
MOTIVACIÓN Y COMPROMISO DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

JOSÉ BALTAZAR GARCÍA HORTA

RESUMEN:

La investigación examina la efectividad del Programa Escuelas de Calidad con respecto a la motivación y el compromiso docente. Se planeó un estudio que incluyó entrevistas con 48 docentes y ocho directores de cuatro tipos de escuelas: escuelas solicitando participación, escuelas participando, escuelas que decidieron no participar y escuelas consideradas sobresalientes. Asimismo, se distribuyó un cuestionario a una muestra más amplia de docentes provenientes de planteles con características similares. Se emplearon una variedad de aproximaciones al análisis de los datos: impresiones individuales (de docentes) y globales (de escuelas); categorización detallada de respuestas utilizando MAXQDA (paquete informático de apoyo para análisis cualitativo); patrones y tendencias de respuesta desarrollados con la ayuda de SPSS para combinar y filtrar categorías; y análisis de una selección de reactivos del cuestionario para determinar si existen diferencias entre el grupo de docentes entrevistados y el grupo más grande de docentes que solo respondieron al cuestionario. Entre los principales hallazgos se destaca la presencia de la noción de 'control' entre docentes que reportan un mayor grado de motivación y compromiso con la implementación del PEC. Esta noción, tal y como lo sugieren diversas teorías de la motivación humana y la satisfacción en el trabajo, es central para 'energizar' la conducta, incrementar la motivación y promover un mayor compromiso para lograr las metas previstas. En ese sentido, hay algunas indicaciones de que el PEC tiene el potencial para fortalecer el compromiso e incrementar la motivación docente, aunque una implementación defectuosa puede poner en riesgo sus perspectivas de éxito.

PALABRAS CLAVE: Motivación docente, escuelas de calidad, iniciativas educativas.

I. INTRODUCCIÓN

La concepción de la profesión docente como una actividad intelectual compleja, crítica y multifacética, ha promovido la necesidad de repensar y explorar las formas en que los docentes perciben su trabajo. Sin embargo, a pesar del

creciente reconocimiento de la complejidad involucrada en la docencia, sigue habiendo espacio para la controversia y la indefinición. Dado que los docentes son identificados como una figura central en el quehacer educativo, cuando se detectan fallas en el cumplimiento de las metas, ellos están entre los principales ‘presuntos responsables’. Como resultado, se ha sugerido que muchos docentes han perdido entusiasmo para implementar nuevas iniciativas, ya que de alguna forma han sido forzados a implementar iniciativas y políticas gubernamentales y, por lo tanto, compartir parte de la responsabilidad por las fallas resultantes (Evans, 1998; Fullan y Hargreaves, 1992). Una posible consecuencia es que hay una falta de compromiso y una cierta pérdida de confianza en las políticas e iniciativas que son diseñadas centralmente.

De alguna manera, muchos docentes parece que han desarrollado un sentido de la desconfianza que, entre algunas de sus consecuencias, se ha traducido en una falta de compromiso y motivación para implementar nuevas iniciativas. Incluso cuando las autoridades educativas diseñan diferentes proyectos con la intención real de motivar, alentar y promover el reconocimiento social y profesional, muchos docentes no parecen adquirir un pleno sentido de la responsabilidad y el compromiso. En cambio, muestran altos niveles de incredulidad y son críticos duros de tales iniciativas; algunas veces incluso, reaccionando negativamente en contra de ellas.

Hay un rastro irónico en todo esto: las autoridades educativas diseñan iniciativas que buscan mejorar la provisión educativa y, al mismo tiempo, motivar, alentar y ayudar a los maestros a mejorar su trabajo; sin embargo, parece que muchos docentes se sienten decepcionados debido a la implementación deficiente y la falta de resultados claros que han experimentado con otros programas educativos. En ese sentido, muchas iniciativas gubernamentales parece que han fallado en “motivar a los docentes para implementar mejoras, pero también los han enajenado para seguir participando” (Fullan y Hargreaves, 1992: 22). Esto pudiera constituir una

posible explicación de por qué diferentes políticas e iniciativas gubernamentales no se han implementado como fueron planeadas.

La gravedad de esta situación es evidente. Toda iniciativa gubernamental necesita de la participación activa y comprometida de los docentes para tener éxito. Después de todo “el mayor peso de la responsabilidad para cambiar a las escuelas descansa, en última instancia, en los hombros de los docentes” (Ibid.). Sin embargo, si los docentes no asumen, se entusiasman y se comprometen activamente con las iniciativas gubernamentales, las posibilidades de éxito son extremadamente bajas. Es difícil imaginarse un programa educativo que pueda alcanzar sus objetivos sin considerar a aquellos que en última instancia estarán a cargo de su implementación (McLaughlin, 1998; Eisenhart, Cuthbert, et al., 1998). “No importa qué tan noble, sofisticada, o alumbradora sea una propuesta para cambiar y mejorar, no significa nada si los docentes no la adoptan en sus aulas y si no la traducen en prácticas efectivas dentro del salón.” (Fullan y Hargreaves, op. cit.: 22).

A pesar de la evidencia de que muchas reformas educativas han fracasado debido, básicamente, a la falta de participación de los docentes en diferentes aspectos (Fullan 1991), parece persistir una suposición más o menos clara por parte de las autoridades educativas y los diseñadores de políticas: una vez que una iniciativa gubernamental ha sido creada, ésta tendrá un efecto positivo en ambos, docentes y escuelas.

Aunque sería injusto considerar a todas las iniciativas gubernamentales como un total fracaso, es cierto que muchas de ellas no han sido implementadas como se planearon y sus resultados han sido, casi siempre, inesperados. Una posible explicación de este efecto es que las iniciativas gubernamentales no solo debieran dictarle a los docentes lo que es importante. Esto nos ha llevado a preguntarnos: ¿Por qué deberían los docentes sentirse comprometidos con una iniciativa educativa en particular y dirigir todos sus esfuerzos a alcanzar lo que tal iniciativa establece?

II PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD (PEC)

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es una iniciativa propuesta por la administración federal 2000-2006, que en su momento recibió apoyos importantes. Este programa, al menos en el papel, parece ser novedoso de diferentes formas: su principal rasgo es que intenta apoyar y promover el desarrollo de proyectos elaborados por la escuela.

El PEC trata, básicamente, de proveer fondos monetarios para aquellos planteles que estén dispuestos a implementar proyectos basados en la escuela. El plantel (directora, docentes, padres y la comunidad circundante) debe diagnosticar la situación, proponer una solución y alcanzar un acuerdo acerca de lo que necesitan. La idea de esta iniciativa es “transformar el diseño de las políticas educativas, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar un nuevo modelo de gestión con enfoque estratégico desde la escuela hacia el sistema educativo” (SEP, 2006: 3).

Esta iniciativa ha sido propuesta desde una perspectiva diferente; en lugar de proponer centralmente lo que una escuela necesita hacer para mejorar, la idea es dejar que las escuelas propongan, discutan y decidan lo que ellas creen que sería más benéfico para ellas. Se espera que esto, a su vez, tenga un efecto positivo sobre el compromiso de los docentes.

III. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

El interés de la presente investigación es explorar las percepciones de los docentes de educación primaria en relación a su compromiso y a algunos componentes motivacionales asociados a él, en el contexto y con relación a una iniciativa gubernamental específica: el Programa Escuelas de Calidad (PEC). El interés central es la motivación a nivel individual, ya que la implementación de iniciativas gubernamentales es, desde cierta perspectiva, una empresa humana y por lo tanto centralmente dependiente de la acción, las actitudes y los valores.

El PEC fue elegido porque tiene varios rasgos relevantes para los propósitos del estudio. Es una iniciativa que, al menos en el papel, propone una forma poco usual para diseñar proyectos basados en la escuela; parece apelar a los maestros en su libertad, promueve la consulta, el trabajo colegiado y evita la imposición. En este sentido, puede ser concebido con el potencial de producir mejores resultados que otras iniciativas bien intencionadas que han fracasado o ha tenido resultados muy lejanos a los deseables.

III.1 Perspectiva de investigación

El punto de vista adoptado es, en esencia, flexible y ecléctico. Es decir, se intenta capturar las opiniones de los docentes en toda su riqueza, sin perder de vista la posibilidad de buscar patrones y tendencias generales.

Se reconoce que los docentes son “actores conscientes y propositivos que tienen ideas acerca del mundo y le asignan significado a lo que ocurre a su alrededor. En particular, su conducta depende, de forma crítica, de esas ideas y sus significados.” (Robson, 2002: 25). Es decir, los puntos de vista de los docentes y sus actitudes son consideradas entidades complejas con múltiples niveles. Por lo tanto, se cree que una aproximación para explorar estos aspectos no debiera confiar sólo en el uso de métodos tradicionales de investigación, tales como los cuestionarios estructurados, aunque tampoco se excluyen como una herramienta útil.

En consecuencia, en este estudio, se implementaron dos diferentes estrategias para la colección de datos: entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas. A través de las entrevistas se exploraron los puntos de vista de los docentes en toda su riqueza y complejidad. Al mismo tiempo, se buscó tener mayor amplitud y al menos algunas pautas que nos indiquen, a través de un cuestionario estructurado con preguntas abiertas y cerradas,

si un número mayor de docentes tienen puntos de vista similares.

III.2 Tipos de escuelas

El estudio contempló la realización de entrevistas a docentes y directivos de 8 escuelas: 2 escuelas que estaban participando en el PEC, 2 que estaban solicitando participar, 2 que decidieron no participar y 2 consideradas como sobresalientes, y la distribución de cuestionarios a un número mayor de escuelas con características similares. En total se analizaron 48 entrevistas (40 docentes y 8 directores) y se recolectaron 310 cuestionarios.

III.3 Entrevistas y cuestionarios

El método de entrevista utilizado fue una adaptación del *enfoque jerárquico* propuesto por Tomlinson (1989), que pretende explorar los puntos de vista de los entrevistados minimizando las restricciones y permitiéndoles expresar sus puntos de vista tan libremente como sea posible. El *enfoque jerárquico* intenta explorar la forma en que los individuos hacen sentido de las cosas sin tomar por sentado, de antemano, lo que es importante para ellos y reconociendo, al mismo tiempo, que los entrevistados tienen una concepción y están al tanto del tema que está siendo estudiado. En resumen, el *enfoque jerárquico* pretende alcanzar un balance en los procedimientos de entrevista, siendo abierto a las perspectivas y marcos de referencia de los entrevistados pero sin perder de vista, y al mismo tiempo hacer justicia, a los objetivos del investigador.

Siguiendo las recomendaciones propuestas por Tomlinson (op. cit.), se elaboró una guía de entrevista para explorar los puntos de vista de los docentes en cinco grandes áreas: 1) información respecto al PEC; 2) ideas acerca de lo que se requiere para que este programa funcione; 3) decisión de participar; 4) ventajas/desventajas del PEC y 5) consecuencias en la motivación y el compromiso.

Respecto al cuestionario, se diseñó un instrumento auto-administrable con preguntas abiertas y cerradas, que exploraba los mismos temas considerados por la guía de entrevista.

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS A LA LUZ DE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE LA MOTIVACIÓN HUMANA

Para el análisis de la información colectada se recurrió a una variedad de aproximaciones. Primeramente se construyeron una serie de relatos de corte ‘impresionista’ en dos niveles, individual, para cada uno de los docentes y grupal, a nivel de escuela. Después se estructuró, con la ayuda de MAXQDA, un esquema de categorización que emergió básicamente de lo expresado por los propios entrevistados, tomando los aspectos explorados en la guía de entrevista como las áreas a partir de las cuales se organizó dicho esquema. Posteriormente, el esquema desarrollado en MAXQDA se exportó a SPSS para filtrar y combinar categorías, con la intención de elaborar patrones y tendencias de respuesta. Por último, se seleccionaron algunas preguntas del cuestionario con la idea de determinar si existían diferencias entre el grupo de docentes entrevistado y el grupo más grande de docentes que solo respondieron al cuestionario.

Una vez llevados a cabo estos tratamientos, se propone una discusión a partir de diversas aproximaciones psicológicas a la motivación humana. Es importante destacar que para cada punto de esta discusión existe evidencia empírica, proveniente de los distintos tratamientos de los datos. Asimismo, vale la pena subrayar que el estudio no intenta probar la validez de las aproximaciones a la motivación. La intención es identificar algunos constructos teóricos que pudieran ayudar a entender por qué, bajo ciertas circunstancias, los docentes se comprometen con ciertas iniciativas educativas pero no con otras; por qué, en determinados contextos, aparentan estar ‘motivados’, mientras que en otros parecen ‘desmotivados’ o son indiferentes. En ese sentido, todo lo que aquí pueda decirse a este respecto tendrá únicamente el status de una ‘reflexión informada’ y apoyada por algunos datos empíricos.

Uno de los elementos que parece tener mayor relevancia es la percepción de ‘control’. Varios de los aspectos identificados a lo largo del análisis tienen una relación estrecha con esta noción. Por ejemplo, más del 70% de los entrevistados

perciben positivamente que hayan sido consultados sobre la decisión de participar en el PEC y 90% se sienten satisfechos con que sus puntos de vista hayan sido tomados en cuenta; así mismo, 70% de los entrevistados reportan un incremento en su compromiso cuando se presentaba algunas de estas dos formas de 'empoderamiento'.

El control es una de las dimensiones de causalidad propuestas por la teoría de la atribución (Weiner, 1980, 1985, 1990 y 1992) y juega un papel importante en la forma en que los individuos se enfrentan a las tareas y, en consecuencia, tiene una influencia crucial en sus estados motivacionales. Cuando un individuo atribuye el éxito o el fracaso en una tarea en particular a cierto grado de control sobre los eventos, la probable consecuencia es un aumento en la motivación. En ese sentido, el PEC parece incluir ciertos componentes que harían que los docentes perciban a este programa con el potencial para ejercitar cierto nivel de control. La consulta y la discusión dentro de la escuela, son rasgos que los docentes encuentran altamente atractivos; una posible explicación de este efecto es que dichos aspectos están cercanamente conectados a la percepción de control. Es decir, hay cierto grado de 'apropiación' de la decisión tomada por la escuela, quizá porque los docentes 'atribuyen' que tienen control sobre esa decisión.

La teoría de la auto-eficacia (Bandura, 1993 y 1997), también subraya la importancia del control. De acuerdo con esta perspectiva, el poder de originar acciones para alcanzar un propósito dado, es la clave de la 'agencia personal' y entre los mecanismos de agencia ninguno es tan importante como la creencia en la eficacia personal. La auto-eficacia puede ser definida como las creencias personales acerca de las capacidades para ejercer control, lo que determina el nivel de motivación. En consonancia con esta aproximación, parece ser que el PEC es percibido por los docentes como controlable, de tal forma que se ve cercano y explotable de acuerdo con sus capacidades y, en el caso de que se presenten dificultades, es altamente probable que se persevere en el intento.

De la misma forma, en el trabajo desarrollado por Dweck (2000 y Dweck y Leggett, 1988), se le da un especial énfasis al control y la mutabilidad, como una dimensión al lo largo de la cual los individuos identifican los atributos y características de ellos mismos y del mundo circundante, y construyen teorías acerca de la 'controlabilidad' o 'mutabilidad' de esos atributos. En ese sentido, parece que un buen número de docentes perciben al PEC como una entidad maleable que puede ser desarrollada y que es controlable, lo que de alguna manera alienta una orientación positiva, es decir, se orientan a desarrollar, enriquecer y adaptar lo que el PEC establece. Pareciera que muchos docentes desarrollan lo que Dweck llama 'patrón-maestro', donde el principal objetivo es aprender, explorar e incrementar el esfuerzo.

Hay otros indicadores que parecen estar relacionados de forma negativa con la percepción de control. Por ejemplo, la presión o el forzar la implementación del PEC, tiende a causar una reacción 'motivacional' negativa, básicamente tomando la forma de oposición a esa iniciativa, lo que pudiera ser explicado por la teoría de la 'reactividad psicológica' (Brehm, 1972; Weiner, 1980). Estas indicaciones sugieren que la presión para participar debería ser sistemáticamente evitada; es decir, debería ser una regla el reconocimiento del derecho de los maestros a decidir si participan o no. Esto de alguna manera está contemplado por el PEC – la participación es enteramente voluntaria–, pero el punto crítico es la implementación. En cualquier caso un mensaje adicional es que bajo ninguna circunstancia debería ser impuesta una iniciativa educativa, incluso si hay buenas razones para su implementación o se reconoce que es una iniciativa bien intencionada.

V. REFERENCIAS

Bandura, A. (1993). "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educational Psychologist*, 28: 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Nueva York, W. H. Freeman.

-
- Brehm, J. W. (1972). *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. Morristown, New Jersey, General Learning Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, Taylor y Francis.
- Dweck, C. S. and Legget, E. L. (1988). "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality", *Psychological Review*, 95 (2): 256-273.
- Eisenhart, M. A., Cuthbert, A. M., et al. (1988). "Teacher Beliefs about their Work Activities: Policy Implications", *Theory into Practice*, 27 (2): 137-144.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. Londres, Paul Chapman.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in your School? Working together for improvement*. Buckingham, Open University Press.
- McLaughlin, M. W. (1998). "Listening and Learning form the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice", en Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkins, D., (Eds.) *International Handbook of Educational Change*. Londres, Kluwer Academic Publishers.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford, Blackwell Publishers.
- SEP (2006). "Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad", *Diario Oficial de la Federación*, (23/02/2006, Tercera Sección): 1-37.
- Tomlinson, P. (1989). "Having it both Ways: Hierarchical Focusing as Research Interview Method", *British Educational Research Journal*, 15 (2): 155-176.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1985). "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion", *Psychological Review*, 92 (4): 548-573.
- Weiner, B. (1990). "History of motivational research in education", *Journal of Educational Psychology*, 82 (4): 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, California, SAGE Publications.