala de valoración propia para medir y comparar las diferentes escalas, se ha decidido medir a través de las respuestas (si o no), el porcentaje de respuestas afirmativas o negativas para analizar las diferentes escalas. Al tratarse de una adaptación de un cuestionario de 124 preguntas a tan solo 21 no creíamos oportuno utilizar la escala de valoración ya que los resultados no son extrapolables a dicha escala.

4.3.2.2 Preguntas diseñadas específicamente para el estudio de caso

Además, se han diseñado expresamente para la investigación otras 4 preguntas enfocadas a la consecución de los objetivos de la investigación y una primera pregunta para conocer cuantas respuestas son de personal cualificado y cuantas de no cualificado.

En cuanto a las preguntas diseñadas expresamente para el cuestionario, están enfocadas para dar respuesta a los objetivos del TFG.

En primer lugar, se confeccionó una pregunta para diferenciar entre personal cualificado o docente y no cualificado o no docente: *“¿Eres personal docente o no docente?”*

Para poder valorar el grado de satisfacción o de identificación con el trabajo, se diseñó la pregunta *“¿Te gusta tu trabajo?”* para saber si al personal de nuestra muestra les gusta o no su trabajo.

Dado que la vocación creemos juega un papel muy importante en la motivación del personal cualificado, se diseñó una pregunta para conocer qué grado o porcentaje de los encuestados es docente por vocación. Esta es la pregunta: *“¿Eres docente por vocación? (Personal no docente, contestar "Personal no docente")”*

Para valorar la posibilidad de un cambio de profesión, se realizó una pregunta que nos permitiese conocer que porcentaje de trabajadores lo harían en el momento actual. La pregunta dice lo siguiente: *“¿Cambiarías de profesión en este momento?”*.

Por último, y de acuerdo con la necesidad de valorar más en profundidad la verdadera vocación y satisfacción con la profesión docente, se diseñó la pregunta *“Si pudieras volver a atrás, ¿volverías a elegir dedicarte a la docencia? (Personal no docente,*

contestar "Personal no docente")", para conocer qué porcentaje de trabajadores volverían a elegir la docencia.

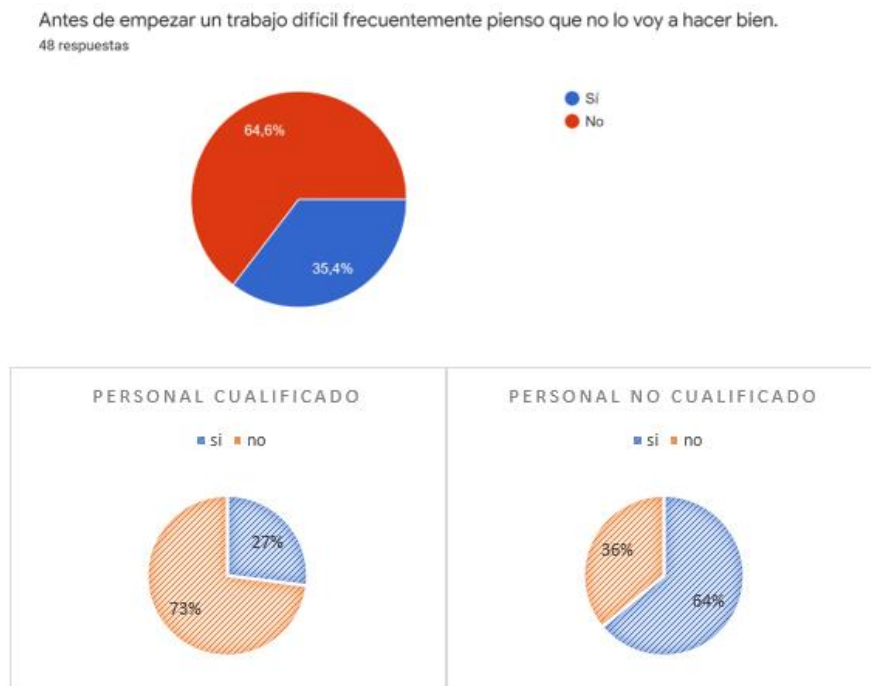
4.4 Resultados

A continuación, mostramos los resultados obtenidos a través del cuestionario de motivación. Para ello, vamos a agrupar las diferentes preguntas y respuestas según las escalas y factores de motivación del cuestionario MAPE-III de Alonso Tapia *et al.* (2014). Posteriormente, recogeremos las preguntas diseñadas expresamente para este cuestionario por la investigadora. A continuación, veremos los gráficos de las respuestas totales, mientras que las respuestas por grupos pueden verse en el Anexo II.

La primera fase del estudio es la relativa a la "Motivación Extrínseca", que utiliza las escalas de "Miedo al fracaso, Deseo de éxito y su reconocimiento y Motivación externa", por ese orden (Alonso Tapia *et al.*, 2014, p. 4-6). Para ello, se realizaron las siguientes 9 preguntas que se representan a continuación con las respuestas obtenidas del cuestionario.

Escala 1: Miedo al fracaso

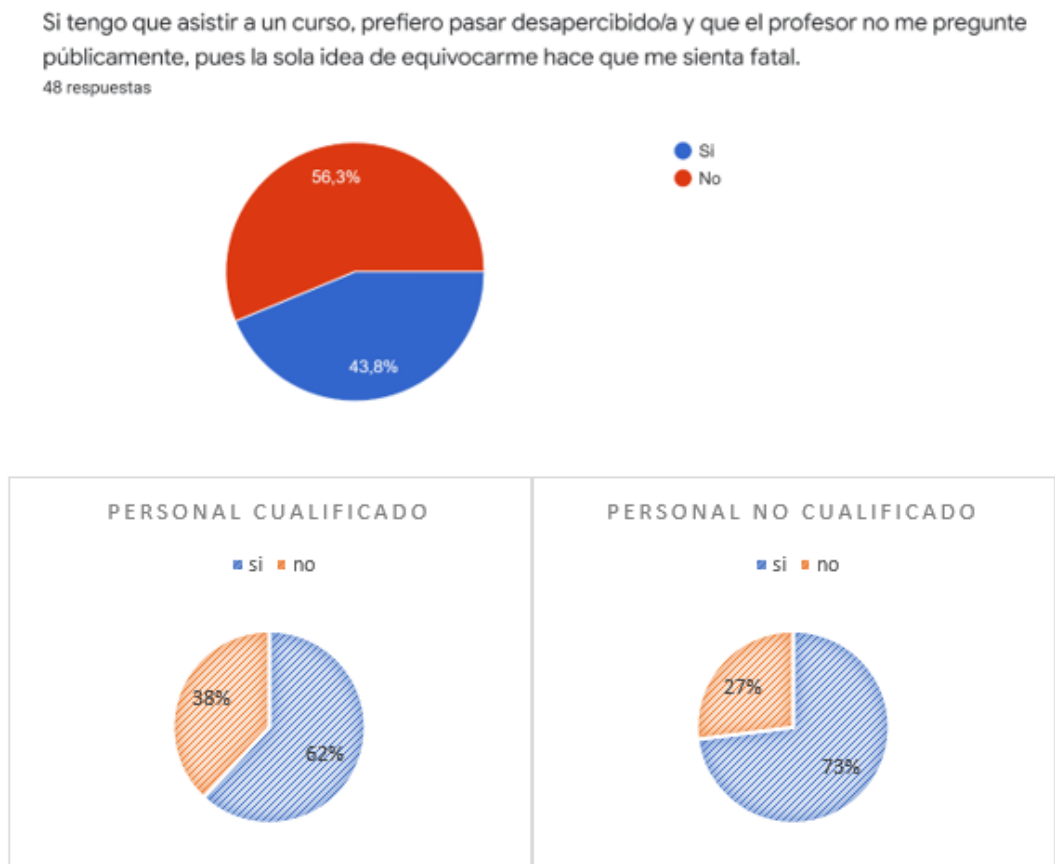
Figura 2: Pregunta 1 escala miedo al fracaso. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)



Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, las respuestas manifiestan que hay más respuestas negativas que positivas, y, por lo tanto, la mayoría de los encuestados no piensa que no lo hará bien antes de empezar un trabajo difícil. Si atendemos a las respuestas por grupos, encontramos la primera diferencia, ya que, en el caso del personal cualificado o docente, el 73% de las preguntas son negativas, mientras que, por el contrario, el 64% de los no cualificados responde positivamente.

Figura 3: Pregunta 2 escala miedo al fracaso. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)



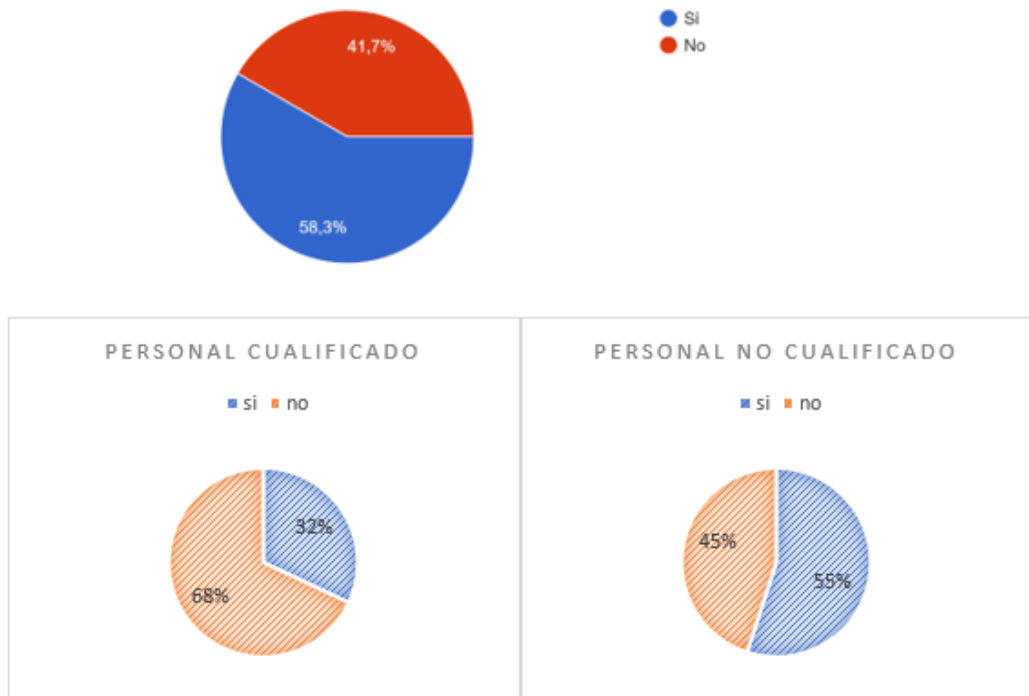
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas a la segunda pregunta están menos divididas que en la pregunta anterior, de hecho, la diferencia es mínima. Si atendemos a las respuestas diferenciadas por grupos, también encontramos la primera diferencia, pues el 38% del personal cualificado ha contestado si, frente al 73% de los no cualificados, de lo que deducimos que, la mayoría de los no cualificados siente miedo al fracaso cuando se enfrentan a un curso de formación.

Figura 4: Pregunta 3 escala miedo al fracaso. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.

48 respuestas

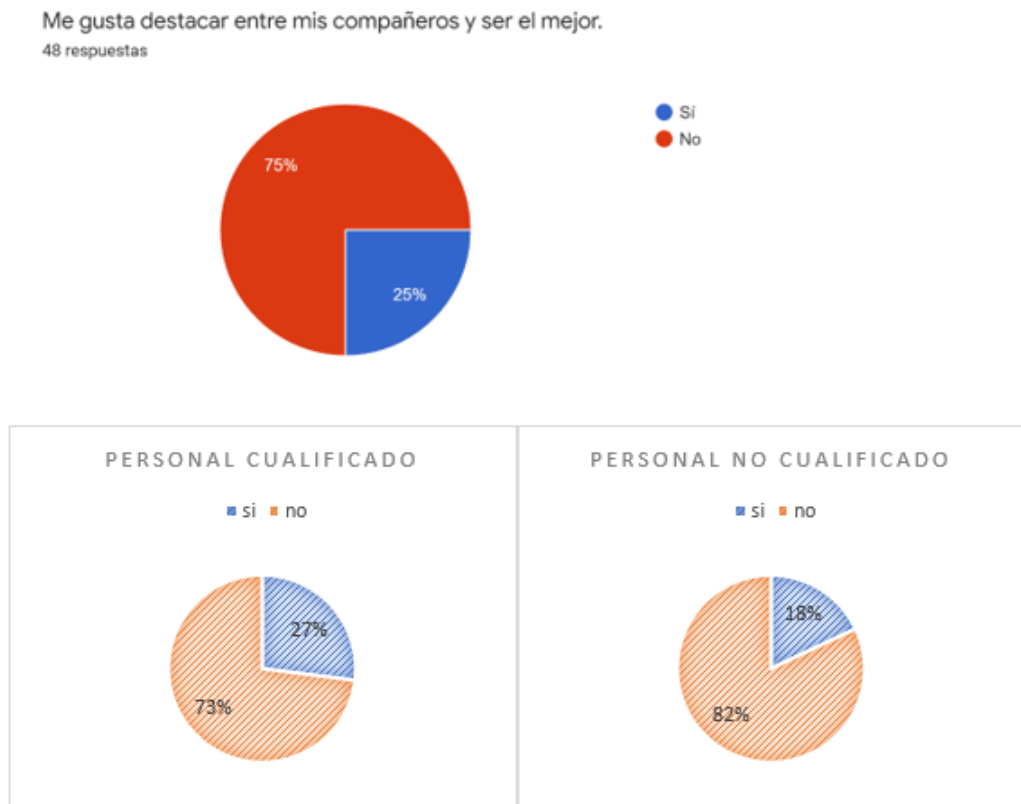


Fuente: elaboración propia.

A la pregunta 3, la mayoría de los encuestados han contestado positivamente, aunque tampoco hay una diferencia relevante. Pero al desglosar las respuestas por grupos, sí que notamos una clara diferencia, ya que las respuestas positivas de los cualificados son el 32%, frente al 55% de los no cualificados, por lo que queda de manifiesto una vez más, y para concluir con esta escala, que el personal cualificado siente más riesgo al fracaso que el personal no cualificado.

Escala 2: Deseo de éxito y su reconocimiento

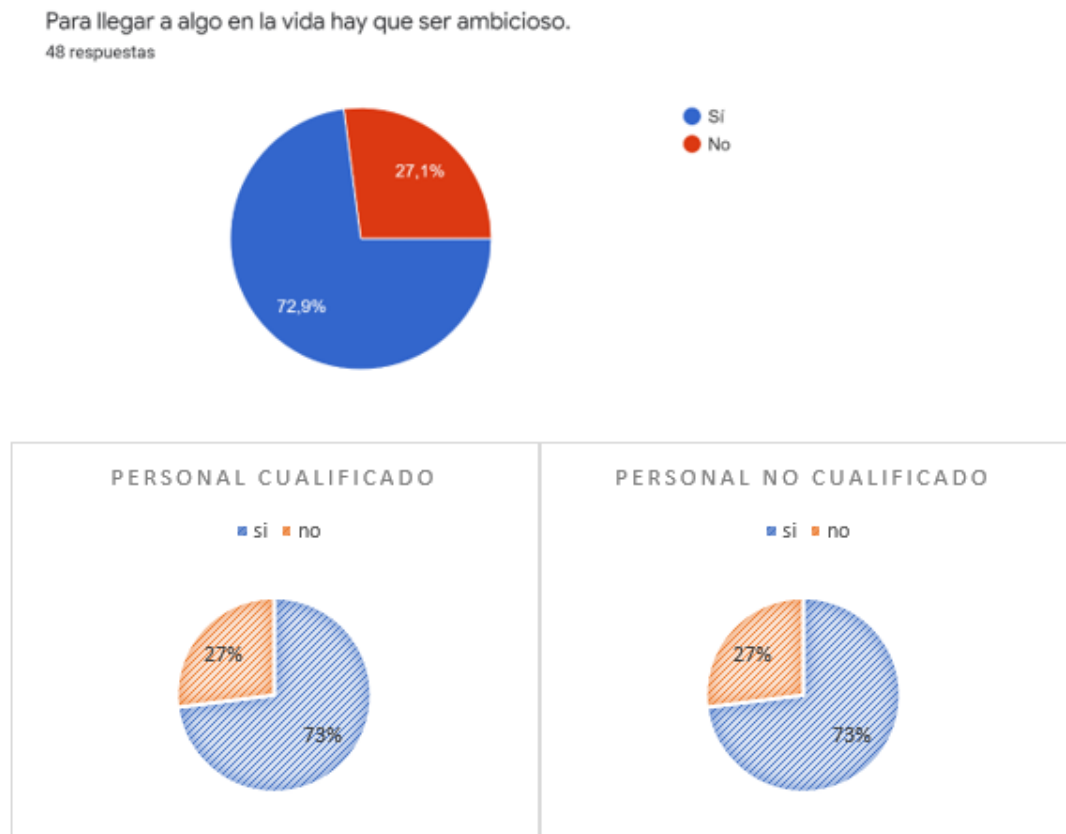
Figura 5: Pregunta 1 escala deseo de éxito y su reconocimiento. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)



Fuente: elaboración propia.

Según se ve en las respuestas, en general, el 75% de nuestra muestra, manifiesta no gustarle destacar entre sus compañeros, porcentaje que aumenta entre el personal no cualificado, de los cuales, al 82% ha respondido no, frente a los cualificados cuyo porcentaje de no asciende a 73%.

Figura 6: Pregunta 2 escala deseo de éxito y su reconocimiento. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)



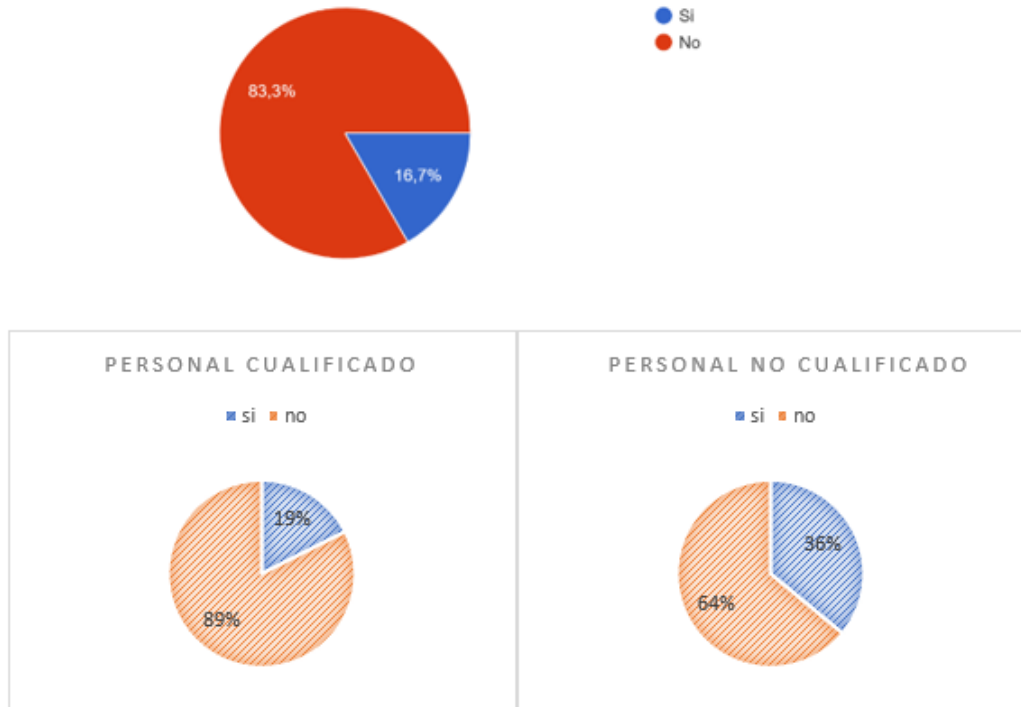
Fuente: elaboración propia.

EL 72,9% de las respuestas a esta pregunta son positivas, por lo que la mayoría de nuestros encuestados cree que hay que ser ambicioso para llegar a algo en la vida. Al analizar los datos por grupos, las respuestas son idénticas, en el caso del personal cualificado, las respuestas al sí, ascienden al 73% y entre los no cualificados al 73%.

Figura 7: Pregunta 3 escala deseo de éxito y su reconocimiento. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.

48 respuestas



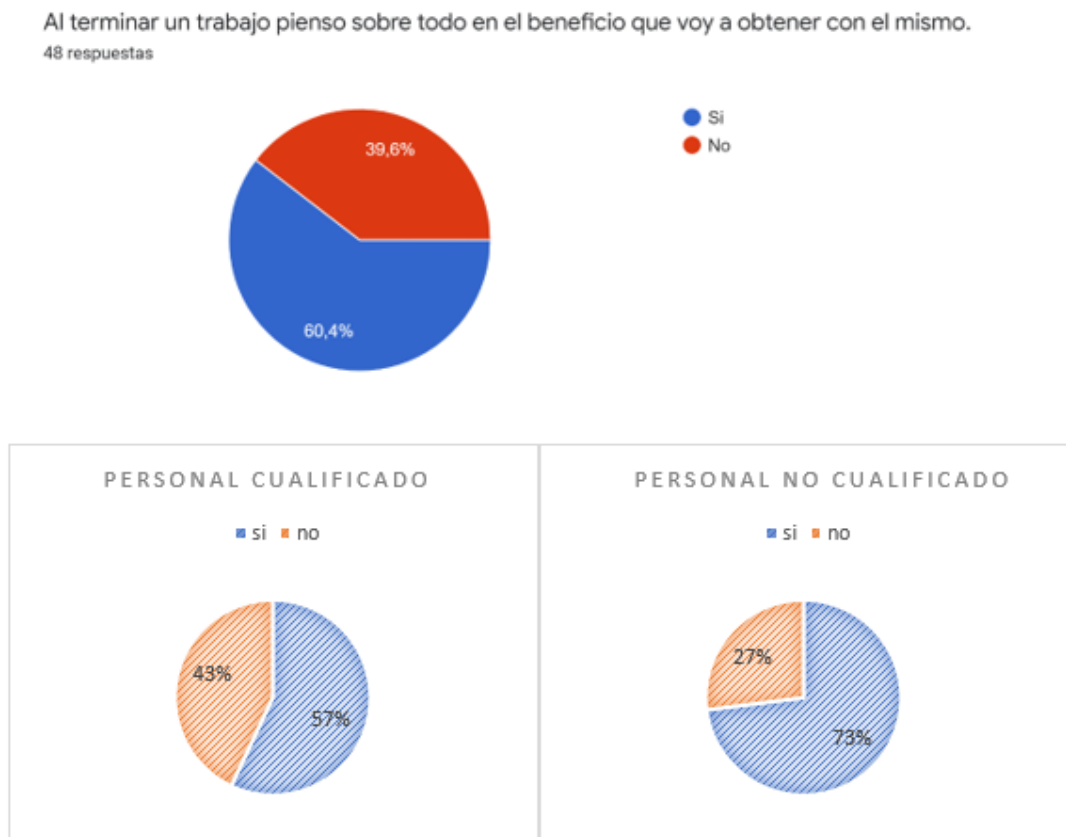
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas a la pregunta acerca de si les gusta ser el organizador de un grupo para ver reconocido su trabajo tienen una clara incidencia negativa, pues el 83,3% de los encuestados ha respondido no. Ahora bien, analizando las respuestas por grupos, vemos que las respuestas negativas son bastante más abultadas en el caso del personal cualificado, 89% de no, que las de los no cualificados, 64%.

Con esta pregunta llegados al final de la segunda escala, cuyas respuestas han sido mayoritariamente negativas, coincidiendo datos entre los grupos en las dos primeras, lo que pone de manifiesto que los trabajadores cualificados y no cualificados no sienten motivación o no tienen deseo de éxito de la recompensa que este les pueda proporcionar.

Escala 4: Motivación externa

Figura 8: Pregunta 1 escala motivación externa. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)



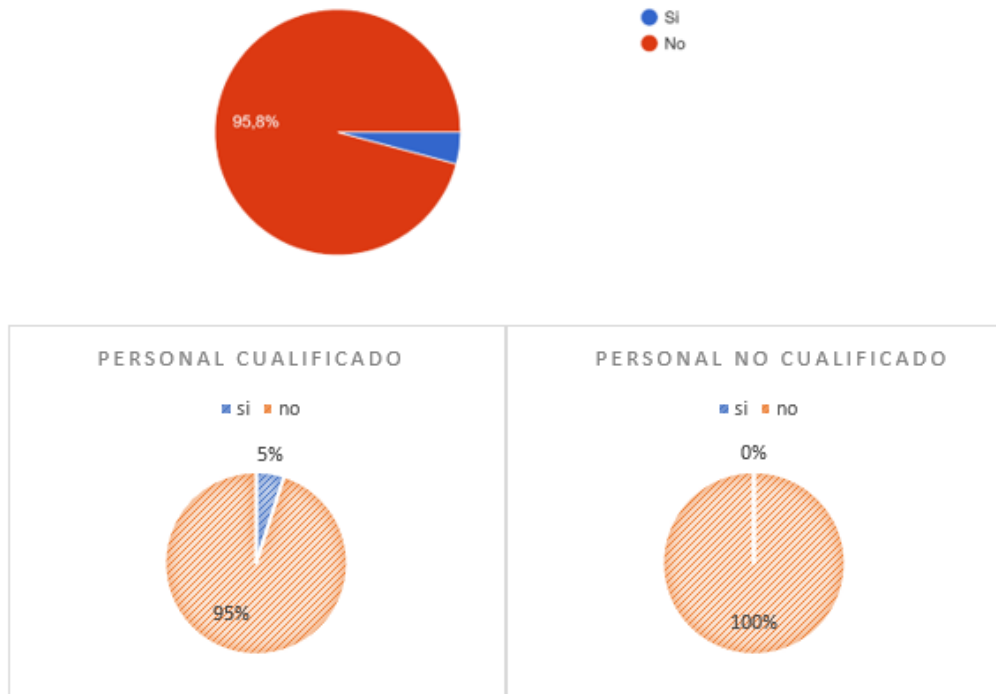
Fuente: elaboración propia.

La primera pregunta que mide la escala 2, sobre motivación extrínseca (en este caso a la tarea realizada, que será el propio trabajo), tiene más respuestas positivas que negativas. Por lo que la mayoría de nuestros encuestados piensan en el beneficio que van a obtener de su trabajo una vez lo finalizan. En cuanto a las respuestas en función de cada grupo, podemos ver una clara diferencia de respuestas, pues mientras el personal cualificado contesta si en un 57% de los casos, los no cualificados ascienden hasta el 73%.

Figura 9: Pregunta 2 escala motivación externa. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mí no vale nada, aunque resulte interesante.

48 respuestas

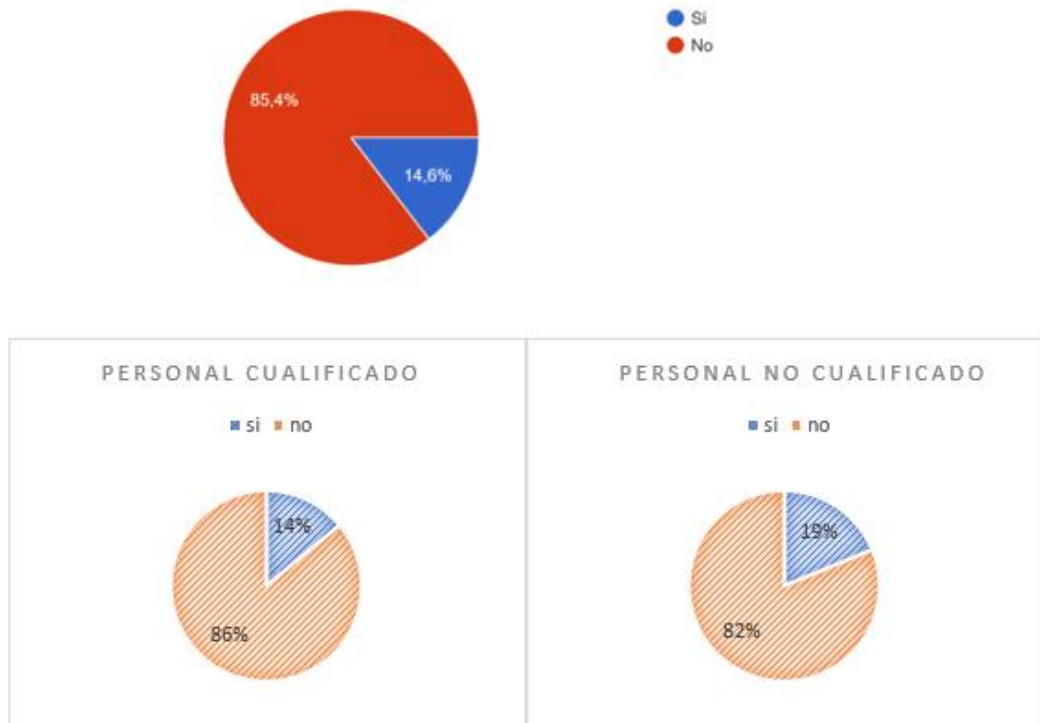


Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en el gráfico, la pregunta 2 de la escala de motivación extrínseca tiene un claro vencedor, que en este caso es el no a no considerar el sueldo como elemento más importante a la hora de valorarlo. Las dos únicas respuestas negativas a esta pregunta han sido de dos encuestados cualificados para la docencia, mientras que los no cualificados han contestado en su totalidad la opción no.

Figura 10: Pregunta 3 escala motivación externa. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.
48 respuestas



Fuente: elaboración propia.

La tercera y última pregunta de la escala 4 ha tenido más respuestas positivas que negativas, 85,4 % frente a 14,6% negativas. Tan solo el 14% de los encuestados cualificados dicen que solo les interesa los beneficios derivados del trabajo y un 18% de los no cualificados.

A modo de conclusión, la mayoría de los encuestados, tanto cualificados como no cualificados han respondido negativamente a las dos últimas preguntas de la escala de motivación externa, por lo que podemos decir que no se sienten motivados únicamente por las recompensas externas del trabajo.

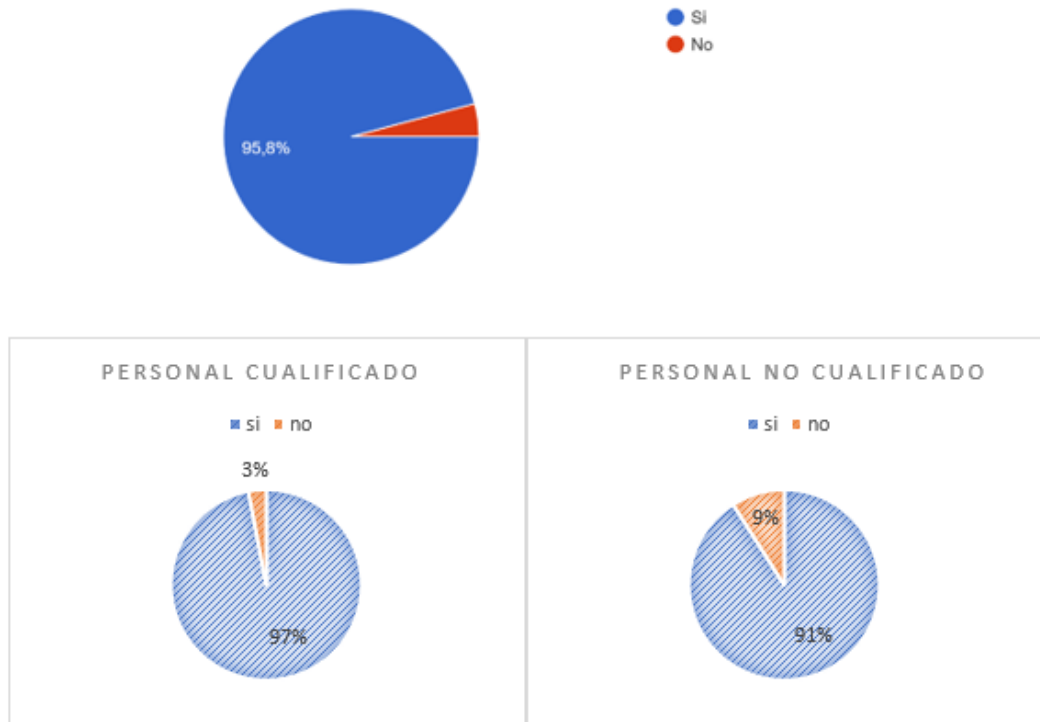
El segundo bloque o fase de nuestro estudio es el relativo a la “Motivación por la tarea” (Alonso Tapia *et al.*, 2014), que analizaremos a través de las siguientes 9 preguntas, pertenecientes a las escalas de valoración que se detallan a continuación.

Escala 3: Motivación por aprender

Figura 11: Pregunta 1 escala motivación por aprender. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.

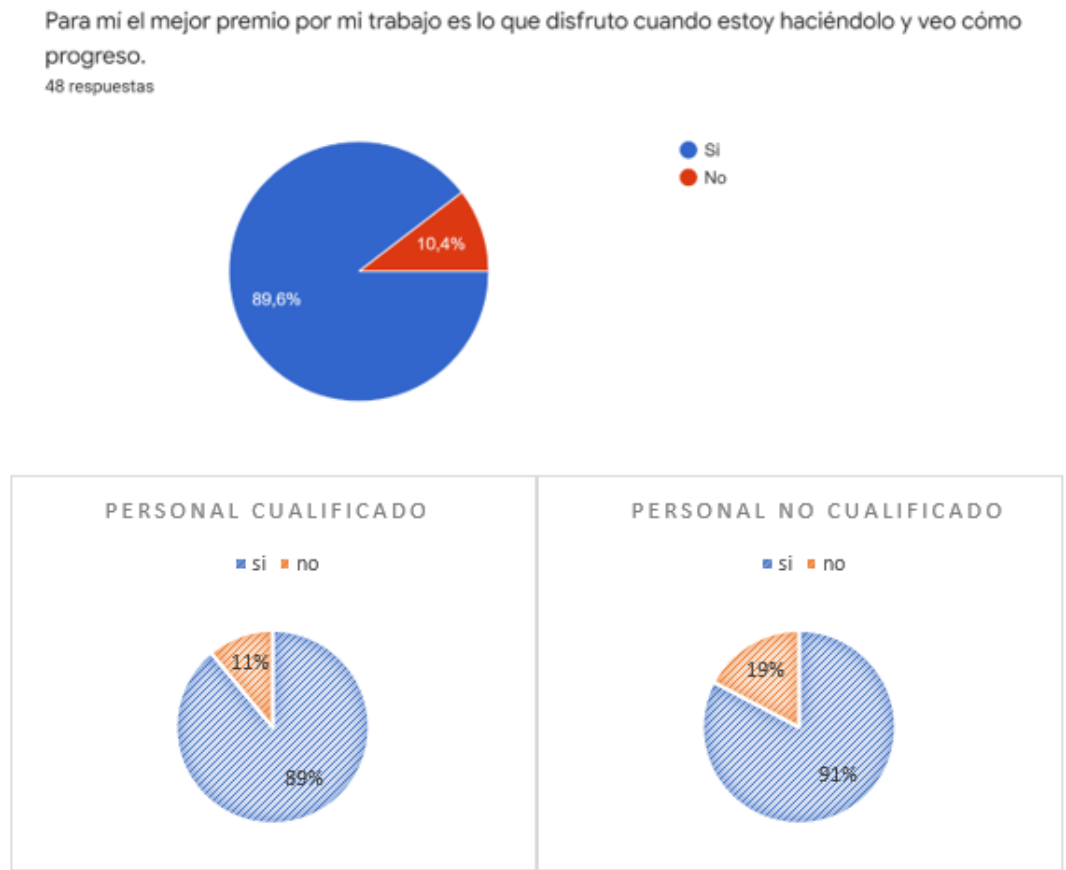
48 respuestas



Fuente: elaboración propia.

El 95,8% de los encuestados siente predisposición por el aprendizaje que le proporciona el trabajo, aun cuando este no esté bien pagado. Si miramos las respuestas por grupos, apenas encontramos diferencias, pues el grupo de los trabajadores cualificados alcanza un total de 97 % de respuestas positivas y el de los no cualificados 91%.

Figura 12: Pregunta 2 escala motivación por aprender. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)



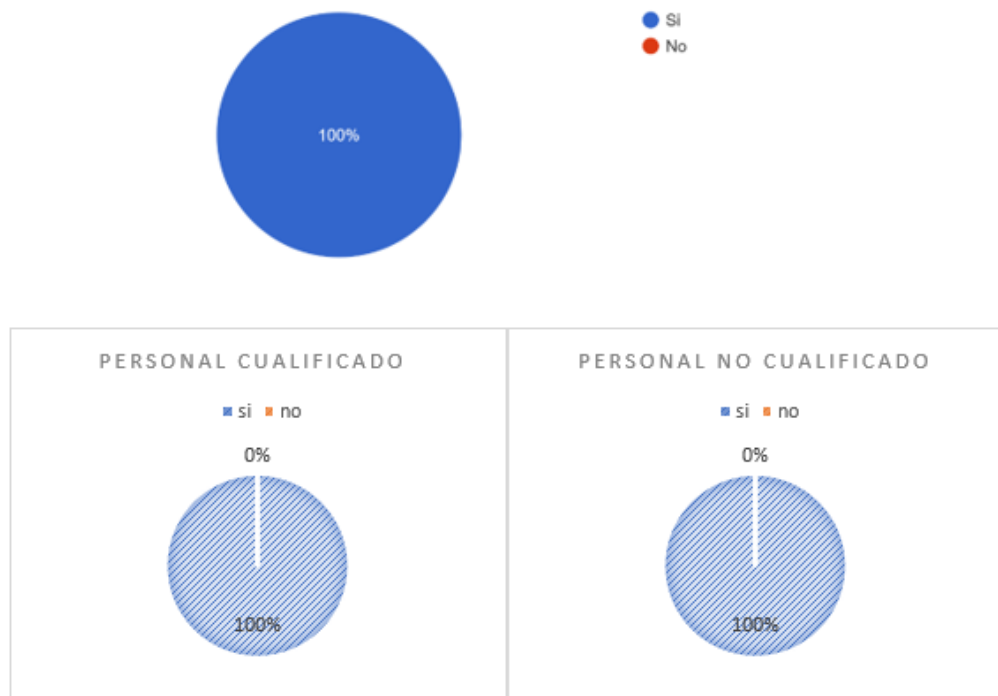
Fuente: elaboración propia.

En el caso de la pregunta 2 de la escala referente a la motivación por aprender, también tiene mayoría de respuestas positivas, pero no en porcentaje tan alto como en la anterior. Las respuestas por grupos, al igual que en la respuesta anterior, son muy similares, 89% entre los trabajadores cualificados y 81% en los no cualificados.

Figura 13: Pregunta 3 escala motivación por la tarea. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.

48 respuestas



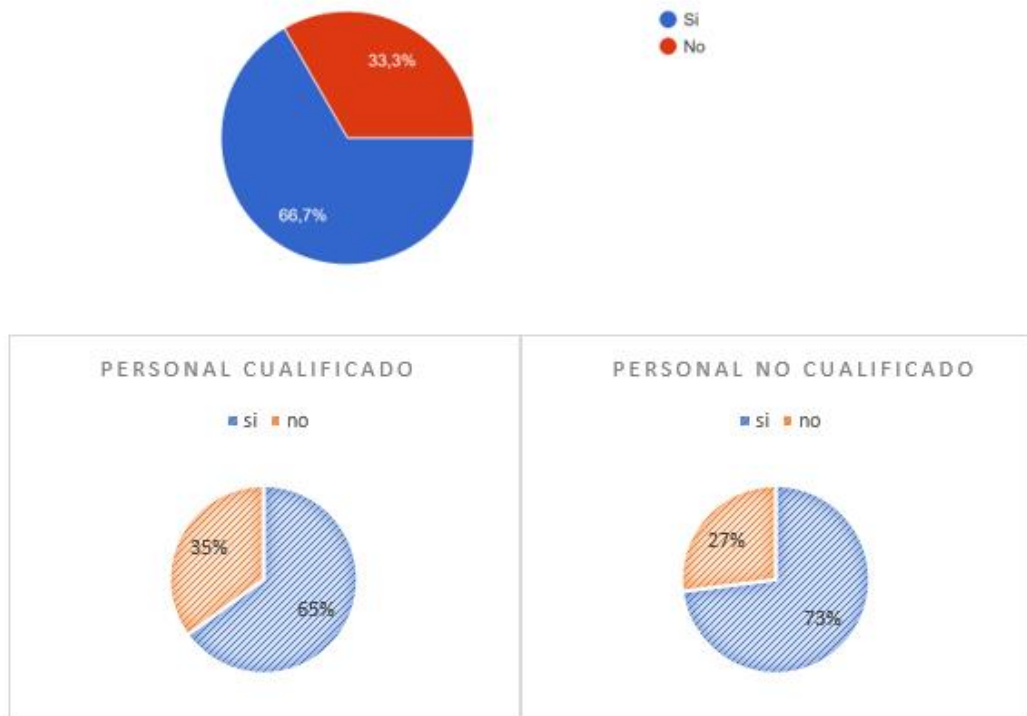
Fuente: elaboración propia.

La tercera y última pregunta de la escala 3 nos da un 100% de respuestas positivas, lo que significa que a todos nuestros participantes les gusta colaborar con trabajadores que reconozcan y acepten sus errores, y por consiguiente aprender de ellos. Es evidente que la escala 3 sobre motivación por aprender es la que mejores datos tiene. Podemos decir, que nuestros encuestados sienten motivación por aprender.

Escala 5: Disposición al esfuerzo

Figura 14: Pregunta 1 escala disposición al esfuerzo. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
48 respuestas

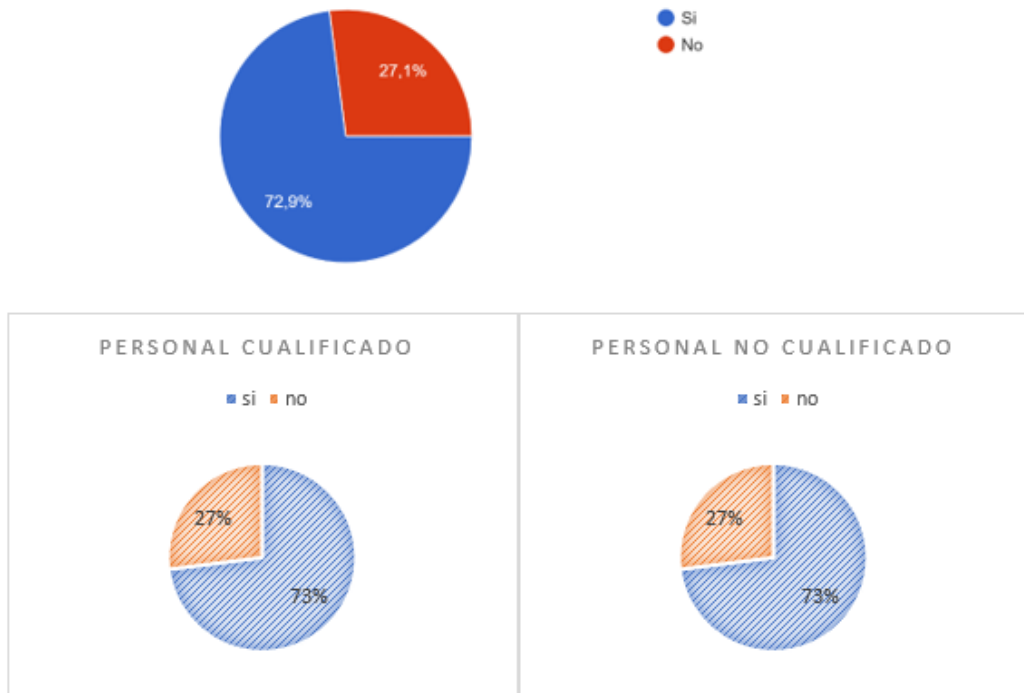


Fuente: elaboración propia.

El 66,7% de los encuestados dice responsabilizarse de más tareas de las que puede realizar, porcentaje muy parecido al diferenciar entre trabajadores cualificados. En el caso de los no cualificados, las respuestas positivas ascienden al 73%, un poco más alto que en el caso de los trabajadores cualificados, que es del 65%.

Figura 15: Pregunta 2 escala disposición al esfuerzo. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

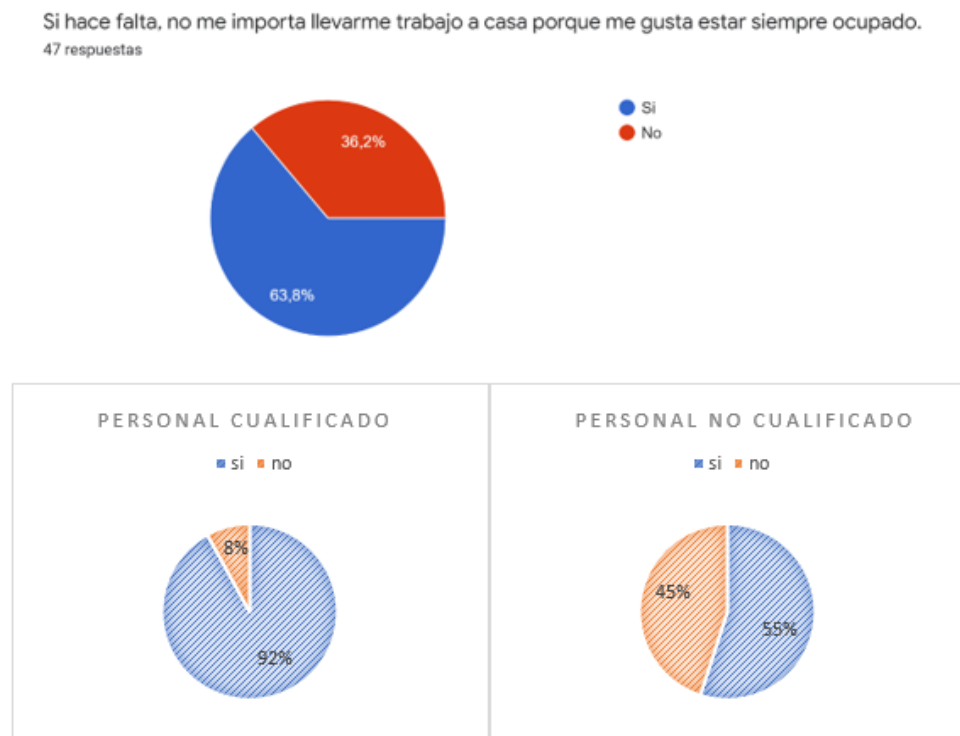
Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
48 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Casi el 73% (el 72,9%) de los encuestados dice no gustarle perder el tiempo y buscar algo que hacer para los momentos ociosos. Mirando los datos por grupos, son idénticos, el 73% de los cualificados y el 73% de los no cualificados, contestan positivamente.

Figura 16: Pregunta 3 escala disposición al esfuerzo. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)



Fuente: elaboración propia.

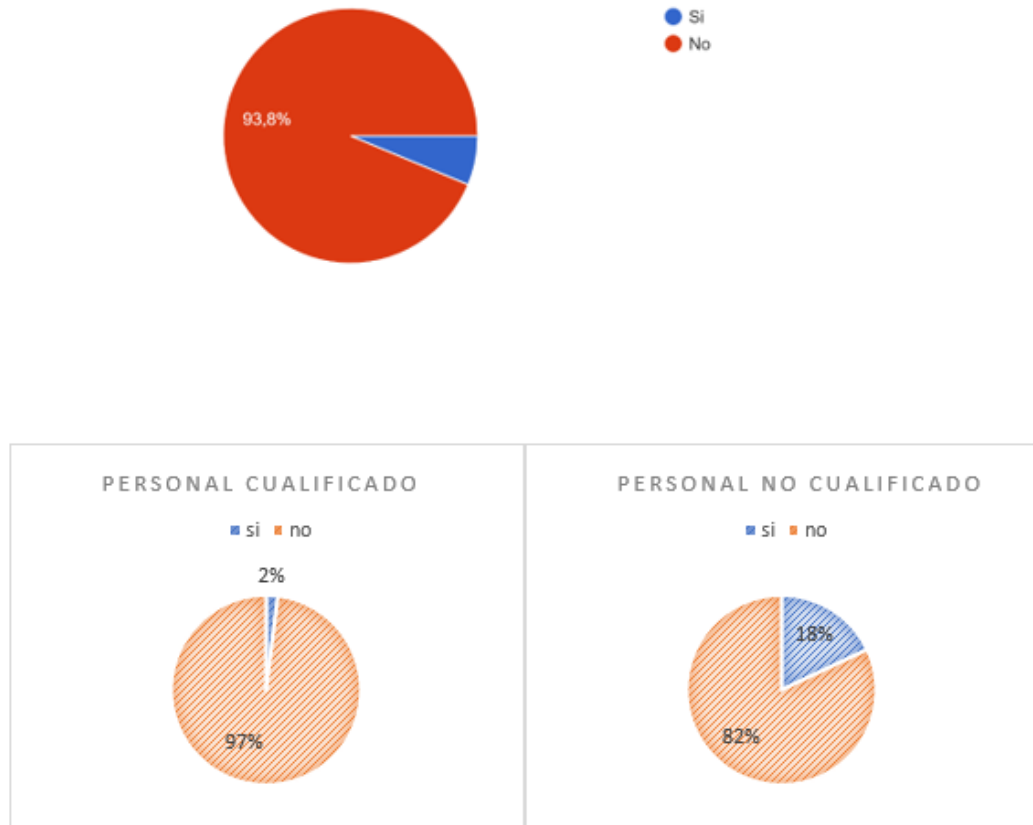
En la tercera pregunta de la escala de disposición al esfuerzo es cuando encontramos más diferencias. En el caso de los trabajadores cualificados, el 92% de ellos está dispuesto a llevarse trabajo a casa, mientras que tan solo el 55% de los no cualificados que estarían dispuestos a hacerlo. Con las respuestas de esta pregunta, vemos una clara diferencia entre ambos grupos. Cabe destacar que, entre los trabajadores no cualificados, hubo una respuesta en blanco, cuyo significado se desconoce.

Analizando las respuestas de la escala 5, podemos concluir que ambos grupos tienen una clara predisposición hacia el esfuerzo. La única diferencia vendría marcada por la pregunta acerca de llevarse trabajo a casa, cuya diferencia de respuestas podríamos decir que está motivada por la naturaleza del trabajo.

Escala 6: Desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo

Figura 17: Pregunta 1 escala desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
48 respuestas



Fuente: elaboración propia.

A la pregunta sobre la incompatibilidad de disfrute y trabajo, el 93,8% de las respuestas han sido negativas. Al analizar las respuestas por grupos, los trabajadores cualificados contestan si en un 97% de los casos frente al 81% de los trabajadores no cualificados.

Figura 18: Pregunta 2 escala desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

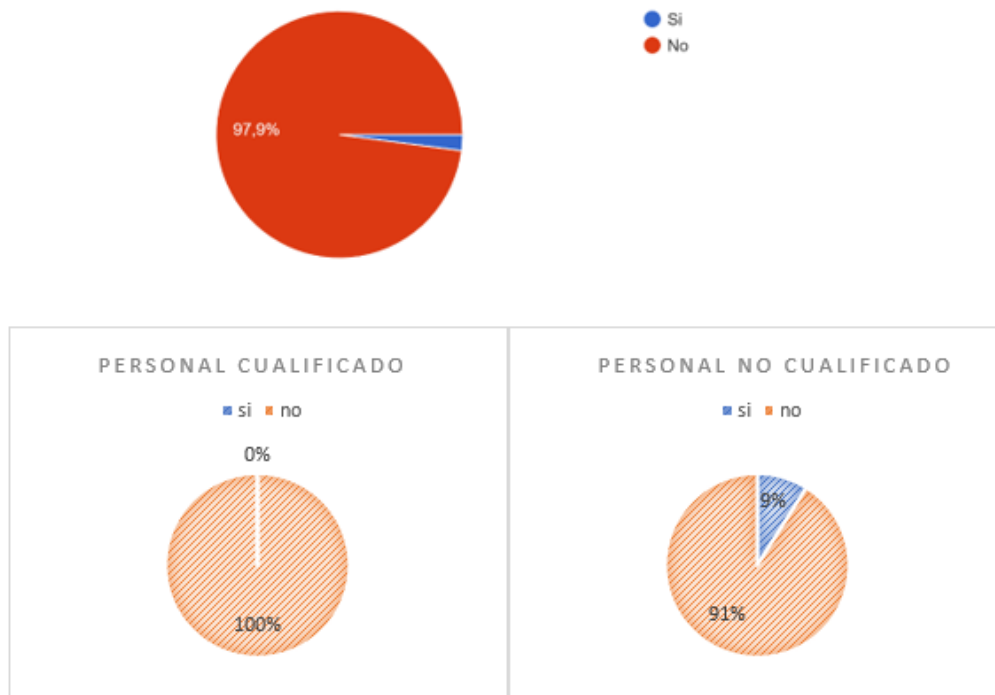


Fuente: elaboración propia.

La mayoría de nuestros encuestados dice no realizar tan solo lo necesario para cumplir. Además, el 100% de los trabajadores cualificados y el 91% de los no cualificados contesta negativamente.

Figura 19: Pregunta 3 escala desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
48 respuestas



Fuente: elaboración propia.

De todas las respuestas a la pregunta acerca del interés por el trabajo, tan solo uno de los trabajadores no cualificados ha contestado positivamente.

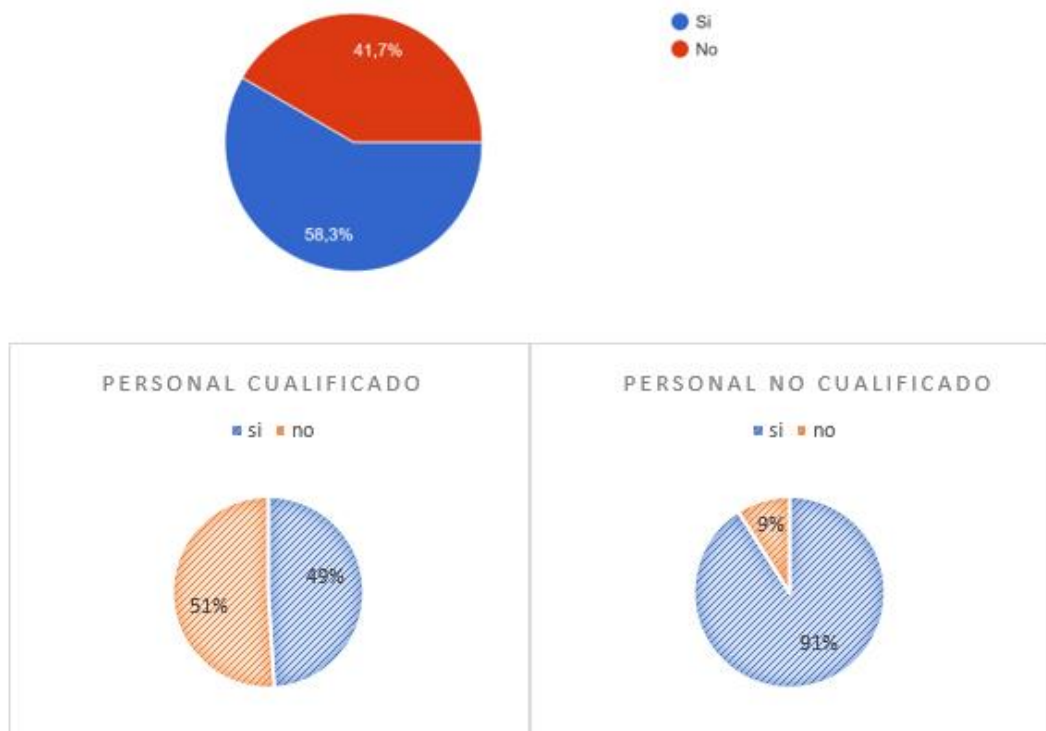
En esta tercera escala de desinterés por el trabajo, la mayoría de las respuestas demuestran que los encuestados no sienten desinterés por el trabajo ni rechazo del mismo.

El último bloque o fase es el relativo a “Ansiedad facilitadora del rendimiento” que, a diferencia del resto, solo tiene una escala con el mismo nombre, y que cuenta con tres preguntas.

Escala 7: Ansiedad facilitadora del rendimiento

Figura 20: Pregunta 1 escala ansiedad facilitadora del rendimiento. (Alonso Tapia et al., 2014)

Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
48 respuestas



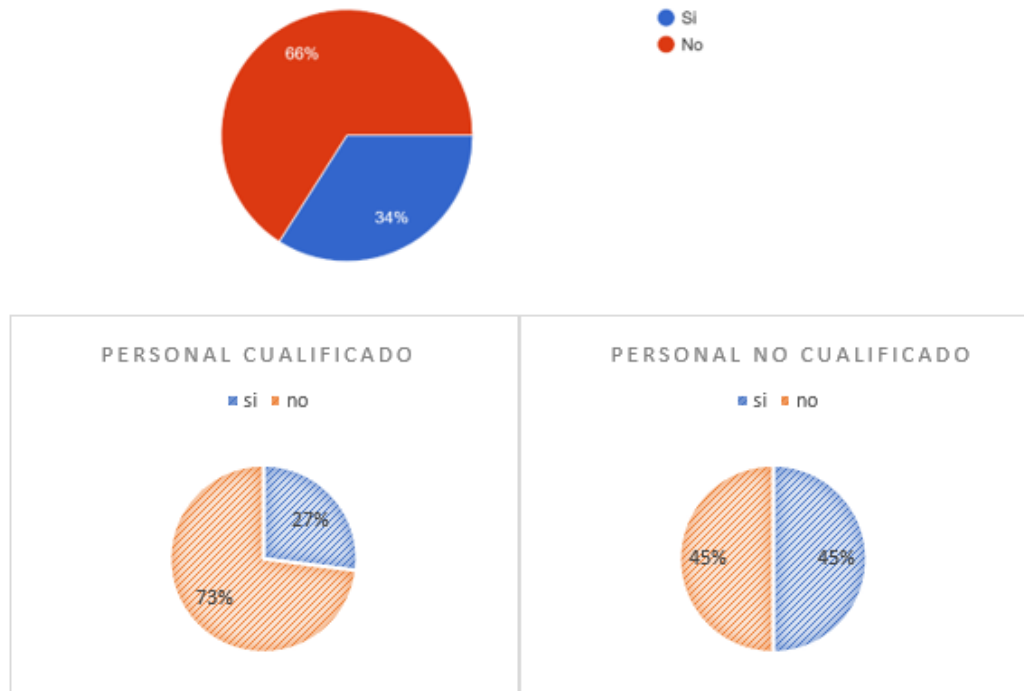
Fuente: elaboración propia.

En las respuestas a esta pregunta encontramos la mayor diferencia de respuestas por grupos de todo el cuestionario. Mientras el 49% de los trabajadores cualificados dice rendir más cuanto mayor dificultad tienen la tarea, el 91% de los no cualificados contesta positivamente.

Figura 21: Pregunta 2 escala ansiedad facilitadora del rendimiento. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)

Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.

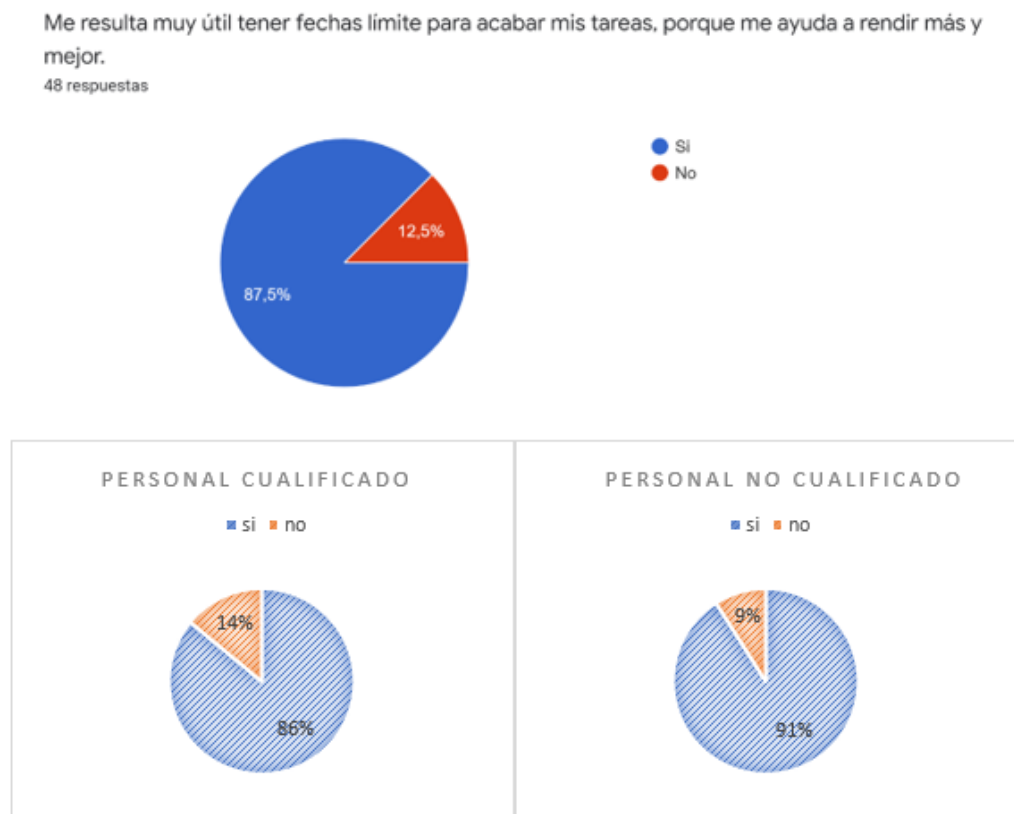
47 respuestas



Fuente: elaboración propia.

En esta pregunta volvemos a ver claramente diferencias entre las preguntas de ambos grupos. Pues el 72.97% del personal cualificado contesta negativamente, frente al 45,45% de los no cualificados (la mitad de las respuestas). Cabe destacar, al igual que en la pregunta 3 de la escala 5, se ha recogido una respuesta en blanco, cuya causa se desconoce.

Figura 22: Pregunta 3 escala ansiedad facilitadora del rendimiento. (Alonso Tapia *et al.*, 2014)



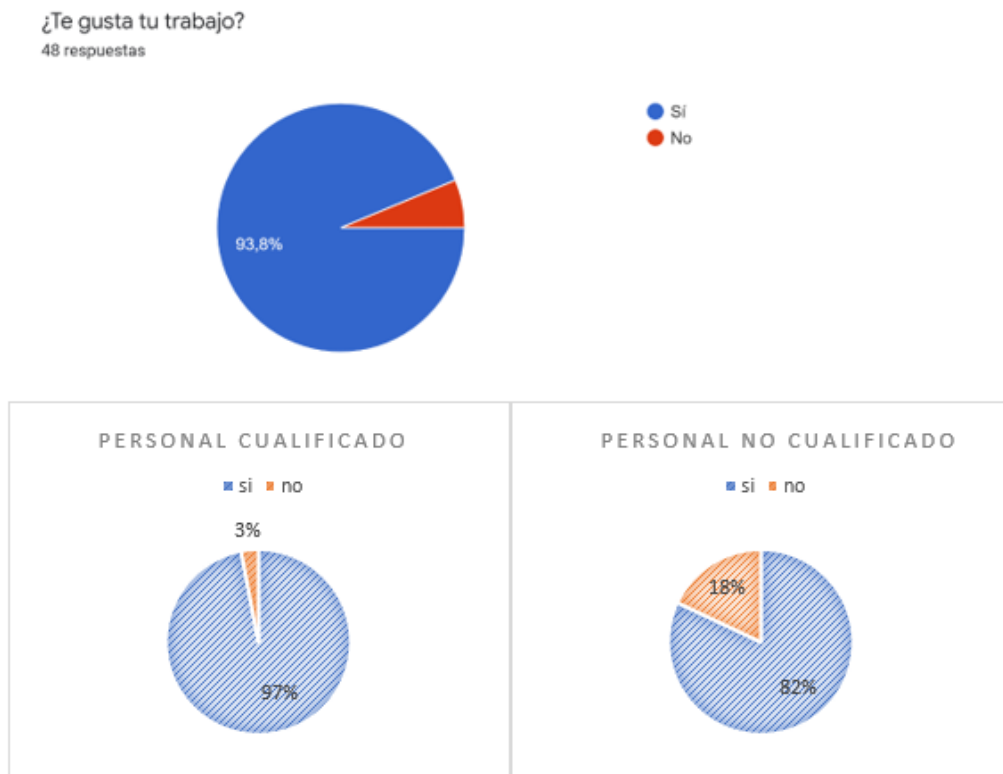
Fuente: elaboración propia

La última de las preguntas, que tiene un total de respuestas positivas, tiene resultados similares cuando diferenciamos entre trabajadores cualificados y no cualificados. En el caso de los primeros, el 86% de ellos contesta positivamente y en el caso de los no cualificados, son un total de 91% respuestas positivas.

Para finalizar con las preguntas y escalas de Alonso Tapia *et al.* (2014), podemos decir que la mayoría de los encuestados presenta una predisposición positiva hacia la ansiedad que facilita el rendimiento.

Con el fin de completar el estudio de caso, se decidió incluir en el cuestionario cuatro preguntas al margen del Cuestionario MAPE-III (Alonso Tapia, 2014), para conocer un poco más acerca de los encuestados y sus inquietudes laborales.

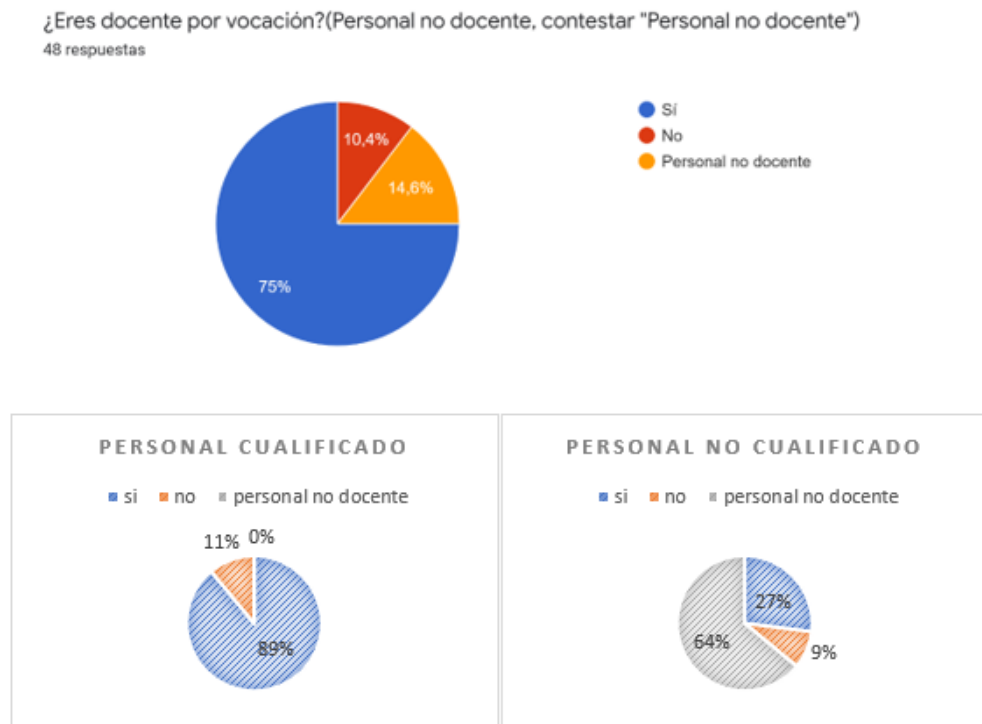
Figura 23: Pregunta 1 diseñada específicamente para el estudio de caso “¿Te gusta tu trabajo?”



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la primera pregunta, se pretendía conocer el nivel de satisfacción o gusto por el trabajo que realizan los trabajadores de nuestra muestra. De los que tan solo 3, el 3% de ellos, respondieron negativamente. De los trabajadores cualificados, tan solo a uno no le gusta su trabajo, siendo dos (el 18%), los trabajadores no cualificados.

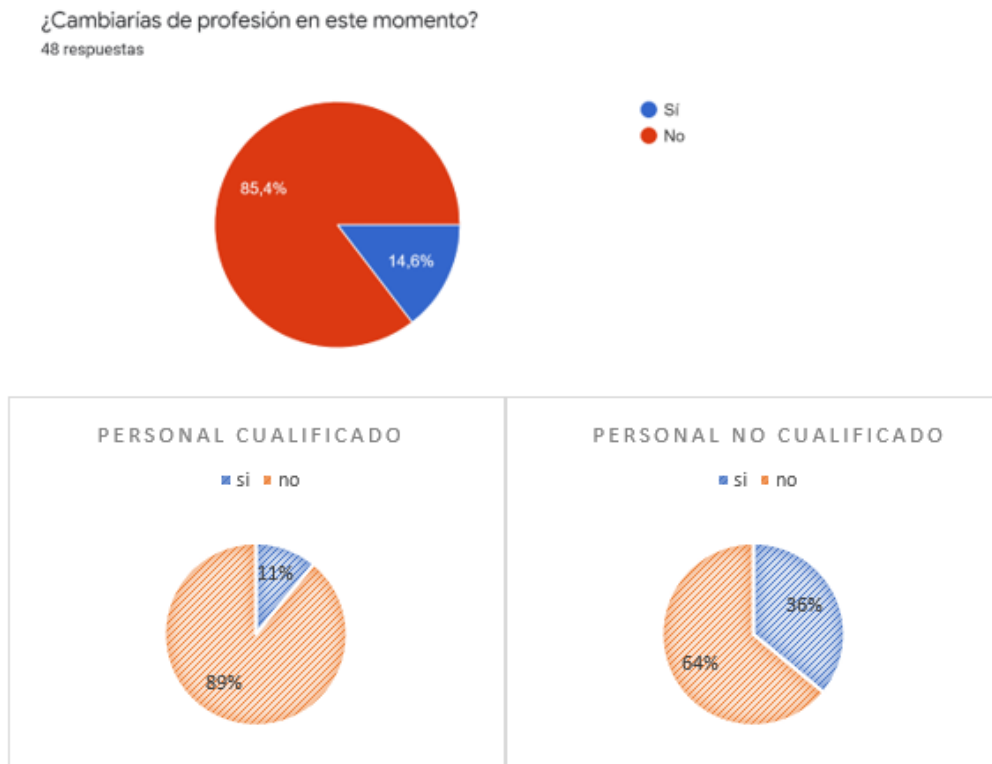
Figura 24: Pregunta 2 diseñada específicamente para el estudio de caso “¿Eres docente por vocación?”



Fuente: elaboración propia

Las respuestas a esta pregunta sobre la vocación no son claras, pues varios trabajadores no cualificados contestaron, cuando la pregunta no estaba dirigida a ellos. En cuanto al personal cualificado, el 89% contestó positivamente, frente al 11% que no es docente por vocación.

Figura 25: Pregunta 3 diseñada específicamente para el estudio de caso “¿Cambiarías de profesión en este momento?”

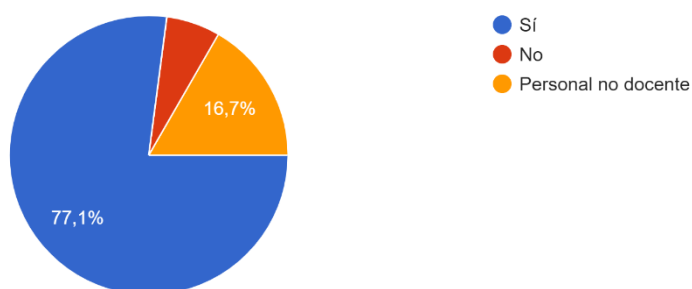


Fuente: elaboración propia

La mayoría de los encuestados no cambiarían de trabajo, el 85,4%. En este caso, 3 trabajadores cualificados lo harían (el 11%), frente al 36% de los no cualificados que han respondido que sí que lo harían.

Figura 26: Pregunta 4 diseñada específicamente para el estudio de caso “Si pudieras volver a atrás, ¿volverías a elegir dedicarte a la docencia?”

Si pudieras volver a atrás, ¿volverías a elegir dedicarte a la docencia? (Personal no docente, contestar "Personal no docente")
48 respuestas



Fuente: elaboración propia

Las respuestas a esta pregunta iban a ser invalidadas ya que entre los no cualificados varios encuestados a los que no iba dirigida la pregunta contestaron “sí”. Pero estas respuestas tienen un carácter muy especial, ya que, en caso de poder cambiar su profesión, elegirían la docencia. En cuanto a los datos, 2 trabajadores cualificados no volverían a elegir dedicarse a la docencia.

4.4.1 Comprobación de las hipótesis

Tras haber recogido y analizado todos los datos de nuestro cuestionario, podemos comprobar las hipótesis que se han planteado en el apartado 4.2.1.

La primera hipótesis que se planteaba era comprobar si la vocación actúa o no como un elemento motivador en sí mismo, principalmente entre el personal cualificado o docente. Pero lamentándolo mucho, y debido a que las respuestas a esta pregunta no se han realizado correctamente, se ha invalidado esa pregunta y, por lo tanto, no podemos comprobar si la hipótesis se cumple o no.

Al igual que ocurre con la hipótesis 1, la segunda hipótesis planteada en el punto 4.2.1, no puede ser comprobada ya que las respuestas a la pregunta 3 diseñada específicamente para el presente estudio de caso, “*¿Eres docente por vocación? (Personal no docente, contestar "Personal no docente")*” quedó invalidada ya que varios encuestados no cualificados o no docentes, contestaron “sí”, cuando la pregunta era solo para el personal cualificado o docente.

En cuanto a la tercera hipótesis, queda probado que los trabajadores no cualificados no sienten menos motivación por la tarea que los cualificados. Las respuestas que demuestran que esta hipótesis no se cumple son las relativas a la escala 6 sobre desinterés por el trabajo y rechazo del mismo, cuyas respuestas han sido muy similares entre ambos grupos, por lo que no se pueden deducir carencias motivacionales entre los trabajadores no cualificados que pudieran afectar negativamente en el entorno escolar. Por lo tanto, queda probado que, aunque las tareas de los trabajadores sean más tediosas o repetitivas, no influyen negativamente en el entorno laboral ni el desarrollo de los alumnos.

En último lugar, y tras las respuestas de varios trabajadores no cualificados erróneas pero significativas de que si pudieran volver atrás en el tiempo se dedicarían a

la docencia, creemos que queda probada la hipótesis que planteaba la opción de aumentar los cursos de formación y reciclaje de este personal para que se sientan más valorados y aumente su satisfacción laboral y aumentar o potenciar su sentimiento de pertenencia al sistema educativo.

4.4.2 Respuesta a las cuestiones principales de la investigación

Pasamos ahora a dar respuesta a las cuestiones principales de que nos planteamos en el punto de hipótesis de la investigación.

Una vez recogidos y analizados todos los datos que nos han proporcionado las respuestas del cuestionario, podemos decir que, tanto los trabajadores cualificados como los no cualificados se mueven principalmente por la motivación por aprender. Si hacemos caso a las respuestas, esta escala es la que mayores porcentajes de respuestas positivas han tenido. En las tres preguntas, las respuestas superan el 80% de contestaciones positivas, coincidiendo en la tercera acerca del gusto por colaborar con personas que aceptan sus errores y aprenden de ellos al 100% de respuestas positivas en ambos casos. Por el contrario, la escala con peores porcentajes de respuestas positivas y que por lo tanto es la que menos motiva a los trabajadores de nuestra muestra es la escala 1 miedo al fracaso, cuyas preguntas no han superado el 75% de respuestas positivas en ningún caso.

En cuanto al grado de motivación o desmotivación podemos decir que ninguno de los grupos presenta una clara desmotivación, pues en líneas generales, la mayoría de las respuestas a las preguntas son positivas. Por lo que nos atrevemos a decir que el personal de los centros educativos de nuestra muestra se encuentra en niveles óptimos de motivación.

Atendiendo a la tercera cuestión y en base a las respuestas a la pregunta diseñada para el estudio de investigación, al 93,8% de nuestros encuestados les gusta su trabajo, sin encontrar grandes diferencias entre trabajadores cualificados y no cualificados.

Como la pregunta dos relativa a si los docentes o personal cualificado eligieron la profesión docente por vocación quedó invalidada debido a fallos en las respuestas, no podemos responder a la cuarta cuestión de la investigación.

La mayoría de los trabajadores de nuestra muestra, el 85,4% no cambiaría de profesión en este momento. Pero cabe destacar que el porcentaje de los trabajadores no cualificados que cambiaría de trabajo es mayor que el de los cualificados que sí lo harían.

Por último y una vez analizados todos los datos y respuestas, queda claro que sería muy beneficioso trazar un plan de formación y reciclaje continuos que mantenga y mejore la motivación de nuestros trabajadores.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar el estudio de caso y a modo de conclusión, se procede a señalar las respuestas a los objetivos planteados al principio del TFG. Comenzaremos por el objetivo principal y seguidamente responderemos a los objetivos específicos.

Teniendo en cuenta los resultados del cuestionario de la investigación, podemos decir que las diferencias de motivación entre el personal cualificado y no cualificado para la docencia en los centros educativos de Navarra no es tan alta como se podría creer. Atendiendo a los datos, hemos podido comprobar que ambos grupos sienten mayor motivación por los mismos valores, que haciendo referencia a las escalas de Alonso Tapia *et al.* (2014) se corresponden con la predisposición por aprender y por la tarea en sí, que además no actúa como elemento desmotivador en sí mismo entre los no cualificados como se sospechaba antes de analizar las respuestas.

Tras analizar las diferentes corrientes y autores seleccionados para nuestra revisión de la motivación, cabe destacar que cada uno tiene una visión diferente de lo que motiva a las personas en su trabajo, y que fruto de esa multitud de visiones, se ha visto enriquecido el presente TFG y la autora del mismo. Cabe destacar a los autores Doyal y Gough (1994) y a Alonso Tapia *et al.* (2014) y su cuestionario Mape III que han sido la perfecta cimentación sobre la que crear el presente TFG.

A propósito del segundo objetivo específico que tiene por objeto conocer la diferentes formas de trabajar del personal cualificado o docente y no cualificado o no docente de los centros educativos de Navarra, cabe destacar que las diferencias no están muy claras. Con una excepción, pues a la pregunta sobre la predisposición de los trabajadores de llevarse tarea para realizar en casa, hay una clara diferencia, pues el personal cualificado en su amplia mayoría respondió que no le importaría hacerlo, mientras que la mayoría de los trabajadores no cualificados no lo harían.

El tercer objetivo del TFG era diagnosticar que motivaba más al personal cualificado y al no cualificado. Como hemos dicho anteriormente, nos hemos llevado una grata sorpresa ya que ambos grupos se motivan en mayor grado por la misma escala de motivación por aprender.

En último lugar, el objetivo específico de explorar alternativas que mejoren la motivación no se ha llevado a cabo ya que como la mayoría de los encuestados presenta una motivación notablemente elevada, no se ha considerado necesario ahondar en esa búsqueda. Aun así, la autora considera beneficiosa la formación y reciclaje continuos para mantener la motivación. Y tal y como se ha dicho en las respuestas a las cuestiones principales de la investigación, necesaria la formación continua para el personal no cualificado en la medida de intentar la máxima inclusión en el sistema educativo.

6. LIMITACIONES

Siempre que se realiza un estudio de investigación, se tienen en cuenta números elementos bibliográficos que sirven al investigador para fundamentar su estudio. Si bien los estudios relativos a la motivación laboral son numerosos y muy enriquecedores como se ha dicho antes, la investigadora se ha encontrado con una carencia de investigaciones relativas específicamente a la motivación del personal docente.

Así mismo, otra de las limitaciones principales para el desarrollo del estudio ha sido la falta de disposición de parte del personal para responder al cuestionario. Esta parte del personal es mayoritariamente no cualificado. Se desconoce si es por miedo a realizar una mala labor o directamente porque no les interesaba realizarlo.

Es necesario aclarar la presencia de la posible variable extraña en la investigación que ya se explicó en el punto 4.2.2, pues las respuestas puedan estar sesgadas ya que parte de los encuestados son conocidos de la autora y se han podido ver condicionados por ese hecho a la hora de responder.

Aunque se ha incluido dentro del marco teórico y no se han podido contrastar las respuestas a las preguntas que contenían el elemento vocación, debemos resaltar que esta no la mide la sociología, y que, por lo tanto, ha podido lastrar el TFG o hacerlo menos interesante desde el punto de vista de la sociología.

Por último, es necesario aclarar un elemento que suele ser muy común entre los estudios de motivación laboral que no es otro que el dinero como elemento motivador principal. Por todos es sabido que es el dinero la razón primera y principal que tenemos los individuos para trabajar. Pero el cuestionario que se ha utilizado en este estudio no lo contempla ni le da la importancia que la autora sí cree que tiene. Es por ese motivo, por lo que se decidió dejarlo a parte y centrar el estudio de casos en el instrumento escogido.

7. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como el presente TFG está enmarcado desde el punto de vista de la sociología, el tema de la vocación se ha pasado muy por encima, por lo que la autora cree que sería interesante que se realizase un nuevo estudio de la motivación entre el personal docente a través de la vocación. Este estudio estaría entonces enfocado desde la pedagogía o la psicología, y poco tendría que ver con el objeto de que nos atañe en este TFG.

Lo que sí se considera necesario y muy interesante sería aumentar el estudio a nivel estatal, realizando una investigación que recogiese las respuestas de trabajadores de toda España y no solo de Navarra. Aunque este sería un estudio mucho más laborioso y arduo, no por ello dejaría de ser muy interesante, en el que se podría contrastar además las diferencias por comunidades autónomas.

Por último, sería muy interesante realizar un estudio longitudinal en un período de 5 o 10 años para comprobar las diferencias o no a lo largo del tiempo en función de los cambios sociológicos que se hayan producido. Este estudio sería muy interesante desde el punto de vista de la sociología ya que nos ayudaría a conocer las necesidades de los trabajadores en función de los cambios que se hayan podido producir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. Montero, I., y Huertas, J. A. (2014). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Castaño López Mesas, c. (1983): *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid, Marova.
- Daft, L. (2004). *Administración*. Sexta edición. Thompson.
- González Blasco, P y González Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid, Fundación Santa María.
- Gough, I., & Doyal, L. (1994). *Teoría de las necesidades humanas [translated from English by J. Antonio Moyano and A. Colas]* (Vol. 7). Icaria.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1967). *The motivation to work*. 2nd. Aufl New York.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers, Inc.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. (1962). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Kairós.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Narcea Ediciones.
- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias educativas*. Nº 15-febrero 2009.
- Parellada, R. (2008). Necesidades, capacidades y valores. *Revista Papeles*, 102, 77-87.
- Quintero, J. (2011). Teoría de las necesidades de Maslow. 29 de junio de 2012. *Psicopedagogiaaprendizajeuc*. <https://psicopedagogiaaprendizajeuc.wordpress.com/2012/06/29/abraham-maslow-y-su-teoria-de-la-motivacion-humana/>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).

Salvador, A., & Peiró, J. M. (1986). *La madurez vocacional: evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Alhambra.

Tamayo y Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. Editores LIMUSA

Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational behavior and human performance*, 15(2), 212-240.

Anexo I: Cuestionario MOTIVACIÓN LABORAL: Diferencias motivacionales entre trabajadores cualificados y no cualificados de centros educativos de Navarra.

Universidad de Valladolid

Sección 1 de 3

MOTIVACIÓN LABORAL: Diferencias motivacionales entre trabajadores cualificados y no cualificados de centros educativos de Navarra.

Este cuestionario está creado para analizar las diferencias motivacionales entre trabajadores cualificados y no cualificados de centros educativos de Navarra dentro del Trabajo fin de Grado "MOTIVACIÓN LABORAL: Diferencias motivacionales entre trabajadores cualificados y no cualificados de centros educativos de Navarra." El objetivo que se persigue con el cuestionario es conocer y analizar las principales diferencias motivacionales entre el personal cualificado y no cualificado de los trabajadores de centros educativos de Navarra, para poder plantear diferentes alternativas que mejoren su motivación .
Gracias por tu colaboración.

Iratxe Uriel Gil.

Sección 2 de 3

Datos

Descripción (opcional)

¿Eres personal docente o no docente?

Docente
 No docente

CUESTIONARIO



Responde si o no a las siguientes cuestiones. Intenta ser lo más sincero posible.

¿Te gusta tu trabajo?

- Sí
- No

¿Eres docente por vocación?(Personal no docente, contestar "Personal no docente")

- Sí
- No
- Personal no docente

¿Cambiarías de profesión en este momento?

- Sí
- No

Si pudieras volver a atrás, ¿volverías a elegir dedicarte a la docencia? (Personal no docente, contestar "Personal no docente")

- Sí
- No
- Personal no docente

Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.

Sí

No

Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.

Si

No

Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.

Si

No

Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.

Sí

No

Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.

Sí

No

Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.

Si

No

Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.

- Si
- No

Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.

- Si
- No

Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.

- Si
- No

Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.

- Si
- No

Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mí no vale nada, aunque resulte interesante.

- Si
- No

Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.

- Si
- No

...

Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.

Si

No

Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.

Si

No

Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.

Si

No

Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.

Si

No

Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.

Si

No

Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.

Si

No

Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.

Sí

No

Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.

Sí

No

Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

Sí

No

Anexo II: Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario
MAPE-3

**Evaluación de la motivación en sujetos
adultos:el cuestionario MAPE-3**

© J. Alonso Tapia, I. Montero y J.A. Huertas
(2000)(Registro de la Propiedad Intelectual:
91.618)

Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de
Madrid

Planteamiento del problema y contexto teórico.

Es un hecho comprobado que existe una relación importante entre las características motivacionales de las personas y sus logros académicos y profesionales. Este hecho ha sido puesto de manifiesto por numerosos trabajos entre los que merece la pena destacar los recogidos por Atkinson y Raynor (1974), Fyans (1980), Dweck y Elliot (1983), Ames y Ames (1984, 1985), Weiner (1974, 1986), Alonso Tapia y Sánchez Ferrer (1992) y Montero y Alonso Tapia (1992 a, b y c). Sin embargo, es notable la carencia de instrumentos en castellano para la evaluación de la motivación en sujetos adultos, tanto en contextos académicos como profesionales, que recojan las aportaciones más recientes de los estudios sobre las características motivacionales con mayor repercusión en los mismos. Este hecho nos ha llevado a desarrollar el cuestionario que presentamos a continuación.

De acuerdo con los trabajos recogidos por Atkinson y Feather (1974), el comportamiento en contextos como los académicos y profesionales en que la conducta está orientada hacia la consecución de logros como el aprendizaje o los éxitos propios del ámbito laboral está determinado por el deseo de éxito, el miedo al fracaso y, eventualmente, por motivaciones externas a los logros intrínsecos a la actividad a realizar. Sin embargo, Dweck y Elliot (1983) han sugerido que en el deseo de éxito había que distinguir dos rasgos motivacionales distintos, que afectan de modo diferente al comportamiento en las situaciones señaladas, a saber, el deseo de aprender y el deseo de conseguir una evaluación externa positiva de la propia competencia. La validez de esta distinción ha sido comprobada posteriormente por nuestros propios estudios (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Montero y Alonso Tapia, 1992 a, b y c). En consecuencia, a la hora de construir un nuevo cuestionario parecía conveniente considerar los cuatro rasgos descritos -miedo al fracaso, deseo de evaluación externa positiva de la propia competencia, deseo de aprender y motivación externa-, cada uno de los cuales define un tipo de meta diferente que nos mueve a la hora de esforzarnos en los contextos académico y profesional.

Por otra parte, los trabajos de Mandler y Sarason (1952) y, posteriormente, los de Pelechano (1975) y los nuestros anteriormente citados, han sugerido la importancia de considerar no sólo los rasgos definidos por las metas que perseguimos sino también por la actitud habitual ante los medios a poner para conseguirlas -"disposición habitual al esfuerzo" y "desinterés por el trabajo y rechazo del mismo o vagancia"- y por la forma de responder a la presión externa para que nos esforcemos en una situación concreta -ansiedad facilitadora del rendimiento-.

Método y procedimiento.

Material.

Dentro del contexto descrito decidimos, pues, construir siete escalas, una para cada una de los rasgos anteriormente citados, e integrarlas en un único cuestionario, el MAPE-3 (Motivación hacia el aprendizaje o hacia la ejecución), cuestionario que incluimos en el Anexo 1. Los elementos de cada una de ellas fueron generados en base a consideraciones de tipo teórico sobre la naturaleza de los rasgos evaluados. Algunos de ellos fueron tomados del MAPE-2 por responder a las consideraciones aludidas. Posteriormente, se realizó un estudio piloto con una muestra de 801 sujetos (Alonso Tapia, Huertas y Montero, 1994) y tras añadir algunos elementos para mejorar la fiabilidad de dos de las escalas, se realizó el trabajo de estandarización y validación actual.

Muestra.

Los cuestionarios utilizados fueron administrados a una muestra de 1445 alumnos, muestra que quedó reducida a 1307 sujetos debido a los cuestionarios incompletos. De éstos 524 procedían de la Universidad Politécnica de Valencia y el resto, de la Universidad Autónoma de Madrid. 718 eran mujeres, 706 hombres y 21 no especificaron el sexo. En cuanto al curso, 201 eran de 1^o, 710 de 2^o, 136 de 3^o, 336 de 4^o y 62 eran alumnos recién licenciados que realizaban el Curso de Capacitación Pedagógica (CAP) para poder ejercer como profesores de Enseñanza Secundaria. Finalmente, la distribución por carreras fue la siguiente:

CARRERA	Nº	CARRERA	Nº	CARRERA	Nº
Magisterio	59	Empresariales	39	I. Industrial	168
Filosofía	28	Geografía	57	I. Agrónomos	108
Informática	107	Física	102	I. Telecomunicación	119
Biología	68	Derecho	47	I. Caminos	129
Económicas	62	Matemáticas	81	CAP (Lic. Lengua)	24
Psicología	87	Medicina	8	CAP (Lic. Historia)	21
Historia	17	Bellas Artes	97	CAP (Lic. Ciencias)	17

Resultados

Consistencia Interna.

Por lo que respecta a la consistencia interna de las escalas, aparece recogida en la Tabla 1. Como puede comprobarse, los índices se sitúan entre 0.74 y 0.86 con una media de 0.79.

Su nivel es, pues, el habitual en este tipo de escalas.

Tabla 1: MAPE-3: Consistencia interna de las escalas.

Alfa de Cronbach. N: 1307

1: Miedo al Fracaso	0.86
2: Deseo de Éxito y su Reconocimiento	0.83
3: Motivación por Aprender	0.75
4: Motivación Externa	0.81
5: Disposición al Esfuerzo	0.74
6: Desinterés por el Trabajo y Rechazo del mismo	0.78
7: Ansiedad Facilitadora del Rendimiento	0.78

Validez.

En cuanto a la validez, se han realizado hasta el momento dos estudios, el primero para determinar la validez convergente y discriminante de las escalas y el segundo, ya publicado (Alonso Tapia, 1999), para ampliar la información sobre la validez de constructo de las mismas. Describimos, pues, el primero de estos estudios.

Como primera aproximación a la determinación de la validez convergente y discriminante se analizó la relación existente entre las distintas variables evaluadas mediante cada una de las escalas del cuestionario. Para ello se hallaron las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las mismas por los sujetos de la muestra. Estas correlaciones se hallan recogidas en la Tabla 2. Posteriormente las mismas se analizaron factorialmente utilizando el método de Componentes Principales y la rotación Oblimin.

De los resultados recogidos en ambas tablas el primer hecho que merece destacar es la baja correlación entre las variables. La media de las correlaciones de la tabla es 0.21, siendo la correlación más alta 0.45. Esto supone una varianza media en común entre las variables del 4%, con un máximo del 20%. Cabe concluir en consecuencia que los constructos evaluados por cada escala son básicamente distintos o, lo que es igual, que la validez discriminante de las escalas es adecuada. No obstante, el 80% de las correlaciones son estadísticamente significativas, lo que sugiere la conveniencia de analizarlas factorialmente a fin de determinar qué variables permiten explicar la covariación existente entre las distintas escalas. Los resultados del análisis factorial se recogen en la Tabla 3.

Tabla 2: MAPE-3: Correlaciones entre las puntuaciones directas.

n: 1307	Escala ¹						
Escalas	1: MFR	2: DER	3: MAP	4: MEX	5: DES	6: DRT	7: AFR
1: MFR	1.00						
2: DER	0.41	1.00					
3: MAP	-0.24	-0.14	1.00				
4: MEX	0.23	0.45	-0.29	1.00			
5: DES	0.00	0.19	0.30	0.03	1.00		
6: DRT	0.25	0.25	-0.34	0.42	-0.15	1.00	
7: AFR	0.00	0.27	0.08	0.12	0.05	0.20	1.00

1. MFR: Miedo al fracaso; DER: Deseo de éxito y su Reconocimiento; MAP: Motivación por el aprendizaje; MEX: Motivación Externa; DES: Disposición al esfuerzo; DRT: Desinterés por y rechazo del Trabajo; AFR: Ansiedad Facilitadora del Rendimiento. Las $r > 0.07$ son significativas al 1 por 1000.

Tabla 3: MAPE-3: Análisis factorial

Método PCA. Rotación Oblimín. N: 1307

ESCALAS	FACTORES	F1 ME ¹	F2 MT	F3 AFR
1: Miedo al Fracaso		0.748	0.000	0.000
2: Deseo de Éxito Reconocido		0.808	0.000	0.000
3: Motivación por Aprender		-0.335	0.691	0.000
4: Motivación Externa		0.644	0.000	0.000
5: Disposición al Esfuerzo		0.324	0.834	0.000
6: Desinterés por el Trabajo		0.000	-0.490	0.384
7: Ansiedad Fac. del rendimiento		0.376	0.000	0.914
	Valor Propio	1.987	1.499	1.155

1. ME: Motivación Extrínseca; MT: Motivación por la tarea; AFR: Ansiedad Facilitadora del Rendimiento.

Como puede comprobarse, aparecen tres factores que explican en conjunto el 67% de la varianza antes de la rotación. Un *primer factor* con el que correlacionan principalmente el "Miedo al Fracaso", el "Deseo de Éxito y de su Reconocimiento" y la "Motivación Externa", variables que tienen en común el hecho de que implican una orientación del comportamiento del sujeto hacia metas externas a las que permiten alcanzar las actividades que se realizan teniendo en cuenta su naturaleza. Esta idea se ve reforzada por la pequeña correlación negativa aunque significativa -superior a 0.30- de la variable "Motivación por el aprendizaje" con éste factor, lo que nos ha llevado a definirlo como "*Motivación Extrínseca*".

Por otra parte, existen también correlaciones positivas pequeñas aunque significativas entre la "Disposición habitual al esfuerzo" y el "Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo" con la "Motivación extrínseca". Este hecho arroja luz adicional sobre el significado de éstas variables, en especial si se examinan al mismo tiempo las correlaciones de las mismas con las variables que definen las metas hacia las que se orientan los sujetos (escalas 1 a 4). Como puede comprobarse examinando el contenido de la Tabla 2, la "Disposición al esfuerzo" se relaciona significativamente con el "Deseo de éxito y su reconocimiento y con la motivación por aprender, más con ésta que con el anterior. Ahora bien, lo lógico es pensar que la tendencia a esforzarse viene determinada en cada caso por razones distintas. En el primero, no por la naturaleza de la tarea misma -lo que proporcionaría placer al realizarla-, sino por el contexto que le proporciona su significado externo. Probablemente por eso la correlación de esta disposición con la Motivación Extrínseca no es muy grande. Y posiblemente por ello se produce una correlación también positiva y más acentuada de la variable "Desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo" con tal motivación.

En conjunto, pues, la Motivación Extrínseca implica la orientación hacia metas no definidas por la naturaleza de la tarea, ya sea la consecución y reconocimiento del éxito y la evitación del fracaso, metas que tienen que ver con la autoestima, o la consecución de metas externas -dinero, etc.-; la búsqueda de estas metas conlleva un cierto desinterés y disgusto con el trabajo o actividad en cuanto tal, si bien también conlleva, aunque en pequeña medida, el que se tienda a trabajar de hecho para conseguir tales metas, especialmente cuando el principal componente de la motivación extrínseca del sujeto es su deseo de conseguir el éxito y el reconocimiento del mismo.

Con el *segundo factor* correlacionan de forma positiva y significativa las variables

"Motivación por aprender" y "Disposición al esfuerzo", y de forma negativa y también significativa el "Desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo". Esto es, el interés por la naturaleza de la propia actividad parece ser lo que activa y mantiene el esfuerzo en este caso, y esto ocurre en mayor grado que lo que ocurría en el caso de la motivación extrínseca. Por este motivo hemos denominado a este segundo factor *Motivación por la tarea*.

Finalmente, el *tercer factor* viene definido casi exclusivamente por la *Ansiedad facilitadora del rendimiento*", por lo que hemos conservado esta denominación. No obstante, podemos profundizar en la comprensión de la naturaleza de este factor si consideramos que también correlaciona con él de forma pequeña y positiva aunque significativa la variable "Desinterés por la tarea y rechazo de la misma". Parece que los sujetos "desinteresados por la tarea" tienden a rendir más cuando se les presiona desde fuera. Y si atendemos a las correlaciones recogidas en la Tabla 2, esto ocurre principalmente cuando se busca el reconocimiento del éxito.

En cuanto al segundo estudio de validez (Alonso Tapia, 1999), a partir del significado de cada escala se predijo de qué modo los alumnos valorarían como favorecedoras de la motivación por aprender y no sólo por aprobar distintas pautas de actuación que, de acuerdo con la evidencia previa (Alonso Tapia, 1997), se suponía que favorecían la mencionada motivación.

Los resultados de este estudio confirmaron la mayoría de las suposiciones. A medida que aumenta la motivación por aprender, también lo hace la valoración de las pautas de actuación del profesor propuestas, al contrario de lo que ocurre a medida que aumenta la motivación externa y, en general, el desinterés por la tarea. Por otra parte, el miedo al fracaso lleva a considerar desmotivadoras y a rechazar aquellas pautas de actuación que pueden poner al alumno en evidencia frente a los demás; a medida que aumenta el deseo de éxito tienden a valorarse las pautas que maximizan la posibilidad de su consecución, mientras que la disposición al esfuerzo no suele relacionarse con el modo en que se valoran las pautas de actuación del profesor. Finalmente, la ansiedad facilitadora del rendimiento sólo lleva a valorar positivamente la capacidad motivacional de las pautas de actuación del profesor en los casos que implican una presión externa en relación con el rendimiento del alumno.

Baremos

Las Tablas 4 y 5 recogen los baremos contruidos a partir de la muestra descrita en la

página 14. Como puede comprobarse, el número de sujetos utilizado para cada escala varía, oscilando entre 1355 y 1407, hecho que se debe a que algunos sujetos dejaron elementos sin contestar, lo que hace que hayan sido eliminados a la hora de baremar las escalas a las que pertenecían.

Conclusión.

Teniendo, pues, presentes tanto los resultados del presente estudio como los del que precede a este apéndice, se puede concluir que las escalas del cuestionario, cuya composición se muestra en el Anexo, evalúan características motivacionales básicamente independientes. Esta independencia básica, sin embargo, no es total, pues existen pequeñas relaciones sistemáticas entre las mismas que permiten describir la motivación de los sujetos desde un nivel de generalidad mayor, como extrínseca o intrínsecamente motivados, y como más o menos sensibles a la presión del entorno a la hora de tener que rendir.

Por otra parte, tanto las características evaluadas por cada escala, como las dimensiones motivacionales de tipo general a las que acabamos de hacer referencia permiten predecir diferencias en la forma de valorar el impacto que las formas de actuar de los profesores tienen en el interés y la motivación de los alumnos por aprender. Lo acertado de estas predicciones -hecho puesto de manifiesto a lo largo de éstas páginas- avala la validez de la construcción teórica en que se sustenta este cuestionario.

Tenían razón Dweck y Elliot (1983) al señalar la necesidad de distinguir, dentro de la motivación de logro, el deseo de aprender o de incrementar la propia competencia y el deseo de éxito y su reconocimiento. Ambos implican conseguir un éxito, pero en el primer caso se valora por la naturaleza de la actividad y del incremento de competencia que supone, mientras que en el segundo el incremento de competencia pierde valor frente a la consecución de aprobación de los demás, objetivo que pasa a ser más valorado. Por otra parte, esta distinción permite esclarecer las relaciones entre el deseo de éxito y el miedo al fracaso. Tradicionalmente se ha considerado que su efecto sobre la motivación hacia la consecución de un logro era opuesto (Atkinson, 1957). Sin embargo, esto sólo parece cierto cuando el éxito que busca el sujeto es incrementar su propia competencia. Cuando lo que se busca, por el contrario, es el reconocimiento público de la propia valía que refleja el éxito, el efecto de esta variable se asocia al del miedo al fracaso -aunque sólo en parte, como sugiere la correlación de 0.41 entre ambas variables-, definiendo una orientación motivacional de tipo extrínseco que covaría también, aunque en pequeña medida, al deseo de conseguir metas

externas a la propia actividad.

Nuestros resultados han permitido también aclarar el significado de la actitud frente a los medios a poner para conseguir una meta. La tendencia a esforzarse habitualmente -o a la sobrecarga de trabajo (Pelechano, 1975)-, aunque tiende a asociarse al deseo de aprender, puede deberse también al deseo de conseguir el reconocimiento por el éxito. Esta diversidad de razones para esforzarse proporciona una explicación al escaso peso que esta variable ha tenido a la hora de predecir la valoración positiva o negativa de las pautas docentes de los profesores realizada por los alumnos, como ha puesto de manifiesto el presente trabajo. Por otra parte, no es algo necesariamente opuesto al desinterés por la tarea y al rechazo de la misma. Cuando lo que prima en los sujetos es la motivación por aprender, sí ocurre así. Pero cuando lo que prima es la motivación externa, la tendencia a esforzarse habitualmente y desinterés por la tarea y su rechazo pueden darse juntos.

Tabla 4: MAPE-3:

Baremos correspondientes a las escalas básicas.

Puntuación directa	Puntuaciones T (Media 50; Desviación típica: 10)						
	MFR ¹	DER	MAP	MEX	DES	DRT	AFR
24		82					
23		80					
22		78					
21		76	64				
20		74	61				
19		72	58				
18		70	56				
17	76	68	53				
16	74	66	50				
15	72	64	47				
14	69	62	44				70
13	67	60	41	83		84	67
12	65	58	38	80		80	64
11	62	56	35	76		76	61
10	60	54	32	73		73	59
9	58	52	29	69	74	67	56
8	55	50	27	66	70	65	53
7	53	48	24	63	65	62	50
6	51	45	21	59	61	58	47
5	48	43	18	56	57	55	44
4	46	41	15	52	53	51	42
3	44	39	12	49	48	47	39
2	41	37	9	45	44	44	36
1	39	35		42	40	40	33
0	37	33		39	35	36	30
N	1.400	1.394	1.383	1.398	1.407	1.394	1.383
Media	5.84	8.34	16.16	3.41	3.45	3.84	7.06
DT	4.29	4.88	3.45	2.92	2.33	2.73	3.53

1. MFR: Miedo al fracaso; DER: Deseo de éxito y su Reconocimiento; MAP: Motivación por el aprendizaje; MEX: Motivación Externa; DES: Disposición al esfuerzo; DRT: Desinterés por y rechazo del Trabajo; AFR: Ansiedad Facilitadora del Rendimiento.

Tabla 15: MAPE-3:

Baremos correspondientes a los factores de segundo orden

Motivación Extrínseca				Motivación por la tarea				Ansiedad facilitadora del rendimiento	
PD ¹	PT	PD	PT	PD	PT	PD	PT	PD	PT
46	81	22	55	43	73	21	38	14	70
45	80	21	54	42	72	20	36	13	67
44	78	20	53	41	70	19	34	12	64
43	77	19	52	40	68	18	33	11	61
42	76	18	51	39	67	17	31	10	59
41	75	17	50	38	65	16	29	9	56
40	74	16	49	37	54	15	28	8	53
39	73	15	48	36	62	14	26	7	50
38	72	14	46	35	60	13	25	6	47
37	71	13	45	34	59	12	23	5	44
36	70	12	44	33	57	11	21	4	42
35	69	11	43	32	55	10	19	3	39
34	68	10	42	31	54	9	18	2	36
33	67	9	41	30	52	8	16	1	33
32	66	8	40	29	51	7	15	0	30
31	65	7	39	28	49	6	13		
30	64	6	38	27	47	5	12		
29	62	5	37	26	46	4	-		
28	61	4	36	25	44	3	-		
27	60	3	35	24	42	2	-		
26	59	2	34	23	41	1	-		
25	58	1	33	22	39	0	-		
24	57	0	31						
23	56								
N	1.368			N	1.355			N	1.383
Media	17.57			Media	28.79			Media	7.06
DT	9.36			DT	6.15			DT	3.53

1. PD: Puntuación directa; PT: Puntuación T con media 50 y Desviación típica 10

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- ALONSO TAPIA, J. (1999). Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En Ministerio de Educación y Cultura (Ed) *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*. (pp.151-187) Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ALONSO TAPIA, J., HUERTAS, J.A. y MONTERO, I. (1994): Evaluación de la motivación en sujetos adultos. Comunicación presentada al *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela. España.
- ALONSO TAPIA, J. y SANCHEZ FERRER, J. (1992): El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- AMES, R. y AMES, C. (Eds.) (1984) *Research on motivation in education. I. Student motivation*. Nueva York: Academic Press.
- AMES, C. y AMES, R. (Eds.) (1985) *Research on motivation in education. II. Goals and cognitions*. Nueva York: Academic Press.
- ATKINSON, J.W. (1957) Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-382.
- ATKINSON, J.W. y FEATHER, N.T. (Eds.). (1966): *A theory of achievement motivation*. Nueva York, Wiley.
- ATKINSON, J.W. y RAYNOR, J.O. (Eds. 1974): *Motivation and achievement*. Winston.
- DWECK, C. y ELLIOT, D.S. (1983) Achievement motivation. En P.H. Mussen (gen. ed.) y E.M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology. Vol IV: Social and personality development*. (pp. 643-691) Nueva York, Wiley.
- MANDLER, G. y SARASON, S.B. (1952): A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- MONTERO, I. y ALONSO-TAPIA, J. (1992-a) El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso-Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 205-231). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- MONTERO, I. y ALONSO-TAPIA, J.(1992-b) Validez predictiva de los cuestionarios MAPE-II y EMA-II. En J. Alonso-Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 263-280). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- MONTERO, I. y ALONSO-TAPIA, J. (1992-c) Validez de constructo de la batería MAT (Motivación-atribuciones En J. Alonso-Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 281-300). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- PELECHANO, V. (1975): *El cuestionario MAE de motivación y ansiedad de ejecución*. Madrid, Fraser.
- WEINER, B. (1974): *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- WEINER, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Anexo 1

CUESTIONARIO MAPE-3

© Jesús Alonso Tapia
Ignacio Montero
Juan Antonio Huertas

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a usted mismo y a sus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SÍ y NO. Si está de acuerdo con la afirmación, debe contestar "SÍ". Si no lo está, debe contestar "NO".

EJEMPLO: *"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".*

Si está de acuerdo con esta afirmación debe contestar SÍ en la hoja de respuestas de este modo

SÍ NO

Si no está de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo:

SÍ NO

El objetivo de esta prueba es conocerle mejor con el fin de poder ayudarle a tomar decisiones sobre sí mismo. Lo más importante es que sea sincero en sus respuestas. No deje ninguna cuestión sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO

ESCRIBA SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS

NO VUELVA LA HOJA HASTA QUE SE LO INDIQUEN

1. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
2. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
3. Para mí es más importante el poder trabajar en lo que me interesa que el ganar mucho dinero.
4. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
5. Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
6. Procuero evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
7. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar.
9. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
10. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
11. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
12. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
13. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
14. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
15. Me consideraría un fracasado si no intentase continuamente superarme en mis estudios.
16. Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.
17. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
18. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
19. No sé como me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
20. Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
21. Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
22. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
23. Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.

24. Ante los exámenes siempre me ponía un poco nervioso, pero en cuanto empezaba a realizarlos se me pasaba.
25. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
27. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
28. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien".
29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.
30. A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
31. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
32. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
33. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero.
34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
35. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
36. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
37. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, aunque suponga más trabajo la hago con más ganas.
38. Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
39. Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas.
40. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
41. Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.
42. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
43. Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.
44. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi

- trabajo queda bien ante los demás.
45. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
 46. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.
 47. Es frecuente que empiece cosas que después no termino.
 48. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.
 49. Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.
 50. Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.
 51. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
 52. Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.
 53. Me acuerdo con frecuencia de los problemas y tareas que no he llegado a comprender, resolver o terminar.
 54. Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.
 55. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
 56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.
 57. Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.
 58. Si hago bien un trabajo pero nadie me lo reconoce me siento frustrado: necesito que sentirme valorado/a.
 59. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
 60. Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello.
 61. En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.
 62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
 63. No me gustan los trabajos en los que, aunque pueda hacerlos bien, nadie se va a enterar de lo que valgo.
 64. Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.
 65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.

66. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Parece interesante. A ver que tal me sale".
67. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
68. Si puedo dejo para otros las tareas difíciles aunque pueda hacerlas, por que dan más trabajo.
69. Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.
70. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.
71. Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale".
72. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
73. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
74. Me gustaría no tener que trabajar.
75. Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.
76. Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.
77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.
78. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
79. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
80. Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mi no vale nada aunque resulte interesante.
81. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.
82. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
83. Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.
84. Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
85. Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.

86. Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.
87. Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.
88. Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.
89. Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.
90. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de trabajar, preferiría las primeras aunque me dijese que esas puede hacerlas cualquiera.
91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.
92. No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.
93. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.
94. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.
95. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.
97. Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.
98. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
99. En el colegio siempre he tenido fama de vago.
100. No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.
101. En mi trabajo soy de las personas que más arriman el hombro y menos escurren el bulto.
102. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
103. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
104. Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.
105. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.
106. Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.

107. Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.
108. Considero que trabajar es muy aburrido.
109. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
110. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.
111. Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.
112. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.
113. Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles.
114. Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.
115. Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
116. Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.
117. Prefiero a las personas que valoran mi esfuerzo y mi capacidad de aprendizaje más que a las que elogian los éxitos y son críticas con los fracasos.
118. Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.
119. A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate.
120. Cuando era estudiante no me importaba salir a la pizarra si ello implicaba la posibilidad de aprender algo.
121. Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender aunque alguien pueda pensar que soy un inepto.
122. Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien.
123. En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos: ¡Nadie nació sabiendo!
124. Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

CUESTIONARIO MAPE-3**HOJA DE RESPUESTAS**

©Jesús Alonso Tapia, I. Montero y J.A. Huertas

Sexo V H Edad _____

Código _____

Carrera / Estudios _____

Profesión _____

1.	SÍ	NO	32.	SÍ	NO	63.	SÍ	NO	94.	SÍ	NO
2.	SÍ	NO	33.	SÍ	NO	64.	SÍ	NO	95.	SÍ	NO
3.	SÍ	NO	34.	SÍ	NO	65.	SÍ	NO	96.	SÍ	NO
4.	SÍ	NO	35.	SÍ	NO	66.	SÍ	NO	97.	SÍ	NO
5.	SÍ	NO	36.	SÍ	NO	67.	SÍ	NO	98.	SÍ	NO
6.	SÍ	NO	37.	SÍ	NO	68.	SÍ	NO	99.	SÍ	NO
7.	SÍ	NO	38.	SÍ	NO	69.	SÍ	NO	100.	SÍ	NO
8.	SÍ	NO	39.	SÍ	NO	70.	SÍ	NO	101.	SÍ	NO
9.	SÍ	NO	40.	SÍ	NO	71.	SÍ	NO	102.	SÍ	NO
10.	SÍ	NO	41.	SÍ	NO	72.	SÍ	NO	103.	SÍ	NO
11.	SÍ	NO	42.	SÍ	NO	73.	SÍ	NO	104.	SÍ	NO
12.	SÍ	NO	43.	SÍ	NO	74.	SÍ	NO	105.	SÍ	NO
13.	SÍ	NO	44.	SÍ	NO	75.	SÍ	NO	106.	SÍ	NO
14.	SÍ	NO	45.	SÍ	NO	76.	SÍ	NO	107.	SÍ	NO
15.	SÍ	NO	46.	SÍ	NO	77.	SÍ	NO	108.	SÍ	NO
16.	SÍ	NO	47.	SÍ	NO	78.	SÍ	NO	109.	SÍ	NO
17.	SÍ	NO	48.	SÍ	NO	79.	SÍ	NO	110.	SÍ	NO
18.	SÍ	NO	49.	SÍ	NO	80.	SÍ	NO	111.	SÍ	NO
19.	SÍ	NO	50.	SÍ	NO	81.	SÍ	NO	112.	SÍ	NO
20.	SÍ	NO	51.	SÍ	NO	82.	SÍ	NO	113.	SÍ	NO
21.	SÍ	NO	52.	SÍ	NO	83.	SÍ	NO	114.	SÍ	NO
22.	SÍ	NO	53.	SÍ	NO	84.	SÍ	NO	115.	SÍ	NO
23.	SÍ	NO	54.	SÍ	NO	85.	SÍ	NO	116.	SÍ	NO
24.	SÍ	NO	55.	SÍ	NO	86.	SÍ	NO	117.	SÍ	NO
25.	SÍ	NO	56.	SÍ	NO	87.	SÍ	NO	118.	SÍ	NO
26.	SÍ	NO	57.	SÍ	NO	88.	SÍ	NO	119.	SÍ	NO
27.	SÍ	NO	58.	SÍ	NO	89.	SÍ	NO	120.	SÍ	NO
28.	SÍ	NO	59.	SÍ	NO	90.	SÍ	NO	121.	SÍ	NO
29.	SÍ	NO	60.	SÍ	NO	91.	SÍ	NO	122.	SÍ	NO
30.	SÍ	NO	61.	SÍ	NO	92.	SÍ	NO	123.	SÍ	NO
31.	SÍ	NO	62.	SÍ	NO	93.	SÍ	NO	124.	SÍ	NO

Anexo 2: Elementos que integran las las distintas escalas del MAPE-3

Escala 1: MIEDO AL FRACASO

2. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
6. Procuro evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
11. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
14. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
18. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
22. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
27. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
35. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
42. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
50. Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.
62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.

71. Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale".
78. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
86. Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.
96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.

Escala 2: DESEO DE ÉXITO Y SU RECONOCIMIENTO.

7. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
12. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
20. Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
28. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien".
31. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
36. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
40. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
44. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi trabajo queda bien ante los demás.
48. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.
51. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si

- puedo.
62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
 65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.
 67. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
 70. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.
 73. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
 76. Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.
 79. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
 82. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
 85. Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.
 93. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.
 95. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
 102. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
 106. Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
 109. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
 110. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que

puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.

Escala 3: MOTIVACIÓN POR APRENDER.

13. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
21. Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
25. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
30. A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
38. Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
45. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
59. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
66. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Parece interesante. A ver que tal me sale".
75. Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.
83. Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.
92. No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.

100. No me desagradaría que otros evaluaran negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.
104. Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.
105. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.
112. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.
113. Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles.
115. Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
118. Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.
121. Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender aunque alguien pueda pensar que soy un inepto.
123. En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos; Nadie nació sabiendo!

Escala 4: MOTIVACIÓN EXTERNA

16. Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.
23. Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.
33. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero.
41. Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen

beneficio normalmente no lo acepto.

49. Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.
54. Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.
61. En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.
69. Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.
72. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
80. Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mi no vale nada aunque resulte interesante.
89. Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.
97. Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.
107. Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.

Escala 5: DISPOSICIÓN AL ESFUERZO.

8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar.
19. No sé como me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.

- 34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
- 77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.
- 81. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.
- 91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.
- 94. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.

Escala 6: DESINTERÉS POR EL TRABAJO Y RECHAZO DEL MISMO.

- 5. Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
- 43. Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.
- 47. Es frecuente que empiece cosas que después no termino.
- 52. Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.
- 57. Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.
- 60. Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello.
- 64. Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.
- 68. Si puedo dejo para otros las tareas difíciles aunque pueda hacerlas, por que dan más trabajo.
- 74. Me gustaría no tener que trabajar.
- 84. Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
- 87. Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.
- 99. En el colegio siempre he tenido fama de vago.
- 108. Considero que trabajar es muy aburrido.

Escala 7: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO.

10. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
17. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
32. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
39. Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas.
46. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.
88. Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.
98. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
103. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
111. Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.
114. Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.
116. Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.
119. A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate.
122. Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien.
124. Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

ESCALAS CORRESPONDIENTES A FACTORES DE SEGUNDO ORDEN.

Obtención de puntuaciones:

Motivación extrínseca: $Mape1 + Mape2 + Mape4$

Motivación por la tarea: $Mape3 + Mape5 + (13 - Mape6)$.

Ansiedad facilitadora del rendimiento: Igual que Mape7