



¿POR QUÉ QUISE SER DIRECTIVO ESCOLAR? ANÁLISIS DE LOS MOTIVOS EXPRESADOS POR DIRECTORES DE ESCUELAS MEXICANAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

CLAUDIA NAVARRO CORONA

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

navarro.corona@gmail.com

cnavarro@inee.edu.mx

JIHAN RUTH GARCÍA-POYATO FALCÓN

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL, PROFESOR JESÚS PRADO LUNA

jihan.gpoyato@gmail.com

RESUMEN

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) coloca al personal con funciones directivas como figuras clave para fortalecer la mejora de los procesos de gestión escolar en educación básica, por lo que ha depositado sobre ellos responsabilidades específicas para la mejora de las escuelas. Dado que esta misma Ley tiene como propósito seleccionar a los mejores aspirantes para dichos cargos y a que la literatura da evidencia de que las motivaciones de los sujetos inciden en el posterior desempeño de una actividad determinada, la presente ponencia analiza y expone los motivos expresados por directivos de primaria y secundaria como las razones que tuvieron para buscar su ascenso al cargo. Se identifican ocho motivos de carácter intrínseco y extrínseco señalados por los participantes. Se identifica una marcada tendencia de los directivos de secundaria a buscar el puesto por motivos de carácter extrínseco; en tanto, los de primaria, expresan en mayor medida los motivos de carácter intrínseco. Se concluye que las diferencias en los tipos de motivos pueden vincularse a la organización laboral de cada nivel educativo y que la transformación en el esquema de promoción y ascenso podría alentar motivos distintos para buscar el cargo directivo y atraer a aspirantes con otros perfiles motivacionales.

Palabras clave: motivos, motivación, director, subdirector, educación básica.





INTRODUCCIÓN

En primaria y secundaria los puestos directivos inmediatos superiores a la docencia son la dirección y la supervisión, respectivamente. Estas figuras son las autoridades máximas dentro de la escuela. En uno y otro caso, los directivos de reciente ascenso suelen ser sujetos con largas trayectorias docentes y con pleno conocimiento sobre la enseñanza, pero con poca experiencia en los puestos directivos.

Ambas figuras son reconocidas en la literatura como actores de influencia en la dinámica de las escuelas de educación básica y como figuras clave para la mejora continua y para la conducción de la escuela hacia el logro de los propósitos designados por la política educativa (Sañudo, 2001). También desde la óptica legislativa, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013) coloca al personal con funciones directivas como figuras clave para fortalecer la mejora de los procesos de gestión escolar. Se deposita en ellos

La responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados (LGSPD, Art. 4).

En concordancia con la LGSPD, los procesos de evaluación, ahora obligatorios, tienen el propósito de seleccionar a los mejores aspirantes para los distintos cargos, incluidos los puestos directivos. De acuerdo con dicha Ley, también se establecerán niveles de desempeño mínimo en cada cargo (DOF, 2013, Art. 55).

Dado que la investigación educativa y sociológica han documentado en distintos escenarios que las conductas y el desempeño de los sujetos parece estar incidido por los motivos que tienen para implicarse en una actividad determinada (Spittle y Spittle, 2014; Ryan y Deci, 2000) se juzga necesario estudiar las motivaciones que los profesores de educación básica han tenido para buscar el ascenso a los puestos directivos. El presente trabajo expone resultados parciales de entrevistas realizadas con directivos de primaria y secundaria en relación a los puestos que ocupan. Se busca responder a la pregunta *¿Qué motivaciones tuvieron los profesores de educación básica para aspirar a un puesto directivo?*





Los estudios de motivaciones

González, Valle, Núñez y Gonzáles-Pineda (1996) y Pintrich (1991) sostienen que en el tema de las motivaciones no se tiene un marco teórico suficientemente sólido y contrastado, ya que ninguna teoría explica de forma integrada las motivaciones de los sujetos. En ese marco en proceso de consolidación, la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) y la teoría de las perspectivas de metas de Nicholls (1989) contribuyen al estudio de las motivaciones de los sujetos:

Nicholls (1989) establece que los sujetos tienen distintas metas que desean obtener y que se encuentran orientadas a la tarea, a la autovaloración, a la valoración social o a la consecución de recompensas. Estas metas definen las motivaciones que los sujetos tienen para implicarse en distintas actividades.

De forma similar, Spittle y Spittle (2014) y Ryan y Deci (2000) exponen distintos tipos de motivaciones diferenciadas por las razones que originan que los sujetos adopten o se integren a distintas actividades. Los autores señalan que las conductas subsecuentes parecen estar incididas por el tipo de razones que tienen los sujetos para adoptar una actividad determinada y que sustentan su motivación.

Otros estudios señalan que las razones de los sujetos para adoptar una actividad determinada pueden categorizarse en dos tipos de motivaciones: intrínsecas y extrínseca (González y otros, 1996; Spittle y Spittle, 2014; Ryan y Deci, 2000). Las primeras se manifiestan cuando la actividad en cuestión es asumida como una experiencia de disfrute o satisfacción (Ryan y Deci, 2000). Ryan y Deci (2000) señalan que las motivaciones intrínsecas se pueden sustentar en tres razones: (1) en el deseo de conocer, que se manifiesta como una necesidad de entender y aprender; (2) en la orientación hacia los logros, que se identifica como el deseo de obtener sentido de logro y sentirse capaz; y (3) en la búsqueda de la experiencia, que se presenta como la búsqueda de placer o la sensación misma de la realización de la actividad.

Por otro lado, la motivación extrínseca se refiere a las razones por las que se adopta una actividad que se encuentran fuera del sujeto. En este caso la actividad se asume como un medio para obtener un fin (Spittle y Spittle, 2014; Fernández, 1988).

Las investigaciones sobre socialización y trayectorias en el campo educativo han abordado las razones que tienen los actores para tomar decisiones en relación a diferentes procesos como la elección de una carrera universitaria (Salim y Lotti, 2010; Masjuan, 2005; González, Valle, Núñez y González-





Pineda, 1996), la participación en actividades deportivas (Castillo, Balaguer, y Duda, 2000) y la incorporación a la actividad docente (Spittle, Jackson y Casey, 2009). Los estudios en estas diferentes líneas de investigación sugieren que las razones que motivan a los sujetos para incorporarse a tareas específicas, tienen incidencia en su posterior desempeño en dicha actividad.

En lo referente, específicamente a los directivos escolares, se identifican pocos estudios sobre las razones que los impulsan a incorporarse a esta labor. Halsey y Drummond (2014) analizaron las razones que tienen los directores en Australia para buscar un lugar de trabajo en escuelas rurales y de localización remota. Los autores identificaron que los directores reportan elementos de carácter profesional, personal y vinculado al lugar en el que aplican. También encontraron que los motivos para elegir el lugar para trabajar se debe a razones pragmáticas, de oportunidad y a razones idealistas. No obstante, el tema de las razones que tuvieron los directores para incorporarse al puesto no ha sido del todo explorado.

Jhonson (2005) también estudió las motivaciones de los directores estadounidenses; identificó que existen razones que se asocian con el abandono de la función. Los principales motivos para dejar la función son la dificultad de trabajar en escuelas en las que existen culturas fuertemente arraigadas, la fuerte demanda en el tiempo de trabajo, la burocracia, la disciplina de los estudiantes y el difícil trato con los padres de familia.

MÉTODO

El enfoque metodológico empleado en la investigación se sitúa en la perspectiva interpretativa. La selección de la población se realizó con base en la reputación (Merriam, 1988); es decir, con base en la recomendación de los sujetos según su experiencia y conocimiento sobre los puestos directivos y la función (*reputational case*). Era deseable que contaran con reputación en la comunidad y que tuvieran disposición a colaborar en el estudio pues la participación era voluntaria. Además era prioritario que su puesto previo fuera la docencia.

Así, para contactar a los sujetos se acudió a las autoridades educativas estatales quienes recomendaron una lista de sujetos que cumplieran con el perfil y que podrían acceder a participar en el estudio. Finalmente, la muestra quedó integrada por tres directores de primaria y siete subdirectores de secundaria. De éstos, dos eran mujeres; en promedio, contaban con una antigüedad de 30 años de





servicio en el Sistema Educativo Nacional. Proviene de instituciones de educación normal y universidades públicas y privadas.

Se aplicó la técnica de entrevista a profundidad de tipo semiestructurada; sin embargo, se emplearon guiones diferenciados para cada nivel educativo. Ambos se construyeron con base en la literatura. En ambos casos, se indagó acerca de los motivos de los participantes para buscar el ascenso al puesto directivo.

El análisis de las respuestas se realizó en tres etapas: (1) **Análisis preliminar** de la transcripción en la que se realizaban las primeras inferencias y conjeturas (Mora, 2003), en donde se organizó la información de acuerdo a las temáticas contenidas en las entrevistas. (2) **Codificación abierta** de las temáticas encontradas (Strauss y Corbin, 2002), en donde se procuró que los códigos fueran específicos, excluyentes y cercanos al contenido del material analizado (Strauss y Corbin 2002; Porta y Silva, 2003). (3) **Codificación axial** en el que se identificaron categorías que agrupaban los códigos específicos del paso previo.

El proceso de categorización fue objeto de distintas revisiones; además de buscó verificar la validez de los resultados obtenidos mediante la técnica *feedback* propuesta por Miles y Huberman (1994) en la que se exponen los resultados a actores provenientes del contexto para que ellos corroboren las interpretaciones.

Motivaciones de los directores para ingresar al puesto

Los directores participantes llegaron al puesto directivo por medio de la acumulación de puntos obtenidos por medio del cumplimiento de distintos factores. El anterior sistema escalafonario tenía como centro de funcionamiento la antigüedad, pues a través de los años, quien acumulara el mayor puntaje registrado, podía acceder a los cargos directivos. Esta dinámica privilegiaba el ascenso de los docentes con mayor número de años en el puesto, por lo que lograron el ascenso en la etapa final de su carrera profesional.

A partir de las entrevistas se identificaron veinticinco declaraciones que refieren ocho motivos expresados por los participantes para buscar el ascenso a un puesto directivo en ocupación definitiva (base) o temporal (comisión), después de haber sido docentes; estos son de carácter extrínseco o intrínseco, de acuerdo a lo documentado en la literatura. La Tabla 1 muestra los tipos de motivos identificados en las declaraciones de los directivos en ambos niveles educativos.





Tabla 1.
Motivos para ocupar el puesto expresados por los directivos.

Tipo de motivación	Tipo específico o razón	Codificación de los motivos expresados	Número de declaraciones		
			Primaria	Secundaria	Total
1. Extrínseca	1.1 Consecución positiva de recompensa	1.1.1 Incremento de horas para obtener mejor salario.	-	5	5
		1.1.2 Oportunidad de ascender dentro de la ciudad	-	1	1
	1.2 Consecución negativa de recompensa	1.2.1 Descansar de los grupos	-	2	2
		1.2.2 Razones de salud	1	2	3
		1.2.3 Problemas con el director y deseo de salir de la escuela	-	1	1
	TOTAL DE DECLARACIONES			1	11
2. Intrínseca	2.1 Orientación hacia el logro	2.1.1 Hacer un mejor trabajo	1	1	2
		2.1.2 Superación	1	4	5
	2.2 Deseo de aprender	2.2.1 Para aprender el puesto directivo	2	1	3
	2.3 Búsqueda de la experiencia	2.3.1 Vocación	2	1	3
	TOTAL DE DECLARACIONES			6	7

La clasificación de los motivos se realizó de acuerdo con los conceptos teóricos retomados de la literatura, especialmente de Ryan y Deci (2000) y Spittle y Spittle, (2014). Se identificó que la proporción de motivos intrínsecos, es considerablemente mayor en el nivel primaria que en el de secundaria. Así mismo, los directivos de educación secundaria expresan una mayor variedad de motivos extrínsecos que los llevaron a buscar el ascenso.

Motivación extrínseca

Las motivaciones extrínsecas, como elementos que se encuentran fuera del sujeto y que lo movilizan para buscar el ascenso (González y otros, 1996; Ryan y Deci, 2000; Spittle y Spittle, 2014), fueron expresadas principalmente por los directivos de secundaria. Se encontraron dos tipos. El primero, puede





denominarse como una *consecución positiva de recompensa*; es decir, la búsqueda de un elemento adicional: mejores condiciones laborales, expresadas mediante el incremento de horas para aumentar el salario u oportunidades de ascender en la ciudad. De acuerdo con Halsey y Drummond (2014) se trata de oportunidades pragmáticas y de oportunidad. Este tipo de motivación no fue expresada por ninguno de los directivos de primaria. :

...un docente que trabaja en un turno, [trabaja] 35 horas; para que pueda completar sus 42 horas, que viene siendo su turno completo, tiene que trabajar por la tarde. Un directivo tiene 48 horas [en su turno completo] y se traduce a que trabaje de las 7:00 a.m. a la 1:00 p.m.; mientras, el docente tiene nada más 42 horas... Entonces ¿por cuántas horas más le gana el directivo? Por seis horas que le están pagando [más que al docente]. ¿Cuánto tiempo debe de trabajar el maestro frente a grupo para tener sus 42 horas? Sus 35 horas a la semana [de un turno] más 7 horas por la tarde. Entonces del [horario del] maestro estaríamos hablando de las siete de la mañana hasta las tres de la tarde. Mientras, el directivo ya a la 1:30 ya está libre... (El-Carlos-Secundaria-301009-9).

El segundo tipo de motivación extrínseca puede denominarse como *consecución negativa de recompensa*, ya que se vincula con la supresión de un elemento negativo para el sujeto. Los entrevistados refieren el deseo de “descansar” del trabajo con grupos de estudiantes, de cambiar de actividad por cuestiones de salud o por dificultades con los directores de las escuelas, mientras laboraban como docentes. Sólo una directora de primaria declaró la búsqueda del ascenso por razones de salud: “como maestra, mi lesión en columna ya no me permitía desempeñarme como a mí me gusta” (EIII-Mario-Primaria-060308-1).

Motivación intrínseca

Las motivaciones intrínsecas son referenciadas en mayor proporción por los directivos de primaria; no obstante, los directivos de secundaria coinciden en las declaraciones hechas por sus colegas. Se corroboran los hallazgos de Ryan y Deci (2000) y Halsey y Drummond (2014), pues se identificaron los tres tipos de motivos enunciados de carácter idealista. El primer tipo es la motivación orientada al logro. Este tipo se expresó por los directivos como el deseo de hacer un mejor trabajo y el deseo de superación profesional: “yo en lo particular lo hago por mis ganas de superarme más...” (El-Armando-Secundaria-161009-3), “...participar para buscar la manera en que fueran mejor las cosas en todos los ámbitos de la escuela...” (EIII-Sergio-Primaria-100308-1).

El segundo tipo es la motivación por el deseo de aprender; expresada, principalmente por los directivos que desempeñaban la función en comisión, como una oportunidad de aprendizaje del puesto





con la idea de un posterior ascenso de carácter permanente: “He tomado comisiones para aprender más sobre la función que voy a adquirir más adelante. Es el propósito que tenemos siempre, puesto que no hay ningún curso para que nosotros nos preparemos mejor” (El-Armando-Secundaria-161009-3).

El tercer tipo es la motivación por la búsqueda de la experiencia como una manifestación de la vocación: “buscar el ascenso, tiene que ver con la vocación de uno...” (E-I-Armando-SECUNDARIA-161009-4), “estaba acostumbrada a ser jefe, a dirigir las maniobras y entonces, se me daba muy fácilmente” (EIII-Mario-Primaria-060308-1).

CONCLUSIONES

El estudio de los motivos que los directivos tienen para el ascenso, establece un antecedente y define un perfil general sobre los sujetos que accedían a dichos cargos. Se identifica que los elementos de carácter extrínseco son expuestos con mayor frecuencia como razones de la búsqueda del ascenso al puesto directivo y el consecuente abandono de la docencia. Especialmente en el nivel secundaria se enmarcan como razones pragmáticas o de oportunidad; no así en el nivel primaria (Halsey y Drummond, 2014).

Por otro lado, los elementos de carácter intrínseco son expuestos en mayor proporción por los directivos de primaria, enmarcándose como razones idealistas que se expresan mediante un deseo de mejora de la escuela o por vocación. Es interesante destacar que estos motivos, también son identificados en las declaraciones de los directivos de nivel secundaria, aunque en menor medida.

La marcada concentración de motivos extrínsecos en las declaraciones de los directivos de educación secundaria puede atribuirse a las condiciones laborales en las que éstos trabajan: atención a un mayor número de grupos y estudiantes y jornadas de trabajo prolongadas, por ejemplo, lo que hace del trabajo docente en el nivel una tarea más ardua que en primaria.

La definición de lo que pudiera denominarse un perfil motivacional de los aspirantes al puesto directivo cobra relevancia al considerar que, de acuerdo con el nuevo esquema de ascenso y promoción establecido y regulado por la LGSPD, todos los profesores con al menos dos años de antigüedad en la docencia, pueden buscar el ascenso. Partiendo de los hallazgos de la investigación educativa en relación a que el desempeño de los sujetos en una determinada actividad se ve incidida por los motivos que tuvieron para participar de ésta, se considera que deben analizarse mecanismos que atraigan a





aspirantes cuyas motivaciones no se centren solamente al abandono de la función docente. A su vez, la posibilidad de ascenso que abre la Ley a los docentes con poca antigüedad en la docencia, pudiera atraer a sujetos con un perfil motivacional distinto más encaminado a la función directiva que al *descanso* de los grupos.

REFERENCIAS

- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1/2), 37-50.
- DOF (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11|09|2013.
- Fernández, M. (1988). «Yo no soy esto que tú te imaginas». Cuadernos de Pedagogía. Universidad de Salamanca.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. C., y Gonzáles-Pineda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-6 MA: Harvard University Press.
- Masjuan, J. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de Iso estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers*, 76, 93-133
- Merriam, S. B. (1988). Defining a Research Problem and Selecting Case. In *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach* (pp. 36-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (2010). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mora, J. (2003). La visita de profesores como modalidad formativa en un programa de educación médica continua. Un estudio de caso. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge,
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.





- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa". IC- Investigación Cualitativa. Red de recursos académicos en investigación cualitativa. Consultado el 28 de noviembre de 2009 en:<http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/02/anlisis-de-contenido.html>.
- Romo, R. M. (2004). Mitos arcaicos y fundacionales de la carrera de Psicología. En E. Remedi. Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México: Plaza y Valdez Editores, pp. 93-128.
- Romo, R. M. (2005). Identidades socioprofesionales e historia institucional. Memoria de ponencias. Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de la Asociación Argentina de Especialistas de Estudios del Trabajo. Recuperado el 4 de enero de 2014 de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12012.pdf>
- Salim, R. y Lotti, M. (2010). Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: motivaciones, estrategias y enfoques.
- Sañudo, L. (2001). La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder. Revista de Educación/Nueva Época, 16. Consultado el 2 de febrero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/indez.html>
- Smiley, P.A. y Dweck, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. Child Development, 65, 1723-1743.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía-Contus.

