¿Cómo mantener el fuego sagrado?

La gestión de la motivación docente en un colegio de nivel medio

-

Silvia Leal

UNIVERSIDAD AUSTRAL
Escuela de Educación

Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

Ciclo de Completamiento

¿Cómo mantener el fuego sagrado? La gestión de la motivación docente en un colegio de nivel medio

Autora: Prof. Silvia Leal

Directora: Dra. Florencia Teresita Daura

2015

Índice general

Prólogo 6
Agradecimientos 7
Introducción 8
Primera parte. Marco teórico 12
Capítulo 1. La gestión y la organización de las instituciones educativas 13
1.1. La organización escolar 14
1.2. Estrategias de gestión 16
1.3. Estrategias para un liderazgo eficaz y exitoso 19
Capítulo 2. La motivación docente 28
2.1. La motivación y los modelos teóricos que la explican 29
2.2. Las causas de desmotivación del cuerpo docente 34
2.3. Motivar equipos y organizaciones 49
2.4. Estrategias para la motivación docente 53
Segunda parte. El diseño metodológico 68
Capítulo 3. El diseño de la investigación 69
3.1. Diseño Metodológico 70
3.2. Operacionalización de las variables 72
3.3. Características de la institución en la que se efectúa el trabajo de campo 73
3.4. Población 75
3.5. Instrumentos para la recolección de datos 76
3.5.1. Entrevista semiestructurada o semidirigida 76
3.5.2. Escala Likert 77
Capítulo 4. Análisis de los resultados 79
4.1. Resultados de la entrevista semi estructurada a un directivo 80
4.2. Resultados de las Escalas Likert aplicadas al equipo docente 85
4.3. Triangulación de los resultados 91
4.3.1. Triangulación intra-metodológica 91
4.3.2. Triangulación intermetodológica 101

Conclusiones 105
Bibliografía 110
Anexos 114
Anexo I. Operacionalización de las variables 115
Anexo II. Guía de entrevista semiestructurada a un directivo 117
Anexo III Escalas Likert sobre la motivación docente 119
Anexo IV. Guía de análisis de la entrevista semiestructurada aplicada al directivo 123
Anexo V. Transcripción de la entrevista semiestructurada a la lic PX. 124
Anexo VI. Cuadro con valores medios de las dimensiones e indicadores trabajados en las escalas Likert. 130

Prólogo

Quiero confesar que la idea fue mía, nadie me obligó a meterme en este brete. Cuando decidí volver a estudiar, en la entrevista de admisión en la Universidad Austral, me preguntaron qué temas me inquietaban o interesaban de la gestión, inmediatamente respondí “los recursos humanos y la motivación del personal docente”.

Siempre tuve curiosidad por saber qué es lo que hace que haya docentes tan apasionados y enamorados de su profesión, que dignifican cotidianamente su trabajo, que presentan el deseo de que sus alumnos aprendan. Esto representa un compromiso profesional y personal muy fuerte vinculado a la motivación. Además creo firmemente que para el equipo directivo, la motivación del cuerpo docente constituye un desafío muy importante centrado en la idea de cómo “mantener encendida la llama del fuego sagrado”.

Para finalizar este breve prólogo, quiero expresar un deseo “ojalá todos los docentes fueran fueguitos brillantes, intensos, esos que contagian la llama”… Al decir de Galeano.

El mundo

> “Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.
> *El mundo es eso* -reveló- *Un montón de gente, un mar de fueguitos.*
> Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende” (Galeano, 2003, p.1)

Agradecimientos

Quiero agradecer

A Florencia Daura por su infinita paciencia, su dulzura y aliento permanente me han ayudado a realizar este trabajo.

A la escuela de educación de la Universidad Austral por ampliar mi horizonte y agudizar mi mirada.

A Daniel, mi compañero, por su amor incondicional y por acompañarme en este complejo y hermoso camino que es la vida.

A mis hijos, Pablo y Manuel, quienes sin saberlo desde su existencia me exigen y animan a más.

A las autoridades del colegio alemán por confiar en mí y brindarme siempre oportunidades.

A todos los que colaboraron generosamente en el trabajo de campo.

A todos los que me motivaron para que este trabajo se haga realidad.

Introducción

"En lo más profundo del invierno,
al fin aprendí que dentro de mí hay un verano invencible".
Albert Camus (en Regreso a Tipasa, 1953)

La escuela es una organización dinámica y compleja que persigue un conjunto de objetivos que orientan y le dan coherencia a las acciones que en ella se desarrollan. Se encuentra inserta en un entramado social intrincado, muchas veces impredecible, con grandes transformaciones que han dado origen a la sociedad del conocimiento y sus consecuencias: la globalización, las nuevas tecnologías, la diversidad de configuraciones familiares y la exclusión social (Romero, 2004).

En este contexto, la gestión escolar exhibe múltiples desafíos. Esa situación compleja y desafiante en la que los directivos se encuentran les exige desempeñar un rol para el cual en la mayor parte de los casos nadie los ha formado; en la función deben aprender solos, sortear obstáculos y usar herramientas que son indispensables pero no suficientes para desempeñarse, como el sentido común y la experiencia adquirida durante el ejercicio de la profesión.

Entre estos desafíos, uno de los más importantes que deben resolver los equipos de gestión en su tarea diaria está relacionado con la promoción de la motivación de los docentes, dicho de otro modo, con sostener la "llama encendida del fuego sagrado" de todos aquellos que abrazaron la docencia como profesión.

Mucho se ha escuchado acerca de la falta de motivación, de la falta de compromiso y de una suerte de escepticismo generalizado que invade el ámbito educativo. El problema es complejo y varios estudios dan cuenta de ello; Torres Santomé (2006) investigó las causas de la desmotivación en el cuerpo docente, Murillo Torrecilla (2007) indagó acerca de la falta de compromiso docente y Tenti Fanfani (2005) realizó un profundo estudio

empírico en algunos países de América Latina sobre ciertas variables objetivas y subjetivas de la categoría social del docente. Sin embargo, resulta de suma importancia contar con docentes bien motivados ya que estarán dispuestos a la apertura, a la innovación, a iniciar proyectos, al reto, al desafío, al clima afectivo (Sarrat, 2002).

La motivación "es de gran ayuda para que el alumno progrese" (Uría, 1998:214), es decir que su promoción en el cuerpo docente tendrá un impacto directo en el trabajo con los alumnos y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta última cuestión hace surgir la pregunta rectora del presente trabajo: *¿qué estrategias de gestión se pueden implementar desde la dirección de un centro educativo secundario para promover la motivación en el equipo docente?*

A partir de ella, se desprende el objetivo general:

- Indagar cuáles son las actuales estrategias de gestión que se implementan desde la dirección de un centro educativo secundario con el propósito de proponer herramientas que mejoren la motivación del cuerpo docente.

A fin de lograr su concreción, se consideran los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las estrategias de gestión que se implementan desde la dirección de un centro educativo privado para motivar al equipo docente.
- Identificar cuáles son los factores que motivan a los docentes en su desempeño laboral.

Tanto el objetivo general como los específicos permitieron plantear la hipótesis del presente trabajo: *las estrategias de gestión que utiliza la dirección de un centro educativo de nivel secundario promueven la motivación del equipo docente*.

De la hipótesis planteada se desprenden conceptos que son centrales en esta indagación. Uno de ellos es el de gestión, sobre el cual se hallaron estudios vinculados con el presente trabajo como el de Rentería y Quintero (2009) sobre los elementos que la conforman y caracterizan, el de Sarrat (2002) sobre la necesidad de diagramar una estrategia que tenga por

objetivo el trabajo adecuado de la motivación y el de Uría (1998) sobre la importancia de las estrategias para conseguir calidad en la enseñanza, dando a la comunicación y a la participación docente especial relevancia. También se destacan los trabajos de Gorrochotegui Martell (2007, 2010), y Santos Guerra (1994); particularmente, este último afirmó la importancia de la participación en las decisiones y el reconocimiento de los éxitos conseguidos como estrategia del equipo de conducción.

Se comprende por estrategias de gestión a aquellas acciones organizativas, administrativas, sociales y culturales para obtener un cierto resultado futuro. Es un proceso planeado a través del cual se desea conseguir un objetivo determinado en consonancia con la misión y la visión de la institución (Rentería y Quintero, 2009).

El otro concepto que se resalta en la hipótesis es el de motivación; sobre él se encontraron numerosas definiciones y estudios en el campo de la psicología de la educación (Nuttin, 1982; Vázquez, 2009; 2010, por sólo citar algunos). También se hallaron otros autores que se explayaron en su estudio, como Pérez López (1993), quien trabajó sobre la motivación en las organizaciones; Uribe (2000), quien expresa la necesidad de motivar equipos de trabajo; y el de Harf y Azzerboni (2010), que se ocuparon de investigar la importancia del trabajo colaborativo para pasar del individualismo a la grupalidad y dar forma a la idea de que trabajar en equipo estimula la pertenencia y favorece la motivación.

Puede considerarse la motivación como aquello que mueve y lleva a alcanzar una meta, pero con mayor especificación se la describe como “el aspecto dinámico y direccional de la conducta” (Vázquez, 2007, p. 184). Si bien varias teorías serán desarrolladas en el marco conceptual, se puede introducir la idea de que la motivación está relacionada con la necesidad de logros y con el trabajo significativo, con la autorrealización y con el “aprendizaje de otras personas como posible motivo impulsor de las acciones humanas” (Pérez López, 1993, p. 55), en esto consiste el motivo trascendente.

Para lograr el objetivo y demostrar la hipótesis planteada, se consideró oportuno aplicar un diseño metodológico de corte híbrido, también

denominado mixto o cuali-cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), con el fin de analizar la interrelación que existe entre los conceptos de motivación y estrategias de gestión. Esto se concretará a partir de dos escalas Likert que se aplicaron al personal docente y de una entrevista semi-estructurada a la directora del nivel secundario, con las que se obtuvo información importante para establecer un diálogo entre las estrategias de gestión y la motivación docente. Los datos obtenidos a través de los instrumentos empleados se relacionaron para arribar a conclusiones que permitan desarrollar estrategias que aumenten la motivación del equipo docente.

Para ello se eligió un instituto secundario de gestión privada de la provincia de Buenos Aires que cuenta con una población estudiantil de 332 alumnos y 64 docentes.

El trabajo se organiza en dos grandes apartados. En el primero de ellos se desarrolla el marco teórico, conformado por dos amplios capítulos, en los que se abordan los temas centrales que se derivan del interrogante inicial de la investigación y que son, como se mencionara, la gestión del equipo directivo en las instituciones educativas y la motivación del equipo docente que las integra.

Específicamente, en el primer capítulo se brindan fundamentos con los cuales comprender la organización escolar, las estrategias de gestión y los estilos de dirección; la profundización con la que se abordan estos tres puntos se fundamenta en la idea de que la forma de conducir un establecimiento escolar influye sobre la motivación del profesorado.

La motivación, como tema central, se desarrolla en el segundo capítulo, en el que se define el constructo y se explican las diferentes teorías motivacionales, se analizan las causas de la desmotivación del cuerpo docente y se proponen diversas acciones para la mejora.

En la segunda parte de la investigación se describe el diseño metodológico y el trabajo de campo que de este se desprende, para finalmente abordar las conclusiones.

Primera parte. Marco teórico

Capítulo 1. La gestión y la organización de las instituciones educativas

Capítulo 1. La gestión y organización de las instituciones educativas

1.1. La organización escolar

La escuela es una organización que persigue un conjunto de metas y objetivos que orientan y le dan coherencia a las acciones que en ella se desarrollan, es "un sistema abierto, permeable y dependiente que desarrolla y cumple sus funciones condicionado por la interacción de los elementos internos y los del entorno" (Antúnez y Gairín, 1996 p.65).

La existencia de metas y finalidades supone efectuar una serie de tareas relacionadas de un modo dinámico con roles y funciones definidas. Así, la estructura de la escuela se teje a partir de las actuaciones de las personas que la conforman, intercambiando constantemente entre sí y con el ambiente. Esta interacción dinámica y recíproca que se da entre los diferentes elementos que la constituyen, hacen de la ella un todo organizado. Esto significa que la organización educativa puede explicarse desde una perspectiva sistémica como un sistema complejo que está conformado por una serie de variables o factores que mantienen ciertas características propias. Este enfoque explica que los cambios que se producen en alguna de las partes del sistema, influyen sobre las demás, modificándolos (Von Bertalanffy, 1976) para volver a restablecer el equilibrio.

Desde esta perspectiva, propia de la Teoría General de Sistemas (Von Bertalanffy, 1976), se sostiene que la escuela es un sistema abierto, que posee ciertas características:

- Apertura: permite que la escuela tenga la capacidad de relacionarse con los miembros que la conforman (directivos, docentes, alumnos, personal administrativo y auxiliar, familias), con las personas o instituciones que la circunden (municipio, instituciones sociales, iglesia, etc.).
- Homeóstasis: significa mantener el equilibro en sus relaciones, conservar la estabilidad y constancia en sus condiciones como un "equilibrio dinámico", es decir que frente a cambios se pueda volver a lograr el equilibrio y a mantener la estabilidad.
- Equifinalidad: se concreta en la medida en que la escuela tiene clara su misión y un proyecto educativo con los que pueda alcanzar sus fines. Conlleva a alcanzar los objetivos por caminos diferentes, a través de una variedad de estímulos, de metodologías, etc.
- Autoconservación y flexibilidad: tiende a mantener la misma estructura, la misma forma en el intercambio con el medio externo, pero a su vez tiene que tener capacidad de adaptación a los cambios.

Es conveniente considerar que estas son características generales de la organización escolar pero cada una tiene una dinámica interna cuya comprensión es compleja. Es la cultura escolar la que determina los roles, las estructuras y los patrones de acción; asimismo, proporciona los arcos interpretativos y los esquemas de acción que orientan las conductas de sus miembros, a la vez que les permite otorgar significado y sentido a todas sus acciones.

La estructura manifiesta de la organización se plasma a través de lo que se denomina organigrama. Esta estructura está representada por un sistema formal, según Pérez López (1993), que hace alusión a los roles o funciones dentro de la organización, es decir a papeles a desempeñar. Sin embargo, es imposible incluir dentro de este sistema formal todos los aspectos de las interacciones humanas que se deben dar para lograr el objetivo de la organización. A modo de ejemplo, la disposición a ayudar a otros y el buen compañerismo no pueden expresarse en reglas y normas.

Así es como también existe un sistema informal, que está conformado por actividades o acciones espontáneas no solicitadas formalmente. Tanto el sistema formal como el informal están compuestos por actividades humanas, requeridas en el primer caso y espontáneas en el segundo.

Estas actividades y acciones que tienen lugar en la escuela, son desarrolladas por todas las personas que la conforman (directivos, docentes, etc.) quienes, al decir de Pérez López (1993), presentan tres planos distintos de comportamiento:

- Operaciones físicas, que son aquellas que realiza la persona.
- Conocimiento, a través del cual determina su actuación.
- Motivación, que es lo que mueve a actuar.

Si bien estos planos están integrados, el presente trabajo sólo se centrará en la motivación, por considerarlo motor para el aprendizaje dentro del complejo mecanismo escolar.

1.2. Estrategias de gestión

El vocablo estrategia proviene del latín *strategia*, derivada del término griego *stratos* (ejército) y *agein* (conductor, guía), es el “arte de dirigir las operaciones militares”, “traza para dirigir un asunto”, “conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” (Real Academia Española, 2001).

La estrategia se ha empleado en muchos campos de acción, en el deporte por ejemplo, en momentos previos a la competencia donde se planea el ataque o defensa en un partido; en el mundo empresarial, en el cual se planifica una serie de acciones o tácticas para superar deficiencias, para posicionarse mejor en el mercado o para superar dificultades.

Extrapolando el término desde el ámbito empresario al educativo, se puede decir que la estrategia de gestión consiste en acciones organizativas, administrativas, sociales y culturales para obtener un cierto resultado futuro. Es un proceso planeado a través del cual se desea conseguir un objetivo determinado. También se puede decir que una estrategia de gestión es un proceso establecido para obtener un cierto resultado. El diseño de una estrategia conlleva a una elección "la de la orientación a seguir y el destino a alcanzar, la de construir una agenda de prioridades, con un camino a recorrer entro otros posibles" (Blejmar, 2009 p.89).

Para ello se necesita, según Rentería y Quintero (2009):

- Conocimiento.
- Planeamiento.
- Ordenación.
- Direccionamiento.
- Objetivación.
- Posicionamiento.
- Secuencia y acción.

Serna Gómez (en Rentería y Quintero, 2009, p.19) hace referencia a la planeación estratégica y la define como:

> "el proceso mediante el cual quienes toman decisiones en una organización obtienen, procesan y analizan información pertinente interna y externa con el fin de evaluar la situación presente de la empresa así como su nivel de competitividad con el propósito de anticipar y decidir sobre el direccionamiento de la institución hacia el futuro".

Para lograr una estrategia se deben seguir las etapas que a continuación se mencionan, (Serna Gómez, en Rentería y Quintero, 2009, p.19).

a- Definir a los estrategas (quiere decir al equipo de gestión y líderes en la organización).

b- Realizar el diagnóstico (auditoría del entorno, de la competencia, de la cultura, FODA; tener en claro de dónde venimos hacia dónde vamos).

c- Analizar las opciones.

d- Realizar la formulación estratégica (planes de acción concretos, con tiempos, responsables, objetivos y diseño).

e- Realizar la auditoría estratégica (medir el desempeño de la organización).

Siempre que se implemente una estrategia de gestión se debe tener en cuenta la misión y la visión de la institución y los objetivos corporativos. Las tareas diarias o actividades que se desarrollen deben dar cuenta del objetivo a cumplir, de la meta a alcanzar a corto plazo en consonancia con el proceso planeado.

Para implementar una idea o plan estratégico se deben desarrollar tareas o actividades en el día a día que den cuenta del objetivo general que orienta el proyecto a desarrollar, esas pequeñas tareas son las que concretarán la idea concertada y fortalecerán la meta a corto plazo en consonancia con las metas a largo plazo.

Estas tareas deben generar "las mejores oportunidades de desarrollo, escuchando, viendo y palpando la realidad para tomar las decisiones correctas en el momento oportuno" (Rentería y Quintero, 2009, p. 19).

Los proyectos estratégicos tienen que ser (Rentería y Quintero, 2009):

- Explícitos.
- Consistentes.
- Pocos y vitales.
- Dinámicos.

Al respecto, es conveniente que los proyectos que se propongan comiencen con los términos "debemos o necesitamos", para indicar la necesidad de su gestión. Esto mismo, permite que la gestión educativa, que tiene que estar relacionada con la comunidad, con la escuela y con sus funciones, se vincule también con el bienestar y con el aprendizaje de los docentes y de los alumnos.

En efecto, cada institución escolar tiene que utilizar las herramientas más adecuadas a su cultura organizacional para proponer proyectos y estrategias, de lo contrario, lo que no transita por su cultura institucional, "… no se vivencia y por lo tanto no produce resultado" (Rentería y Quintero, 2009, p. 66). Es necesario vivenciar, para llevar adelante la estrategia, "lo que no se vive, no se comunica, no se trabaja y no se trajina, no ocurre" (Rentería y Quintero, 2009, p. 66). Equipos de trabajo que participen con sus

ideas y esfuerzos conducirán a que la estrategia sea vivenciada y conduzca hacia resultados positivos.

También resulta importante dentro de la institución, que exista un alineamiento estratégico, con el que se implemente un proceso para que las personas trabajen con un propósito en común compartiendo la visión y la misión.

Es por ello que se consideran de suma relevancia las estrategias que se implementen en la institución educativa para promover la motivación del cuerpo docente por ser importantes a la hora de conseguir calidad en la enseñanza (Uría, 1998).

1.3. Estrategias para un liderazgo eficaz y exitoso

Son numerosos los estudios que se han hecho sobre el liderazgo en el campo empresarial y que han servido de base para otros que se abordaron en el área educativa, principalmente para comprender cómo se organiza y gestiona la institución escolar. Entre éstos, en los últimos años, han cobrado vigencia los referentes al rol del directivo y al ejercicio de su función; cabe destacar el trabajo de Alvarez de Mon Pan de Soraluce (2001) sobre cómo se forja un líder, el de Llano Cifuentes (2004) sobre el ejercicio de la humildad y del liderazgo por parte de un directivo, el de Pons Verdú y Ramos López (2012) sobre la influencia de los estilos de liderazgo y la gestión de los recursos, el de Hunter (2011) sobre qué es ser líder hoy y cómo es el ejercicio de ese rol, por sólo citar algunos.

En la primera mitad del siglo pasado las investigaciones en cuanto a liderazgo se centraron en los rasgos propios del líder, entre ellos los físicos, los de personalidad, la capacidad personal y la eficacia para desempeñar determinadas funciones. Según Salazar (2006) a medida que se avanzó

sobre el concepto, hubo un cambio de foco de atención respecto de los modelos que se utilizaron para comprender sus particularidades, que giró desde las características del líder, a la gestión organizativa y de ésta al proceso de enseñanza y aprendizaje, que es el núcleo central de la organización del tipo que sea, pero que aquí se refiere a la educativa.

En lo que respecta al ámbito educativo, los modelos más recientes han dejado en evidencia lo obsoleto del modelo “director de un centro escolar”, y coinciden en la necesidad de trabajar en un tipo de liderazgo de carácter distribuido.

Muchos son los modelos de liderazgo que circulan en el ámbito académico pero se han tomado elementos teóricos de dos de ellos por presentar similitudes y complementariedad. Uno de ellos presenta un fuerte faro humanista, denominándose *Liderazgo transformador o transformacional*.

Este tipo de liderazgo se enmarca en un modelo que, según Leithwood y Jantzi (1999), es el más idóneo para las organizaciones que aprenden (Salazar, 2006, p. 2). Esta idea se desprende de la concepción que el modelo posee sobre el rol del líder; de acuerdo con la cual, al mismo se lo concibe como aquel que articula una visión particular de la institución educativa, es capaz de comunicarla y de influir para que los demás se comprometan con ella (Salazar, 2006, p. 5), cualidades que lo hacen capaz de intervenir sobre la cultura organizacional a fin de producir cambios positivos.

En relación con este tema, no hay que dejar de lado la particular misión que tiene todo centro escolar y que se dirige a formar a los alumnos; lo que implica no solo la adquisición de los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad actual, sino también el desarrollo de valores como la proactividad, la innovación y la creatividad, entre otros, que favorecen el desarrollo de una progresiva autonomía personal. Precisamente, para cumplir esta misión en forma adecuada, la escuela necesita que quien ejerza el liderazgo mantenga y transmita la visión y la cultura organizacional; el líder debe ser “maestro en la construcción de la visión y responsable del aprendizaje en equipo” (Guerra y Sansevero, 2008, p. 333).

Drake y Poe (1999, en Bernal Agudo, 2001, p. 6), entienden al liderazgo transformador como aquél que logra:

- Caminar, en forma colaborativa, hacia la excelencia a través del logro de los objetivos organizacionales y personales.
- Fortalecer las relaciones de trabajo para poder concretar las metas.
- Crear un ambiente propicio para el crecimiento de cada miembro de la organización.
- Optimizar recursos humanos y materiales.

Estas ideas se enriquecen con los factores que Pons Verdú y Ramos López (2012, p. 84) reconocen en este tipo de liderazgo:

1. Carismático: puede transmitir confianza, optimismo y entusiasmo.
2. Consideración individual: atiende a las necesidades de cada miembro de la institución.
3. Estimulación intelectual: para resolver problemas con nuevos propósitos, nuevos enfoques y altas expectativas.
4. Inspiración y visión de futuro.
5. Tolerancia psicológica: que se expresa a través del humor frente a problemas y equivocaciones.

Manuel Alvarez (1998, en Bernal Agudo, 2001, p. 9), como producto de sus investigaciones, incorpora otros elementos que caracterizan al líder transformacional:

1. Liderazgo compartido: le permite definir la misión entre todos y crear consenso.
2. Trabajo en equipo: lo lleva a lograr la sinergia para conseguir los resultados esperados.
3. Formación continua: genera espacios y recursos para la capacitación del personal.
4. Representación institucional: es el que representa a la institución y debe dar el ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones.

Leithwood y Jantzi, en 1994, destacaron cuatro ámbitos para el ejercicio de este liderazgo (Salazar, 2006, p. 6):

1. Propósitos: permite esclarecer la visión organizacional.

2. Personas: conlleva brindar apoyo individual, estímulo y motivación a cada miembro de la organización.
3. Estructura: implica la distribución de roles y funciones, con la consecuente descentralización de responsabilidades.
4. Cultura: favorece afianzar la de la propia organización y desarrollarla en forma colaborativa.

El modelo de Leithwood (1999), a su vez, comprende ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión que se las sintetiza en la tabla 1:

Dimensiones de Liderazgo	Dimensiones de Gestión
1. Construir una visión de la escuela. 2. Establecer las metas. 3. Proveer de estímulos intelectuales. 4. Ofrecer apoyos individualizados. 5. Proporcionar modelos sobre cuáles son las mejores prácticas. 6. Inducir altas expectativas. 7. Construir una cultura escolar productiva. 8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares.	1. Preocuparse por el personal. 2. Brindar apoyo instructivo. 3. Monitorear las actividades en la escuela. 4. Construir relaciones con la comunidad.

Tabla 1. Dimensiones del liderazgo transformacional (Fuente: elaboración propia de acuerdo con Leithwood, 1999 en Salazar, 2006, p. 2)

Este modelo se dirige a promover una influencia interdependiente entre los miembros de una organización. El líder que se apropia de este marco busca lograr el *compromiso personal* a través del entusiasmo frente al trabajo y del rendimiento personal, aspecto que en el lenguaje coloquial se llamaría "*dar el kilómetro extra"*. Su eficacia está en la "capacidad para hacer la actividad significativa a los demás" (Salazar, 2006, p. 4) y en la generación de un *liderazgo compartido múltiple* que permite encontrar y generar nuevos líderes. Al respecto, Bolívar (2000, en Salazar, 2006, p. 10) sostiene que "una organización no aprenderá mientras se siga fomentando la dependencia".

El ejercicio de este tipo de liderazgo se vincula con el *liderazgo eficaz*, que según Anderson (2010) se presenta cuando:

- junto con el trabajo de los docentes, contribuye al logro de aprendizajes por parte de los alumnos.

- Sus efectos son mayores en establecimientos vulnerables.

El rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste en desarrollar acciones que promuevan tres variables mediadoras: la motivación de los maestros; sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las que desempeña su tarea (Anderson, 2010).

El liderazgo escolar efectivo presenta cuatro categorías o dimensiones de práctica (Anderson, 2010), que son: 1. Establecer direcciones, 2. Desarrollar personas, 3. Rediseñar la organización y 4. Gestionar la instrucción. Estas categorías o dimensiones del modelo eficaz se relacionan con los ámbitos para el ejercicio del rol docente del modelo transformador (ver tabla 2).

Modelo tranformador	Modelo eficaz
Propósitos	Establecer direcciones
Personas	Desarrollar personas
Estructura	Gestionar la instrucción
Cultura	Rediseñar la organización

Tabla 2. Cuadro comparativo de las dimensiones de los modelos transformador y eficaz- (Fuente: elaboración propia).

Las categorías del modelo de Anderson (2010) son:

1. **Establecer direcciones:** hace referencia a prácticas tendientes a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, su visión, sus metas y sus actividades.

El objetivo de establecer direcciones es que el personal docente realice su trabajo en función de un propósito. Esto requiere de prácticas como:

- Identificar y articular una visión.
- Fomentar la aceptación de metas y objetivos para alcanzar la visión.
- Crear altas expectativas.

Resulta de suma importancia trabajar sobre lo mencionado ya que permite "…comunicar propósitos de carácter ético-moral de lo que se espera inculcar a los alumnos, así como valores, creencias y conductas ideales que deben valorizar y demostrar alumnos y docentes" (Anderson, 2010, p. 40). Esto exige trabajar para la participación y el acuerdo de los maestros y otros actores en el desarrollo de la visión y de las metas más concretas. La

participación ayudará a crear un sentido de compromiso, además de comprender mejor hacia dónde camina la institución y cómo surcar ese camino.

Es importante recordar las metas para no perder de vista las prioridades, siempre supervisando y transitando por el camino de la reflexión colectiva sobre la concreción de la visión.

Las metas que se presentan deben ser desafiantes y alcanzables, ya que esto traerá como consecuencia un aumento de la motivación en el cuerpo docente.

2. **Desarrollar personas:** se refiere a potenciar las capacidades y las habilidades de los docentes en pos de la realización de las metas institucionales. Las prácticas concretas son:

- Atención y apoyo individual a docentes,
- Estimulación intelectual y
- Provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de la visión y metas.

Son diversos los autores que destacan la importancia del aprendizaje permanente de los docentes en forma contextualizada, lo cual se inserta en el lugar de trabajo y se alinea con la concreción de metas institucionales. El rol del liderazgo se dirige, en este sentido, a facilitar la formación continua en el contexto escolar.

El desarrollo de la autoconfianza se logra a partir de demostrar una actitud de confianza hacia los docentes y sus capacidades, demostrando apertura a nuevas ideas y formas de hacer. La autoconfianza se logra mediante la conjunción de la formación profesional, el reconocimiento del esfuerzo y del éxito profesional y con las evidencias que confirmen la calidad de las prácticas (Anderson, 2010, p. 42).

3. **Rediseñar la organización:** son las acciones que el liderazgo directivo toma con el propósito de establecer condiciones de trabajo que permiten que el personal desarrolle sus motivaciones y capacidades. Algunas prácticas incluyen:

- Fortalecer la "cultura profesional" de la escuela[1].
- Modificar la estructura organizacional.
- Potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad
- Aprovechar bien el apoyo externo.

Anderson (2010) comprobó que las escuelas con dinámicas colaborativas tienen resultados más altos en diversos aspectos, tanto organizativos, como académicos, por lo cual es importante que el líder sostenga una cultura profesional en este sentido, en la que se cultive el respeto y la confianza entre todo el personal, se fomente la planificación en equipo, el monitoreo y análisis de resultados académicos, la toma de decisiones y el perfeccionamiento continuo.

Estas acciones se tienen que acompañar de otras como: la creación de estructuras que faciliten el desempeño del trabajo colectivo, la apertura de un espacio propicio para la planificación, el debate de problemas con los que se distribuya el liderazgo; asimismo, no puede faltar una gran cuota de confianza sobre la responsabilidad y la capacidad de los docentes para contribuir al desarrollo de nuevos conocimientos.

El rediseño de la organización también debe tener en cuenta cómo involucrar a los padres y asignarles un rol significativo de participación en el aprendizaje de sus hijos. En relación con ello, Epstein (1995, en Anderson, 2010, p. 44) enumera una serie de estrategias que pueden ponerse en práctica para producir mejoras escolares:

- Educación a padres: ayudar a las familias a establecer ambientes hogareños facilitadores del aprendizaje.
- Comunicación: diseñar formas eficaces de comunicación para llegar a los padres.
- Voluntariado: reclutar y organizar la ayuda y el apoyo de padres en clase y actividades escolares.
- Aprendizaje en casa: proponer ideas de cómo ayudar en el hogar.

[1]La cultura profesional se refiere a "… normas y creencias compartidas así como a las estructuras organizacionales que guían la actividad profesional de los docentes y otras personas que participan en el ambiente laboral" (Anderson, 2010, p. 44).

- Toma de decisiones: reclutar y capacitar a padres líderes para el proceso de toma de decisiones.
- Colaboración con la comunidad: integrar organizaciones que prestan servicios en el contexto social.

Se debe mirar el entorno como una oportunidad de apoyo para la misión escolar, buscar colaboración en el afuera, incorporar recursos que ofrecen agentes externos, como por ejemplo establecer vínculos con otras escuelas, organizaciones, universidades, fundaciones, agencias de servicios sociales y organizaciones culturales. Se deben involucrar agentes de la comunidad en proyectos de mejora y aprendizaje de los estudiantes.

4. **Gestionar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela:** entre las responsabilidades oficiales del directivo se encuentran el desarrollo del currículum, la provisión de apoyo técnico y material, la selección de docentes y la toma de decisiones respecto del personal, entre otros aspectos directamente vinculados con la tarea pedagógica. Según Anderson (2010) la manera en que se ejecutan estas tareas es lo que distingue a la gestión eficaz, con el propósito de encaminar la institución hacia el progreso colectivo a la luz de la visión y las metas escolares.

Se trata de elaborar un monitoreo continuo de la función docente con el objeto de comprender los obstáculos y resolver las dificultades que se presenten durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se efectúa en el espacio áulico o fuera de él.

Para ello, es importante la visita frecuente al aula, el seguimiento de las prácticas docentes y de los aprendizajes, con el objeto de detectar dificultades y de motivar. Al respecto, se debe considerar que "…los líderes eficaces participan en el cambio y de la calidad del aprendizaje a través de la observación de los resultados académicos obtenidos por los profesores y por los estudiantes" (Anderson, 2010, p. 46); de hecho, las acciones efectuadas, como los resultados alcanzados sirven para guiar la definición de las metas y de las estrategias de mejora, con el objeto de comprender mejor las necesidades grupales y particulares de los alumnos durante el año escolar.

Este tipo de seguimiento o monitoreo, se identifica con la evaluación formativa del aprendizaje[2] y es clave dentro de la gestión escolar, como así también dentro de un liderazgo eficaz.

Como afirma Fullan (2001 en Anderson, 2010, p. 48) y otros investigadores, "todo cambio es un proceso, no un evento", el intento de mejorar prácticas existentes o de aprender nuevas prácticas de liderazgo puede representar un cambio personal para los miembros del equipo directivo. Las nuevas prácticas traerán aparejadas inquietudes sobre la capacidad personal para implementarlas y también sobre las consecuencias. Se deben reconocer estas expectativas como naturales en el proceso de cambio.

También es normal que las personas involucradas en ese proceso experimenten en una primera instancia una baja de auto-confianza en sus habilidades hasta llegar a encontrarse más seguras. "Sin un buen apoyo, compromiso y tiempo para perseverar, muchos abandonan las nuevas prácticas antes de superar esta fase, y de llegar a incorporarlas en su repertorio de prácticas profesionales" (Anderson, 2010, p. 48).

El liderazgo tiene que ser distribuido, lo cual no significa distribuir burocráticamente funciones y tareas, "…se habla más bien de una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Se habla de un equipo de liderazgo directivo y de cómo trabajar juntos" (Anderson, 2010, p. 50). La distribución del liderazgo implica que cada integrante va a aportar y apoyar acorde a la posición y experticia con que puede contribuir (Bolívar Boytía, 2011). Es importante tener en cuenta que "los líderes influyen en las motivaciones y habilidades de los docentes y sus condiciones de trabajo" (Anderson, 2010, p. 49).

[2] Si bien aquí no se profundizará este concepto, puede consultarse la obra de Baroudi (2007) en la que se lo define con precisión.

Capítulo 2. La motivación docente

Capítulo 2. La motivación docente

2.1. La motivación y los modelos teóricos que la explican

La palabra motivación proviene del latín, del término *motivus* que significa movimiento, y del sufijo *ción*, acción. En forma coloquial se puede decir que la motivación es el gran motor que tienen todas las personas en su interior que las lleva a moverse hacia una meta; también puede decirse que es una energía interior que tiende a mover.

Es de por sí un concepto complejo, que ha sido definido de múltiples formas, de acuerdo con el marco teórico que sirva de fundamento. Al respecto, una de las teorías más importantes es la Teoría Motivacional Humanista de Abraham Maslow, enunciada en 1943 y ampliada en 1954 con su obra *Motivation and Personalitiy* en la cual se establece una jerarquía de necesidades a satisfacer, las cuales son: fisiológicas, de seguridad, sociales, de autoestima y de autorrealización.

Las necesidades fisiológicas están representadas por los alimentos, el descanso, es decir por necesidades corporales; las de seguridad por la protección contra daños físicos y emocionales; las sociales por el afecto, el sentido de pertenencia, el sentirse aceptado por el otro y la amistad; las de autoestima por la confianza en sí mismo, la autonomía y el logro, el reconocimiento y la atención y las de autorrealización por el crecimiento, el desarrollo del potencial propio, es decir la necesidad de convertirse en aquello que uno es capaz de ser.

Si bien esta teoría ha sido útil como marco para otras investigaciones, presenta el inconveniente de tener una “falta de conexión con una

concepción [integral] del ser humano" (Pérez López, 2006, p. 47). Asimismo, describe una escala que no siempre es respetada, ya que las personas pueden actuar para satisfacer necesidades superiores en detrimento de las necesidades inferiores.

Douglas Mc Gregor (1967) elaboró otro marco teórico para explicar la motivación, en el que hace una distinción entre los factores extrínsecos e intrínsecos que afectan a la persona. Lieury y Fevonouillet (2006, p. 37) toman estos factores y explican los dos tipos de motivación que surgen de ellos; de esta manera expresan que la motivación extrínseca es la necesidad de recibir refuerzos, como el dinero o premios, relacionada con la satisfacción de las necesidades inferiores en el modelo presentado por Maslow y la motivación intrínseca es la que se produce por el atractivo que se encuentra en la misma actividad, relacionada con la satisfacción de necesidades superiores de la persona, por ejemplo el aprendizaje, el logro de una meta.

Por otro lado, la teoría de Frederik Herzberg (1968), la Teoría de motivación e higiene, que se desarrolla en el ámbito de la psicología, propone dos tipos de factores que influyen sobre la motivación: los factores de higiene y los factores motivacionales. Los factores de higiene están representados por el sueldo, las condiciones de trabajo, las relaciones con los demás; los factores motivadores aparecen representados por los reconocimientos de logros personales, la responsabilidad, las posibilidades de promoción. Según este autor, la alta motivación se consigue solo a través de factores motivacionales. De acuerdo con Pérez López (2006), esta teoría, a diferencia del marco propuesto por Maslow, toma la motivación en el seno una organización laboral, y no como una unidad que impulsa las acciones humanas.

Las tres teorías señaladas se basan en un modelo psicológico del ser humano y carecen de una base antropológica, en la que se respete una visión integral del hombre. Cabría preguntarse si existe algún modelo que tenga una visión integral de la persona, esto teniendo en cuenta que el hombre, como ser espiritual y corporal, no se mueve solo en función de las

retribuciones que recibe o en respuesta a estímulos externos, sino por otros motivos, más profundos y permanentes.

Frente a esta idea, la *teoría relacional de la motivación* enunciada por Nuttin (1982) está orientada a comprender la naturaleza de la motivación y pertenece al campo de la psicología cognitiva contemporánea con una concepción humanista de la conducta. Según este autor "la motivación es el aspecto dinámico y direccional de la conducta" (Vázquez, 2007, p. 184) y lo que define la motivación es "la orientación y con ésta la intervención de la función cognitiva, porque la meta debe estar presente en forma anticipada, debe existir cognitiva y volitivamente como intención" (Vázquez, 2007, p. 183).

Para comprenderla resulta necesario definir a la "conducta como una respuesta significativa ante una situación" (Vázquez, 2007, p. 184). Existe en cada sujeto una direccionalidad preferencial de la conducta a fin de lograr satisfacer tres niveles básicos de necesidades: psicológicas, psicosociales y espirituales. Esto da lugar a que, según Nuttin, las necesidades fundamentales propias de cada sujeto son las "grandes formas de la motivación" (Vázquez, 2007, p. 186). Cada persona, de acuerdo con sus concepciones y creencias, desarrollará su propio sistema de motivaciones; "cada sujeto singular, de acuerdo con sus preferencias, inclinaciones personales, experiencias previas y opciones, irá concretando esas orientaciones fundamentales e irá así desarrollando su propio sistema de motivaciones" (Vázquez, 2007, p. 186).

Esto significa que cada persona, que "es original, única" (Abraham y Bixio, 1986 p.182), tiene motivaciones particulares y, en consecuencia, el conocimiento personal por parte del equipo de conducción resulta sumamente importante tanto desde el plano sensible como el intelectual.

El modelo *antropológico de la motivación humana* desarrollado por Pérez López en 1991, quien con suma precisión lo detalla en su obra *Fundamentos de la Dirección de Empresas,* presenta también una concepción humanista sobre el tema. El autor propone tres tipos de motivos para la acción personal, que son los extrínsecos, los intrínsecos y los trascendentes.

En este modelo, la motivación se relaciona con la necesidad de obtener logros y efectuar un trabajo significativo, que lleve a la autorrealización, pero también con el "aprendizaje [que se logra a partir de la interacción] con otras personas como posible motivo impulsor de las acciones humanas" (Pérez López, 2006, p. 55), en esto consiste el motivo trascendente. Los motivos extrínsecos están relacionados con el logro de satisfacciones producto de las interacciones con el entorno, los intrínsecos están conformados por aspectos de la realidad que resultan en el aprendizaje del sujeto y los trascendentes se encuentran constituidos por aquellos aspectos de la realidad que determinan el logro de aprendizajes de las otras personas con las que se interacciona. Como mencionara Pérez López (2006), la motivación surge como respuesta a la satisfacción de tres tipos de necesidades en las personas: materiales, cognoscitivas y afectivas.

- Necesidades materiales: son aquellas que se satisfacen a través de la interacción de los sentidos con el mundo físico.
- Necesidades de conocimiento: son aquellas vinculadas a la satisfacción de conseguir lo que queremos, de controlar la realidad que nos rodea, están relacionadas con el conocimiento operativo.
- Necesidades afectivas: son aquellas relacionadas con otras personas, con las relaciones interpersonales, con la capacidad de interiorizar lo que les ocurre a otros, con la capacidad de amar y ser amado.

El logro del propio aprendizaje es una fuente de motivación muy grande, y lo es también el logro del aprendizaje de otras personas. Sin embargo, en cualquier acción es normal que exista una triple dimensionalidad en la motivación, teniendo cada persona una calidad motivacional diferente en función de su sensibilidad para ser movida por cada uno de los factores. A modo de ejemplo, se puede mencionar que una persona que siempre tiene en cuenta a otras y está dispuesta a ayudarlas, sin perseguir intereses individuales u ocultos, se encuentra movida por motivos trascendentes.

A manera de una integración de los marcos teóricos expuestos, en la tabla 3, se presenta una comparación de las teorías motivacionales:

<table>
<tr><th></th><th>Maslow
(Jerarquía de las necesidades)</th><th>Herzberg
(Modelo de los dos factores)</th><th>Mc Gregor</th><th>Pérez López
(Modelo Antropoló-gico)</th><th>Nuttin
(Teoría de la Motivación Humana)</th></tr>
<tr><td>Alimento, descanso, agua, protección, etc</td><td>Fisiológicas</td><td rowspan="3">Jerarquía inferior (higiene o manteni-miento)</td><td rowspan="3">Factores extrínse-cos</td><td rowspan="3">Motivos extrínsecos</td><td rowspan="5">Necesidades básicas psicológicas, psicosociales y espirituales</td></tr>
<tr><td>Protección contra privaciones y peligros</td><td>de seguridad</td></tr>
<tr><td>Dar/recibir afecto, aceptación por los otros, etc</td><td>Sociales</td></tr>
<tr><td>Confianza, conocimiento, competencia profesional</td><td>Autoestima</td><td rowspan="3">Jerarquía superior (factores motivadores o satisfacto-res)</td><td rowspan="3">Factores intrínse-cos</td><td rowspan="3">Motivos intrínsecos</td></tr>
<tr><td>Desarrollo de las potencialidades de la persona</td><td>Autorrealización</td><td rowspan="2">Necesidades fundamentales</td></tr>
<tr><td>Dar, hacer por los otros sin esperar retribución</td><td></td><td></td><td></td><td>Motivos trascendentes</td></tr>
</table>

Tabla 3. Comparación de cinco teorías motivacionales (Fuente: elaboración propia de acuerdo con Lúquez, 2012)

Frente a estas teorías motivacionales se torna necesario comprender en primer lugar cuáles son las causas de desmotivación del cuerpo docente, para luego abordar las estrategias que favorecen la motivación.

2.2. Las causas de desmotivación del cuerpo docente

Es de público conocimiento el malestar que existe en el ámbito educativo y la falta de motivación del profesorado. Muchos son los autores que han tratado este tema pero pocos se han dedicado a la motivación y a las estrategias de gestión para favorecerla. Torres Santomé (2006) estudió la desmotivación del cuerpo docente en España y encontró varias causas que pueden explicarla, así como también Tenti Fanfani (2005) realizó un profundo estudio en cuatro países de América Latina sobre la condición docente en el cual se aborda este tema. Se han encontrado entonces varias causas que explican la desmotivación del profesorado.

Una de ellas es *la falta de comprensión del sentido del sistema educativo*. Las numerosas transformaciones producidas en la estructura y organización del sistema educativo y de las sociedades produjeron un desconcierto en los docentes sobre las particularidades y los fines propios de cada etapa educativa. Esta realidad, Torres Santomé (2006, p. 36), la remarca en forma muy elocuente: “las diversas reformas educativas que se promovieron en la últimas décadas y la muy escasa implicación que el colectivo docente tuvo en ellas contribuyeron a acentuar el despiste de un importante sector del profesorado en todo lo relacionado con el quehacer y sus porqués en las aulas”.

Los cambios producidos en el contexto de la enseñanza se ven influidos por algunos fenómenos sociales, caracterizados por el permanente cambio, la producción de lazos interpersonales débiles, cambiantes, fluidos e inconstantes en donde el compromiso social firme se reemplaza por el consumismo y por una “vida líquida” (Bauman, 2005). Las necesidades que genera la sociedad nunca se satisfacen plenamente y coexisten en una economía basada en el consumo y en la no satisfacción de los deseos. A esto se suman las “culturas híbridas” (Torres Santomé, 2006, p. 34), en las

cuales las personas no poseen identidades fijas, se producen migraciones, desterritorialización, junto con medios de comunicación globales, diseminación de productos y saberes que favorecen el desarrollo de sociedades multiétnicas, en las que el multiculturalismo se identifica con la intolerancia.

Sobre este escenario se debe planificar la escuela del mañana. Existen divergencias que se perciben a la hora de presentar propuestas para una educación futura, diferentes intereses pujan por tener espacios en educación que les sea útiles. A esto se adiciona la rapidez de las transformaciones y revoluciones en todos los campos del conocimiento. Este crecimiento vertiginoso lleva a hablar, entonces, de una falta de consenso acerca de los fines que prioritariamente deben orientar el trabajo escolar.

Tenti Fanfani (2005) estudió profundamente la condición docente en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay y de su trabajo se desprende que muchos docentes denuncian, respecto de los fines de la educación, la “falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer” (Tenti Fanfani, 2005, p. 88). Esto causa desorientación en el profesorado y desmotivación.

Otra causa de desmotivación es la *formación de base deficitaria* (Torres Santomé, 2006). La duración de los estudios de la carrera de magisterio es corta para cubrir todas las facetas que este tipo de profesión requiere: en España tiene una duración de tres años y en la Argentina de cuatro, en los que se debe tener en cuenta que capacitan profesionales que luego trabajarán en la formación integral de niños y adolescentes.

Respecto de la formación de maestros para nivel inicial y primario, durante los primeros años de la capacitación se descuida la dimensión cultural y se sobredimensiona la formación psicopedagógica, sin considerar que es de suma importancia que el profesorado sea promotor de la cultura y que cuanto mayor sea el conocimiento que posea, mejor lo va a divulgar y transmitir; de hecho, un docente que no posea suficientes conocimientos de matemáticas, por ejemplo, se limitará a repetir lo que dice el manual y no podrá motivar a sus alumnos en esta disciplina; asimismo, no saldrá del esquema propuesto por el libro y ni qué decir de preguntas o dudas que surjan fuera del libreto armado.

En cuanto al profesorado secundario, muchas veces se imparte una formación psicopedagógica que resulta deficitaria para aquellos profesionales que quieren acceder a la carrera docente. Una vez dentro del sistema educativo, no se acompaña al profesor con un servicio de tutorías para nóveles y se los deposita en las aulas sin el apoyo y la supervisión que son tan necesarios en el inicio de la carrera docente.

En España, para el caso, se observa que los alumnos que se matriculan en el profesorado tienen notas muy bajas en sus estudios y no son admitidos para otras titulaciones por las que muestran interés. Con lo que la carrera docente se presenta como segunda opción y no se la elige por vocación, lo que genera estudiantes desmotivados con bajo rendimiento académico. Este mismo problema se repite en América Latina; existe poca atracción por la carrera docente, "para las personas mejor calificadas tiene que ver con los bajos salarios y el poco prestigio y falta de oportunidades de ascenso que la caracterizan" (Uribe, 2000, p. 219). Estudiantes que fracasan en carreras universitarias eligen la docencia como segunda opción ¡Cuántos docentes hay que no tienen vocación!. Si bien no todos los estudiantes de magisterio se corresponden con esta situación es una realidad que no se puede desconocer.

Por otro lado, de acuerdo con Torres Santomé (2006), la queja de los alumnos en las aulas respecto de la poca relevancia de lo aprendido, la escasa relación de lo que se trabaja en el aula con la realidad de los estudiantes, es una consecuencia de las carencias en la formación docente. El aprendizaje significativo del que tanto se habla, se encuentra muchas veces ausente, existiendo también observaciones acerca de las metodologías empleadas en el aula producto del mismo problema. Existe "…falta de apoyo, evaluación y desarrollo profesional…" (Uribe, 2000, p. 235) en la carrera docente.

Otro motivo es la *pobreza en las políticas de actualización del cuerpo docente* (Torres Santomé, 2006). No existe ninguna ley que obligue al cuerpo docente a actualizarse. Es cierto que hay profesionales responsables que deciden completar su formación a lo largo de su desempeño docente, pero también es cierto que otros no lo han hecho. En

este punto, existe una responsabilidad por parte de las autoridades que deberían definir actualizaciones obligatorias en función de los cambios vertiginosos que se producen en el conocimiento y en la información.

Existen cursos oficiales de capacitación que se ofrecen a los docentes, en nuestro país, que son de muy bajo nivel, no hacen grandes aportes a quien los realiza y solo otorgan puntaje. Es más, algunos los que son arancelados, contienen las respuestas ya determinadas de antemano; el objetivo de dictarlos por parte de la empresa que los ofrece es obtener un rédito económico, y el de cursarlos, por parte del docente el de obtener un puntaje para estar mejor posicionado en el "listado docente" sin adquirir conocimientos que enriquezcan su formación profesional. También es cierto que existen cursos de elevado nivel y que son ofrecidos por universidades estatales que paradójicamente no son reconocidos por las autoridades educativas.

Asimismo, en algunas ocasiones, los docentes son obligados por las autoridades de la institución educativa a la que pertenecen a concurrir a capacitaciones en las que, la estrategia para retener al profesorado que allí concurre es firmar la hoja de asistencia. En España la actualización y la capacitación están directamente vinculadas con un porcentaje económico que se percibe en el salario, cuestión que en nuestro país no existe, solo muy pocas instituciones privadas tienen un sistema diferenciado de salarios por títulos y capacitación.

Tampoco se debe olvidar que la sobrecarga de horas de clase debido a los bajos salarios docentes incide negativamente con respecto al tiempo libre del que disponen los docentes para capacitarse, para visitar museos, teatros, asistir al cine y demás eventos culturales.

La realidad deja observar que el cuerpo profesional docente no está acostumbrado a la actualización permanente y que la educación permanente no parece ser, paradójicamente, uno de los pilares de la educación. Esta es una necesidad que constituye una vía para fomentar la profesionalidad crítica, generar prácticas de interés, explorar nuevas formas e innovar.

Muchas veces se escucha por parte de los profesores que las teorías no sirven para nada, que los conocimientos e investigaciones que se producen

en el campo de la educación no tienen relevancia. Estas expresiones constituyen una muestra más de los enormes déficits en la formación docente. La baja tirada de revistas y libros que se editan en educación representa la muestra de que los profesionales de la enseñanza no sienten la necesidad de estar al tanto de avances en el ámbito profesional para mejorar su desempeño y la calidad de sus clases (Tenti Fanfani, 2005).

El trabajo docente requiere de profesionales que hayan aprendido a investigar, que se actualicen permanentemente en un mundo con transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas constantes.

También existe una *concepción tecnocrática del trabajo docente* y ésta puede ser considerada como causa de desmotivación (Torres Santomé, 2006). El trabajo docente en los últimos años se ha impregnado de una concepción tecnocrática, un nuevo vocabulario ha inundado la labor del maestro. Se ha hecho hincapié en un análisis psicológico y tecnocrático de todo lo concerniente a educación, olvidando aspectos sociológicos, políticos y pedagógicos y se abusó de la "psicologización de los problemas sociales" (Torres Santomé, 2006, p. 49). Como ejemplo de ello se puede poner el constructivismo psicológico al que se lo utiliza y evoca "cual conocimiento mágico para solucionar todos los problemas en las aulas" (Torres Santomé, 2006, p. 49) para que esté presente en todos los programas, planificaciones y actividades que se lleven a cabo. Estas modas son pocas veces comprendidas por los docentes ya que no se vislumbra la relación que existe entre lo enunciado y la práctica áulica.

En relación con este tema también se observa cómo el departamento de orientación escolar, en algunos casos, se dedica exclusivamente a la detección de patologías, en lugar de integrarse al trabajo curricular, a planificar, a desarrollar y evaluar proyectos, con lo que ha desviado su foco de atención.

Otra causa de desmotivación es el *curriculum obligatorio sobrecargado de contenidos* (Torres Santomé, 2006). Los contenidos básicos comunes prescriptivos están conformados por un listado excesivamente cargado. Los docentes apenas los conocen y muchas veces la reflexión acerca de que

enseñar y cómo lo han realizado las editoriales de libros de texto además de las autoridades del ministerio.

Estos contenidos tan abundantes han contribuido a frenar proyectos interdisciplinarios debido a la falta de tiempo para cumplir con todo lo preestablecido. Se observa en algunos libros de texto la superficialidad con que se desarrollan los temas y una vuelta al memorismo exigiendo fechas, nombres, fórmulas, en lugar de tratar de lograr juicio crítico, comprensión, análisis y conexiones. Con esta modalidad, la posibilidad de desarrollar trabajos en equipo y el desarrollo de proyectos innovadores se ve relegada. Sería conveniente que se establecieran mínimos curriculares, no máximos, dejando lugar a que cada docente tenga espacio para elaborar proyectos. Así se dejarían espacios de decisión o intervención del cuerpo docente para la selección de contenidos y proyectos a desarrollar en el aula.

Este punto, que está fuertemente vinculado con el diseño curricular y específicamente con el Diseño Curricular Institucional, muestra cuán vigente e importante es efectuar las adaptaciones curriculares de acuerdo con las particularidades del Proyecto Educativo Institucional, trabajo que muchas veces es relegado por considerarlo un requisito superficial, impuesto por actores externos a la propia organización escolar. Esta situación hace que, muchos docentes planifiquen la asignatura que tienen a cargo en relación a los Contenidos Básicos Comunes sin efectuar una adaptación en la que se tenga en cuenta la realidad institucional y los alumnos a los que se enseña. Es importante conceder algún grado de autonomía y de autoridad a los docentes “para el manejo de los recursos y para el diseño de sus planes de mejoramiento” (Uribe, 2000, p. 233).

También existe una *administración educativa burocratizante* que desmotiva al cuerpo docente (Torres Santomé, 2006). Existen prácticas burocráticas en nuestro sistema educativo que son desalentadoras, solo sirven para ocupar mucho tiempo llenando papeles y desalientan las iniciativas de mejora o complementariedad de los procesos educativos.

Una de ellas, en la provincia de Buenos Aires, es la carpeta de salidas educativas, en la cual el docente debe detallar una cantidad tan grande de papeles de habilitación de los lugares a visitar que desmotivan la

organización de "visitas escolares"[3]. Sin embargo, nuestro sistema educativo ha ido involucionando en este sentido: se observan diferencias entre la escuela pública y privada, ya que esta última realiza visitas sin la autorización de la inspección y con el seguro particular que tiene la institución privada.

Otro motivo de desaliento es la *falta de servicios de apoyo* y una notable desprotección desde la inspección que en la mayoría de los casos se dedica a cuestiones burocráticas y de sanción (Torres Santomé, 2006). Son pocas las veces que desde la supervisión se muestra interés en proyectos o capacitaciones para el personal de las escuelas a cargo. Pareciera ser que la inspección solo está para resolver problemas y no para cumplir con su función esencial que es el asesoramiento en procesos de innovación y reforma pedagógica entre otros. En muchos casos, es poco o nulo el apoyo que desde la supervisión se da a proyectos especiales o extracurriculares. Estas ideas coinciden con las que Tenti Fanfani (2005) expresa en relación a la insatisfacción que muchos docentes manifiestan cuando se les interroga acerca del apoyo en el ámbito de la supervisión.

Otra causa de desmotivación es *la ausencia de una cultura democrática en las escuelas* (Torres Santomé, 2006). La participación de los docentes en las decisiones de gestión y en la vida cotidiana de los centros y de las aulas no es una práctica habitual. Es importante proponer a la ciudadanía prácticas democráticas y que dentro del aula se establezcan hábitos en este sentido, en los cuales reine la libertad de expresión y un clima de respeto. La participación en el proceso de toma de decisiones debe ser transparente y debe ser valorado e incentivado, así como también que todos los miembros se responsabilicen de la organización y gestión de las decisiones que se han tomado. "Una cosa es enseñar teóricamente lo que es la democracia y otra muy distinta, es aprender a vivir la democracia y a perfeccionar su funcionamiento día a día" (Torres Santomé, 2006, p. 74).

De hecho, para que realmente haya una práctica democrática se deben trabajar los siguientes principios éticos: integridad e imparcialidad intelectual,

[3]De hecho, una carpeta puede llegar a contener 200 folios y hay que presentarla por triplicado a la inspección con la firma del director en cada hoja.

coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad. Estos principios pueden generar un clima democrático que, a su vez, es importante para poner en práctica la autoevaluación como medida profesionalizante ya que contribuye a estimular la responsabilidad del profesorado.

Otro factor de desmotivación está centrado en los *problemas de comunicación con el alumnado.* Existen todavía formas autoritarias dentro del ámbito escolar. Docentes que esperan y exigen "sumisión, subordinación y obediencia ciega" (Torres Santomé, 2006, p. 81). Este autoritarismo es incompatible con los valores democráticos enunciados anteriormente. A esto se suma el desconocimiento de los contextos socioculturales del alumnado, diferentes grupos sociales, culturales y étnicos; éstos han sido el mejor caldo de cultivo para generar falsas expectativas acerca de las posibilidades escolares. Por otro lado la dimensión afectiva debe estar siempre presente en la escuela, se ponen en juego en el aula expectativas y emociones. En la escuela parecen importar solo las dimensiones intelectuales; se observa pobreza de amor, cariño, afecto, ternura y amabililidad que se constituyen en motores para movilizar. Aquí hay que considerar que las dimensiones socio afectivas son muy importantes ya que se transmite en el aula más información de la que se es consciente. Es relevante tener conciencia del valor de esas dimensiones ya que muchas veces el lenguaje no verbal contradice al mensaje oral.

Las expectativas se comunican con las manifestaciones no verbales y cada docente es responsable de ello. El estudiante necesita sentirse valorado, aceptado y que los demás le demuestren confianza. Además, no todos los alumnos tienen las mismas necesidades, cada uno tiene intereses diferentes y proviene de hogares distintos por lo cual se deben planificar estrategias distintas para que cada uno pueda sentirse reconocido. Si bien la violencia física no está aceptada, existen situaciones de "microviolencia" que se dan en el aula. Las humillaciones, actos de intimidación, frases irónicas, desautorizaciones o simplemente el silencio atentan contra la autonomía de las personas y son iguales o peores que los castigos físicos.

Habría que preguntarse hasta qué punto la falta de habilidades sociales de los docentes y la falta de prácticas democráticas no son el puntapié inicial para que se generen situaciones conflictivas y de violencia que aumentan el malestar. Es de destacar que "una dimensión importante de la relación de los docentes con sus alumnos es el tema del mantenimiento del orden y la disciplina, señalado como un problema…" (Tenti Fanfani, 2005, p. 90).

Otra causa de desaliento está radicada en las *dificultades para relacionarse con los padres*. La mayoría del cuerpo docente presenta inconveniente para relacionarse con las familias por "falta de habilidades sociales y carencia de información" (Torres Santomé, 2006, p. 91). Se deben posibilitar las interacciones y la comunicación entre las familias y el profesorado. Esto redundará en un beneficio para el alumno.

La familia tiene una fuerte influencia sobre el éxito o fracaso escolar; en su seno, tanto el apoyo como el estímulo que se brinden y reciban inciden directamente sobre el rendimiento, ello lo demuestran numerosos estudios (González Pineda et al, 2003; Martín Lobo, 2006; Chávez Uribe, 2006). "El acompañamiento y apoyo de las familias" es uno de los factores que más incide en el aprendizaje de los alumnos (Tenti Fanfani, 2005, p. 273). Sin duda, una buena comunicación entre la escuela y la familia trae aparejado muchos beneficios. "Es importante acercarse a las familias para implicarlos en la educación, no esperar a que sean ellas las que demanden mayor participación" (Torres Santomé, 2006, p. 95). También en un informe PISA (2003 en Torres Santomé, 2006, p. 92) se destaca como relevante el apoyo a los padres, sobre todo si tienen una educación limitada, a los efectos de contribuir a mejorar el aprendizaje de sus hijos. Las familias más desfavorecidas son las que necesitan más ayuda, muchas veces los proyectos de innovación y las pedagogías invisibles no son entendidas por ellas. Éstas necesitan tener información sobre el sistema educativo y los proyectos que se desarrollan, necesitan saber lo que significa ser una persona educada, culta, sensible solidaria, crítica y democrática. También, el cuerpo docente está obligado a conocer a la comunidad con la cual trabaja. Estos puntos resaltan la idea de que la dimensión "monocultural", a la cual hace alusión Torres Santomé (2006) sigue demasiado presente en la

escuela; la diversidad y el respeto por ella tiene que ver con el desarrollo psicomotor, afectivo, cognitivo e integral del alumnado, de acuerdo con los conocimientos adquiridos y los valores que se sustentan en el ámbito familiar. Hay investigaciones que muestran una alta correlación entre la pobreza y el fracaso escolar. Es importante trabajar con los padres para incrementar la autoestima y las expectativas.

Es llamativo que algunos docentes piensen que no tienen por qué dar tantas explicaciones de lo que hacen, así como también que muchos profesores tengan miedo de ser cuestionados por los padres. La profesionalización docente implica comunicación, diálogo, construcción de alianzas con los progenitores.

Las ideas expresadas hasta el momento sobre la relación entre la familia y el centro educativo, coexisten con la realidad de que en los planes de estudio de la formación inicial del docente no se suelen introducir temáticas relacionadas con la participación de las familias en los colegios. Esto hoy se presenta como un desafío ya que se necesitan profesores preparados para la comunicación y la relación con las familias y con una sensibilidad adecuada para ello.

Otro factor de desmotivación consiste en *considerar al cuerpo docente como único responsable de la educación* (Torres Santomé, 2006). Generalmente se responsabiliza únicamente al sector docente de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje; se deja de lado la responsabilidad del estado, de las comunidades locales y de las familias. Prueba de ello es la nueva moda que se está desarrollando sobre la desescolarización “escuela en casa”, en donde los alumnos no son escolarizados y sus padres son los encargados de ello.

Esta modalidad va en detrimento de la figura docente y de la escuela como institución socializadora y formadora. La figura docente se ha ido deteriorando con el paso del tiempo, éste es visto muchas veces como un profesional “vago”, que hace lo que quiere, como alguien a quien no se lo puede contrariar. Esta imagen negativa que presenta frente a la ciudadanía solo sirve para desmotivar aún más al cuerpo docente.

También el *ambiente social de escepticismo y banalización* trae aparejado desmotivación en el cuerpo docente (Torres Santomé, 2006). La sociedad se encuentra inmersa en una situación de concentración de poder muy grande en los medios de comunicación. En muchos casos estos mismos medios son los que contradicen el trabajo desarrollado en la escuela y es ésta la que ocupa "…un lugar de contracultura porque promueve valores y saberes que en no pocas ocasiones son contrarias a las proclamas de ciertos medios masivos" (Gvirtz, 2007, p. 34). Asimismo, existe un distanciamiento en algunos casos importante entre el profesorado y el ámbito de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Frente a este nuevo universo tecnológico, muchos docentes se encuentran desorientados. Se construye en muchos casos un discurso nostálgico respecto a "épocas fantásticas" que ha vivido la educación, se desmorona el discurso cuando se analizan publicaciones al respecto y cuando se ve cuáles eran los contenidos que se consideraban útiles y cómo se preparaba a los jóvenes para la ciudadanía adulta.

A este falso concepto acerca de que todo tiempo pasado fue mejor, se le suma el mundo de fantasía y la cultura del consumo que constantemente invaden la vida de las personas, contradiciendo en muchos casos el mundo de valores que las instituciones escolares y los padres consideran importantes. Los adolescentes siempre han transgredido normas pero en la actualidad se vislumbra que la transgresión pertenece también al ámbito infantil, existiendo series y dibujos animados que lo alientan. Esto se transmite a través de las redes de comunicación y el mensaje final es que la transgresión produce placer y reconocimiento entre los pares. La contracultura con la que se opone la escuela a este mundo de fantasía, a este paraíso que venden los medios de comunicación es difícil de sostener.

También la *falta de incentivos al profesorado más innovador* constituye otro factor de desmotivación. El sistema educativo no presenta alicientes para el profesorado más trabajador y comprometido con la vida cotidiana de la escuela (Torres Santomé, 2006). Esta situación favorece que se promueva, muchas veces, la cultura de la impotencia y del pesimismo. Si se establecieran sistemas de autoevaluación y se calificara al personal por su

innovación, por su compromiso con los estudiantes, por sus propuestas pedagógicas, no habría inconvenientes en premiar a los que más se esfuerzan. Los incentivos son necesarios para aumentar la motivación de las personas, estableciéndolos siempre con racionalidad. Debe estudiarse muy bien la cuestión y debe ser tenida en cuenta la opinión del personal al momento de debatir sobre la política de incentivos a aplicar. Kemmerer y Thiagarajan (1989 en Uribe, 2000, p. 236) sostienen que un buen esquema de incentivos debe tener *consistencia,* es decir, las metas a alcanzar deber ser claras y los medios consistentes con éstas; también debe caracterizarse por la *suficiencia* que es la condición de ser suficiente para las metas propuestas y por la *justicia*, cualidad por la cual es considerado justo para los docentes.

Una política de incentivos no debe generar competencia ni menospreciar el trabajo en equipo. Tiene que motivar a la organización en su conjunto para trabajar propuestas curriculares integradas e interdisciplinares; también debe incentivar el trabajo bien hecho, el trabajo en equipo y las innovaciones.

De la misma manera, mediante una política de incentivos se puede atraer a los mejores docentes a los establecimientos con mayores dificultades, que en realidad son los que tienen una muy alta rotación de personal y profesores con menos experiencia ya que no hay alicientes para permanecer en ellos.

Junto con ello, se debe poner especial atención y cuidado al atribuir la falta de motivación a la inexistencia de incentivos, “los incentivos correctos deben existir para que cualquier cambio sea posible, pero éstos son sólo una de las piezas en el complejo rompecabezas del mejoramiento educativo” (Uribe, 2000, p. 216).

L*a inexistencia de una verdadera carrera docente* dentro de la institución puede considerarse derivada de la falta de incentivos al profesorado más innovador. No existen como en otras organizaciones diversos escalafones a los que es posible acceder, “…un profesional de la educación que quiere mejorar su situación profesional está obligado a dejar de realizar su trabajo en el aula” (Tenti Fanfani, 2005, p. 93), no todos los docentes tienen intención de dejar el aula sin embargo resulta muy importante la motivación

del cuerpo docente en este sentido. El mejoramiento y el ascenso profesional deben estar diseñados de tal manera que no se deba dejar la actividad en el aula.

Esto se encuentra también vinculado con la existencia de una obsesión por tratar de adelantar la edad de la jubilación y que se expresa a través de la espera de los 50 años para solicitar el retiro (Torres Santomé, 2006). Ello contrasta con el hecho de que, a esa edad, los docentes aún tienen mucho que ofrecer, la experiencia acumulada los convierte en *expertos*. Sin embargo, esta realidad existe y cabe preguntarse ¿a qué se debe esto? ¿el desarrollo de esta profesión es un trabajo alienado?

También *la continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación* es otro factor desmotivante. En la actualidad la tarea docente no solo se remite a lo estrictamente escolar sino que se han adicionado a lo curricular numerosos contenidos transversales como educación vial, educación sexual, educación para la paz, educación ambiental, etc. La educación intelectual dejó de ser el único foco de atención, vislumbrando la necesidad de atender diversas dimensiones afectivas, sociales e interpersonales. Este nuevo foco necesita de docentes competentes para asumir estas demandas del sistema educativo. Además, en Argentina, el desplazamiento de las tareas pedagógicas en beneficio de actividades asistenciales es un factor desmotivante (Tenti Fanfani, 2005), esta condición se da sobre todo en zonas marginales y rurales.

Otro factor está vinculado a la *mayor visibilidad de los efectos del trabajo del profesorado* (Torres Santomé, 2006). Es normal pedir a profesionales explicaciones sobre su trabajo, sea este un médico, un arquitecto. En el caso de la docencia, muy marcada por la privacidad, los únicos testigos directos del proceso educativo son los alumnos. Por un lado, los padres tienen derecho a saber qué se hace en la escuela con sus hijos y cuáles son las dificultades que éstos presentan. Muchas veces esto no es bien visto por los docentes, quienes consideran que dar explicaciones tiene que ver con el cuestionamiento de su profesionalidad. Por el otro, el aula se ha convertido en un foco de atención sobre el cual tiene responsabilidad única el

profesorado, dejando de lado múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje.

También el *nulo sentido de pertenencia* que tienen algunos docentes hacia la institución en la que trabajan es otro factor de desmotivación (Tenti Fanfani, 2005). Esto sucede en muchos casos como producto de la acumulación excesiva de horas en diferentes establecimientos. Esta falta de identificación con la institución y con la tarea se traduce en una carencia de compromiso real con el trabajo docente.

Los *bajos salarios* se pueden considerar como otro factor desalentador a la hora de la elección de la carrera docente. Al respecto, se escucha en algunas familias la desvalorización de la carrera docente, insistiendo a sus hijos para que procuren seguir una profesión "más redituable", sosteniendo que es una lástima desperdiciar la capacidad que tienen en el profesado. Según Tenti Fanfani (2005), uno de cada cinco docentes argentinos consideran que viven en un hogar pobre y la mayoría siente que "esta peor que sus padres cuando ellos eran niños" (Tenti Fanfani, 2005, p. 273). Los recursos que tienen no les permiten acceder a consumos culturales básicos y recursos para el mejoramiento profesional. La pobreza de recursos en los hogares docentes como ser libros, revistas, equipamientos y tecnología, consumos culturales, cursos, va en detrimento de la profesionalización docente, el sistema educativo presenta "docentes excluídos de la cultura" (Tenti Fanfani, 2005, p. 287).

Las malas condiciones de trabajo, en algunos casos constituyen otro factor desmotivante, baños rotos, aulas y bancos deteriorados, pizarrones con agujeros, falta de calefacción y mampostería rota. Trabajar en un ambiente físico agradable, con instalaciones adecuadas es importante. El *empobrecimiento de equipamientos didácticos y de infraestructura* escolar repercute en la no incorporación de conocimientos y tecnología a las prácticas docentes (Tenti Fanfani, 2005).

Se puede agregar *la inestabilidad laboral* que dura en promedio cinco años en Argentina, y que según el mismo autor, el paso de la suplencia a la titularidad es una condición que se da más frecuente en los docentes

privados que en los estatales. La estabilidad es una condición que se conquista con el tiempo.

Como otro factor desmotivante se puede mencionar la *no existencia de una política educativa que desarrolle el trabajo en equipo* (Tenti Fanfani, 2005, p. 286). El modelo clásico escolar fomenta el trabajo individual de cada docente. Es preciso reemplazarlo por otro que privilegie el trabajo en equipo, favorecer la formación de equipos diversos y variados, de diferentes niveles y departamentos. Se debe tener en cuenta que el docente debe además interactuar con otros profesionales, no solo con colegas, a modo de ejemplo con psicólogos, psicopedagogos, agentes sanitarios y asistentes sociales. Esto indica que se debe pasar del "docente individual al docente colectivo" (Tenti Fanfani, 2005, p. 286), para ello se deben asignar los recursos temporales y espaciales necesarios así como también desarrollar las competencias necesarias en el cuerpo docente para el trabajo colectivo. Es decir formar a los docentes en competencias comunicativas, expresivas, argumentativas, actitudes de apertura, etc.

La falta de motivación, "…es en gran medida, el resultado de incentivos perversos que subyacen a la profesión docente y de la falta de políticas coherentes e integrales en el manejo del recurso humano" (Uribe, 2000, p. 234). Según este concepto parecería que nada se puede hacer desde la dirección de un centro educativo, entonces ¿cómo es que algunas instituciones funcionan muy bien y cumplen con sus objetivos? Se considera que desde la institución educativa se pueden implementar acciones para motivar al profesorado a pesar de las políticas educativas existentes y de las limitaciones que las direcciones tienen en muchos casos, ya que "así como la desmotivación puede ser considerada contagiosa, también deberá serlo su opuesto" (Villanueva, 2009, p. 17).

Se necesitan docentes y equipos de gestión motivados, esto resulta fundamental y prioritario para que la organización cumpla con su misión, con su cometido esencial: la educación.

Frente a estas ideas se torna necesario plantear cuáles son las acciones que diversos autores proponen para promover la motivación en el equipo docente, punto que se detalla en el siguiente apartado.

2.3. Motivar equipos y organizaciones

Pensar la escuela de hoy implica establecer una organización flexible y abierta que busca un resultado concreto: la educación de los jóvenes. Esta meta tan ambiciosa se hace posible gracias a las personas que conforman la estructura escolar.

Los docentes dentro de la escuela necesariamente se vinculan entre sí y conforman equipos de trabajo. Si bien el trabajo docente es un trabajo solitario (Tenti Fanfani, 2005), urge la necesidad de cambiar este modelo de trabajo por otro que favorezca el trabajo en equipo, es decir organizar equipos para pasar del concepto de docente individual a docente colectivo.

Los equipos de trabajo deben presentar objetivos claros, específicos, alcanzables y medibles, y los miembros deben relacionarse en una dinámica de trabajo supeditada y condicionada en gran medida por la meta en común (Harf y Azzerboni, 2010). Este equipo se conformará por personas que interactúan entre sí con un rol determinado dentro del mismo.

No se puede desconocer la importancia que tiene hoy en día la conformación de equipos de trabajo. Es cada vez más voluminosa la bibliografía que habla del trabajo en equipo como una necesidad dentro de cualquier organización (Senge, 1999).

En el caso de la escuela, en los últimos años, ha ido en aumento la reflexión en torno a este tema, así como también la demanda de formación y de asesoramiento. Ello puede deberse a que, la tarea educativa se desarrolla en forma colaborativa, ya que es el equipo docente el encargado

de la formación del alumno. Asimismo, la escuela es una organización con interrelaciones de naturaleza formal y, como consecuencia de ello, aparecen los equipos docentes y el trabajo en equipo (Antúnez, et al., 2002). No obstante, la conformación de estos equipos no se halla exenta de dificultades; del trabajo colaborativo[4] pueden surgir conflictos, insatisfacciones que aparecen cuando no están satisfechas las necesidades que presentan los docentes o cuando sus integrantes presentan necesidades contrapuestas.

Albert Sarrat (2002), teniendo en cuenta los diferentes equipos de trabajo que se establecen en una institución, menciona que "es necesaria una estrategia que tenga por objetivo el trabajo adecuado de la motivación" (Sarrat, 2002, p. 82).

El cuidado de las personas, la atención cuidadosa, debe ser una de las prioridades del equipo de gestión y para ello la motivación tanto individual como grupal hace necesaria el planteamiento de una estrategia en este sentido.

El autor (Sarrat, 2002) propone cinco direcciones para mejorar la motivación:

- La innovación.
- El reto.
- El éxito.
- El reconocimiento.
- El clima afectivo.

La *innovación* se debe proponer como una oportunidad. Proponer cambios fuera de la rutina, ensayar nuevos caminos, nuevas responsabilidades que deberán estar íntimamente ligadas al reto para que se transformen en una mejora.

[4] El trabajo colaborativo presenta características diferentes al trabajo en grupo, si bien en la presente investigación se los presenta como similares, el trabajo en grupo no siempre es colaborativo, en cambio el trabajo colaborativo es trabajo en grupo. Para ampliar este tema se puede consultar la obra de José Manuel Lavié Martínez, autor de "El trabajo colaborativo del profesorado"

> "La innovación es la posibilidad de cambiar los ejes fundamentales de la escuela, es romper con lo viejo, para buscar un nuevo equilibrio, destinado a alcanzar mayores logros, mayores niveles de calidad. Se trata de un proceso permanente, espiralado, complejo y contradictorio, nunca libre de conflictos. Innovar es así romper con los aspectos estructurados de la escuela, es producir ideas nueva y recrear las viejas, es un acto de creatividad permanente" (Lugo, 2002 p.46).

El *reto* se necesita una vez sentada la innovación. Es esperable un impulso que lleve a tomar ese desafío y es esa exigencia la que conducirá a un trabajo final de calidad.

El *éxito* es una de las necesidades que presentan los docentes como más importantes. *Nada se contagia tanto como el éxito,* es una frase apropiada para la motivación grupal. El éxito aparece luego de planificar, de realizar un trabajo de calidad y una evaluación de calidad.

El *reconocimiento* de los demás se transforma en una mejora de la motivación. El reconocimiento y el éxito deben transmitirse a todo el colectivo.

El *clima afectivo* debe ser potenciado, ya que *logra abrir muchas puertas.* Celebrar aniversarios o acontecimientos destacables ayudará a integrarse a los docentes a los equipos de trabajo, a dar un cariz más humano al trabajo docente.

El equipo de gestión deberá ser capaz de percibir las necesidades del grupo y hallar para cada situación que se presente, el método adecuado para llevar a cabo el camino de la innovación. Formar parte del equipo significa, muchas veces, un debate entre el individualismo y la grupalidad. Al respecto, el individualismo está representado por el temor a perder privacidad e identidad en ese "estar frente o con otros" (Harf y Azzerboni, 2010, p. 69). Por su parte, la grupalidad se entiende como la tendencia a buscar a otros y a estar con ellos, comprendiendo que al sumar esfuerzos, ideas y acciones el resultado es mayor que la acción individual.

La necesidad del trabajo en equipo se vislumbra cuando "se es consciente de las limitaciones personales para llevar a cabo determinadas actividades en solitario" (Harf y Azzerboni, 2010, p. 69). Es un aliciente reconocer que el esfuerzo individual de cada uno de los integrantes del

equipo es necesario para alcanzar los objetivos propuestos. Como mencionaran Harf y Azzerboni (2010, p. 69) "el equipo somos nosotros".

Formar parte de un equipo no implica la pérdida de identidad. El aporte de cada individuo, ya sean sus palabras, preguntas, silencios contribuyen para alcanzar la meta. Integrar el equipo no implica renunciar al yo, es darse cuenta que es el pasaje de la "yoidad a la nostridad" (Harf y Azzerboni, 2010, p. 69). Es en el equipo en donde los aportes se potencian, "hoy se ha pasado del ideal del grupo suma a la idea del grupo potencia" (Harf y Azzerboni, 2010, p. 71).

Lo más relevante en el trabajo en equipo se encuentra en la acción conjunta y la ayuda mutua, esto implica que cada integrante practique el "junto con" en forma conjunta, es decir "lo sustancial de un equipo está en la complementariedad" (Harf y Azzerboni, 2010, p. 71). Esto significa que el aporte de cada miembro es único y se complementa y enriquece con el aporte del otro.

Los directivos, como motores de los equipos docentes, tienen la responsabilidad de estimular, asesorar, acompañar, motivar, incentivar y coordinar a éstos; trabajar en equipo "promueve en los miembros de la institución educativa un crecimiento notorio de la autoestima y un incremento de la responsabilidad individual y compartida" (Harf y Azzerboni, 2010, p. 72) así como también estimula la pertenencia y la gestión participativa y democrática dentro de la institución.

El trabajo colectivo no elimina aspectos individuales (Harf y Azzerboni, 2010, p. 74):

- "Los aspectos individuales son necesarios para alimentar el desarrollo colectivo".
- "Un buen trabajo en equipo implica división de tareas, con responsabilidades individuales".
- "Los intercambios en el equipo son entre personas, cada una de ellas con sus propias historias, opiniones, posturas".

Si bien todos los docentes que trabajan en la escuela son diferentes y por ende tienen sus particularidades, se debe considerar en el tema motivacional el incentivo a la organización en su conjunto.

¿Por qué es importante motivar al cuerpo docente en su conjunto? Porque los esquemas de incentivos con “mayor probabilidad de éxito apoyan la colaboración entre maestros y no su competencia, y se basan en objetivos claros y alcanzables” (Uribe, 2000, p. 236). Además el docente encuentra sentido a su trabajo cuando integra sus vivencias con sus expectativas, “a través de sus relaciones con los demás” (Uría, 1998, p. 198). Es decir que la conformación de verdaderos equipos de trabajo se transforma en una necesidad ya que la cultura de la colaboración permite crear las condiciones para que el profesorado desarrolle sus competencias docentes (Bolívar Boytía, 2011). “Solo recientemente se ha comenzado a diseñar y a experimentar esquemas que se centran en la escuela como organización, para mejorar la motivación y el desempeño de todo el cuerpo docente” (Uribe, 2000, p. 216).

La motivación de éstos equipos como ya se mencionara corresponde al equipo de conducción y no se contradice con la motivación individual sino más bien se potencia con ésta.

2.4. Estrategias para la motivación docente

La motivación del cuerpo docente es una cuestión clave en la dirección de cualquier organización Uría (1998). Su importancia está fundamentada en que docentes motivados estarán dispuestos a la apertura, a la innovación, abiertos a proyectos, al reto, al desafío, al clima afectivo (Sarrat, 2002) y esa motivación “es de gran ayuda para que el alumno progrese” (Uría, 1998, p. 214). Esto tendrá un impacto directo en el trabajo con los alumnos y en la motivación de los mismos; es decir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente necesita estar motivado y sentirse realizado en su trabajo, ya que eso le ayudará a tener un autoconcepto positivo, es decir una valoración

positiva de su rol. Como afirma Uría (1998), si el docente se encuentra motivado, tiende a valorar más a los alumnos, será más efectiva la orientación que pueda ofrecerle, ayudándole a reforzar a su vez la valoración que éste último tiene de sí mismo y consecuentemente su rendimiento.

El alumno a su vez es un gran motivador del docente, en este sentido "El docente no solo se siente motivado por su autorrealización en un trabajo integrador y constructivo, sino también por la de aquellos a los que orienta con éxito, apoyado en gran medida por la motivación propia y de los demás" (Uría, 1998, p. 198). Y cuando los alumnos se encuentran motivados y los docentes también, se pone en marcha un mecanismo de retroalimentación en el cual la organización en su conjunto, desde una perspectiva sistémica, se siente motivada. Esto genera altas expectativas, "la motivación se activa sistémicamente entre todos los actores que participan de la escena educativa, proceso dinámico al que hemos denominado circuito motivacional o sistema de motivación recíproca" (Villanueva, 2009, p. 114). Debe implementarse como estrategia entendiendo que presenta la característica de ser "…sistémica, dialógica y relacional…" (Villanueva, 2009, p. 252) (Ver figura 1).

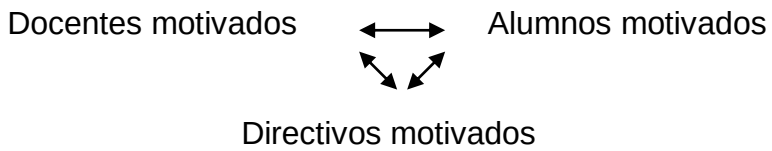

Figura1. Equilibrio dinámico-retroalimentación (Fuente: Villanueva,2009).

De acuerdo con las ideas planteadas en el Capítulo 1, punto 2., se puede decir que una estrategia es un plan definido para lograr obtener un cierto resultado. Para ello, se debe coordinar y establecer un proyecto, para alcanzar un objetivo y llegar a la meta.

Se considera que hablar de estrategia significa afirmar que existen objetivos a alcanzar, una metodología a implementar y se establece un plan para llevarlos a cabo (Basaldúa, 2011). Es el camino a seguir para pasar de un estado a otro, para superar deficiencias, para crecer.

Definir a los estrategas, realizar el diagnóstico, tener en claro las opciones y realizar la formulación estratégica son los pasos necesarios para lograr una estrategia de gestión, para concluir con una auditoría a los efectos de medir el desempeño de la organización.

El equipo directivo es el primer impulsor de la motivación en la organización educativa y las estrategias que promueven para favorecer la motivación del cuerpo docente, según Uría (1998), son importantes a la hora de conseguir calidad en la enseñanza. Es así como trabajar en un ambiente de estímulo impactará directamente en el trabajo del aula.

Este ambiente está determinado por dos factores destacables que son *la participación* y *la comunicación*, sin los cuales no se podrá hablar de equipos y organización dentro de la institución Uría (1998). Aquí se hará especial alusión al segundo de estos factores, ya que la participación se la concibe como una variable derivada de éste.

Sobre la comunicación se sostiene que "en toda organización, la comunicación ocupa un lugar destacado" (Uría, 1998, p. 199). Todos las personas constantemente están recibiendo mensajes, noticias, información y a su vez enviando también a todos aquellos con los que convive. Complejo es el proceso y las redes de comunicación se encuentran cada vez más entramadas.

La comunicación dentro de la propia organización escolar y de ésta con el entorno "es uno de los factores más importantes que afecta al ambiente de trabajo participativo" (Berlo, 1982 en Uría, 1998, p. 199). Existen estudios (Berlo, 1982 en Uría, 1998, p. 199) que afirman que en toda organización la gente pasa la mayoría del tiempo comunicando. El equipo de gestión destina a la comunicación una parte importante de su tiempo y es invertido en hablar con los docentes, discutir modificaciones con los jefes de departamento, recibir y brindar información, reunirse con colegas, entre otros aspectos. Es de buen directivo que éste invierta el 50% de su tiempo hablando con las personas (Isaacs, 1995).

Como lo afirmara Nubiola (2000), todos los actores de un centro escolar están implicados en el proceso de comunicación, es ésta uno de los pilares sobre el que se sostiene la educación.

Tan importante es este aspecto que numerosos son los autores que hablan de la comunicación, su vinculación con el aprendizaje la explicita Gorrochotegui Martell (2010, p. 45) “comunicar es crear valor a través de la transmisión y/o recepción de un mensaje con contenido. Gran parte del valor que aporta la comunicación reside en el aprendizaje que se produce en cada uno de los interlocutores”. Asimismo, se coincide con Rentería y Quintero (2009) quienes afirman que el proceso de comunicación debe desarrollarse dentro de la institución educativa.

Las organizaciones escolares presentan problemas relacionados con la comunicación, uno de ellos es la modificación de los mensajes. Muchas veces se presentan distorsiones y éstas se pueden deber a diferentes factores que pueden ser sociales, intelectuales y psicológicos, por ejemplo si los interlocutores pertenecen a niveles culturales muy diferentes, si tienen problemas para expresarse, entre otros aspectos.

De aquí se desprende “la necesidad de cuidar la fidelidad del mensaje a lo largo del proceso de comunicación, sobre todo si tenemos en cuenta que es un cauce para motivar, en nuestro caso, a los componentes del centro educativo” (Uría, 1998, p. 201).

Debido a la importancia que tiene, sería apropiado que la propia institución prepare a sus docentes en esta competencia. No todos naturalmente tienen la misma habilidad comunicativa pero es sabido que es posible mejorarla.

La formación de la comunicación depende de “el saber (conocimientos), el saber hacer (aplicación concreta de los conocimientos), el saber estar en comunicación (personalidad)” (Uría 1998, p. 201).Trabajar en estas competencias desde la misma institución sería lo más adecuado para llegar a que todo el cuerpo docente presente un buen desarrollo.

De hecho, no todos los docentes y directivos poseen las mismas competencias comunicacionales. Si se parte de la base de que éstas se pueden mejorar, sería sumamente provechoso detectar y proponer puntos de mejora en este aspecto.

Según Santos Guerra (1994, p. 202) desde el equipo de gestión se deben tener en cuenta algunas consideraciones vinculadas con la

comunicación, a saber: "(…) la manifestación de respeto a los profesionales, encarnada en comportamientos reales y mantenidos. La participación de éstos en las decisiones sobre el cambio y la valoración de sus opiniones y perspectivas. La valoración de los esfuerzos realizados y el reconocimiento de los éxitos conseguidos".

La comunicación no siempre supone diálogo, puede estar vinculada a la necesidad de informar sobre un aspecto legal, administrativo o normativo y debe llegar a todos los integrantes de la comunidad educativa. Muchos inconvenientes y malentendidos en la institución se deben a la falta de circulación de la comunicación.

Por otro lado, no es suficiente reforzar mediante cursos y seminarios la comunicación dentro de la escuela. Se deben tener en cuenta otros aspectos como el respeto y la valoración.

La comunicación es muy importante dentro de la organización escolar y cuando esta es escasa o insuficiente corresponde al equipo directivo su gestión para la mejora. Frente a lo expuesto se puede considerar entonces a la comunicación como un factor a desarrollar dentro de un plan estratégico de gestión para motivar al cuerpo docente.

La organización escolar presenta una estructura sumamente compleja. En esta estructura se puede observar que lo que le da vida a la escuela es la persona que es una pieza fundamental dentro de la institución y cuya participación es sumamente enriquecedora para toda la organización.

La modalidad de participación puede ser muy diversa, encontramos en el comportamiento individual personas participativas y no participativas, personas que manifiestan disconformidad y también aquellas que participan solo en base a estímulos externos. Esta idea se puede expresar esquemáticamente de la siguiente forma (ver gráfico 2):

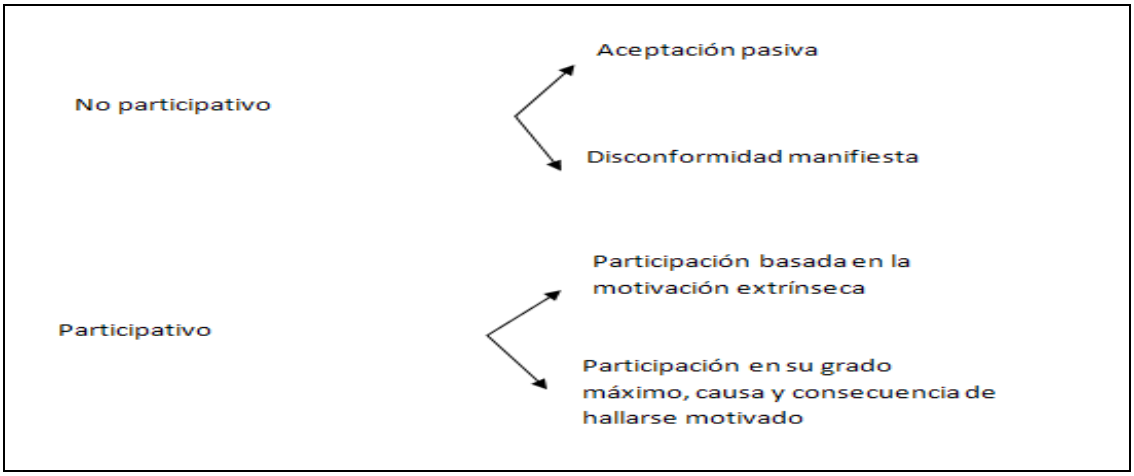

Gráfico 2. Clasificación de las personas de acuerdo con su modalidad de participación (Fuente: Uría,1998)

La modalidad de participación más adecuada es la que se encuentra basada en la capacidad decisoria. Se entiende por ello "el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel microsocial como macrosocial..." (Sánchez de Horcajo, en Uría, 1998, p. 203).

Participar tiene consecuencias positivas tanto para el docente como para la institución. El que participa se encuentra más comprometido, integrado, se siente parte de la escuela y parte de un todo.

Al respecto, se sostiene que "la participación es un medio y no un fin como consideran algunos. Un medio de integración favorecedor de relaciones, mantenedor de la coherencia, que dota a las escuelas de una estructura fuerte y dinámica. (…) Es un derecho de la persona en función de la dignidad humana, y a la vez, un medio imprescindible para conseguir un sistema educativo eficaz" (Uría, 1998, p. 204).

En relación con estas ideas, se puede considerar que la participación docente dentro de la institución resulta sumamente valiosa y es una acción a desarrollar estratégicamente para favorecer la motivación (Gvirtz, et al.,2011).

De las estrategias de gestión planteadas en anteriores apartados se derivan otras íntimamente relacionadas como la entrevista personal y el *coaching*.

Respecto de la motivación individual, la entrevista personal es una estrategia para conocer y acercarse al docente. Según Isaacs (1995) es una técnica que permite el intercambio de acciones, pensamientos y sentimientos, permitiendo al directivo escuchar y orientar al docente a partir de ella. Si bien permite alcanzar objetivos profesionales, es posible que a partir de ella surjan cuestiones personales. Conocer las inquietudes, dificultades, anhelos y proyectos del educador permitirá que el directivo conozca y planifique en función de los intereses personales de cada uno de sus docentes. Esta acción también favorece el proceso comunicativo y como se trata del encuentro entre dos personas habrá tantas maneras de llevarla adelante como docentes en el establecimiento, "el estilo personal es de suma importancia y cada uno descubrirá, con su propia experiencia, que se pueden hacer las cosas de distintas maneras" (Isaacs, 1995, p. 345).

Respecto de esta técnica[5] se puede decir que es importante adicionarle a las entrevistas formales los encuentros informales. Estos contactos son complementarios de los anteriores y brindan información muy valiosa (Isaacs, 1995), por ejemplo en los descansos, en los recreos.

También en este sentido el seguimiento y acompañamiento del docente dentro de la institución debe implementarse como otra estrategia de gestión. Es lo que se conoce como *coaching* o entrenamiento. Este proceso consiste en una actividad que trabaja con las fortalezas personales para potenciarlas: maximizar el potencial personal y profesional para que el docente tome decisiones personales para ayudarse a sí mismo. Consiste algunas veces en consultoría, otras en terapia y tutoría; la clave está en el "entrenamiento", "es decir el desarrollo de nuevas habilidades, lo que involucra instrucción, enseñanza, diálogo, práctica, ejercicios, juego de roles y aprendizaje experiencial" (Gorrochotegui Martell, 2011, p. 374). El equipo de gestión, el coach, tiene como función acompañar, observar, dar opinión. El entrenamiento consiste en evaluar y dar *feedback*, es una herramienta de diagnóstico y de mejora del desempeño docente. El objetivo es acordar acciones para la mejora, para potenciar las fortalezas de los docentes y minimizar las debilidades. Para ello se deben prever reuniones

[5] Para ampliar este tema se puede consultar Isaacs (1995, capítulo 3).

periódicas con los docentes y tener conocimiento de cada persona que integra la organización y de sus motivaciones particulares. El *feedback* es una conversación sobre las percepciones que cada parte tiene, en la cual se debe llegar a un acuerdo y a un entendimiento para poder obtener los cambios esperados. Se debe expresar constructivamente lo que se piensa del otro, es hacer que la persona mejore a partir del entendimiento de su desempeño. Para ello, según Sciarrotta (2011) se debe:

- Dedicar el tiempo necesario.
- Procesar la información.
- Conocer al otro.
- Interiorizarse del tema en cuestión.
- Elegir el momento adecuado.
- Ser un buen comunicador.
- Prepararse para desarrollar el *feedback*.

Como complemento de lo anteriormente desarrollado, para promover la motivación resulta importante desarrollar una estrategia de apoyo efectivo; el equipo directivo al demostrar interés por prácticas innovadoras, por proyectos especiales, por capacitaciones relevantes, estaría favoreciendo una cuestión clave: la autoestima docente (Torres Santomé, 2006). Resulta fundamental poder asistir y acompañar en la tarea al personal ya que "el docente se forma y enriquece con los intercambios y devoluciones que puede manifestar el director luego de observar una clase o los cuadernos de los alumnos" (Gvirtz, 2011, p. 161).

Parte de este acompañamiento se relaciona con atender factores individuales que revistan interés así como también dificultades grupales o que conciernen a toda la institución. En este sentido, la escuela debe trabajar en un planeamiento estratégico de capacitación (Tenti Fanfani, 2005). La actualización permanente, el aprender a aprender, sostenida por el *Informe Delors* (Delors, 1996), debe estar en el deber ser del docente. La educación permanente no parece ser, paradójicamente, uno de los pilares de la educación, pero resulta necesaria para fomentar la profesionalidad crítica, para explorar nuevas formas, para innovar, para investigar. La gestión tiene que crear oportunidades para el desarrollo profesional, esto

traerá aparejado el desarrollo de la creatividad y de la innovación. “La escuela debe permitir el aprendizaje (…) de sus docentes y debe constituirse en centro de esa actividad” (Romero, 2011, p. 34) y los directivos, en calidad de guías, deben promover y liderar el desarrollo profesional de sus docentes. Capacitar de manera constante sobre temas referentes a educación hará que el docente se sienta apoyado en su labor.

Otra estrategia de gestión para favorecer la motivación del equipo docente debe estar direccionada a involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que una de las causas de desmotivación consiste en responsabilizar solo al cuerpo docente de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien esta responsabilidad existe, está compartida, es decir es corresponsable en la educación junto a las familias, Torres Santomé (2006). La familia tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, “del apoyo que se les brinde depende el éxito que tengan en la escuela” (Gorrochotegui Martell, 2013, p.76). En consecuencia, trabajar en la relación escuela familia, trabajar en la confianza conferida al otorgarle la educación de los escolares a los docentes se torna necesario. La confianza se construye en el conocimiento del otro y en el acercamiento, el trabajo formativo se realizará en dos comunidades: la familia y la escuela (Gorrochotegui Martell, 2013, p. 78). El inconveniente consiste en que las carreras de profesorado no forman a los docentes para trabajar en forma conjunta con las familias. Facilitar interacciones y comunicación entre las familias y el profesorado y entre el cuerpo docente y el alumnado resultará beneficioso.

Como afirman Angeletti y Gracia (2003), la comunicación, el diálogo y la construcción de alianzas deben ser acciones que se encuentren en el plan estratégico. Es necesario brindar un espacio para que el grupo de padres crezca acompañando la escolaridad, como así también restablecer la disociación producida entre la escuela y la familia; para ello, la capacitación en la comunicación y en la relación escuela-familia tiene que ser parte de una estrategia de gestión para fortalecer el vínculo entre ambas. Este aspecto es prioritario dentro del establecimiento escolar, así como la

promoción de la educación desde la “cultura de la motivación” en forma conjunta.

Al respecto, se debe cambiar la cultura de los aprendizajes que se promueven sobre la base de “recompensas extrínsecas” en los que se hace el mínimo esfuerzo para obtener la aprobación y que generan la idea de que “la meta” es “aprobar”, en lugar de “saber” y “aprender” Torres Santomé (2006). Esta filosofía del mínimo esfuerzo está muy arraigada en nuestro sistema educativo, en el que los alumnos tienen la obsesión por alcanzar notas, sin conocer, aprender y saber más. Al alumnado, en primer lugar, hay que motivarlo para luego exigirle esfuerzo. Muchas veces los docentes olvidan hacer una reflexión sobre la relevancia de los temas trabajados y la forma de motivar al alumnado. El deseo de aprender requiere que se trabaje en el aula con la cultura de la motivación como motor. En definitiva, la meta a alcanzar tiene que ser cambiar la “cultura del esfuerzo” por la “cultura de la relevancia de tareas” por la “cultura de la motivación” y fomentar la curiosidad por aprender (Torres Santomé, 2006). Crear condiciones y estímulos que despierten el interés y que lleven a esforzarse es el camino a seguir. También resulta relevante integrar el equipo de orientación al trabajo del aula, para planificar, evaluar y desarrollar proyectos. Es importante que la función del departamento de orientación no esté solo sujeta al tratamiento de casos; es decir sumarlo al desarrollo del curriculum e implicarlo directamente en proyectos escolares y de coordinación entre departamentos.

En referencia al curriculum sobrecargado de contenidos que Torres Santomé (2006) menciona como factor de desmotivación, la escuela debe estratégicamente trabajar con un curriculum con cierto grado de libertad. Sería beneficioso elaborar en forma conjunta con el cuerpo docente un mínimo de contenidos para dejar lugar al trabajo interdisciplinario, al desarrollo de proyectos innovadores, a desplegar inquietudes del grupo de trabajo (Amarante, 2011). La autonomía mencionada es una característica de los profesionales y es una demanda que formulan los docentes (Tenti Fanfani, 2005). Es importante que no se anule la autonomía del colegio y de los docentes en cuanto a decisiones a tomar en los espacios consignados a tal fin. Esta demanda por parte de los docentes no solo en referencia al

curriculum, se puede interpretar como un desplazamiento del docente funcionario al docente profesional (Tenti Fanfani, 2005, p. 143). Asimismo, sería beneficioso que en la elaboración de los contenidos mínimos haya participación del cuerpo docente, ya que participar genera compromiso con la tarea.

Otra estrategia de gestión importante para favorecer la motivación docente es trabajar en la misión y la visión de la institución. Ello implica crear consenso acerca de cuáles son los fines que orientan el trabajo escolar y someter a revisión los objetivos a pesar de que "la escuela es cada vez más requerida para cumplir funciones que podrían denominarse como no tradicionales" (Tenti Fanfani, 2005, p. 111) lo cual genera nuevas exigencias y desafíos no siempre comprendidos. La continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación atendiendo no solo saberes disciplinares sino también enseñanzas transversales como educación sexual, educación ciudadana, educación para la paz, educación ambiental dan como resultado la desmotivación del profesorado Torres Santome (2006).

Esto, sumado a las inteligencias múltiples, ha resultado en la necesidad de atender diferentes dimensiones, afectivas, sociales, morales, interpersonales, estéticas, generando nuevas exigencias para el profesorado. La gestión se centrará en hacer foco en el objetivo de la educación y en diagramar un plan estratégico que contenga las demandas del sistema educativo garantizando "la estrecha relación entre la visión de la escuela y los planes de acción que se desarrollen" (Romero, 2011, p. 34). Para ello, resulta necesario integrar profesionales y actores, para cubrir esa demanda además de contemplar la capacitación continua anteriormente mencionada. Al respecto, Romero (2011) sugiere como práctica de gestión "asegurar la participación de instituciones y servicios externos de apoyo a la escuela" (Romero, 2011, p. 34).

En cuanto al sentido de pertenencia y comunidad que debieran presentar los docentes, las estrategias deben direccionarse a eliminar la condición de "docente taxi", que es aquél que se desempeña en varias instituciones y presenta un trabajo fragmentado a partir del cual "se vuelven poco probables

otros compromisos tales como la coordinación de actividades con colegas, la participación en proyectos institucionales o de articulación con la comunidad y la atención personalizada a los alumnos" (Tenti Fanfani, 2005, p. 85). Este compromiso dividido va en dirección opuesta al desarrollo del sentido de pertenencia y de la construcción de una identidad institucional. Contar con docentes de media jornada o jornada completa para que puedan comprometerse con la institución y para desarrollar diferentes actividades como la articulación, las tutorías, la corrección y preparación de clases, para realizar docencia e investigación entre otras. En relación con ello, resulta motivador contar con horas institucionales para tal fin. Según Tenti Fanfani (2005, p. 138), en Argentina los docentes estarían de acuerdo con la concentración de horas en un solo establecimiento así como también con el desarrollo de una carrera docente dentro de la institución, como por ejemplo el ascenso profesional sin dejar el aula Tenti Fanfani (2005). Esto último representa un factor motivacional importante para aquellos que no presentan interés en dejar el trabajo del aula.

Las condiciones ambientales influyen en la predisposición hacia el trabajo, como también los salarios y bonificaciones Torres Santome (2006). Por un lado, es necesario crear un ambiente de estímulo positivo, donde se trabaje en la confianza y en la posibilidad de lograr las metas planteadas, estableciendo un buen vínculo con el cuerpo docente. Al respecto, Romero (2011, p. 34) afirma que "las buenas escuelas crean un fuerte sentido de comunidad, que acrecienta el compromiso y fortalece el logro de buenos resultados" y para ello propone como práctica de gestión la promoción de un clima abierto cuidando la comunicación y la participación.

Por el otro, resulta necesario establecer una política de incentivos y bonificaciones salariales. Es importante estudiar muy bien la cuestión y debatir con el personal la política de estímulos a aplicar (Torres Santomé, 2006). Los esquemas de incentivos deben promover la colaboración entre los docentes y no su competencia (Uribe, 2000). Los salarios docentes pueden ser modificados en el caso de las escuelas privadas no subencionadas. Es esta una decisión política de la institución y para ello se deberá calificar al personal y en función de los resultados establecer

incentivos siempre con racionalidad. Incrementar los salarios y pagar una bonificación acorde a la profesionalización del enseñante resultará en un incremento de la motivación

La estabilidad laboral en el caso de las escuelas privadas es un factor de motivación que se encuentra desarrollado de manera diferente con respecto a las escuelas públicas de gestión estatal. Como mencionara Tenti Fanfani (2005), en nuestro país, en promedio, se deben esperar cinco años para pasar a la titularidad en el cargo. Este problema en las escuelas privadas no se advierte ya que depende directamente de la decisión de la institución y no de una política macro; es así como la titularidad puede encontrarse vinculada directamente con el desempeño del docente. En lo que se refiere a la administración educativa burocratizante, se hace necesario gestionar para facilitar cuestiones que resultan tediosas. Establecer mecanismos facilitadores de asuntos burocráticos como salidas educativas, iniciativas de mejora o complementariedad de los procesos educativos resultará motivante para toda la organización (Torres Santomé, 2006).

De acuerdo con el marco expuesto y a manera de conclusión del presente apartado, en la tabla 4 se mencionan diferentes factores causales de desmotivación y estrategias de gestión que pueden implementarse para prevenirla y favorecer la motivación en el equipo docente y en las personas que interactúan en la institución.

	Factores que originan desmotivación	**Estrategias de gestión para favorecer la Motivación**
1°	Falta de comprensión del sentido del sistema educativo	Ayudar a comprender la misión y los fines del trabajo escolar. Compartir la visión y los objetivos
2°	Formación de base deficitaria	Trabajar en la capacitación y en la formación profesional- apoyo, evaluación y desarrollo personal
3°	Pobreza de las políticas de actualización del profesorado	Promocionar la cultura Trabajar en la Capacitación del personal
4°	Concepción tecnocrática del trabajo docente	Armar equipos de trabajo con el departamento de orientación para planificar, evaluar, desarrollar proyectos. Promover la cultura de la motivación , de la relevancia de las tareas
5°	Curriculum obligatorio sobrecargado de contenidos	Consignar espacios de decisión para la selección de contenidos. Elaborar contenidos mínimos para establecer espacios para el desarrollo de proyectos

6°	Administración del sistema educativo burocratizante	Facilitar administrativamente las iniciativas de mejora o procesos complementarios
7°	Falta de servicios de apoyo y de una supervisión que acompañe.	Realizar tareas de asesoramiento y entrenamiento del docente. Conocer al docente a través de la entrevista personal.
8°	Ausencia de una cultura democrática en los centros escolares	Participar a los docentes de las decisiones. Fomentar el respeto, la integridad, la confianza, la responsabilidad, la justicia, la sinceridad, la solidaridad. Fomentar la autoevaluación
9°	Problemas de comunicación con el alumnado	Trabajar las dimensiones socioafectivas y la comunicación.
10°	Dificultades para relacionarse con las familias	Fomentar las interacciones y la comunicación escuela-familia. Construir alianzas.
11°	El profesorado como único responsable de la calidad de la educación	Integrar a las familias. Construir alianzas con ellas
12°	Ambiente social de escepticismo y banalización	Sostener e incrementar la posición de contracultura de la escuela. Desarrollar un ambiente de trabajo positivo. Propiciar actividades extraescolares.
13°	Falta de incentivos al profesorado más innovador y del desarrollo de una carrera docente sin dejar el aula	Desarrollar sistemas de evaluación y autoevaluación para premiar innovación, propuestas pedagógicas, compromiso con los estudiantes. Fomentar el trabajo en equipo. Desarrollar una carrera docente dentro de la escuela sin dejar el trabajo en el aula.
14°	Continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación	Integrar a diferentes especialistas y actores de la comunidad para desarrollar algunos contenidos que están fuera de la curricula. Capacitación docente.
15°	Mayor visibilidad de los efectos del profesorado	Trabajar en la profesionalización de los docentes.
16°	Nulo sentido de pertenencia y escaso compromiso con la institución	Propiciar una política escolar de concentración de horas en la escuela. Docente full time.
17°	Bajos salarios. Docente excluído de la cultura	Propiciar una política escolar de mayor salario. Bonificación del colegio. Promover la participación en procesos culturales
18°	Malas condiciones de trabajo y Empobrecimiento de equipos didácticos y tecnología.	Propiciar condiciones dignas de trabajo Fomentar la capacitación. .
19°	Inestabilidad laboral	Ofrecer la estabilidad laboral en un tiempo prudencial
20°	Trabajo individual fomentado por el modelo clásico escolar	Favorecer el trabajo en equipo y la conformación de equipos variados. Asignar para ello recursos temporales y espaciales.

Tabla 4. Factores causales de desmotivación y estrategias de gestión que pueden favorecer la motivación (Fuente: elaboración propia)

El marco teórico expuesto, compuesto por dos capítulos referidos a la gestión de las instituciones educativas y a la motivación del claustro docente, permiten dar lugar a la segunda parte del presente trabajo de investigación, que se centra en el diseño metodológico.

Segunda parte. El diseño metodológico

Capítulo 3. El diseño de la investigación

Capítulo 3. El diseño de la investigación

En el presente capítulo se especifican el diseño de la investigación, las características de la institución, la población con la que se trabajó y los instrumentos de indagación que se utilizaron en coherencia con el problema inicial y los objetivos planteados.

3.1. Diseño Metodológico

Tal como se expresó en el apartado introductorio, el objetivo general de la presente investigación *es indagar y describir las actuales estrategias de gestión que utiliza la dirección de un centro educativo de nivel secundario para motivar a sus docentes*. A partir del mismo se consideró oportuno el planteo de la siguiente hipótesis:

> *Las estrategias de gestión que emplea la dirección de un centro educativo de nivel secundario promueven la motivación del equipo docente.*

Para lograr el objetivo y demostrar la hipótesis planteada, se consideró oportuno aplicar un diseño metodológico de corte híbrido, también denominado mixto o cuali-cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), con el fin de analizar la interrelación que existe entre los conceptos de motivación y estrategias de gestión, y de comprender más acabadamente cómo se puede promover la primera desde la dirección de una institución educativa.

La elección de la metodología mencionada se funda en considerar que la adopción de un enfoque único, ya sea cuantitativo o cualitativo, es insuficiente para tratar el tema central de la presente investigación. La investigación mixta, por el contrario, ofrece la posibilidad de visualizar una perspectiva más amplia y profunda, como así también obtener datos más variados.

Con este enfoque se pretende lograr convergencia, correspondencia y un mayor entendimiento sobre el foco de la investigación, al permitir obtener una visión holística mediante un diálogo permanente entre los datos cualitativos y cuantitativos.

De esta manera, la metodología cuantitativa, se concretará a partir de dos escalas Likert diseñadas *ad-hoc* y que se aplicarán al personal docente. La metodología cualitativa se instrumenta a partir de la aplicación de una entrevista semi-estructurada, con las que se obtendrá información importante para establecer un diálogo entre las estrategias de gestión y la motivación docente. Los datos obtenidos a través de los instrumentos empleados se relacionarán para arribar a conclusiones que permitan desarrollar estrategias que aumenten la motivación del equipo docente.

Una vez detallado el diseño metodológico a implementar en la investigación, en el siguiente apartado se especifica la operacionalización de las variables de manera de efectuar algunas orientaciones sobre las dimensiones y los indicadores del presente trabajo.

3.2. Operacionalización de las variables

Si bien en el Anexo I se puede observar la operacionalización de las variables, aquí se efectúan algunas orientaciones sobre las variables e indicadores de medición.

A partir de la hipótesis planteada, se derivaron dos variables, una independiente y otra dependiente:

- Variable Independiente: Estrategias de gestión a implementarse desde la dirección de un centro educativo.
- Variable Dependiente: Promoción de la motivación en el equipo docente.

Para poder medir la variable independiente, se identificaron tres dimensiones tomando como base el modelo de liderazgo propuesto por Anderson (2010) y explayado en el marco teórico que sustenta la presente investigación. De acuerdo con ello, las dimensiones son:

- Establecer direcciones.
- Desarrollar personas.
- Orientar la organización. Esta denominación se utiliza para hacer referencia a dos categorías que Anderson (2010) menciona (“rediseñar la organización” y “gestionar la instrucción”) debido a que se la considera más integradora y abarcativa. Asimismo, este término hace alusión a las acciones que pueden implementarse en una organización educativa en coherencia con la misión institucional.

  El vocablo “rediseñar” acuñado y aplicado por Anderson (2010) en el contexto de las organizaciones educativas conlleva la realización de cambios inconexos, que no están necesariamente de acuerdo con los fines institucionales.

Una vez establecidas las dimensiones, se seleccionaron sus indicadores a partir del marco teórico propuesto por Torres Santomé (2006), Tenti

Fanfani (2005), Uría (1998), Gorrochotegui Martell (2013), Sarrat (2002) e Isaacs (1995) (Ver Anexo I):

Por su parte, para medir la variable dependiente, *promoción de la motivación del equipo docente*, se consideraron las siguientes dimensiones, que están en coherencia con el marco teórico y con los autores desarrollados (en el Anexo I se detallan los indicadores de análisis):

- Reconocer e identificarse con la misión institucional.
- Desarrollo personal.
- Orientación institucional.

3.3. Características de la institución en la que se efectúa el trabajo de campo

La fase empírica de la investigación se llevará a cabo en el colegio Alemán de Quilmes, motivo por el cual se considera oportuno describir en forma sintética su historia y organización.

La creación de esta institución tiene sus orígenes en la última década del siglo XIX. Fue precisamente en el año 1890 y en la ciudad de Quilmes, en el que se funda la *Cervecería Argentina Quilmes*, acontecimiento con el cual personal técnico de origen germano se instaló en la zona.

Ocho años más tarde, en 1898, a partir del deseo del mismo grupo de inmigrantes de brindar una educación europea a sus descendientes, nace el *Colegio Alemán de Quilmes*.

Desde sus orígenes se caracterizó por ser una institución educativa privada, que no posee subvención estatal y que desarrolla los tres niveles de enseñanza. En la actualidad cuenta con 1090 alumnos, población escolar que se inserta en una comunidad de nivel socio-económico y cultural de tipo

medio y medio-alto; asimismo, en su mayoría, los alumnos pertenecen a la zona de influencia de la escuela.

Las características de su proyecto educativo, permiten que la institución sea reconocida por su exigencia. En él se destaca la enseñanza intensiva del idioma alemán y del inglés, y por presentar una variada oferta de proyectos y actividades extraescolares de carácter pedagógico, como ser: el *Proyecto Solidario* y el *Proyecto Ambiental*, los talleres de preparación para olimpíadas de ciencias naturales y ciencias sociales, talleres de gimnasia artística, teatro, música, plástica, entre otras actividades.

La escuela forma parte de la *Comunidad de trabajo de Escuelas Argentino Alemanas* -AGDS (1986)- y se relaciona activamente con otras organizaciones de origen germano.

El nivel secundario cuenta con dos orientaciones: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y uno de los objetivos institucionales respecto de los alumnos es "*Lograr un acceso orientado hacia la prosecución de estudios en el ámbito superior con responsabilidad y posibilidades de educación permanente*" (Proyecto Educativo institucional, 2013, p.8). Este nivel presenta una población estudiantil de 332 alumnos y cuenta con 63 docentes programáticos.

Se caracteriza por ser una escuela con personal muy estable, no obstante, desde el año 2008, está atravesando un proceso de cambio originado en el retiro jubilatorio de personal que posee años de antigüedad y en la incorporación de docente nuevos. Éste último efecto, también se debe al crecimiento que la institución está transitando. El nivel secundario actualmente tiene tres secciones en primero y segundo año. En el año 2014 se ha incorporado la tercera sección en tercer año, afianzando así el crecimiento vegetativo proyectado.

El equipo directivo del nivel secundario está conformado por la directora del nivel que es también la directora general de la institución, la vicedirectora, la secretaria y prosecretaria. El equipo de orientación de toda la institución está conformado por cuatro miembros, de los cuales dos trabajan en el nivel secundario. La estructura institucional presenta dos coordinaciones generales en alemán y educación física, que atraviesan toda

la escolaridad y jefatura departamentales, exclusivas del secundario, en inglés, ciencias naturales, ciencias sociales y arte y comunicación (ver el organigrama institucional en el gráfico 2)

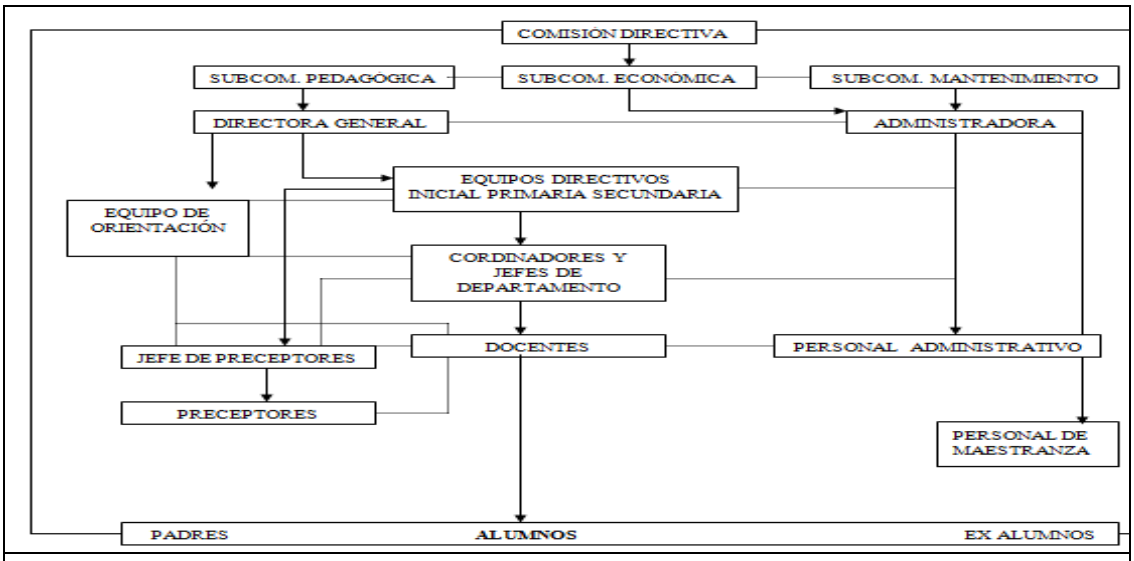

Figura 2. Organigrama del Colegio Alemán de Quilmes (Fuente: PEI 2013)

3.4. Población

Para efectuar el trabajo de campo se consideró apropiado contar con dos poblaciones, por un lado, la conformada por la directora del Nivel Secundario y, por el otro, la concertada por los docentes del mismo nivel.

La primera está formada por la directora del nivel, la Lic.PX[6], Profesora en lengua y literatura y Licenciada en Dirección y supervisión de instituciones educativas. Es docente del colegio desde hace veinticuatro años y hace dieciocho que se encuentra a cargo de la dirección del Secundario.

[6] A partir de aquí se utiliza esta sigla para denominar a la directiva.

La segunda población, está conformada por 63 docentes programáticos del nivel; se caracteriza por presentar edades muy dispares, que oscilan entre los diecinueve (19) (ayudante de laboratorio) y los sesenta y cuatro (64) años (profesora de inglés). Asimismo, desde hace seis años a la actualidad, por el recambio de personal aludido, se produjo una disminución abrupta de la edad promedio siendo la actual $\bar{X}$ = 40. La población más antigua tiene una edad promedio $\bar{X}$ = 46 años y la más joven $\bar{X}$= 35 años.

3.5. Instrumentos para la recolección de datos

Para realizar el trabajo de campo se utilizaron diferentes instrumentos que se explicitan a continuación.

3.5.1. Entrevista semiestructurada o semidirigida

Se aplicó una entrevista semidirigida a la directora del Nivel Secundario con el fin de obtener información “mediante una conversación de naturaleza profesional” (Sierra Bravo, 1998 en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 239).

La entrevista semiestructurada consiste en una guía de preguntas para “precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 239). Este instrumento fue aplicado a la directora del establecimiento, a quien se

considera un experto en el tema, debido a la permanencia en la dirección a lo largo de dieciocho años, con una vasta experiencia en conducción.

Para llevar a cabo la entrevista, con antelación, se elaboró un guión (ver Anexo II) teniendo en cuenta las dimensiones derivadas de la operacionalización de las variables. Posteriormente, se acordó el momento y el lugar en el que se aplicaría el instrumento de investigación, oportunidad en la que se le dio a conocer su finalidad y se le informó sobre la confidencialidad con la que se resguardaría su identidad.

Durante el encuentro con la entrevistada, una vez pedido su consentimiento, se utilizó un grabador para registrar la información. Finalizada esta instancia, cuya duración fue de 30 minutos aproximadamente, el archivo de audio se transcribió en forma escrita (ver Anexo V) con el fin de facilitar el análisis de los datos (Ver Anexo IV).

3.5.2. Escala Likert

La denominación de este instrumento proviene de su creador, Rensis Likert (Difabio de Anglat, s.f.) quien lo diseñó para medir la actitud que se posee ante determinados constructos que son difíciles de explorar con la mera observación.

Está conformado por varios enunciados declarativos que expresan una opinión sobre un objeto para que la persona que lo completa exprese su grado de acuerdo o desacuerdo, eligiendo una valoración o categoría de respuesta.

Al igual que las demás técnicas de investigación, posee ventajas y desventajas. Entre las primeras se encuentran el ser de fácil diseño y aplicación; la principal desventaja es que la información que arroja conviene que sea ampliada mediante la utilización de otro instrumento. No obstante,

en lo que respecta al presente trabajo, se considera que se obtuvieron principalmente beneficios, ya que la escala que se diseñó (ver Anexo III) pudo ser aplicada a toda la población docente del Nivel Medio del centro educativo, con el fin de cuantificar en qué medida la motivación de los profesores puede verse favorecida por las estrategias de gestión que utiliza el equipo directivo

Los instrumentos que se diseñaron cuentan con 56 ítems. De estos, 29 exploran la motivación docente y 27 las estrategias de gestión que favorecen a esta última. Las afirmaciones de ambas variables se encuentran íntimamente vinculadas para poder luego realizar el análisis intrametodológico.

Una vez descriptos los instrumentos de indagación, en el capítulo siguiente, se describen y analizan los datos alcanzados tras su aplicación.

Capítulo 4. Análisis de los resultados

Capítulo 4. Análisis de los resultados

Se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos que se seleccionaron para efectuar el trabajo de campo. Para ofrecer un discurso lineal, se los expone con el mismo orden en el que se los mencionó en el capítulo precedente. De esta forma, en primer lugar se hace referencia a la entrevista semiestructurada y en un segundo lugar a las encuestas que respondieron los docentes.

4.1. Resultados de la entrevista semi estructurada a un directivo

La entrevista fue registrada de manera digital, para posteriormente realizar su transcripción en forma escrita (Anexo V) y su análisis.

Con el objeto de iniciar este último, se elaboró un cuadro de doble entrada (ver Anexo IV) en el que se desagregaron las variables y los indicadores desprendidos de la hipótesis de investigación; estos permitieron guiar la lectura pormenorizada y la interpretación de la entrevista. No obstante, en lo que respecta al análisis de los datos, aquí se los toman como categorías y subcategorías de análisis, por ser términos que responden más adecuadamente a la metodología cualitativa.

Para ordenar su redacción, en primer lugar, se hará mención a las categorías que se desprenden de la variable independiente -*estrategias de gestión a implementarse desde la dirección de un centro educativo*; a

continuación se detallarán las que forman parte de la variable dependiente *promoción de la motivación en el equipo docente*-.

Las frases textuales se presentan entre comillas y se detallan las referencias entre paréntesis de acuerdo al formato APA (*American Psychological Association*)[7].

En relación con la primera categoría, establecer direcciones, la Lic.P.X. demostraría *dar importancia a la motivación del equipo docente* a partir de *clarificar el sentido que tiene el trabajo dentro de la misma institución*, como así también a través de la *expresión del entusiasmo personal por formar parte de esta*. Estas ideas surgen de las propias palabras de la entrevistada, quien afirmó: "tenés que motivar a la gente a trabajar, a partir de alcanzar algo que para todos tenga un sentido y un significado. Esa es la tarea del líder yo creo fundamentalmente, transmitir cuál es el sentido, cual es el significado profundo, a partir de su propio entusiasmo y de su propia motivación, poder transmitirlo a los demás y sumar a todos los actores a trabajar en función de esos objetivos" (Lic.PX, entrevista semiestructurada a la directora del Nivel Medio, 2013, p. 126).

Durante la entrevista, la Lic. PX también expresó que quien dirige: "convoca a perseguir un sueño, por decirlo de alguna manera, que es el de tener la escuela que uno desea tener" (Lic.PX, 2013, p. 126). La mención de los términos "perseguir un sueño", "tener la escuela que uno desea tener", sin duda están en íntima relación con brindar un sentido, encontrar un significado y esclarecer la misión institucional.

La directiva, desde su cosmovisión, demuestra sostener que las estrategias que se implementan desde la gestión están fuertemente vinculadas con el establecimiento del fin hacia el cual la organización tiene que dirigirse, aspecto que promueve el desarrollo de la motivación en el equipo docente.

Dentro de la categoría desarrollar personas, la directiva demuestra tener una inquietud por la labor que realizan los docentes de la institución y por el trabajo en equipo a fin de efectuar un acompañamiento, aspecto que refleja

[7] Por ejemplo: (Lic.PX, entrevista semiestructurada a la directora del Nivel Medio, 2013), cuando se la mencione en un segundo momento solo se detalla: (Lic.PX, 2013).

la primera subcategoría y que se refiere a *atender y orientar individualmente a los docentes*. Según las palabras de la entrevistada: "interesarse por lo que están haciendo, cuáles son los problemas que pueden llegar a surgir…"(Lic.PX, 2013, p. 126). En relación a este aspecto, también manifestó que es importante resguardar el espacio de encuentro personal con el docente y realizar una evaluación de su desempeño laboral con el objeto de ofrecerle un *feedback*. No obstante, según lo afirmado por la directiva, esto último es un punto a mejorar en la institución:

> "…a veces nos queda poco tiempo, a lo mejor sería una buena estrategia poder organizar mejor el tiempo para esos momentos de evaluación, (…), eso por ahí es algo todavía para mejorar en la estrategia de gestión (…), si bien lo hacemos porque tenemos contacto directo y personal con todos los docentes, me parece que falta todavía tiempo para organizar mejor eso, todo lo que es evaluación del trabajo docente" (Lic.PX, 2013, p. 127).

En cuanto a la subcategoría *cultivar el respeto, la confianza y la libertad para la toma de decisiones*, si bien la directiva no dio abundante información sobre ello, puede deducirse que se podría promover si desde la gestión se efectúa un seguimiento del trabajo docente. Asimismo, demostraría realizarlo al aceptar las propuestas que los enseñantes brindan a la institución, idea que se cita en forma textual en el párrafo siguiente.

> "…una dirección abierta de modo que el docente sienta o perciba que tiene la posibilidad de proponer cosas y que las cosas que propone, y eso es muy motivante creo, no queden simplemente en el si te escuché y se terminó todo, sino que hay alguien que va a gestionar para que esa propuesta se lleve adelante con todo lo que eso implica y facilitar el camino, no solamente aceptarlo, aunque ese es el primer paso, sino también después habilitar los medios y el camino para que eso se pueda llevar adelante, eso me parece muy motivante " (Lic.PX, 2013, p. 125).

En relación con la tercera subcategoría de esta variable (*promover la capacitación del equipo docente*), la entrevistada afirmó en forma rotunda: "procurar la capacitación continua, me parece que también es una tarea de motivación dentro de la gestión y aceptar las propuestas que el docente trae u ofrecerlas directamente dentro de la institución dentro de lo que se necesite"(Lic.PX, 2013: 125).

Un aspecto llamativo es que durante la entrevista no se recogió información suficiente sobre la subcategoría *promover la cultura del equipo docente,* ello puede deberse a que no se lo indagó explícitamente.

Algo contrario ocurrió en relación al ítem *reconocer el esfuerzo y éxito profesional,* sobre el cual la entrevistada hizo referencia a la bonificación salarial como una estrategia para incentivar la motivación: “el reconocimiento del salario, de la hora extra que pueda hacer, y si uno está pidiendo reuniones fuera del horario de trabajo o está pidiendo capacitaciones, que eso sea reconocido también (…) que me parece que también es una función importante”(Lic.PX, 2013, p. 125). De la misma manera, la directora expresó que los premios de fin de año llevan a incrementar la motivación en el personal docente “…porque las personas necesitamos eso, entonces me parece que eso lleva a que uno sienta más placer en el trabajo y el lugar que está” (Lic.PX, 2013, p. 129).

Las palabras de la directiva se vinculan con el modelo desarrollado por Pérez López (2006), desarrollado en el marco teórico y particularmente con el tipo de motivación extrínseca que se dirige a satisfacer necesidades materiales, de conocimiento y afectivas personales, que no responden al fin o a la misión que posee una organización y que es el que facilita la unidad o cohesión entre sus integrantes.

En la categoría *orientar la organización*, la subcategoría *fortalecer la cultura profesional de la escuela* se reflejan en las palabras expresadas por la entrevistada con las que marcó su importancia e hizo referencia a las jefaturas de departamento y a las coordinaciones que existen dentro de la escuela: “consolidar un equipo de trabajo me parece una estrategia importantísima” (Lic.PX, 2013, p. 127). Asimismo destacó “…si hay grupos más difíciles, trabajar con ellos a lo mejor desde otros lugares, darles una orientación, una dirección para poder ver porque el docente manifiesta estas cosas y darle una mano para que se puedan encontrar soluciones” (Lic.PX, 2013, p. 126).

La directiva también mostró la importancia de *mejorar la estructura organizacional*, otra subcategoría de *orientar la organización*, al mencionar que el trabajo con las administraciones de los colegios es fundamental y que las condiciones edilicias deben estar en la agenda del directivo.

> “… Creo que uno trabaja mejor y más motivado, en un lugar donde hay una organización, donde no voy todos los días a ver qué tengo que hacer, cuándo es la reunión, a ver si tengo mi clase o no (…). Creo que

> la motivación obviamente se profundiza,(…) se estimula cuando uno ve que en el lugar donde trabaja hay una organización, una planificación, tengo mi lugar, tengo mis recursos, me atienden cuando necesito que me atiendan, me escuchan cuando vengo con una propuesta, me brindan los medios para que esa propuesta se pueda llevar adelante, me dicen con mucha anticipación cuando van a requerir de mi tiempo extra para que yo pueda organizarlo y no me dicen el día anterior que me van a necesitar hasta tarde, me parece que esas son cuestiones básicas para que uno pueda sentirse a gusto en un lugar respetado como docente y como profesional, creo que esos son elementos básicos para que uno se motive, y digan que vienen contentos a trabajar, y que les gusta trabajar en esta escuela, porque todas estas cosas aparecen, y me parece que es un gran estímulo para la motivación, y todo eso lo gestionan los equipos directivos…(Lic.PX, 2013, p. 128).

En cuanto a la subcategoría *aprovechar bien el apoyo externo y fomentar el vínculo con las familias y el contexto institucional* se resalta el clima institucional que, según la directiva, está íntimamente vinculado con las relaciones que se establecen:

> "…después lo vincular, persona a persona, que es tan importante en los ambientes educativos, que son organizaciones donde lo vincular es el eje, el centro, que tiene que ver con entender a la persona en particular, es decir que vos tengas un equipo directivo que te atienda con una sonrisa, que cuando tenes algún problema te escuche, si te tiene que decir algo te lo diga de buena manera, que trate de alentarte, de comprenderte desde lo humano, con los problemas que como humanos todos podemos tener" (Lic.PX, 2013, p.127).

En cuanto a la subcategoría *brindar mejoras en las condiciones laborales*, la directiva menciona que "los recursos para poder dar las clases en la forma adecuada y siempre tratando de buscar algo más, algo nuevo, con la mirada un poquito más adelante" (Lic.PX, 2013, p.124) son fundamentales.

Frente a lo expuesto, la directora del colegio Alemán de Quilmes, demostraría fomentar la motivación extrínseca y la trascendente a las que hace referencia Pérez López (2006); de las cuales, la última mencionada, es la que permite que el personal que integra la organización se sienta responsable de alcanzar la misión que en esta se ha fijado y, consecuentemente, perciban que sus intereses individuales encuentran algún tipo de respuesta.

A continuación se presenta el análisis de las escalas Likert que se aplicó a la población docente, para luego efectuar la triangulación de datos.

4.2. Resultados de las Escalas Likert aplicadas al equipo docente

Como se mencionó, se aplicaron dos escalas Likert que se diseñaron para tal fin, la primera de ellas se dirige a indagar cuáles son las acciones que se realizan desde el equipo de gestión y motivan al equipo docente; la segunda, explora si estas acciones se realizan en forma efectiva desde la dirección del establecimiento.

El instrumento se administró a 63 docentes del Nivel Medio del colegio, quienes lo completaron en forma individual y entregaron a la psicóloga de de la institución. Se recogieron 51 escalas completas.

Para analizar la información obtenida, se optó por convertir los puntajes brutos a escala diez. Para ello, se sumó el puntaje obtenido en las respuestas de los ítems que miden cada dimensión, luego se lo multiplicó por 10 y se lo dividió por el puntaje máximo posible de ser alcanzado en la misma dimensión[8].

Asimismo, en el total de la población se identificaron dos grupos: uno integrado por 25 docentes con seis o más años de antigüedad en la institución, al que se lo nominó “Profesores expertos” cuya edad promedio es de 46 años y otro conformado por 26 profesores que poseen menos de seis años de antigüedad, al que se denominó “Profesores nuevos” con una edad media de 35 años. La distribución adoptada se dirige a corroborar si existen diferencias motivacionales en cada uno de estos grupos, ya que la institución sufrió un recambio de personal importante en los últimos seis años.

Aclarado esto, se presentan los resultados de la escala a través de diversos gráficos que están organizados de acuerdo con cada dimensión detallada en la operacionalización de las variables. Asimismo, en cada una

[8] Por ejemplo, en la dimensión *desarrollo de personas* que forma parte de la variable independiente, se sumaron los puntajes obtenidos por todos los ítems que se seleccionaron para evaluarla (30, 32, 33, 35, 38,39, 44, 45, 46,52, 53, 54, 55), luego se los multiplicó por 10 y el resultado se lo dividió por la suma del valor máximo posible, es decir 52. (30+32+ 33+35+ 38+39+ 44+ 45+ 46+52+ 53+54+55)*10/52.

de ellas, se describen dos gráficos: el primero corresponde a las respuestas brindadas por toda la población docente y el segundo a la ofrecida por los dos grupos que se identificaron.

En el primer gráfico se presenta la media obtenida por el total de la población en las dimensiones que forman parte de la variable independiente, es decir, las *estrategias de gestión implementadas desde la dirección de un centro educativo privado.*

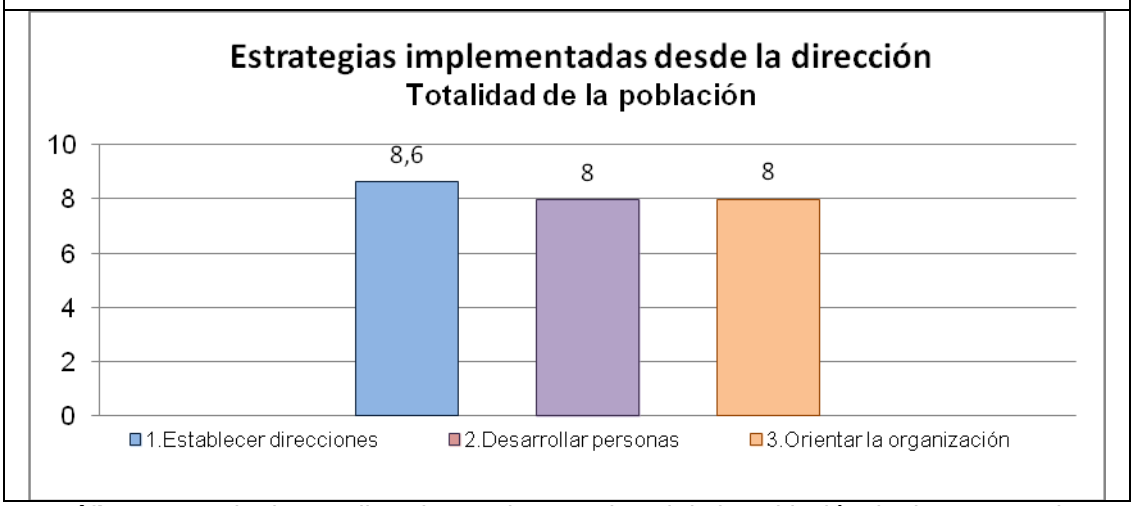

Gráfico 1. Resultados medios alcanzados por el total de la población de docentes en las dimensiones que conforman la variable independiente (Fuente: elaboración propia)

Se puede observar que el equipo docente reconoce que desde la gestión directiva, en mayor medida, se realizan diversas acciones para *establecer direcciones* con las cuales se ha logrado que la comunidad educativa se identifique con la misión institucional; factor que es totalmente positivo porque favorecería un mayor compromiso y el desarrollo de una motivación trascendente, de acuerdo con el modelo de Pérez López (2006). También Tenti Fanfani (2005) establece la importancia de establecer objetivos claros para orientar la labor docente al igual que Torres Santomé (2006) quien manifiesta que numerosas transformaciones en el sistema educativo han producido desconcierto en los docentes sobre los fines de la educación con la consecuente desorientación y desmotivación en el profesorado.

A continuación, se destaca que las dimensiones *orientar la organización* y *desarrollo de personas* obtuvieron un puntaje similar. Si bien la media

alcanzada por el total de la población es alta (ver gráficos 1, 2 y 3), se registraron diferencias significativas en algunos indicadores que forman parte de las dimensiones aludidas.

En concreto, ello se presenta dentro de la dimensión desarrollo de personas, en los siguientes indicadores: apoyo y acompañamiento, libertad para la toma de decisiones, conocimiento personal, reconocimiento de la labor docente, premios de fin de año y bonificaciones salariales. El apoyo y acompañamiento del docente es un aspecto fundamental de la gestión educativa al igual que el reconocimiento de la labor y el conocimiento personal (Sarrat, 2002; Santos Guerra, 1994; Gorrochotegui Martell; 2011).

En cuanto a la dimensión *orientar la organización*, si bien la media general tiene también un valor medio bueno, algunos indicadores han obtenido valores bajos en las estrategias de gestión como clima institucional, comunicación y desarrollo de una carrera docente en el aula. Según Sarrat (2002), el clima afectivo debe ser potenciado desde el equipo directivo ya que logra abrir muchas puertas, para ello es importante desarrollar la comunicación, que aporta valor dentro de la institución educativa (Gorrochotegui Martell, 2010). A su vez Tenti Fanfani (2005) sostiene la necesidad de crear una carrera docente sin dejar el aula para motivar al docente.

Los datos que se visualizan en el gráfico 2, permiten ampliar la información brindada hasta el momento, ya que muestran la media estadística que el grupo de docentes expertos y nuevos obtuvieron en las dimensiones que conforman la misma variable -*estrategias de gestión implementadas desde la dirección de un centro educativo privado*-.

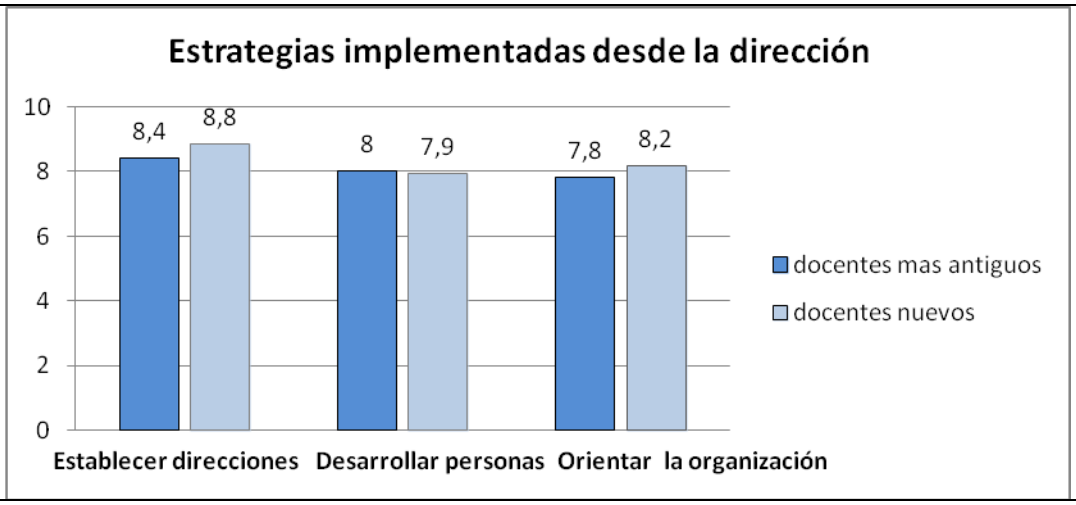

Gráfico 2. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes identificados en las dimensiones que conforman la variable independiente (Fuente: elaboración propia)

Se destaca el resultado obtenido levemente mayor en los docentes nuevos en la media general en establecer direcciones y orientar la organización. En cuanto a establecer direcciones, puede que el equipo de gestión se encuentre más pendiente de los docentes nuevos, de su integración en la comunidad educativa y, por tanto, procure orientarlos y acompañarlos.

En la dimensión *desarrollo de personas* los dos grupos de docentes obtuvieron un puntaje similar. Si bien los valores medios obtenidos por ambos grupos son apropiados, al observar los indicadores se pueden encontrar diferencias significativas; concretamente se puede considerar que no se realizan las suficientes acciones con las que se *cultive el respeto, la confianza y la libertad para tomar decisiones;* a través de las cuales se *reconozca el esfuerzo y el éxito profesional* (ver Anexo VI).

En lo que respecta a *orientar la organización*, el puntaje que los docentes nuevos obtuvieron en esta dimensión demuestra que poseen una buena percepción sobre las acciones que los directivos realizan para *fortalecer la cultura profesional;* para *mejorar la estructura organizacional*; *aprovechar el apoyo externo, particularmente el de las familias de los alumnos;* y *brindar mejoras en las condiciones laborales* (requerimientos materiales y pedagógicos). El menor puntaje que los profesores antiguos alcanzaron, podría estar vinculado con un cierto desgano que se refleja por tener una postura crítica ante la autoridad (ver Anexo VI).

En relación con la variable dependiente *promoción de la motivación del equipo docente*, se alcanzaron resultados llamativos (ver gráficos 3, 4 y 5).

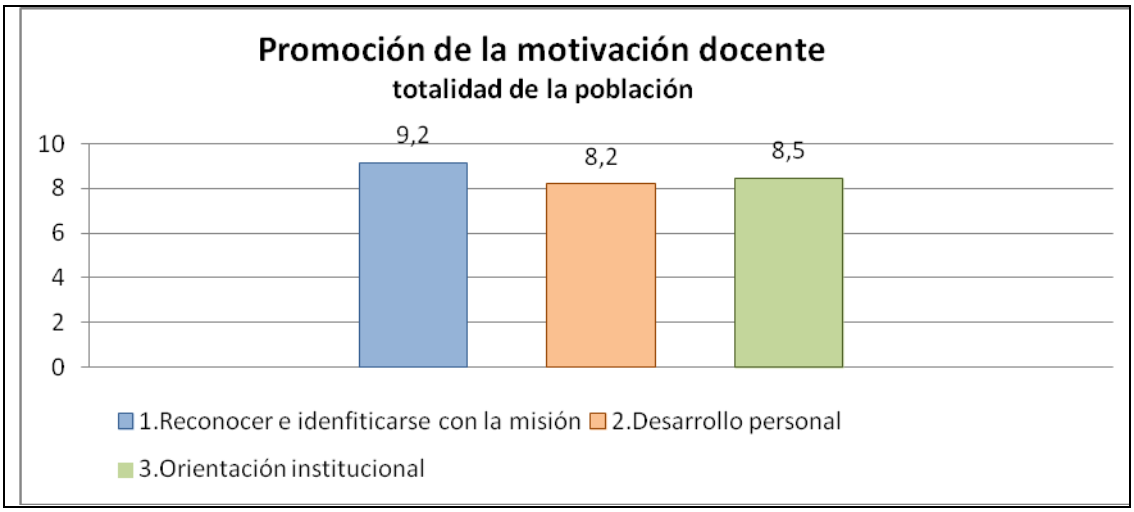

Gráfico 3. Resultados medios alcanzados por el total de la población en las dimensiones de la variable dependiente "promoción de la motivación del equipo docente" (Fuente: elaboración propia)

En el gráfico anterior (ver gráfico 3) se destaca el valor obtenido por la primera dimensión, *reconocer e identificarse con la misión institucional*, que demostraría el sentido de pertenencia que los docentes tienen en relación al ideario del colegio, particularmente, a su misión. Esto favorecería en forma considerable la motivación del personal para dedicarse a su profesión dentro de esta organización. Como mencionara Romero (2011), las escuelas deben crear un sentido de comunidad, de pertenencia, para acrecentar el compromiso y así poder lograr su cometido central, la educación. Asimismo, es un aspecto que coincide con el puntaje obtenido en la dimensión *establecer direcciones*, de la variable independiente, con lo que se demostraría que existiría una coherencia entre las acciones que los directivos realizan para favorecer este aspecto y el aumento de la motivación de los profesores.

Algo similar ocurre con respecto a la dimensión *desarrollo personal*, que es valorada positivamente por todo el equipo docente, como un factor que promueve la motivación. De acuerdo con los puntajes alcanzados en la dimensión *desarrollo de personas*, de la variable independiente, los

directivos la promoverían, cuestión que haría aumentar la motivación del equipo docente.

La dimensión *orientación institucional*, también sería considerada por los profesores como un aspecto fundamental para incrementar la motivación. Ello converge con el puntaje que alcanzó la dimensión *orientar la organización*, de la variable independiente, lo que demuestra que desde la gestión se realizan acciones que favorecen este aspecto, y esto afectaría la motivación de los profesores.

El análisis de las dimensiones que integran la variable dependiente también se efectuó para corroborar diferencias entre los grupos de docentes que se identificaron con antelación (antiguos y nuevos) (ver gráfico 4)

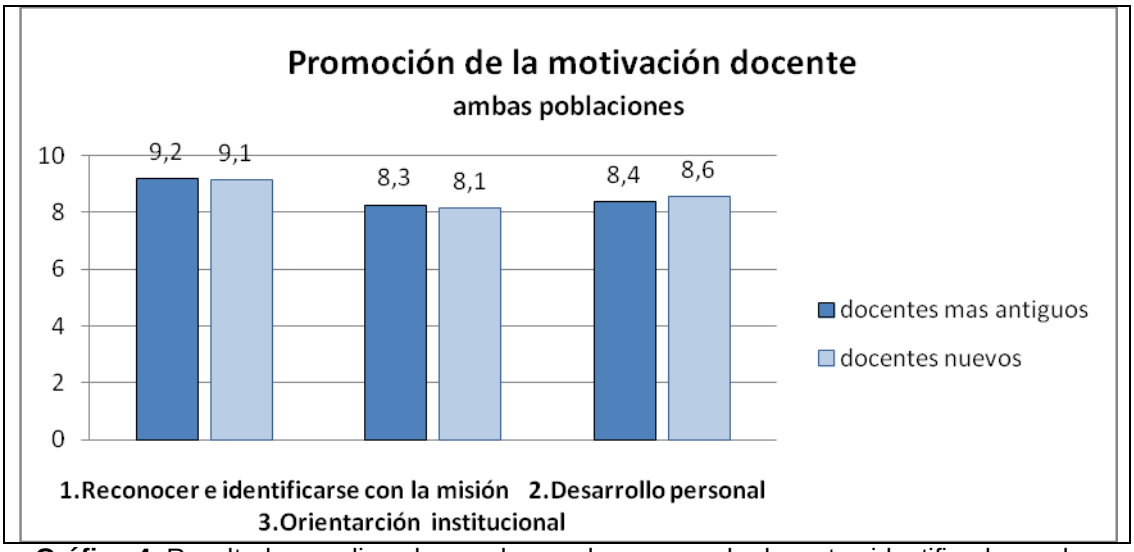

Gráfico 4. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes identificados en las dimensiones que conforman la variable dependiente (Fuente: elaboración propia)

En la primera dimensión, *reconocer e identificarse con la misión institucional,* los dos grupos de profesores obtuvieron un puntaje elevado, información que coincide con la alcanzada en la dimensión *establecer direcciones*, de la variable independiente.

En ambos grupos de docentes, estos resultados estarían vinculados con la posesión de una fuerte motivación intrínseca que los haría estar comprometidos con el ideario institucional.

Con respecto a la segunda dimensión, *desarrollo personal*, los autores consultados (Tenti Fanfani, 2005; Sarrat, 2002; Gorrochotegui Martell, 2011;

Torres Santomé, 2006) expresan que el apoyo que se realiza desde la dirección tiene una gran incidencia sobre la motivación del claustro docente. Los profesores que participaron en el presente estudio manifiestan que éstas son suficientes, ya que los valores medios alcanzados por ambas poblaciones son buenos.

Finalmente, los valores que se alcanzaron en la dimensión *orientación institucional,* convergen con lo afirmado párrafos más arriba en lo referente a que los profesores perciben que desde la gestión directiva se realizan acciones que favorecen este aspecto, ello incidiría en el *aumento de la motivación laboral.*

4.3. Triangulación de los resultados

4.3.1. Triangulación intra-metodológica

En este apartado se presenta un análisis comparativo de la información obtenida a través de las dos escalas que se aplicaron a la población docente.

Para organizar el discurso, se presentan los datos siguiendo el orden brindado por las dimensiones que se desprenden de cada una de las variables identificadas (la independiente -estrategias de gestión implementadas desde la dirección del establecimiento- y la dependiente -promoción de la motivación docente-) y de los indicadores que se utilizaron para medirlas. Asimismo, se detallan gráficos que permiten interpretar los datos en forma más concreta y acabada.

En lo que respecta a la primera dimensión de las variables (establecer direcciones y reconocer e identificarse con la misión institucional) se destaca que para el total de la población, recibir orientación por parte de los directivos para concretar la misión y la visión organizacional es un factor que motiva en gran medida ($X = 9,2$). No obstante, los docentes han calificado las acciones que se realizan desde la gestión con una media levemente menor ($X= 8,6$).

Los resultados suministrados por los grupos en los que la población fue dividida, indican que si bien la motivación personal es semejante para ambos, los docentes más antiguos han calificado con un puntaje más bajo las acciones que se realizan desde la gestión ($X= 8,4$). En realidad, estos profesores, no presentarían la necesidad de que las autoridades verbalicen en forma continua cuál es la misión, por ser algo que ya tienen internalizado. En cambio, los docentes nuevos han calificado a la acción organizacional con una media un poco superior ($\bar{X}= 8,8$). Es probable que debido a la etapa de recambio de personal que está atravesando la institución, se intensifiquen las acciones con los docentes nuevos en el sentido de la comprensión del ideario y la cultura institucional, dejando de lado a los docentes de mayor antigüedad.

Esto coincide con lo expresado por el grupo de “profesores nuevos” en cuanto a la variable motivación ($\bar{X} = 9,1$); ellos consideran que es importante recibir orientación por parte de los directivos para concretar la misión y la visión organizacional, y ven que esto ocurre en la realidad.

En relación con el *desarrollo de personas*, se obtuvo una media similar en ambas variables (variable independiente: $\bar{X} = 8$ y variable dependiente: $\bar{X} = 8,2$). No obstante, al analizar en forma pormenorizada los indicadores de las dos variables y los ítems de las escalas se encontraron algunas diferencias significativas que son dignas de mencionar ya que afectan directamente a la gestión de la organización. Se mencionarán solo aquellas que presenten una diferencia igual o mayor a un punto entre ambas variables.

En concreto, las diferencias observadas se refieren al *apoyo y acompañamiento*, al *conocimiento personal*, a la *libertad para la toma de decisiones*, a la *consulta de opinión para la toma de decisiones, al reconocimiento de la labor*, *a los premios de fin de año y a las bonificaciones salariales.*

En cuanto al *apoyo y acompañamiento*, existe una diferencia mayor a un punto entre ambas variables en la población de mayor antigüedad.

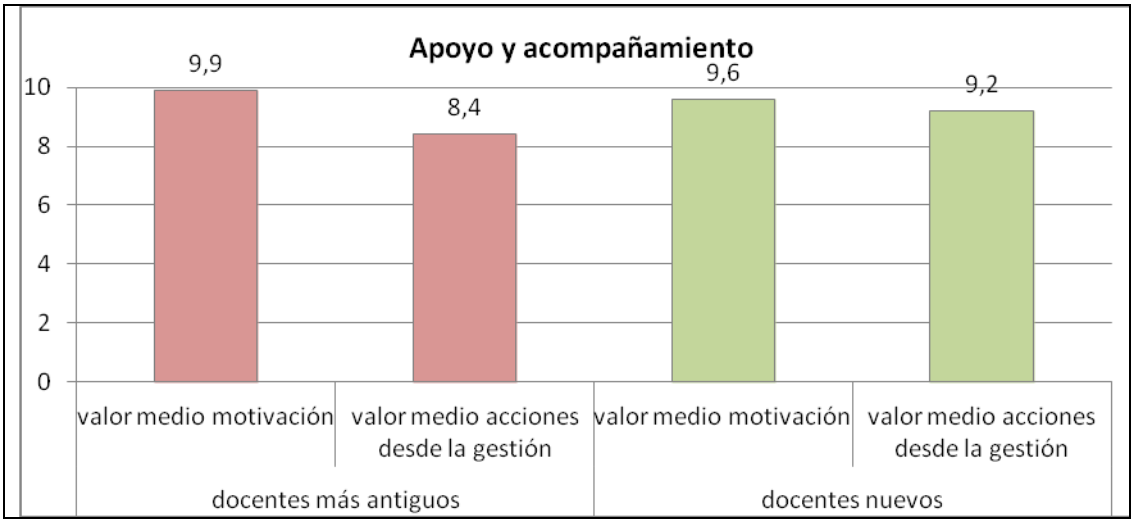

Gráfico 5. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

Los docentes consideran que no son suficientes las acciones que desde la gestión se implementan. Es muy probable que desde la dirección se esté más presente y se preste mayor atención a los docentes nuevos, se esté más atento a ellos y se los acompañe más ya que los que presentan más años de trabajo no tienen la necesidad de recibir un acompañamiento tan cercano, saben lo que la institución espera de ellos y conocen su cultura. En cambio, el docente nuevo presenta más necesidad de acompañamiento y nota más esta acción desde la gestión. Esta idea coincide con la información obtenida a través de un docente antiguo en la institución, al que se lo tomó como una fuente secundaria, quien en referencia al personal más moderno, afirmó: “una característica del docente nuevo es que las autoridades del colegio son *el otro* y los de mayor antigüedad la ven como un *nosotros*” (Lic. G., 2014). Reflexión de por sí interesante y que abre el camino para

responder otro interrogante en un futuro trabajo de investigación referente a cómo influye la percepción que los docentes poseen sobre las autoridades de una institución educativa sobre su desempeño profesional.

Con respecto al *conocimiento personal*, en ambas poblaciones existe una diferencia en el valor medio mayor a un punto entre ambas variables, sin embargo es llamativo que las acciones desde la gestión han obtenido mayor valor que la promoción de la motivación.

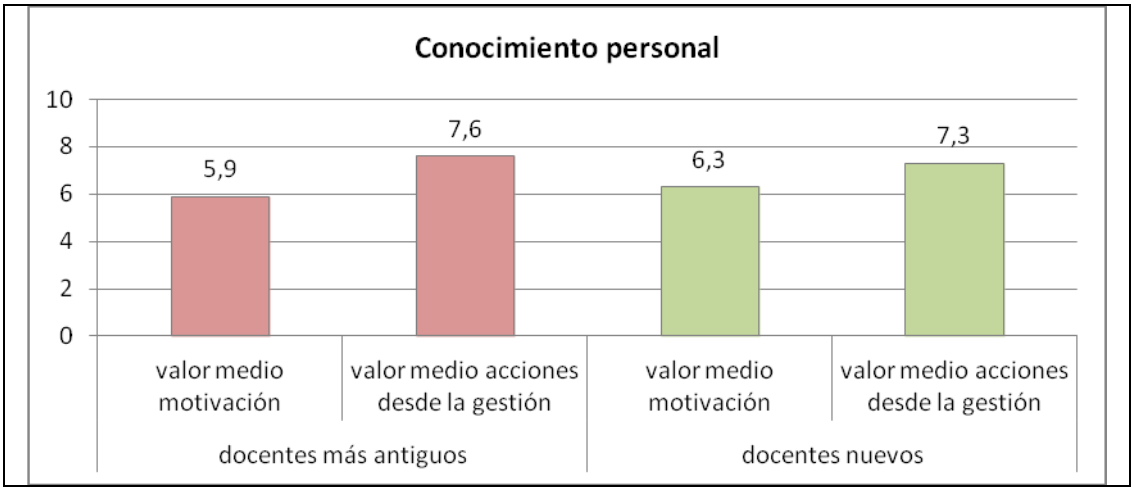

Gráfico 6. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

Se podría pensar, en relación al resultado observado, que la redacción del ítem en la consulta no fue formulada correctamente ya que se elaboró de manera negativa, y es por ello que probablemente no se haya entendido correctamente. Por otro lado, surge el interrogante respecto de si a los docentes les disgusta que se los conozca personalmente, si no desean mezclar su vida personal con el trabajo.

En cuanto a la *libertad para la toma de decisiones*, se puede decir que se encuentran diferencias significativas entre ambas variables en ambas poblaciones. A los docentes de mayor antigüedad los motiva mucho tener libertad para decidir, y esto resulta lógico ya que tienen un estilo propio producto de la formación y experiencia personal en cambio el docente nuevo presenta mayor “inseguridad” que es propia del comienzo de la carrera o del inicio de la carrera docente en una institución nueva. El licenciado G. (2014), consultado como fuente secundaria afirmó que los docentes más antiguos,

en este sentido, se podrían llamar “viejos anarquistas”, ya que quieren tener la máxima libertad posible y que nadie les diga lo que tiene que hacer. Esto se encuentra íntimamente vinculado con la autoestima y con el reconocimiento a la trayectoria, que es tan importante como factor motivacional y con la comunicación interna.

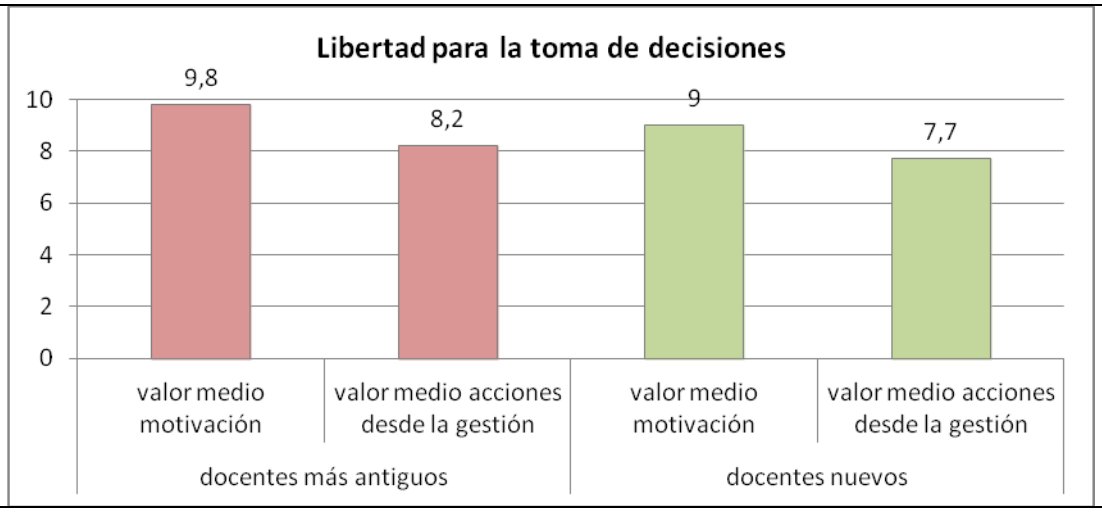

Gráfico 7. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

En cuanto al *reconocimiento a la labor y la consulta de opinión para la toma de decisiones,* se observa que ambas acciones presentan valores muy similares, los docentes manifiestan que es un factor motivante, sin embargo los resultados obtenidos indican que las estrategias implementadas desde la gestión resultan insuficientes en este sentido. Por un lado, el docente nuevo necesita recibir un mayor reconocimiento, saber si lo que está haciendo está bien y si las autoridades están conformes con su desempeño. Por otro lado, los docentes con mayor antigüedad también requieren que la dirección reconozca su labor y la valore. Ambos factores están íntimamente vinculados con la libertad para la toma de decisiones.

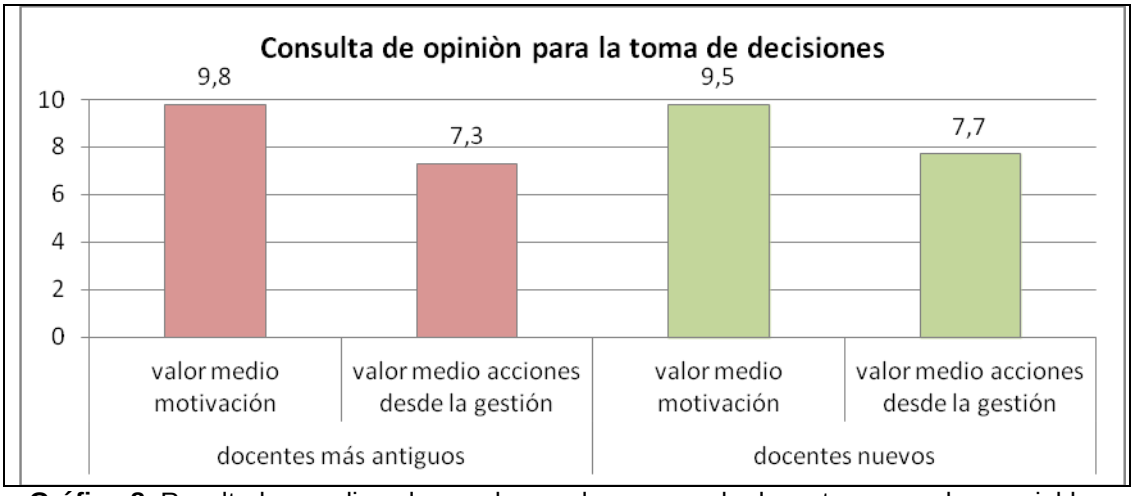

Gráfico 8. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

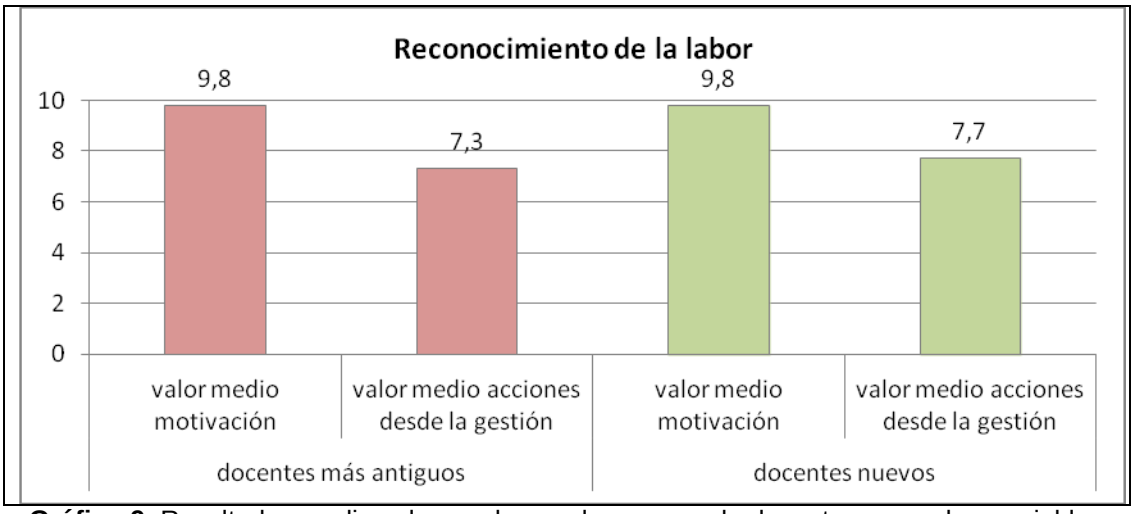

Gráfico 9. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

En referencia a *los premios de fin de año* y a *las bonificaciones salariales* se encontraron valores dispares entre la población de docentes antiguos y nuevos. Los primeros expresaron estar totalmente en desacuerdo con la recepción de este tipo de reconocimientos como medios favorecedores de la motivación. Esto coincide con lo que Pérez López (2006) sostiene en relación a este tipo de estímulos generadores de motivación, que no responden siempre a las necesidades reales que tienen los miembros de la organización. Es interesante tener en cuenta que el premio de fin de año consiste en un *voucher* de belleza que se asigna por una votación que se hace entre el mismo claustro docente, cuando se produce un empate

quienes toman la última decisión son los miembros directivos; probablemente esto genere roces y recelos entre los colegas, al percibir que quien recibe el premio no es merecedor del mismo o que más docentes serían meritorios del mismo.

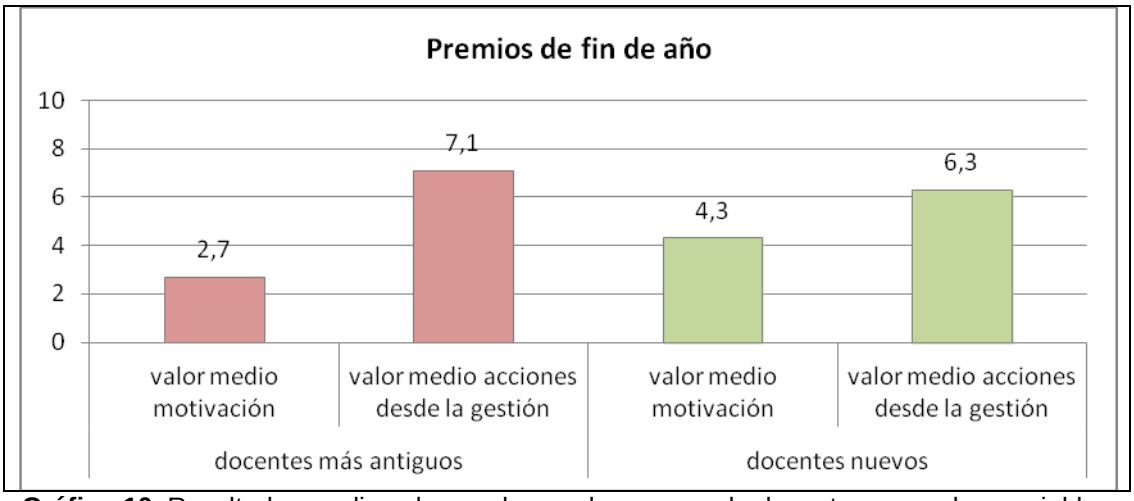

Gráfico 10. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

Asimismo estos resultados se pueden vincular con los valores obtenidos en relación con el *reconocimiento de la labor* que al estar ausente, la necesidad de recibir una valoración del propio desempeño se traslada al significado simbólico del premio entregado que monetariamente no resulta significativo.

En cuanto a las *bonificaciones salariales*, llama la atención que algunos docentes informaron que su motivación no aumenta por este factor. Ello puede deberse a que trabajan con una fuerte motivación trascendente o a que el ítem de la escala que indagó este aspecto no fue comprendido correctamente. Para ampliar este interrogante se consultó a la misma fuente secundaria citada con antelación (Lic. G., 2014), quien expresó que la motivación del docente no es económica, sino vocacional y que nadie elige esta profesión por una cuestión salarial. Corresponde aclarar que el ítem que indaga este aspecto se redactó de manera negativa, es por ello que se ha mencionado la posibilidad de la no compresión del mismo.

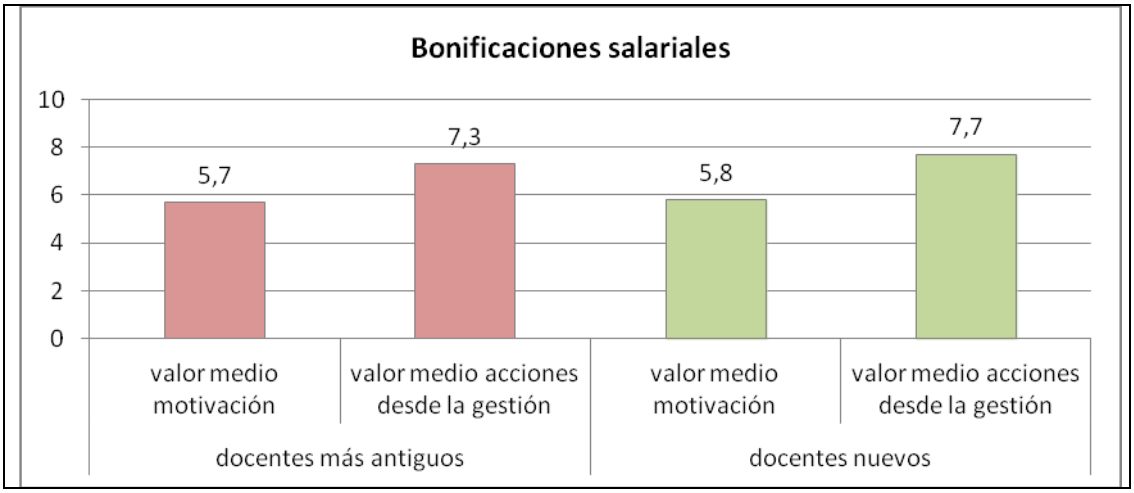

Gráfico 11. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

Con respecto a la *orientación de la organización*, también se registraron algunos aspectos que arrojaron resultados reveladores. Se encontraron diferencias significativas en *clima institucional*, *comunicación* y *desarrollo de una carrera docente en el aula*.

En cuanto al *clima institucional*, se observa que es un factor altamente motivante, con una pequeña diferencia a favor de la población más antigua. Sin embargo, ambas poblaciones expresan que las acciones que se realizan desde la gestión para favorecerlo son insuficientes. La fuente secundaria que se consultó (Lic. G., 2014), expresó que el clima institucional se ve desfavorecido por problemas de relación con las familias de los alumnos, ya que los docentes trasladan el fastidio que sienten frente al cuestionamiento que reciben por parte de los padres sobre su trabajo como enseñantes, a distintos ámbitos de la organización escolar (por ejemplo, la sala de profesores). Esta información coincide con la brindada por los docentes en cuanto que expresaron que para ellos no es motivante que se generen *espacios de encuentro con las familias* ($\bar{X}$ = 7) a pesar de las acciones desde la gestión ($\bar{X}$ = 7,6).

Frente a estos datos, se puede afirmar que, en general, está quebrada la relación escuela-familia y que el docente siente cada vez más que no puede contar con los padres para la mejora del alumno. Esta realidad que de por sí es preocupante y que expresa que existe una crisis profunda en el rol de los padres, podría dar lugar a otro trabajo de investigación.

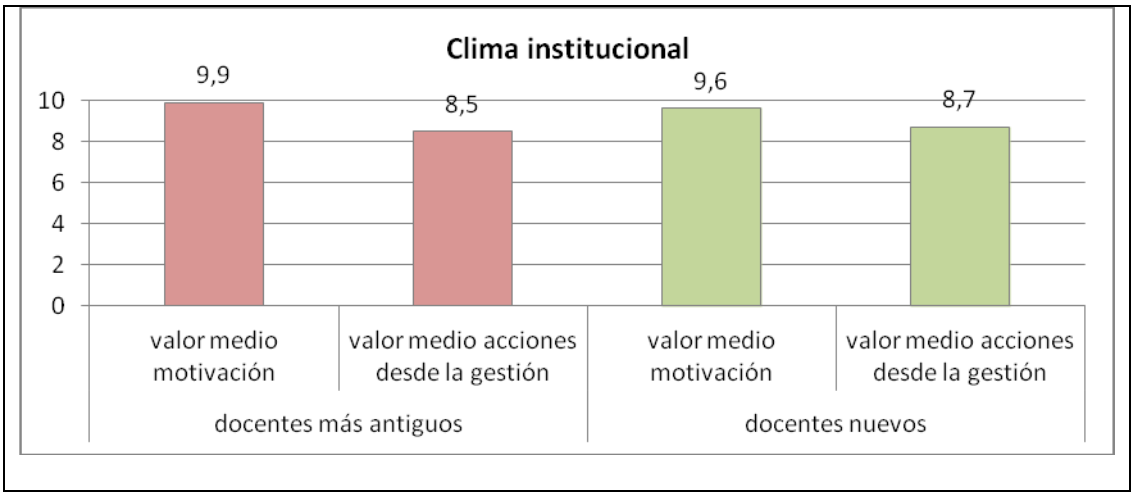

Gráfico 12. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

En cuanto a la *comunicación*, también se observa una diferencia considerable entre las acciones que se realizan desde la gestión y cómo la motivación de los docentes se ve favorecida por éstas. Se observa que el grupo de docentes nuevos asignó mayor puntaje a las acciones que se efectúan desde la gestión pero de todas maneras existe una diferencia significativa en ambos grupos entre ambas variables. Se vincula este aspecto con otros que también resultaron llamativos como es la consulta de opinión para la toma de decisiones y el reconocimiento al esfuerzo y éxito profesional y la libertad para la toma de decisiones. Los docentes respondieron que estos aspectos deben ser trabajados con mayor profundidad por el equipo de gestión.

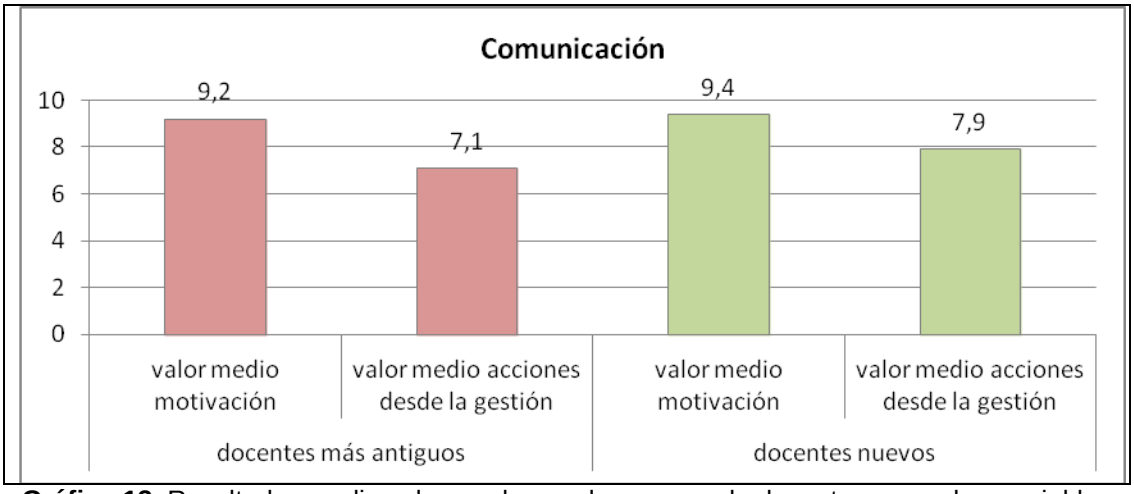

Gráfico 13. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

Es importante destacar la diferencia observada entre los docentes antiguos y nuevos en lo que respecta a cómo se promueve desde la gestión el *desarrollo de una carrera docente sin dejar el aula.* Los docentes nuevos perciben que desde la gestión se acciona más, en comparación con los profesores más antiguos y ello puede deberse a que sienten que la dirección les da la posibilidad de realizar una carrera en la institución. En los docentes de mayor antigüedad existe una diferencia media entre ambas variables de un punto y medio. Esto significa que existe una intención de permanecer en el aula; ya que la mayoría de los docentes está muy bien dentro de ella, aspecto que se vincula con su vocación docente. En los docentes más antiguos se encuentra más presente la necesidad de un mayor reconocimiento en este sentido. Según Tenti Fanfani (2005), resulta motivante diagramar una carrera docente dentro de la institución, como por ejemplo el ascenso profesional sin dejar el aula a modo de ejemplo se podría pensar en la modalidad profesor experto como estrategia de gestión.

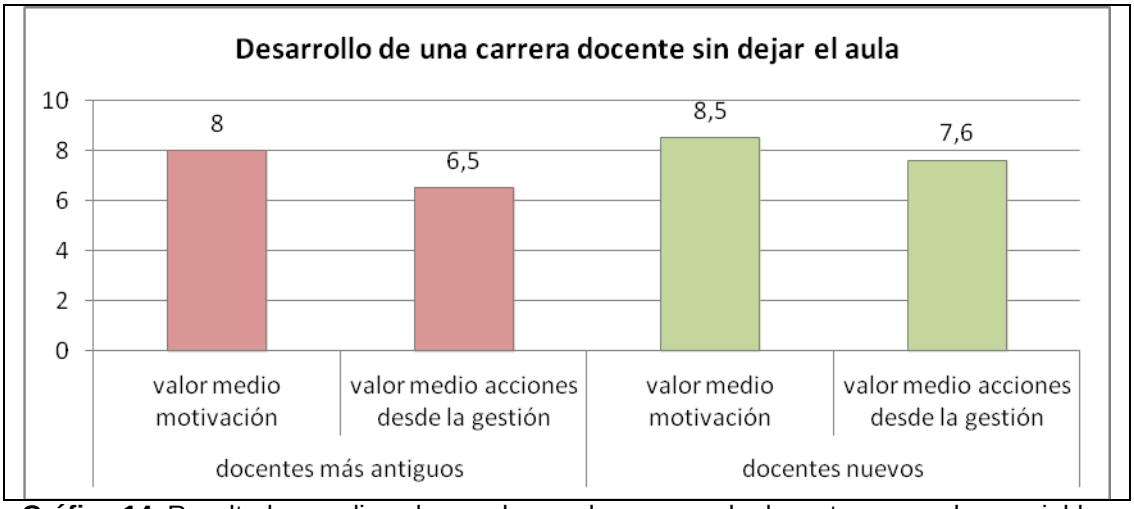

Gráfico 14. Resultados medios alcanzados por los grupos de docentes en ambas variables (Fuente: elaboración propia)

4.3.2. Triangulación intermetodológica

En este apartado se presenta un análisis comparativo de la información obtenida a través de la escalas Likert aplicadas a la población docente y de la entrevista semiestructurada realizada a la directora del Nivel Medio Lic.PX, 2013.

Los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados permiten realizar vinculaciones. Para organizar el discurso, la información se presenta siguiendo el orden brindado por las dimensiones que se desprenden de cada una de las variables identificadas (estrategias de gestión implementadas desde la dirección del establecimiento y promoción de la motivación docente) y de los indicadores que se utilizaron para medirlas. Solo se hará mención de aquello que resulte relevante.

En relación con la primera dimensión, establecer direcciones, la directiva sostiene que las estrategias que se implementan desde el equipo de gestión están vinculadas con el establecimiento de un fin, de un sentido, a partir del

propio entusiasmo aspecto que promovería la motivación docente. Al relacionar esta entrevista con la puntuación obtenida por ambas escalas Likert, se puede inferir que el equipo docente reconoce que se realizan acciones para establecer direcciones mediante las cuales el equipo docente se identifica con la misión institucional, factor que favorecería positivamente la motivación trascendente. Sin embargo, los profesores más antiguos han calificado con menor puntuación ($\bar{X}$: 8,4) las acciones que se realizan desde la dirección. Es importante aclarar que, en este momento, la institución está atravesando una etapa de recambio de personal por jubilación, motivo por el cual es probable que la dirección esté más pendiente en orientar al personal nuevo para que se identifiquen con la misión y la visión organizacional, acción que inclusive fue explicitada por el directivo entrevistado.

En lo que respecta a desarrollar personas, la directiva demuestra tener una inquietud en lo referente a *atender y orientar individualmente a los docentes*, ya que expresó no tener tiempo para realizar un encuentro personal con cada uno de los docentes de la institución, aspecto que favorecería la motivación. A su vez, los docentes más antiguos, nuevamente, puntuaron con menor valoración las acciones que se realizan desde la gestión para favorecer la motivación en este punto. Esto estaría vinculado con la mayor necesidad de acompañamiento que presentan los profesores nuevos, quienes notan en mayor medida esta acción desde la gestión. Este resultado también se relaciona con el anterior ya que la gestión demostraría realizar más acciones a favor de la motivación del docente nuevo.

En cuanto a *cultivar el respeto, la confianza y la libertad para la toma de decisiones* la directiva no brindó abundante información, pero puede inferirse a través de la información que se obtuvo, que desde la dirección se realizan acciones para favorecer estos aspectos.

Asimismo, al indagar estos puntos a través de la escala, se observó que los directivos motivan en gran medida a los docentes, pero las acciones que se realizan en este sentido son insuficientes. Los profesores consideran que se los tiene poco en cuenta a la hora de tomar decisiones y que tienen poca libertad para ello. La mayor brecha alcanzada entre motivación y acciones desde la gestión se observó en el grupo de docentes más antiguos. Esto se

encuentra íntimamente vinculado con la autoestima, que es tan importante como factor motivacional, con la comunicación interna y con el reconocimiento a la trayectoria dentro de la institución.

Con respecto a *reconocer el esfuerzo y éxito profesional*, la directiva remarcó como positiva la motivación extrínseca referida al reconocimiento de la hora extra, a los premios de fin de año y a las bonificaciones salariales. Sin embargo los resultados observados en las escalas indican que ambas poblaciones de docentes necesitan recibir un mayor reconocimiento de su labor, siendo este uno de los factores motivacionales que mayor puntuación obtuvo.

En relación con los premios de fin de año y las bonificaciones salariales, también se manifestaron diferencias ya que los docentes expresaron su desacuerdo con la recepción de estos reconocimientos. Ello puede deberse a que trabajan con una fuerte motivación trascendente o a que el ítem de la escala que indagó este aspecto no fue comprendido correctamente, por lo que sería conveniente indagar con mayor profundidad este efecto.

En lo que concierne a orientar la organización, también se registraron algunos aspectos que arrojaron resultados significativos. En cuanto a *aprovechar bien el apoyo externo y fomentar el vínculo con las familias y el contexto institucional,* se encontraron diferencias en *clima institucional* y *comunicación*. Desde la gestión se resalta el clima institucional que, según la directiva, está íntimamente relacionado con las relaciones que se establecen y que estaría sumamente favorecido mediante las acciones de la gestión. Si bien para los docentes es un factor altamente motivante, estos expresaron que las acciones son insuficientes, posiblemente por cuestionamientos que reciben por parte de los padres sobre su trabajo. Al parecer ello traería aparejado malestar en la sala de profesores creando un clima desfavorable de trabajo.

En cuanto a la *comunicación*, también se observa una diferencia considerable entre las acciones que se realizan desde la gestión y cómo la motivación de los docentes se ve favorecida por éstas. En la entrevista, si bien la directiva no hizo mención a ello, puede inferirse que es una acción que se realiza desde la dirección, destacando la importancia de trabajar con

las administraciones. No obstante, la fuente secundaria consultada indicó que no existe prácticamente comunicación con la administración del colegio; aspecto que se vincula con otros que también resultaron llamativos, como es la consulta de opinión para la toma de decisiones y el reconocimiento al esfuerzo y éxito profesional.

En cuanto a *brindar mejoras en las condiciones laborales*, se encontraron diferencias en cuanto al desarrollo de una carrera docente sin dejar el aula. Si bien la directiva no hizo mención sobre ello, los resultados generales permiten considerar que en general no existe interés en dejar el aula, ya que la mayoría de los docentes está muy bien dentro de ella, aspecto que se vincula con su vocación profesional.

Aquí se observó una diferencia que merece ser mencionada entre ambas poblaciones encuestadas y que demostrarían que no existe una jerarquía vinculada con la trayectoria dentro de la institución, por lo cual, las acciones realizadas por la gestión, fueron calificadas con menor puntuación; ello permite pensar que si se realizan mejoras en las condiciones de trabajo se incrementaría la motivación, sobre todo, para la población con mayor antigüedad.

Conclusiones

Dadme un punto de apoyo y
moveré al mundo.
Arquímedes de Siracusa
(c. 287 a. C. – c. 212 a. C.)

La promoción de la motivación es una tarea que no se encuentra escrita en ninguna normativa pero que resulta medular dentro de cualquier organización. En este caso, la escuela, con una conformación compleja y entramada socialmente, presenta una estructura formal e informal determinada por actividades que necesitan de una alta motivación de todos sus integrantes. Es el equipo directivo quien debe irradiar entusiasmo y pasión por la tarea, el impulsor de la motivación docente. Este es uno de los desafíos más importantes que tiene que sortear la gestión escolar y está relacionado con la promoción de la motivación del cuerpo docente que tiene a su cargo.

En relación con ello, el objetivo general del presente trabajo es *indagar cuáles son las estrategias de gestión que se implementan desde la dirección de un centro educativo secundario con el propósito de proponer herramientas que propicien la motivación del cuerpo docente*.

A partir de este objetivo se consideró oportuno el planteo de la siguiente hipótesis *las estrategias de gestión que utiliza la dirección de un centro educativo de nivel secundario promueven la motivación del equipo docente*.

La necesidad de efectuar esta indagación se fundamenta, principalmente, en que no se encontraron investigaciones vinculadas con la temática en la organización en la que se llevó a cabo el trabajo de campo. Ello hace que este trabajo adquiera especial importancia, tanto para la institución referida como para otras organizaciones educativas que exhiban características similares.

Para lograr el objetivo y demostrar la hipótesis planteada se consideró oportuno aplicar un diseño metodológico de corte híbrido, también denominado mixto con el fin de analizar la interrelación existente entre los conceptos de motivación y estrategias de gestión. Este tipo de investigación permitió no sólo visualizar una perspectiva más amplia y profunda sino también obtener datos más diversos para poder relacionar ambas variables.

Se efectuó la operacionalización de las mismas, en la que se distinguieron dos variables: *estrategias de gestión que se implementan desde la dirección para promover la motivación* y *promoción de la motivación del equipo docente*. Luego se administró por un lado, una entrevista semidirigida a la directora del Nivel Secundario con el fin de obtener información sobre las variables analizadas y por el otro, dos escalas Likert diseñadas *ad hoc* al personal docente. Una de ellas direccionada a indagar cuáles son las acciones que se realizan desde el equipo de gestión y motivan a los docentes; la otra, a visualizar si estas acciones se promueven en forma efectiva desde la dirección del establecimiento.

De la entrevista efectuada a la directora se destaca que desde la gestión se ejercen acciones para favorecer la motivación; sin embargo ella misma resaltó que aún dentro de la institución falta planificar mejor el tiempo para el encuentro personal y optimizar la organización respecto de la evaluación del trabajo docente.

Para analizar los datos recogidos a partir de las escalas Likert, la población docente encuestada fue dividida en dos grupos en función de la antigüedad en el establecimiento. Esto se fundamentó en el importante recambio de personal que la escuela ha sufrido en los últimos seis años por motivos jubilatorios.

El primero de estos grupos se conformó con los docentes que tenían una antigüedad de seis o más años en el establecimiento, el otro grupo se constituyó con los profesores cuya antigüedad era menor a seis años.

El análisis de los valores recogidos arrojó diferencias que merecen mencionarse en la totalidad del grupo en las dimensiones *desarrollo personal* y *orientación dentro de la organización*. Es decir, que en estos aspectos, los docentes expresaron que existen discrepancias entre las

acciones que los directivos realizan para motivarlos y lo que genera en ellos una real motivación.

No obstante, al comparar los dos grupos de profesores, llamativamente no se encontraron valores que difieran significativamente, aunque la población más antigua ha sido la más crítica respecto de las acciones que se realizan desde la gestión para favorecer la motivación y a las que las calificaron con un puntaje levemente menor. Esto puede deberse a que el docente con mayor antigüedad tiene una postura más crítica ante la autoridad cuanto mayor es su permanencia en la institución.

La triangulación intermetodológica de los instrumentos demostró que existen estrategias de gestión por parte del equipo de conducción que se encuentran muy bien direccionadas y otras que deberían intensificarse u optimizarse.

Por un lado, han sido muy bien puntuadas algunas acciones desde la dirección que promueven la motivación como por ejemplo la capacitación del personal docente, la promoción de las actividades culturales y las condiciones edilicias del establecimiento. Estos factores motivacionales se encuentran positivamente desarrollados y favorecen la motivación docente. Por otro lado, se encontraron diferencias significativas entre la información cuantitativa provista por los docentes y la cualitativa suministrada por la directiva que representan puntos de mejora a tener en cuenta por el equipo de gestión.

Estas discrepancias permiten pensar en un eje vertebrador, que es uno de los pilares sobre el que se sostiene la educación (Nubiola 2000), que es la comunicación. Es esta una de las acciones a optimizar. Se entiende a la comunicación como diálogo, pero también como participación en los procesos decisorios, información de aspectos legales y administrativos, manifestación de respeto, valoración de opiniones y reconocimiento de éxitos conseguidos entre otros (Uría, 1998; Santos Guerra, 1994).

De este eje central, la comunicación, se desprenden otras acciones que han surgido como factores motivacionales y a mejorar por parte del equipo de conducción; estas son el reconocimiento de la labor, la libertad para la toma de decisiones y la consulta de opinión para la toma de decisiones.

Existe una estrecha vinculación entre la comunicación y la necesidad de recibir esa palabra de agradecimiento, ese reconocimiento verbal o esa felicitación por escrito, por la tarea que se realiza, por haber logrado lo que se pensaba imposible con aquel alumno con dificultades, por haber innovado metodológicamente; los docentes esperan que ello suceda y esto se encuentra íntimamente relacionado con la entrega que diariamente realizan a través de su tarea. Es esta una de las mayores necesidades detectadas.

Este tipo de acciones se vinculan con la autoestima, con el reconocimiento y con la valoración profesional del docente, es decir con la motivación intrínseca y trascendente, motor fundamental de la vocación docente.

También el desarrollo de una carrera docente sin dejar el aula, que constituye otro punto de mejora, corrobora que el docente necesita el reconocimiento a su labor y a su trayectoria institucional y que el equipo directivo debe planificar estratégicamente.

Asimismo, ha sido llamativo el resultado obtenido en cuanto a la generación de espacios de encuentro con las familias. Los docentes han respondido que para ellos es poco motivante. Esta realidad es preocupante y deja entrever que la relación escuela familia se encuentra dañada.

A partir de las ideas expuestas y de los análisis efectuados, se pudo corroborar la hipótesis que guía la presente investigación.

El diseño metodológico mixto podría haberse enriquecido con un grupo focal, instrumento que hubiera permitido, por un lado, indagar en profundidad respecto de algunas dudas sobre la redacción de algunos enunciados de la escala Likert y, por el otro, confrontar algunas afirmaciones obtenidas en la entrevista. También se podría haber realizado una clasificación de la población por edades o por sexo; esto hubiese ampliado el horizonte en función de observar diferencias motivacionales en diferentes grupos.

A partir de lo investigado sería conveniente efectuar una indagación similar de manera longitudinal para observar si se producen cambios con el paso de los ciclos lectivos. Esto permitirá que el equipo de gestión realice una autoevaluación dentro del marco del aprendizaje permanente.

También resultaría sumamente enriquecedor estudiar a futuro la relación escuela-familia y la comunicación. Este último resultó ser un factor motivacional esencial y medular a perfeccionar dentro de la institución en la que se desarrolló el presente trabajo.

Para finalizar, frente a lo expuesto, aquellos directivos que parafraseando a Arquímedes "*encuentren el punto de apoyo apropiado*", mediante una adecuada comunicación que favorezca el reconocimiento de la labor, la libertad para tomar decisiones y la consideración de la opinión personal lograrán mantener "*la llama encendida del fuego sagrado*" de quienes abrazaron la docencia como profesión.

Bibliografía

Abraham, A. y Bixio, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.

AGDS-Comunidad de Escuelas Argentino Alemanas- Consultado en: http://www.agds.org.ar/

Alvarez de Mon Pan de Soraluce, S. (2001). *El mito del líder*. Madrid: Prentice Hall.

Amarante, A. Ma. (2011). *Una guia para elaborar el proyecto curricular institucional.* Documento de la cátedra, Carrera en Organización y Gestión Educativa, Escuela de Educación, Universidad Austral.

Anderson, S. (2010*). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. *Psicoperspectivas, 9*(2), 34-52.

Angeletti, M. y Gracia, M. (2003). *Familia-Escuela*. Buenos Aires: Bonum.

Antúnez, S.; Bonals, J.; Cerdá, R.; Fernández Alvarez, F.; Mauri, T.; Muñoz, A.; Olona, A.;Rul, J.; Sardans, A.; Serrat, A. y Tirado, V. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado.* Caracas: Laboratorio Educativo.

Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). *La organización escolar.* Barcelona: Graó.

Basaldúa, J. (2011). *Gestión estratégica. Claves para directivos de instituciones educativas.* Rosario: Ediciones Logos.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bernal Agudo, J. L. (2001). *Liderar el cambio: el liderazgo transformacional. Anuario de Educación.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Consultado en: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/02_lidtrans.pdf

Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Buenos Aires: Noveduc.

Bolívar Boytía, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar, 47*(2), 253-275. Consultado en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3866893

Chávez Uribe, A. (2006). *Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel superior.* Tesis de grado. Colombia: Universidad de Colima, Facultad de Psicología.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Ediciones UNESCO.

Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Catálogos SRL.

González Pineda, J. A.; Núñez, J. C.; Álvarez, L.; Roces, C.; González-Pumariega, S.; González, P.; Muñiz, R.; Valle, A.; Cabanach, R. A. & Rodríguez, S. (2003). *Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. Psicothema, 15*(3), 471-477.

Gorrochotegui Martell, A. (2010). *Cómo asumir el liderazgo de un centro educativo.* Caracas: Universidad Monteávila.

Gorrochpotegui Martell, A. (2011). *Un modelo de coaching en directivos escolares. Revista Educación y Educadores*, *14*(2), 369-387.

Gorrochotegui Martell, A. (2013). *El docente líder*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Guerra, D. y Sansevero, I. (2008). Principios y competencias del líder transformacional en instituciones educativas. *Laurus*, *14*(27), 330-357. Consultado en http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892017.pdf

Gvirtz, S. y Podestá, M. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica.

Gvirtz, S., Zacarias, I. y Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela: herramientas para el director.* Buenos Aires: Aique.

Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Hunter, J. (1999). *La paradoja*. Buenos Aires: Ediciones Urano.

Isaacs, D. (1995).*Teoría y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos*. Navarra: EUNSA.

Lieury, A. y Fevonouillet, F. (2006*). Motivación y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Llano Cifuentes, C. (2004). *Humildad y liderazgo*. México: Ediciones Ruz.

Lugo, Ma. T. (2002). Cap.II. Escuelas en innovación. El desafío de hornear el pastel del cambio. En Aguerrondo, I.; Lugo,Ma.T.; Pogré,P.; Rossi,M.; Xifra,S. *La escuela del futuro II. Como planifican las escuelas que innovan.* Buenos Aires: Papers Editores.

Lúquez, G. (2012). *Apuntes de cátedra: Motivaciones humanas en las organizaciones.* Carrera en Organización y Gestión Educativa, Escuela de Educación, Universidad Austral.

Martín Lobo, Ma. P. (2006). Capítulo 1. Pero ¿Por qué suspendo? En Martín Lobo, Ma. P. *El salto al aprendizaje.* (pp. 17-3). Madrid: Ed. Palabra.

Murillo Torrecilla, F. (2007). *Investigaciones Iberoamericanas sobre eficacia escolar.* Bogotá: Convenio Andrés Bello- Unidad Editorial.

Nubiola, J. (2000). *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. Pamplona: Eunsa.

Nuttin, J. (1982). *Teoría de la Motivación Humana.* Madrid: Paidós.

Pérez López, J. (2006). *Fundamentos de la Dirección de Empresas*. Madrid: Ediciones Rialp.

Pons Verdú F. y Ramos López J. (2012). Influencia de los Estilos de Liderazgo y las Prácticas de Gestión de RRHH sobre el Clima Organizacional de Innovación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *28(*2). 81-98. Consultado en http://dx.doi.org/10.5093/tr2012a7.

Proyecto Educativo Institucional. (2013). Instituto Eduardo L. Holmberg.

Real Academia Española. (2001*). Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Consultado en http://www.rae.es/rae.html

Rentería N. y Quintero L. (2009). *Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe de ciudad Bolivar, en la jornada de la mañana*. Tesis de Maestría en educación. Bogotá: Universidad Javeriana.

Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Romero, C. (2011). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.

Salazar, M. A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? UNIrevista.es, 1(3). Universidad de Huelva. Consultado en www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Salazar.PDF

Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar.* Málaga: Aljibe.

Senge, P. (1999). La quinta disciplina. Barcelona: Granica.

Serna Gómez, H. (2003). *Gerencia Estratégica*. Bogotá D.C.: Panamericana Editorial

Sciarrotta, C. (2011). Apuntes de cátedra: Evaluación y dar feedback, Carrera en Organización y Gestión Educativa, Escuela de Educación, Universidad Austral.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Torres Santomé, J. (2006*). La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Uría, M. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.

Uribe, C. (2000). Políticas *e incentivos que contribuyen al desempeño y motivación docente*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Vázquez, S. M. (2007). *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales.* Buenos Aires: Ediciones CIAFIC.

Vázquez, S. M. (2009). *Motivación y Voluntad*. *Revista de Psicología, 27* (2), 185-212.

Villanueva, M. (2009).*Yo te motivo, tú me motivas, nosotros nos* motivamos. Tesis de licenciatura. Buenos Aires: Universidad Austral, Escuela de Educación.

Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de Los Sistemas: Fundamentos, Desarrollo, Aplicaciones.* México: Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo I. Operacionalización de las variables

Hipótesis: Las estrategias de gestión que se implementan d*esde la dirección de un centro educativo privado promueven la motivación del equipo docente.*

Variables	Dimensiones	Indicadores y Número de la/s pregunta/s (consulta de opinión) con la que se relaciona cada uno de ellos
Independiente :Estrategias de gestión implementadas desde la dirección de un centro educativo privado	1. Establecer direcciones	• Identifica y orienta la concreción de la misión y la visión organizacional. Nº31
	2. Desarrollar personas	• Atiende y orienta individualmente a los docentes(entrevista personal y entrenamiento) Nº32-39 38,46,54 • Cultiva el respeto, la confianza y la libertad para la toma de decisiones Nº 36-52-53 • Promueve la capacitación del equipo docente.Nº30 • Promueve la cultura del equipo docente Nº33 • Reconoce el esfuerzo y éxito profesional-Nº44-45--55-35
	3. Orientar la organización	• Fortalece la "cultura profesional" de la escuela por ejemplo cultura colaborativa Nº34 • Mejora la estructura organizacional Nº 37-50-40 • Aprovecha bien el apoyo externo y fomenta el vínculo con las familias y el contexto institucional. Nº-41-42-43-48 • Brinda mejoras en las condiciones laborales Nº 47-49- 51, 56
Dependiente: Promoción de la motivación del equipo docente	1. Reconocer e identificarse con la misión institucional	• Identifica y asume como propia la misión y la visión organizacional. Nº2
	2. Desarrollo personal	• Recibe orientación por parte de sus directivos. Nº 3-6-9-10-24 • Recibe respeto y confianza y se tiene en cuenta su opinión.-Nº 7-29-27-25-28 • Tiene la posibilidad de capacitarse profesionalmente. Nº 1 • Tiene la posibilidad de enriquecerse culturalmente.Nº-4- • Recibe reconocimiento del esfuerzo y éxito profesional Nº-15-16-17-21-26
	3. Orientación institucional	• Trabaja colaborativamente con sus pares y directivos Nº5- • Participa y promueve cambios positivos en la estructura organizacional. Nº 8-22-11

		• Recibe orientaciones por parte de sus directivos sobre la promoción de relaciones productivas con la familia y la comunidad. Nº19-12-13-14- • Recibe mejoras en sus condiciones laborales-Nº18-20-23 24

Anexo II. Guía de entrevista semiestructurada a un directivo

Se fijará el encuadre con la Lic. PX en el cual se expresarán los siguientes puntos:

El objetivo de la presente investigación es indagar y describir las estrategias de gestión que se implementan desde la dirección de un centro educativo privado secundario para promover la motivación del equipo docente.

La entrevista será administrada a la directora del nivel secundario del Colegio Alemán de Quilmes, quien además es directora general del establecimiento.

La duración de la misma será de aproximadamente 40 minutos. Se llevará a cabo en el salón de audio de la institución, lugar tranquilo, retirado y con poco ruido.

Resulta necesario destacar el carácter estrictamente confidencial de la entrevista. Los datos obtenidos serán sumamente valiosos para el trabajo de investigación y se utilizarán para proponer mejoras en la promoción de la motivación docente.

Se hará un registro sistemático de todo lo expresado mediante un grabador.

Categoría: Estrategias de gestión implementadas desde la dirección de un centro educativo privado

1. ¿Cómo definiría el concepto de gestión estratégica?
2. ¿Cuáles son las estrategias que el equipo de dirección considera esenciales para los próximos cinco años?
3. A su entender ¿cómo se vinculan las estrategias de gestión directiva con la promoción de la motivación?

Categoría: Promoción de la motivación del equipo docente

4. ¿En qué medida Usted considera que la motivación es importante en su escuela?
5. ¿Cuál es su opinión en relación a la motivación que poseen los docentes de esta institución para ejercer su rol profesional? ¿Están motivados o no? ¿Por qué?
6. ¿Qué acciones promueve la dirección del establecimiento para favorecer la motivación docente?
7. Para usted ¿Cómo se vincula la promoción de la motivación de los docentes con el estilo de liderazgo? En el caso de que exista una vinculación, ¿qué características tiene este estilo de liderazgo?

Anexo III Escalas Likert sobre la motivación docente

Se aplicarán dos escalas Likert a 63 docentes del nivel Medio. El docente debe expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a los enunciados declarativos que expresan una opinión sobre un objeto.

Se entregará a cada docente del nivel una copia del cuestionario, resaltando la importancia de la devolución del mismo.

Consulta de opinión sobre la motivación docente

EDAD:
SEXO:
CARGO:
AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN:
AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA:

Instrucciones:
El objetivo de la presente escala es conocer su opinión con respecto a qué acciones del equipo de gestión lo motivan en su trabajo como docente.
Puede que estas acciones se ejecuten o no en este establecimiento, por lo cual le pedimos que marque todas aquellas que usted considera que lo motivan.
La escala está conformada con una serie de afirmaciones frente a las cuales tendrá que señalar su grado de acuerdo o desacuerdo marcando una de las opciones de respuesta posible. Por ejemplo:

Comprender la misión y los fines del trabajo escolar me motiva	0	(1)	2	3	4

Tenga presente que una puntuación de “0” significa “totalmente en desacuerdo”, “1” “parcialmente en desacuerdo”, “2” “no tengo posición tomada”, “3” “parcialmente de acuerdo” y “4” “totalmente de acuerdo”. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le solicitamos que conteste con la mayor sinceridad posible.
Su opinión es muy importante para este estudio, por lo que se valora y agradece mucho su participación.
Tenga en cuenta que equipo directivo, equipo de gestión, la dirección del establecimiento y los directivos se utilizan como sinónimos.

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente de desacuerdo	No tengo posición tomada	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Las propuestas de capacitación, desde la dirección de la escuela, favorecen mi motivación	0	1	2	3	4
2. Comprender la misión y los fines del trabajo escolar me motiva	0	1	2	3	4
3. Contar con el apoyo y acompañamiento del equipo directivo me motiva	0	1	2	3	4
4. Me siento motivado cuando desde la gestión se promocionan actividades culturales	0	1	2	3	4
5. Me siento motivado en mi tarea cuando desde la dirección se propone el trabajo en equipo	0	1	2	3	4
6. Me siento motivado a enseñar cuando los directivos de la institución reconocen mi labor	0	1	2	3	4
7. Cuando los directivos tienen en cuenta mi opinión para tomar una decisión, me siento motivado.	0	1	2	3	4
8. Cuando las tareas administrativas se efectúan con agilidad y sin contratiempos me siento motivado para enseñar	0	1	2	3	4
9. Las sugerencias de mejora que el directivo me hace con respecto a mi tarea me motiva	0	1	2	3	4
10. Me siento a disgusto cuando los directivos de esta institución manifiestan desconocerme a nivel personal	0	1	2	3	4
11. La existencia de un clima institucional positivo favorece mi motivación hacia el trabajo	0	1	2	3	4
12. Mi motivación aumenta cuando desde la dirección se promueve una comunicación fluida en la institución	0	1	2	3	4
13. Considero que es totalmente positivo que desde la gestión se habiliten espacios de encuentro con las familias	0	1	2	3	4
14. Tener la posibilidad de construir acuerdos institucionales con las familias me motiva	0	1	2	3	4
15. Me siento más motivado cuando desde la gestión se reconocen los proyectos innovadores que presento	0	1	2	3	4
16. Mi motivación no aumenta en lo más mínimo por los premios de fin de año	0	1	2	3	4
17. En general, me siento motivado ante los proyectos y propuestas que propone la dirección del centro educativo	0	1	2	3	4
18. Mi entusiasmo aumenta cuando tengo la posibilidad de desarrollar una carrera docente dentro de la institución, como por ejemplo el ascenso profesional, sin dejar el aula.	0	1	2	3	4
19. Es motivador cuando se cuenta con el permiso para invitar a especialistas o a diversos actores de la comunidad a que participen en actividades escolares	0	1	2	3	4
20. El trabajo se hace más motivante cuando se tiene la posibilidad de concentrar horas de trabajo en la misma institución	0	1	2	3	4
21. Mi motivación no aumenta cuando recibo alguna bonificación en mi salario	0	1	2	3	4
22. Las condiciones físicas (edilicias) adecuadas para el trabajo escolar aumentan mi motivación.	0	1	2	3	4
23. Mi motivación aumenta en la medida en que obtenga la titularidad en mis horas docentes.	0	1	2	3	4
24. Mi motivación aumenta cuando desde el equipo de gestión	0	1	2	3	4

del colegio se atienden las necesidades materiales y pedagógicas que tengo					
25. Para mí es muy importante que desde el equipo de gestión del colegio se valore mi desempeño profesional y me lo manifiesten	0	1	2	3	4
26. Me entusiasmo cuando el equipo de gestión me anima a desarrollar proyectos innovadores y desafiantes	0	1	2	3	4
27. Mi motivación aumenta en gran medida si, desde el equipo directivo me dan libertad para tomar decisiones en relación a mi trabajo	0	1	2	3	4
28. Si el equipo directivo valora mi opinión profesional, me siento más motivado	0	1	2	3	4
29. No me siento más motivado si los directivos expresan respeto y confianza en relación a mi desempeño profesional	0	1	2	3	4

Consulta de opinión sobre las estrategias de gestión que se implementan para promover la motivación laboral

EDAD:
SEXO:
CARGO:
AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN:
AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA:

Instrucciones:
El objetivo de la presente escala es saber si para usted las siguientes acciones, vinculadas a la motivación, son propiciadas desde la dirección del establecimiento. Al igual que en el instrumento anterior, se trata de una escala formada por una serie de afirmaciones a las que tendrá que valorar de acuerdo con su grado de acuerdo o desacuerdo marcando una de las opciones de respuesta posibles. Por ejemplo:

Desde la gestión se promocionan las actividades culturales	0	(1)	2	3	4

Tenga presente que una puntuación de “0” significa “totalmente en desacuerdo”, “1” “parcialmente en desacuerdo”, “2” “no tengo posición tomada”, “3” “parcialmente de acuerdo” y “4” “totalmente de acuerdo”. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que le solicitamos que conteste con la mayor sinceridad posible. Su opinión es muy importante para este estudio, por lo que se valora y agradece mucho su participación.
A la hora de responder considere su experiencia personal.

	Totalmente en desacuerdo	**Parcialmente de desacuerdo**	**No tengo posición tomada**	**Parcialmente de acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
1-Desde la dirección de la escuela se ofrecen propuestas de	0	1	2	3	4

capacitación					
2-El equipo directivo favorece que el personal docente comprenda la misión y los fines institucionales	0	1	2	3	4
3-Continuamente el equipo directivo apoya y acompaña el trabajo docente	0	1	2	3	4
4-Desde la gestión se promocionan actividades culturales	0	1	2	3	4
5-La dirección de esta institución estimula el trabajo en equipo	0	1	2	3	4
6-Los directivos realizan un reconocimiento explícito de la labor que realizan los maestros y profesores	0	1	2	3	4
7-El equipo de gestión tiene en cuenta la opinión de los docentes para tomar una decisión	0	1	2	3	4
8-Los directivos facilitan que las tareas administrativas se efectúen con agilidad y sin contratiempos	0	1	2	3	4
9-El equipo de dirección realiza sugerencias de mejora a los docentes	0	1	2	3	4
10-Los directivos tienen un conocimiento personal de los docentes	0	1	2	3	4
11-El equipo directivo favorece que en la institución haya un clima institucional positivo	0	1	2	3	4
12-La dirección implementa mecanismos de comunicación efectivos y fluidos	0	1	2	3	4
13-Los directivos generan espacios de encuentro con las familias	0	1	2	3	4
14-El equipo de dirección promueve que las familias participen en la elaboración del acuerdo institucional de convivencia	0	1	2	3	4
15-Los directores realizan un reconocimiento de los proyectos innovadores que los docentes presentan	0	1	2	3	4
16-A fin de año los directivos suelen otorgar algún premio a los docentes por la labor desempeñada durante el ciclo escolar	0	1	2	3	4
17-La dirección del centro educativo presenta proyectos y propuestas desafiantes	0	1	2	3	4
18- El equipo directivo propicia una carrera docente dentro de la institución, como por ejemplo el ascenso profesional, sin dejar el aula.	0	1	2	3	4
19-El equipo directivo incentiva a los docentes a invitar a clase a especialistas y actores de la comunidad	0	1	2	3	4
20-Los directivos facilitan que los docentes concentren horas de trabajo en el colegio	0	1	2	3	4
21-El equipo directivo se preocupa por mejorar las condiciones físicas (edilicias) del trabajo en la institución	0	1	2	3	4
22-Los directivos están atentos a los requerimientos materiales y pedagógicos de los docentes	0	1	2	3	4
23-Desde la dirección siempre se promueve el respeto y la confianza hacia los docentes	0	1	2	3	4
24-Los directivos incentivan a los profesores a tomar decisiones	0	1	2	3	4
25-El equipo de gestión me anima desarrollar proyectos	0	1	2	3	4
26-En la escuela se otorgan bonificaciones salariales	0	1	2	3	4
27-El equipo de gestión agiliza la titularidad en los cargos-horas que se toman en la escuela.	0	1	2	3	4

Anexo IV. Guía de análisis de la entrevista semiestructurada aplicada al directivo

variable	Estrategias de gestión que se implementan desde la dirección para promover la motivación										
dimensión	1- ESTABLECER DIRECCIONES	2- DESARROLLAR PERSONAS						3-ORIENTAR LA ORGANIZACIÓN			
indicador	• Identifica y orienta la concreción de la misión y la visión organizacional.31	• Atiende y orienta individualmente a los docentes(entrevista personal y entrenamiento)32-35-39-38-51	• Cultiva el respeto, la confianza y la libertad para la toma de decisiones36-52-53	• Promueve la capacitación del equipo docente.30	• Promueve la cultura del equipo docente33	• Reconoce el esfuerzo y éxito profesional-44-45-46-55	• Fortalece la "cultura profesional" de la escuela por ejemplo cultura colaborativa34	• Mejora la estructura organizacional37-50-	• Aprovecha bien el apoyo externo.48-	• Fomenta el vínculo con las familias y el contexto institucional.40-41-42-43	• Brinda mejoras en las condiciones laborales47-49-56

variable	Promoción de la motivación del equipo docente										
dimensión	1- RECONOCER E IDENTIFICARSE CON LA MISIÓN INSTITUCIONAL	2- DESARROLLO PERSONAL						3-ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL			
indicador	·• Identifica y asume como propia la misión y la visión organizacional.2-	Recibe orientación por parte de sus directivos.3-6-9-10-9-24	• Recibe respeto y confianza y se tiene en cuenta su opinión.-7-29-27-25-28	• Tiene la posibilidad de capacitarse-1-profesionalmente.	• Tiene la posibilidad de enriquecerse culturalmente.-4-	• Recibe reconocimiento del esfuerzo y éxito profesional-15-16-17-21	• Trabaja colaborativamente con sus pares y directivos5	• Participa y promueve cambios positivos en la estructura organizacional.8-22-	• Recibe orientaciones por parte de sus directivos sobre la promoción de relaciones productivas con la familia y la comunidad. 19-11-12-13-14-	• Recibe orientaciones por parte de sus directivos sobre la promoción de relaciones productivas con la familia y la comunidad. 19-11-12-13-14-	• Recibe mejoras en sus condiciones laborales-18-20-23

nota: los números corresponden a los ítems de la consulta de opinión administrada a los docentes

Anexo V. Transcripción de la entrevista semiestructurada a la lic PX.

(La sigla S corresponde al autor de este trabajo de investigación, la sigla PX corresponde al directivo entrevistado)

S- quería repetirte, vos sabes que estoy trabajando en la tesina de mi licenciatura y quería decirte que es muy importante para mí hacerte esta entrevista. Sos una persona que tiene años en la dirección, y me parece que va a ser muy rico todo lo que vos me puedas aportar a este trabajo de campo.
Te quiero recordar por supuesto que todo lo que conversemos tiene carácter confidencial y que es muy importante para mí contar con esta entrevista.
P- Bueno con todo gusto
S- Tenemos dos categorías, vamos a hablar de la primera que es la promoción de la motivación del equipo docente. Lo primero que te voy a preguntar es si vos consideras que el equipo docente que trabaja en la escuela, se encuentra motivado.
p- Si creo que sí, a grandes rasgos creo que es un equipo motivado. Bueno vos sabes Silvia también, que en la escuela ha habido muchos cambios en los últimos años, y eso significo el ingreso de mucha gente nueva, con todo el entusiasmo que significa ingresar a una institución, sobre todo cuando hay gente joven que ha ingresado a trabajar, y al mismo tiempo también con todo el desconocimiento de lo que es la cultura institucional, así que creo que si bien hay o puedo decir que es un grupo motivado desde ya que aun con un grupo consolidado también hay que trabajar permanentemente, bueno pero en este caso se agrega además esta situación de cambio del staf docente en la escuela que es bastante particular y propia de esta institución. Desde ya que no puedo decir que estoy satisfecha absolutamente con el grado de motivación, porque siempre uno puede decir que hay que seguir trabajando en eso y siempre hay que buscar nuevos recursos, pero se podría decir para contestarte sintéticamente a la pregunta que creo que sí, que el grado de motivación es satisfactorio
s- ¿Y vos consideras que es importante la motivación en el trabajo docente?
p- Sí, yo creo importantísimo, que como todo en la vida evidentemente la motivación es importantísima, yo creo que, digamos, no creo que sea solamente en este trabajo, pero creo que particularmente en esta profesión, podríamos hablar, me parece (también pasa por los alumnos), pero bueno como docentes también, de una motivación que es intrínseca, que es propia, que es personal, y que tiene que ver, con el porqué elegí la docencia como profesión y como carrera en la cual desempeñarme y trabajar. Aquel que la eligió o la adopto después comprobará que hay una motivación que es legítima que es propia, que está, y que se transmite automáticamente a los alumnos, los alumnos inmediatamente identifican y dicen bueno esa pasión que el profesor transmite al enseñar, que hace que el otro se motive, que hace que el otro se interese aún cuando es el contenido que parece que menos te podía atraer de todo lo que la escuela te podía presentar, cuando ven un docente apasionado y motivado, con esa motivación intrínseca de querer la disciplina o el contenido

que enseña y por otro lado de la docencia en sí misma, creo que esa es fundamental, es propia, es personal. Creo que los equipos directivos pueden hacer algo como para profundizarla o seguir estimulándola y después hay otra que es la motivación extrínseca que tiene que ver con los beneficios, con las condiciones, con los recursos que la institución te brinde para desempeñar tu trabajo. Que va desde lo salarial, a los elementos didácticos, a la posibilidad de innovar, la posibilidad que te da la escuela de generar un proyecto nuevo, a los espacios tiempo, y todo lo que nosotros sabemos que es importantísimo para desempeñar bien un trabajo y que por supuesto que los equipos directivos deben estar también atentos a eso. Y que eso también ha ido creciendo, profundizando y mejorando a lo largo de los años, porque uno sabe que no puede decir hasta acá llegue y esta todo perfecto, porque esto es dinámico. Es así. Pero me parece que sí que hay un gran trabajo de los equipos directivos.
s- ¿Que acciones promueve la dirección o se promueven desde la dirección del establecimiento para favorecer la motivación docente?
p- Bueno, tiene que ver con lo que te decía antes, el docente que naturalmente tiene esta motivación y la transmite porque ama lo que hace porque ama lo que tiene que enseñar, creo que es importante hacérselo notar, los alumnos se lo hacen notar en primer lugar, pero de parte de la dirección destacarlo, resaltarlo. Y respecto de los demás, primero creo ser una dirección abierta de modo que el docente sienta o perciba que tiene la posibilidad de proponer cosas y que las cosas que propone, y eso es muy motivarte creo, no queden simplemente en el si te escuché y se terminó todo, sino que hay alguien que va a gestionar para que esa propuesta se lleve adelante con todo lo que eso implica y facilitar el camino, no solamente aceptarlo, aunque ese es el primer paso, sino también después habilitar los medios y el camino para que eso se pueda llevar adelante, eso me parece muy motivante. La capacitación también es una acción, procurar la capacitación contínua, me parece que también es una tarea de motivación dentro de la gestión y aceptar las propuestas que el docente trae u ofrecerlas directamente dentro de la institución en función de lo que se necesite. Por supuesto los recursos para poder dar las clases en la forma adecuada y siempre tratando de buscar algo más, algo nuevo, con la mirada un poquito más adelante. Porque creo que eso también implica, un desafío, siempre una motivación. Desde ya, por supuesto, lo que tiene que ver con el reconocimiento del salario, de la hora extra para que se pueda hacer, y si uno está pidiendo reuniones fuera del horario del trabajo o está pidiendo capacitaciones, que eso sea reconocido también, esa necesidad de trabajar con las administraciones, que me parece que también es una función importante. Interesarse por lo que están haciendo, cuales son los problemas que pueden llegar a surgir dentro del grupo y tratar de ayudarlos en eso, si hay grupos más difíciles trabajar con ellos a lo mejor desde otros lugares, darles una orientación, una dirección para poder ver porque el docente manifiesta estas cosas y darle una mano para que se puedan encontrar soluciones. No sé, me parece que esas serían acciones importantísimas, me parece que también hay otras pero bueno, me parece que ahí tenemos unas cuantas ya.
s- Por supuesto, bueno vos me mencionaste, y retomo un poquito ese punto, algunas características del liderazgo, no? Porque hablaste de una dirección abierta. Para vos como se vincularía la promoción en la motivación de los docentes con el estilo del liderazgo, si es que vos pensas que existe una

vinculación, y que características debería tener ese liderazgo para motivar a los docentes.
p- Bueno, el líder es, según la no tan nueva concepción, el liderazgo debería ser un motivador nato o aprendido, no sé si nato, pero evidentemente tiene que ser un motivador, porque el liderazgo tal cual como ahora se concibe sobre todo a partir de la idea de que, los directivos son equipos, porque por ahí no es una dirección unidireccional y verticalista que es la que decide, sino que convoca, a partir primero de haber formado un equipo de trabajo, a que participen desde el rol que les corresponda, ya sea como jefe de departamento, coordinadores, profesores, preceptores, etc. convoca a perseguir un sueño, por decirlo de alguna manera, que es el de tener la escuela que uno desea tener. Cada escuela tiene por supuesto sus características con su identidad propia, con muchas cosas logradas, y con muchas cosas siempre por lograr, por cambiar, por modificar, y a todas estas cuestiones hay que darles…, es decir deben tener un sentido y ese sentido es el que transmite el líder, tenés que motivar a la gente a trabajar, a partir de alcanzar algo que para todos tenga un sentido y un significado. Esa es la tarea del líder yo creo fundamentalmente, transmitir cual es el sentido, cual es el significado profundo, a partir de su propio entusiasmo y de su propia motivación, poder transmitirlo a los demás y sumar a todos los actores a trabajar en función de esos objetivos, me parece que el líder tiene que trabajar en esto, en la formación de equipos, en buscar acuerdos, si bien no siempre se puede tener el consenso, en crear entusiasmo por ese trabajo. Creo que eso no se puede lograr con una persona encerrada en la oficina todo el día, a la cual hay que pedirle turno para hablar de vez en cuando, y que dice sí o no, y baja, resoluciones al respecto, ya creo que es imposible trabajar así en ninguna escuela. Así que creo que la apertura, la flexibilidad, la motivación, el entusiasmo, la creación de equipos, son características fundamentales del liderazgo de hoy.
s- Bueno, muy bien, muchas gracias. Vamos a pasar ahora a las estrategias de gestión, ya hablaste un poquito, pero bueno. Cuales consideras que son las estrategias que el equipo de dirección implementa o proyecta en la escuela y que son esenciales para los próximos cinco años, respecto al tema motivacional que estamos hablando?
p- Estrategias de gestión? Bueno, particularmente en el caso de esta escuela creo que estamos consolidando un nuevo equipo docente, que no es nuevo en su totalidad, pero si en una gran parte, y si no es nuevo porque se tiene que integrar de nuevo, es un equipo que se forma de manera diferente, así que consolidar ese equipo me parece una estrategia importantísima, en función justamente de la integración de equipos de trabajo, trabajamos con departamentos. Entonces gestionamos con los jefes de departamentos, que también es una estrategia importante de la gestión en este momento, para consolidar primero cada una de esas estructuras de coordinaciones, la escuela ha crecido y mucho, y entonces necesitamos fortalecer esos mandos medios, y para que a su vez las jefaturas o coordinaciones fortalezcan los equipos docentes de cada una de las áreas, esa es una tarea que para nosotros es importantísima de aquí a los próximos cinco años. A partir de esto, lo que estamos tratando de hacer ahora, es revisar a través de un diagnóstico institucional como estamos hoy, para revisar nuestro proyecto educativo, nosotros tenemos un proyecto educativo que tuvo su última revisión completa

en el año dos mil nueve, en esa revisión, no surgieron prácticamente modificaciones, excepto algunos cambios coyunturales, pero básicamente el proyecto sigue siendo el mismo, y bueno, como justamente desde el dos mil ocho o dos mil nueve a la fecha ha habido cambios muy importantes en la escuela, volver a revisar a partir de una nueva estabilidad, digamos, como está este proyecto y si podemos avanzar a un nuevo proyecto, no en lo esencial porque no creo que eso cambie, pero si en cuestiones que tienen que ver con lo pedagógico y como se están organizando en este momento, así que ahí tenemos otra tarea importantísima de gestión. Y bueno, después creo que seguir trabajando como estamos trabajando actualmente, procurando siempre el espacio personal con los docentes, a veces nos queda poco tiempo, a lo mejor sería una buena estrategia poder organizar mejor el tiempo para esos momentos de evaluación, es decir, son menos frecuentes de lo que uno quisiera, eso por ahí es algo todavía para mejorar en la estrategia de gestión, todo lo que puede ser evaluación, si bien lo hacemos porque tenemos contacto directo y personal con todos los docentes, me parece que falta todavía tiempo para organizar mejor eso, todo lo que es evaluación del trabajo docente. Y bueno creo que eso ya seria básicamente, ya creo que es mucho, para este trabajo, como objetivos más importantes.
s- Hablamos de estrategia de gestión, no? Entonces vos cómo definirías digamos, que concepto me podrías dar de gestión estratégica, que te parece que es la gestión estratégica?
p- Creo que nosotros hacemos bastante de esto, porque en realidad la estrategia me parece tiene que ver siempre con la participación, no? Con poder pensar la gestión, no en el día a día sino justamente, a mediano o largo plazo, en el caso de la escuela, seria anticipar un año en la gestión. Las propuestas que van a haber, los proyectos que se van a hacer, las reuniones que se van a dar, etc. todo esto implica una planificación estratégica, donde digamos por un lado te ayuda como organizador, y por otro lado también de alguna manera te va marcando como organizar tu agenda para que nada de eso quede sin hacerse, o si hay que modificar algo también tener el tiempo para hacerlo. Y por otro lado también está la planificación un poquito más a largo plazo. Que es un poco lo que te estaba hablando antes, que es lo que tiene que ver con lo que te estaba hablando antes, que es no solo mirar la escuela anticipándome un año, a ver qué voy a hacer en el ciclo lectivo que sigue, sino veo la escuela de acá a cuatro o cinco años, porque eso también implica planificar estratégicamente, porque hay proyectos que uno se plantea como buenos, como positivos a partir del diagnóstico, y cuya ejecución o camino hacia la misma no se resuelven en un año, se resuelve en un trabajo que te lleva dos, tres o cuatros años, siempre hay que mirar un poquito más allá. En el caso de nuestra escuela creo que se da, que es una escuela previsible con un alto grado de organización, y creo que esto implica justamente una gestión estratégica, justamente en este sentido, de mirar o ver que es lo que queremos, saber organizarlo en todo sentido, tiempo, espacios y recursos que hay que tener para poder realizarlo, dejando también abierta la posibilidad, que creo que es muy interesante, de ser lo suficientemente flexible para incorporar cosas que pueden surgir y que uno no haya podido planificar, porque eso también es una lógica que ocurre. Pero todo lo que uno realmente quiere y que sabe que es bueno y que ha evaluado y ha aprobado, organizarlo

de manera tal que se pueda cumplir en el tiempo, el espacio, y las condiciones mejores que uno pueda brindar. Me parece que básicamente se trata de eso, la gestión estratégica, no del día a día, de no tapar la urgencia, cosa que también ocurre y todos sabemos, que aunque uno haya planificado todo con mucha anticipación. Pero que también haya una planificación-estrategia armada con suficiente anticipación para que lo esencial este y eso se deba cumplir y hacer.
s- Y Para cerrar, ya estamos terminando, como se vinculan las estrategias de gestión directiva con la promoción de la motivación? Tratemos de vincular los dos temas.
p- Y, es lo que te decía antes. Te vuelvo a repetir, yo creo que uno trabaja mejor y más motivado, en un lugar donde hay una organización, donde no voy todos los días a ver qué tengo que hacer, cuando es la reunión, a ver si tengo mi clase o no, voy a tener a mis alumnos, es decir de que se trata este proyecto, nadie me dijo nada, no sé qué quiere la escuela. Bueno, yo creo que la motivación obviamente se profundiza se motiva se estimula cuando uno ve, que en el lugar donde trabaja hay una organización, una planificación, tengo mi lugar, tengo mis recursos, me atienden cuando necesito que me atiendan, me escuchan cuando vengo con una propuesta, me brindan los medios para que esa propuesta se pueda llevar adelante, me dicen con mucha anticipación cuando van a requerir de mi tiempo extra para que yo pueda organizarlo y no me dicen el día anterior que me van a necesitar hasta tarde, me parece que esas son cuestiones básicas para que uno pueda sentirse a gusto en un lugar respetado como docente y como profesional, creo que esos son elementos básicos para que uno se motive, y digan que vienen contentos a trabajar, y que les gusta trabajar en esta escuela, porque todas estas cosas aparecen, y me parece que es un gran estimulo para la motivación, y todo eso lo gestionan los equipos directivos, con la colaboración por supuesto de toda la gente de la escuela no tengas ninguna duda, con la administración, con mantenimiento, con las autoridades, pero en este caso nuestra comisión directiva, pero lo tiene que gestionar el equipo directivo. Y después lo otro tiene que ver por ahí, con que esto hace un clima institucional, pero después lo vincular, persona a persona, que es tan importante en los ambientes educativos, que son organizaciones donde lo vincular es el eje, el centro, que tiene que ver con entender a la persona en particular, es decir que vos tengas un equipo directivo que te atienda con una sonrisa, que cuando tenés algún problema te escuche, si te tiene que decir algo te lo diga de buena manera, que trate de alentarte, de comprenderte desde lo humano, con los problemas que como humanos todos podemos tener. Me parece que eso es otra cuestión fundamental, el ser cordial, ser afectuoso, tener un pequeño gesto, con el día del maestro, con las fiestas que unos pueda hacer, con fin de año, las cenas, un pequeño presente. Todo eso que parecen cosas tan tontas, es extremadamente importante como un factor motivacional, porque las personas necesitamos eso, entonces me parece que eso lleva a que uno sienta más placer en el trabajo y el lugar que está. Después también tiene que ver con alumnos, que a veces se motivan más y otras menos, pero creo que el docente lo sabe y es parte de su desafío, pero el equipo directivo puede ayudar a comprenderlos, a que no se etiqueten los grupos. Me parece que eso también es una tarea del equipo directivo, a no decir que con tal grupo no se puede, y cosas como esas, pero me parece que básicamente se vincula muchísimo con todo lo que acabamos de decir.

S-bueno, muchísimas gracias Patricia para mí ha sido realmente muy valioso hacerte esta pequeña entrevista.
p- bueno, muchas gracias para mí también

Anexo VI. Cuadro con valores medios de las dimensiones e indicadores trabajados en las escalas Likert.

	todos los docentes		docentes más antiguos		docentes nuevos	
Dimensiones (ambas variables)	valor medio motivación (dimensión)	valor medio acciones desde la gestión (dimensión)	valor medio motivación	valor medio acciones de la gestión	valor medio motivación	valor medio acciones de la gestión
1.Establecer direcciones	9,16	8,63	9,2	8,4	9,13	8,84
2.Desarrollar personas	8,2	7,96	8,26	8	8,14	7,92
3.Orientar la organización	8,47	7,99	8,39	7,8	8,56	8,18

		totalidad de los docentes		totalidad de los docentes			docentes más antiguos		docentes nuevos	
Dimensiones (ambas variables)	**Indicadores**	**valor medio motivación**	**valor medio acciones desde la gestión**	**ítem específico con diferencia mayor a 1 punto en el valor medio (encuesta docente)**	**valor medio motivación**	**valor medio acciones desde la gestión**	**valor medio motivación**	**valor medio acciones desde la gestión**	**valor medio motivación**	**valor medio acciones desde la gestión**
1.Establecer direcciones	• Identificar y orientar la concreción de la misión y la visión organizacional.	**9,2**	**8,6**	....	**9,2**	**8,6**	9,2	8,4	9,1	8,8
2.Desarrollar personas	• Atender y orientar individualmente a los docentes(entrevista personal y entrenamiento)	**8,2**	**8**	1-apoyo y acompañamiento	**9,7**	**8,8**	9,9	8,4	9,6	9,2
				2-conocimiento personal	**6,2**	**7,4**	5,9	7,6	6,3	7,3
	• Cultivar el respeto, la confianza y la libertad para la toma de decisiones	**8,9**	**7,8**	3- libertad para la toma de decisiones	**9,4**	**7,9**	9,8	8,2	9	7,7
				4- consulta de opinión para la toma de decisiones	**9,6**	**7,1**	9,8	7,3	9,5	7
	• Promover la capacitación del equipo docente	**8,2**	**8,4**							
	• Promover la cultura del equipo docente	**7,6**	**8**							

3.Orientar la organización	• Reconoce el esfuerzo y éxito profesional	**6,7**	**7,3**	5- reconocimiento de la labor	**9,8**	**7,5**	9,8	7,3	9,8	7,7
				6- premios de fin de año	**3,5**	**6,6**	2,7	7,1	4,3	6,3
				7- bonificaciones salariales	**5,7**	**7,5**	5,7	7,3	5,8	7,7
	• Fortalecer la “cultura profesional” de la escuela por ejemplo cultura colaborativa	**8,9**	**8,4**							
	• Mejorar la estructura organizacional	**8,6**	**8,4**							
	• Aprovechar bien el apoyo externo y fomenta el vínculo con las familias y el contexto institucional	**8,1**	**7,5**	8- clima institucional	**9,7**	**8,6**	9,9	8,5	9,6	8,7
				9- comunicación	**9,3**	**7,4**	9,2	7,1	9,4	7,9
	• Brindar mejoras en las condiciones laborales	**8,4**	**7,8**	10- desarrollo de una carrera docente en el aula	**8,2**	**7**	8	6,5	8,5	7,6

totalidad de los docentes			docentes más antiguos		docentes nuevos	
ítem específico con diferencia mayor a 1 punto en el valor medio (encuesta docente)	valor medio motivación	valor medio acciones desde la gestión	valor medio motivación	valor medio acciones desde la gestión	valor medio motivación	valor medio acciones desde la gestión
.....	**9,2**	**8,6**	9,2	8,4	9,1	8,8
1-apoyo y acompañamiento	**9,7**	**8,8**	9,9	8,4	9,6	9,2
2-conocimiento personal	**6,2**	**7,4**	5,9	7,6	6,3	7,3
3- libertad para la toma de decisiones	**9,4**	**7,9**	9,8	8,2	9	7,7
4- consulta de opinión para la toma de decisiones	**9,6**	**7,1**	9,8	7,3	9,5	7
5- reconocimiento de la labor	**9,8**	**7,5**	9,8	7,3	9,8	7,7
6- premios de fin de año	**3,5**	**6,6**	2,7	7,1	4,3	6,3
7- bonificaciones salariales	**5,7**	**7,5**	5,7	7,3	5,8	7,7
8- clima institucional	**9,7**	**8,6**	9,9	8,5	9,6	8,7
9- comunicación	**9,3**	**7,4**	9,2	7,1	9,4	7,9
10- desarrollo de una carrera docente en el aula	**8,2**	**7**	8	6,5	8,5	7,6