



SEP

# Reseñas de Investigación en Educación Básica Convocatoria 2006

# 4



## Motivación y compromiso docente en el contexto del Programa Escuelas de Calidad

José García Horta

Programa Fomento a la Investigación Educativa



Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT

José Ángel Córdova Villalobos  
*Secretario de Educación Pública*

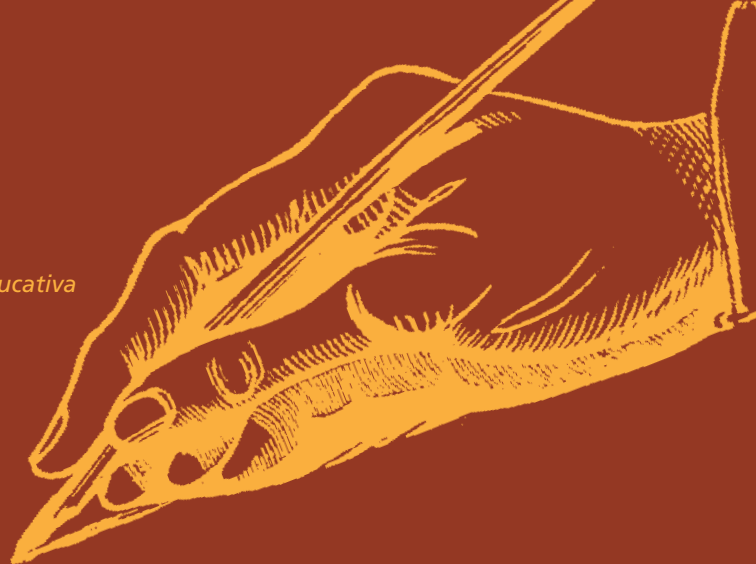
Francisco Ciscomani Frenier  
*Subsecretario de Educación Básica*

Juan Martín Martínez Becerra  
*Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa*

Rolando Magaña Rodríguez  
*Director de Fomento a la Investigación*

Patricia Vera Fuentes  
*Responsable Operativo del Programa Fomento  
a la Investigación Educativa*

Marco Antonio Cervantes  
*Coordinador de Producción Editorial y Difusión*



*Reseñas de investigación en educación básica. Convocatoria 2006*, es una publicación de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, como resultado de la Convocatoria SEP/SEB-CONACYT 2006, en el marco del Programa Fomento a la Investigación Educativa y del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT .

Los documentos de esta serie son de exclusiva responsabilidad de los autores y no comprometen a la SEP. Para ampliar la información, favor de visitar nuestro sitio web.  
<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie>

A. Moisés Arroyo Hernández  
*Servicios Editoriales*

Primera edición, 2012  
DR © Secretaría de Educación Pública  
Argentina 28, Centro  
CP 06020, México, DF

ISBN: 978-607-8017-77-5

DISTRIBUCIÓN GRATUITA – Prohibida su venta



## PRESENTACIÓN

Con el propósito de avanzar en la consolidación de una política de fomento a la investigación educativa, entre los años 2002 y 2003, se constituyó el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT. Con la subcuenta creada para el apoyo a proyectos de investigación —específicamente referidos a la educación básica—, en 2003 se publicó la primera convocatoria dirigida a investigadores de todo el país, teniendo entre sus objetivos la generación de conocimientos que puedan ser aplicados en la toma de decisiones en los distintos espacios del sector educativo.

Con la publicación de esta serie de Reseñas de investigación en educación básica, se entrega a maestros, directivos, funcionarios de diversos ámbitos y estudiosos de la educación en general, información que les permita enriquecer su práctica cotidiana y abrir nuevos espacios de reflexión, así como incorporar innovaciones que favorezcan la mejora de la calidad en la educación básica nacional.

Convencidos de que la ciencia y la educación contribuyen al desarrollo y el bienestar de toda nación, y de que la información y el conocimiento son herramientas que hoy en día han adquirido un valor máximo para la sociedad, el desafío ahora se presenta no sólo para promover la investigación sino para facilitar su divulgación y utilización, a partir de espacios de diálogo y discusión entre investigadores, servidores públicos y todos los actores sociales interesados en la educación básica.

Expresamos nuestro agradecimiento a cada uno de los equipos de investigación que, de manera comprometida, trabajaron en estos proyectos; de igual manera agradecemos a los expertos evaluadores de las propuestas e informes de investigación, pues su colaboración nos permite mejorar el trabajo que día a día se pone en práctica en cada escuela, para ofrecer una educación de calidad con equidad a los niños y jóvenes de este país.

*Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa  
Subsecretaría de Educación Básica • Secretaría de Educación Pública*



**José B. García Horta** Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano,  
Universidad Autónoma de Nuevo León

**Nota:** Si usted desea hacer uso de este material, puede citarlo de la siguiente manera:

García Horta, José B. (2011), *Motivación y compromiso docente en el contexto del Programa Escuelas de Calidad*, México, SEP (Reseñas de Investigación en Educación Básica. Convocatoria 2006).



# INTRODUCCIÓN

Para tener éxito, las iniciativas educativas requieren la participación activa y comprometida de los docentes; si ellos no asumen, se entusiasman ni participan en la aplicación, el fracaso está prácticamente garantizado. (McLaughlin, 1998; Eisenhart, Cuthbert *et al.*, 1998). “No importa qué tan noble, sofisticada o alumbradora sea para cambiar y mejorar, una propuesta no significa nada si los docentes no la adoptan en sus aulas” (Fullan y Hargreaves, 1992, p. 22).

Los docentes son considerados figuras centrales en la tarea educativa formal; sin embargo, están sujetos a una intensa presión debido a las altas exigencias en lo referente a sus habilidades y desempeño. Se requiere no sólo que trabajen en el salón de clases sino que participen en equipos, participen en el manejo de la escuela, desarrollen las cualidades de un líder, participen en la toma de decisiones, mejoren su conocimiento pedagógico y participen con entusiasmo en nuevas actividades y responsabilidades. Todo ello excede con mucho su educación formal y requiere una cantidad considerable de capacitación, motivación y valoración profesional.

A pesar del creciente consenso respecto de la complejidad comprendida en la docencia, sigue habiendo espacio para la controversia. Dado que los docentes son identificados como una figura central en el quehacer educativo, cuando se detectan fallas en el cumplimiento de las metas, ellos están entre los principales presuntos responsables. Como resultado, no es exagerado postular que muchos han perdido entusiasmo, porque han sido forzados a poner en práctica iniciativas y políticas gubernamentales y, por lo tanto, a compartir parte de la responsabilidad por las fallas resultantes (Evans, 1998; Fullan y Hargreaves, 1992). Una posible consecuencia es que haya una falta de compromiso y cierta pérdida de confianza en las iniciativas que son diseñadas centralmente.

Incluso cuando las autoridades educativas diseñan diferentes proyectos con la intención real de motivar, alentar y promover el reconocimiento social y profesio-

nal de los docentes, muchos de ellos no parecen adquirir un pleno sentido de la responsabilidad y el compromiso; en cambio, muestran altos niveles de incredulidad y son duros críticos de las iniciativas; algunas veces incluso reaccionan violentamente en contra de ellas.

Hay un tinte irónico en todo ello: las autoridades educativas diseñan iniciativas que buscan mejorar la provisión educativa y, al mismo tiempo, motivar, alentar y ayudar a los maestros a mejorar su trabajo; sin embargo, parece que muchos docentes se sienten decepcionados debido a la aplicación deficiente y la falta de resultados claros que han experimentado con otros programas educativos. En ese sentido, parece ser que muchas iniciativas gubernamentales han fallado en “motivar a los docentes para implementar mejoras, pero también los han enajenado para seguir participando” (Fullan y Hargreaves, 1992, p. 22), lo cual podría constituir una posible explicación de por qué diferentes iniciativas gubernamentales no han sido puestas en práctica como fueron planeadas.

Aunque sería injusto considerar todas las iniciativas gubernamentales como un total fracaso, es cierto que muchas de ellas no han sido aplicadas como se planearon. Una posible explicación es que las autoridades no sólo debieran dictarle a los docentes lo que es importante: “Muchos reformadores todavía tienen que aprender que los docentes no se comprometerán con un cambio si no pueden ver cuál es la razón del cambio.” (Hargreaves y Fullan, 1998, p. 31). En consecuencia, valdría la pena preguntarse: ¿por qué deberían los docentes sentirse comprometidos con una iniciativa educativa en particular y dirigir todos sus esfuerzos a alcanzar lo que tal iniciativa establece?

En el presente documento se reseña una investigación que explora las percepciones de los docentes de educación primaria sobre su compromiso y algunos componentes motivacionales asociados a él, en el contexto y en relación con una iniciativa gubernamental específica: el Programa Escuelas de Calidad (PEC). El interés central es la motivación en el plano individual, dado que la implementación de iniciativas gubernamentales es centralmente dependiente de la acción, las actitudes y los valores.

El Programa Escuelas de Calidad parece ser una iniciativa novedosa: su principal característica es que intenta apoyar y promover el desarrollo de proyectos elaborados por la escuela, parece apelar a los maestros en su libertad, fomenta la consulta y el trabajo colegiado y evita la imposición. En ese sentido, puede ser concebido con el potencial de producir mejores resultados que otras iniciativas bien intencionadas que han fracasado o han tenido resultados lejanos a los deseables. Una idea central en su diseño es superar algunos obstáculos que han deteriorado



la organización y el funcionamiento de las escuelas públicas; por ejemplo: centralización excesiva en la determinación de las prioridades, insuficiente apoyo financiero y falta de metas colectivas (SEP, 2001 y 2002).

Para explorar con más detalle las bases conceptuales del Programa Escuelas de Calidad, se examina desde la perspectiva del manejo escolar: la administración basada en la escuela (*school-based management*), la cual está estrechamente relacionada con los movimientos de descentralización educativa. En términos generales, la administración basada en la escuela implica la transferencia del poder de decisión a las escuelas, dándoles mayor independencia en el manejo de sus recursos. Se trata en detalle la administración basada en la escuela debido a que, manifiestamente, el Programa Escuelas de Calidad ha retomado diversos aspectos de dicha perspectiva.

También se propone una discusión a partir de diversos enfoques psicológicos de la motivación humana; sin embargo, vale la pena subrayar que el estudio no intenta probar la validez de los enfoques de la motivación; la intención es más bien identificar algunos constructos teóricos que pudieran ayudar a entender por qué, en ciertas circunstancias, los docentes se comprometen con ciertas iniciativas educativas, pero no con otras; por qué, en determinados contextos, aparentan estar “motivados”, mientras que en otros parecen “desmotivados” o son indiferentes.

## PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

El Programa Escuelas de Calidad inició su operación en 2001, aunque fue propuesto inicialmente por el equipo de transición del entonces presidente electo Vicente Fox (Rangel-Sostmann, Schmelkes *et al.*, 2000); no obstante, se ha señalado que existe al menos un antecedente, el proyecto *La gestión en la escuela primaria*, también aplicado por la Secretaría de Educación Pública (Bracho, 2001), que tiene algunas similitudes con el Programa Escuelas de Calidad.

En el contexto mexicano, la iniciativa es novedosa en diferentes sentidos: en lugar de proponer centralmente lo que una escuela necesita hacer para mejorar, la idea es dejar que las escuelas propongan, discutan y decidan por sí mismas lo que sería más benéfico para ellas. En ese sentido, la intención es que tenga un impacto decisivo en el espacio que es más significativo para la acción educativa: la escuela (SEP, 2006).

Escuelas de Calidad provee de fondos monetarios aquellos planteles que estén dispuestos a poner en práctica proyectos basados en la escuela. El plantel (directora, docentes, padres y la comunidad circundante) debe diagnosticar la situación, proponer una solución y alcanzar un acuerdo acerca de lo que necesitan. La idea de la iniciativa es:

[...] transformar el diseño de las políticas educativas, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar un nuevo modelo de gestión con enfoque estratégico desde la escuela hacia el sistema educativo (SEP, 2006.).

También se persiguen diversos objetivos específicos, como el fortalecimiento de la práctica pedagógica, la promoción de la participación social y la evaluación constante como la base para mejorar las prácticas educativas. Todo ello tiene el objetivo de asegurar “la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente” (SEP, 2006, p. 5).





El foco inicial del Programa Escuelas de Calidad eran las escuelas urbanas marginales, si bien las escuelas que atiendan a la población indígena, tengan estudiantes que requieran atención especial, sean unitarias o incompletas, cuenten con estudiantes migrantes o sean centros comunitarios también tienen prioridad.

Como paso previo a la solicitud formal de incorporación, se espera que las escuelas alcancen un acuerdo acerca de lo que es importante lograr. Ello significa que, con la ayuda de los padres, los docentes deben diagnosticar la situación de la escuela, identificar necesidades, limitaciones y áreas de mejora, proponer una solución y alcanzar un acuerdo acerca de lo que la escuela requiere para superar sus limitaciones o mejorar su situación.

El proyecto se diseña tomando en cuenta el análisis del estado real de la escuela y debe ser proyectado a mediano plazo (cinco años). Además de incluir la visión, misión, metas, estrategias y compromisos, el proyecto debe incluir metas alcanzables y acciones específicas para cada uno de los siguientes aspectos: 1) pedagogía y currículo, 2) organización y administración, 3) participación social y 4) aprovechamiento escolar (SEP, 2006. p. 8). Además del proyecto, cada escuela debe formular un programa anual de trabajo en el que deberán estar claramente especificadas las metas, acciones específicas y personas responsables para cada una de los aspectos, así como los recursos que serán utilizados en el año escolar.

La participación es voluntaria y la convocatoria se publica cada año, junto con las correspondientes *reglas de operación*. Los proyectos presentados por las escuelas son evaluados por un comité técnico y, una vez aceptados, las escuelas empiezan a recibir fondos para poner en práctica las mejoras proyectadas.

Las escuelas reciben una transferencia inicial de dinero una vez que su proyecto ha sido aprobado. Asimismo, se busca que las escuelas reúnan dinero por sí mismas, lo cual puede ayudar para recibir más fondos. Los recursos se otorgan por un año, pero las escuelas pueden volver a solicitar su incorporación (SEP, 2006. pp. 12-14).

El Programa Escuelas de Calidad se ha puesto en práctica en un número importante de escuelas y se han canalizado fuertes cantidades de dinero; por ejemplo: para el ciclo escolar 2006-2007, se destinaron 1 565 millones de pesos, 75% de origen federal (Presidencia de la República, 2007). Para el ciclo escolar 2007-2008, se reportó que 37 246 planteles educativos habían participando en el programa, beneficiando a cerca de siete millones de alumnos con la participación de 289 531 profesores. En el mismo ciclo recibieron capacitación 27 121 directores de primaria y secundaria del Programa Escuelas de Calidad con el modelo de planeación con enfoque estratégico (Presidencia de la República, 2008).

Algunos resultados del programa han sido ampliamente discutidos y las pruebas disponibles respecto a su potencial son mixtas. De hecho, ha sido uno de los programas gubernamentales más evaluados, considerando que inició su operación en 2001.

Desde cierto ángulo, el Programa Escuelas de Calidad puede ser considerado como una versión particular de un enfoque de la administración escolar conocida como *school-based management* ya mencionada, de la que ha adoptado, de manera manifiesta, ciertos rasgos.

Para poder prefigurar los alcances de la puesta en práctica de iniciativas similares a la administración basada en la escuela y sus consecuencias para el trabajo docente, a continuación se presenta una descripción de esa perspectiva de la administración educativa, incluidos algunos de los efectos que ya han sido identificados y estudiados.



# LA ADMINISTRACIÓN BASADA EN LA ESCUELA

La administración basada en la escuela consiste en dar a las escuelas mayor autonomía en la toma de decisiones y el manejo de sus recursos. Dicho modelo de transferencia del poder de decisión ha ganado popularidad en los últimos años, e incluso diferentes organismos internacionales han manifestado abiertamente su interés por esa variante de la descentralización, entre ellos, el Banco Mundial y el Instituto Internacional para la Planeación Educativa de la UNESCO.

La descentralización del poder de la toma de decisiones tiene una lógica persuasiva y es ideológicamente convincente. Después de todo, ¿quiénes pueden estar mejor capacitados para tomar las decisiones que influirán en la escuela concreta que los propios miembros de la escuela? En ese sentido, la administración basada en la escuela ha generado grandes expectativas de una mejora educativa significativa; sin embargo, también se argumenta que la racionalidad para su adopción ha sido más bien administrativa, política y/o financiera que educativa y que las pruebas disponibles no permiten hacer aseveraciones contundentes con respecto a su relevancia.

La administración basada en la escuela empezó a ser notoria desde finales de la década de 1980 y principios de 1990 y forma parte de la tendencia global de los procesos de descentralización (Caldwell y Spinks, 1988 y 1992). Muchas escuelas, distritos e incluso sistemas educativos completos han aplicado diferentes modelos de la administración basada en la escuela con distintos grados de éxito (Abu-Duhou, 1999). En su extensa e influyente revisión y análisis de la literatura sobre la administración basada en la escuela, Malen, Ogawa y Kranz (1990) proporcionan una definición que ha perdurado y es frecuentemente citada:

Aunque hay diferentes definiciones del término, la administración basada en la escuela puede verse conceptualmente como una alteración formal de las estructuras de gobierno, como una forma de descentralización que identifica la escuela como la unidad primaria para el mejoramiento y confía en la redistribución de la autoridad

para tomar decisiones como el principal medio a través del que las mejoras pueden ser estimuladas y sostenidas. El poder para tomar decisiones en los campos de presupuesto, personal y programa es delegado en alguna autoridad formal y regularmente se distribuye entre los distintos actores escolares (p. 290).

Un número de suposiciones están incluidas en esta concepción de la administración basada en la escuela, por ejemplo, que la escuela sabe lo que necesita para mejorar, es capaz de hacerlo y es responsable por todo resultado educativo, o la carencia de ellos, en su área de influencia.

En uno de sus influyentes trabajos, Caldwell y Spinks (1992), dos de las voces más reconocidas en este campo, definen una escuela que se maneja a sí misma como:

[...] una escuela en un sistema educativo donde ha habido una descentralización consistente y significativa en el plano de la autoridad de la escuela para que pueda tomar las decisiones relacionadas con la distribución de recursos. La descentralización es administrativa más que política y las decisiones en el plano de la escuela se hacen dentro de un marco de políticas y directrices locales, estatales o nacionales. La escuela queda como responsable ante la autoridad central por la manera en que los recursos sean distribuidos (p. 4).

Como *recursos*, Caldwell y Spinks consideran prácticamente todo: currículo y objetivos educativos, tecnología, autoridad, materiales, recursos humanos, desarrollo profesional, apoyo para el aprendizaje y la enseñanza, tiempo y dinero.

La administración basada en la escuela está conectada con la devolución de autoridad, extendiendo el control y la influencia de la escuela, lo que también incluye mayor responsabilidad; no obstante, se ha insistido en que cualquier reforma del tipo de la administración basada en la escuela debe llevarse a cabo dentro de un marco determinado centralmente, para poder preservar cierto sentido de sistema (Caldwell, 2005).

Quizás el argumento más convincente para darle mayor autonomía a la escuela descansa en la premisa de que es precisamente en la escuela donde se desarrollan los procesos formales de enseñanza y aprendizaje. Tal argumentación ha sido difícil de probar con solidez, es decir, que, al darle a la escuela el poder de decidir lo que requiere para funcionar mejor, de alguna manera se favorecerá el aprendizaje de los estudiantes.

Con todo, también han sido empleados regularmente otros argumentos para justificar una descentralización de tal magnitud; por ejemplo: la racionalidad eco-



nómico-administrativa, la capacidad de innovar y adaptarse a nuevas condiciones (Abu-Duhou, 1999; Winkler y Gershberg, 2000) y algunos otros criterios, como la generación de un mejor *clima organizacional*.

Debido a que la administración basada en la escuela es acerca de la descentralización del poder en la toma de decisiones, dos aspectos fundamentales que se debe destacar son el tipo de decisiones que son transferidas y las personas responsables por el ejercicio de ese poder.

Basándose en el trabajo previo de Murphy y Beck (1995), Leithwood y Menzies (1998) examinaron 83 estudios empíricos de administración basada en la escuela e identificaron cuatro tipos de ésta: 1) control administrativo (el director domina); 2) control profesional (los docentes son los dominantes); 3) control de la comunidad (dominan los padres y, o, la comunidad) y 4) Control equilibrado (padres y profesionales son iguales). La diferenciación es únicamente para propósitos analíticos e ilustrativos, puesto que, en la práctica, la mayoría de las experiencias estudiadas eran de hecho una mezcla de los cuatro tipos, aunque generalmente con especial atención en alguno de los aspectos comentados.

Leithwood y Menzies señalan que no hay suficientes indicios-pruebas sobre el impacto real de los diferentes tipos de administración basada en la escuela; sin embargo, parece que el tipo denominado *control profesional* tiene el mayor efecto positivo sobre los docentes, particularmente en incrementar su compromiso y motivación. Otros impactos positivos son: mayor colaboración, se comparte más la información, hay un clima profesional saludable, una mejor distribución del liderazgo, incremento en la capacidad para mejorar y focalización en metas comunes; no obstante, el control profesional implica una importante inversión de tiempo, esto es, tiene el impacto negativo de imponer cargas de trabajo excesivas sobre los docentes y los directivos.

Por otra parte, parece que el tipo denominado *control comunitario* es el que representa mayores retos para la planta docente y produce cambios significativos en la organización de la escuela. No hay pruebas suficientes para sostener que ese tipo de administración basada en la escuela tenga como resultado mejores prácticas docentes o genere un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Sí parece incrementar la rendición de cuentas, aunque crea pocos cambios en los papeles tradicionales de los padres. En resumen, a pesar de la creencia generalizada, respecto a que la participación de los padres y la comunidad mejora el desempeño de los docentes, el logro de los estudiantes y la eficiencia de la escuela, las pruebas disponibles del impacto de tal participación no confirman el supuesto (Leithwood y Menzies, 1998).

En lo relacionado con el aprendizaje de los estudiantes, Leithwood y Menzies (1998) ofrecen la siguiente conclusión:

[...] virtualmente no hay conocimiento firme, basado en la investigación, acerca de los efectos directos o indirectos de la administración basada en la escuela en los estudiantes. Dada la carencia de apoyo, todos los argumentos acerca de que es probable que haya algún tipo de beneficio para los estudiantes debieran ser reconsiderados; más aún, las pocas pruebas sugieren que es igualmente probable que los efectos en los estudiantes sean tanto positivos como negativos. Hay una sorprendente brecha entre la retórica y la realidad de las contribuciones de la administración basada en la escuela al desarrollo de los estudiantes, especialmente a la luz de la gran difusión y defensa de la administración basada en la escuela (p. 340).

Fullan y Watson (2000) comparten esta visión y comentan que, en su forma actual, no produce los resultados esperados en las prácticas docentes y en el logro de los estudiantes. En una revisión anterior, Fullan (1993) llegó a una conclusión similar, esto es, la administración basada en la escuela no tiene un impacto en las prácticas de enseñanza ni en el aprendizaje de los alumnos.

Melen, Ogawa y Kranz (1990) señalan que los estudios examinados “no demuestran que la administración basada en la escuela sea un factor contribuyente, ya no digamos el factor crítico, que afecta el logro de los estudiantes” (p. 323). Sólo en un pequeño número de escuelas piloto se han reportado ganancias marginales en lo que respecta a los logros y sólo por un período corto de tiempo.

Se ha argumentado que, para que la administración basada en la escuela tenga un efecto en el logro de los estudiantes, se requieren largos períodos de aplicación (entre 5 y 10 años). En relación con este argumento, Leithwood y Menzies (1998) subrayan que, si tal es el caso, “hay probablemente muchas estrategias más rápidas y directas disponibles para quienes intentan reformar la escuela” (p. 340).

Ahora bien, Caldwell (2005) argumenta que la carencia de resultados relevantes en el aprendizaje puede ya no ser completamente cierta: algunos ejemplos de aplicación exitosa de la administración basada en la escuela provienen de países en vías de desarrollo donde se han encontrado relaciones directas e indirectas con los resultados del aprendizaje; no obstante, Caldwell es cauto en sobrestimar esos hallazgos, pues comenta que hay indicios de que la administración basada en la escuela impactó en los resultados de los estudiantes sólo cuando otras condiciones estaban presentes.

A partir de los hallazgos de diferentes estudios, Odden y Busch (1998) señalan que el principal problema de enfoques de la descentralización educativa es que



fueron pensados como fines en sí mismos, asumiendo que la participación de los docentes en la toma de decisiones o la democratización de las escuelas ¿finalmente? incrementaría el logro de los estudiantes. Añaden que, para poder hacerla más efectiva, la aplicación de las estrategias de la administración basada en la escuela debe considerar el uso de metas y estándares desarrollados centralmente, incluir a todos los docentes en la toma de decisiones, *permitir a las escuelas seleccionar y reclutar su personal*, focalizarse en la mejora continua a través del desarrollo profesional, crear una cultura escolar profesional y altamente comprometida y un sistema bien desarrollado para compartir información con otras escuelas, *desarrollar formas para recompensar a los docentes que ayuden a alcanzar los objetivos de la escuela y sancionar a aquellos que no lo hagan*, seleccionar directivos que faciliten el cambio y *se les dé a las escuelas el control total sobre sus presupuestos* (he resaltado aquellos aspectos que merecerían una reflexión más profunda).

De igual manera, Fullan y Watson (2000) sostienen que la descentralización no es una solución en sí misma, como no lo es la administración basada en la escuela. Subrayan que ésta última no es sólo un cambio estructural sino cultural y no significa dejar a las escuelas solas; antes bien, la administración basada en la escuela requiere una interacción constante y constructiva entre la escuela y las autoridades, locales, regionales y nacionales. Para hacer que la administración basada en la escuela sea más efectiva, esto es, para tener un impacto real en las prácticas docentes y los logros de los estudiantes, recomiendan cuatro grupos de estrategias: 1) revisar y fortalecer las políticas dirigidas a la descentralización; 2) revisar y construir una infraestructura o grupos de agencias cuyo principal papel sea estimular y apoyar la capacidad local a la escala de la comunidad y la escuela; 3) establecer un sistema de colección de datos dirigido a desarrollar el “alfabetismo en evaluación” en los grupos locales y regionales; y 4) ser simultáneamente persistentes y pacientes.

Caldwell (2005) también está de acuerdo en que la administración basada en la escuela no lo es todo; sin embargo, si se “pone en práctica en las condiciones adecuadas, *es una de varias estrategias que se deben aplicar simultáneamente* en una mezcla constante de estrategias que implican diferentes planos de gobierno en un sistema escolar” (p. 22; el subrayado es mío), esto es, se cree que la administración basada en la escuela junto con la construcción de capacidades en diferentes planos, en un contexto de responsabilidades compartidas y de rendición de cuentas, tendría un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos y en las prácticas de los docentes.



## DISEÑO DEL ESTUDIO

El interés del estudio se centra en el potencial del Programa Escuelas de Calidad para influir positiva o negativamente en la motivación y el compromiso de los docentes. La premisa general del estudio es que toda iniciativa educativa gubernamental requiere la participación activa y comprometida de los docentes para tener éxito.

En ese sentido, vale la pena subrayar que, por sobre otras consideraciones, en este estudio se intentará acercarse a aquellos que, en última instancia, están a cargo de la aplicación de las iniciativas educativas en la escuela (los docentes y los directivos), tratando de dar sentido y, al mismo tiempo, hacer justicia a sus opiniones y puntos de vista.

### 1. PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

El punto de vista adoptado en este estudio es flexible y ecléctico. Esto quiere decir que se intenta capturar las opiniones de los docentes en toda su riqueza, sin perder de vista la posibilidad de buscar tendencias más generales.

En este trabajo se reconoce que los docentes son “actores conscientes y propositivos que tienen ideas acerca del mundo y atribuyen significado a lo que ocurre a su alrededor. En particular, su conducta depende, de manera crítica, de esas ideas y sus significados” (Robson, 2002. p. 25). Los puntos de vista de los docentes y sus actitudes son considerados componentes complejos con múltiples planos; por lo tanto, se sugiere que un enfoque para explorar esos aspectos no debiera confiar sólo en el uso de métodos tradicionales de investigación, tales como los cuestionarios estructurados, aunque tampoco se excluyen como una herramienta útil. Citando a Robson (2002), “puede haber grandes ventajas al utilizar diseños con *métodos mixtos*, esto es, diseños que utilizan dos o más métodos y que colectan ambos tipos de datos, cuantitativos y cualitativos” (p. 5).





En consecuencia, en este estudio se utilizaron dos diferentes estrategias para la colección de datos: entrevistas semiestructuradas y cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas.

## 2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La intención es identificar y analizar la diversidad de puntos de vista que los docentes y directivos desarrollan cuando se enfrentan a la posibilidad, real o potencial, de participar en una iniciativa educativa propuesta centralmente. La idea es capturar las opiniones de los docentes que estén situados en una perspectiva diferente con respecto al Programa Escuelas de Calidad y elucidar si la manera como se diseña una iniciativa gubernamental podría tener un efecto sobre la motivación y el compromiso de los docentes. Asimismo, se busca delinear el papel de aquellos actores que es probable que desempeñen un papel importante en el proceso. En ese sentido, el objetivo general puede enunciarse como sigue:

- Explorar la percepción de los docentes de las escuelas primarias públicas con respecto a una iniciativa gubernamental como el Programa Escuelas de Calidad y analizar el potencial del programa para impactar positivamente en su motivación y compromiso.

Es importante subrayar que no se pretende que el estudio sea un examen profundo de Escuelas de Calidad como iniciativa gubernamental. Tampoco se hace una exploración completa de su aplicación, impacto y posible relación con otros enfoques educativos.

Parte del objetivo del estudio es revisar algunos enfoques de la motivación humana que permitan analizar e interpretar los datos. En ese sentido, se reconoce que su estudio y uso podrían ayudar a entender por qué, en ciertas circunstancias, los docentes se comprometen con algunas iniciativas, pero no con otras; por qué, en ciertas condiciones, parecen estar altamente motivados, mientras que en otras son indiferentes o reaccionan negativamente.

El Programa Escuelas de Calidad tiene rasgos que parecen corresponder, implícita o explícitamente, a varios factores sugeridos como importantes para promover el desarrollo de la escuela y su mejora; de igual manera, incluye aspectos que la literatura psicológica sobre la motivación humana subraya como relevantes. Consecuentemente, los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

- Identificar aspectos del Programa Escuelas de Calidad que tengan alguna influencia en la manera como los docentes se comprometen con el programa.
- Describir las opiniones y expectativas que los docentes de las escuelas primarias tienen acerca del Programa Escuelas de Calidad.
- Detectar qué tipo de influencia perciben que el Programa Escuelas de Calidad tendría en sus actividades cotidianas.
- Evaluar el efecto que podría tener la percepción de aspectos positivos o negativos.
- Explorar la importancia del papel de la directora del plantel en el proceso.

### 3. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

Se adoptó el enfoque del “estudio de caso” a la escala de la escuela, según el cual, los casos son seleccionados *intencionalmente*, esto es, el objetivo es llevar a cabo un *muestreo intencional* para adquirir un conocimiento en profundidad del fenómeno en estudio. Patton (2002) comenta que ese enfoque “se centra en seleccionar casos ricos en información cuyo estudio ilumine las preguntas en consideración” (p. 230).

De entre el muestreo intencional, los casos por explorar se obtienen de un balance entre lo que se quiere saber y lo que se puede llevar a cabo con las limitaciones y recursos disponibles. En ese sentido, la idea era identificar de qué casos-escuela era posible aprender más acerca de los aspectos que nos interesan. A pesar que los casos-escuela fueron seleccionados intencionalmente, la estrategia seguida fue tal que las escuelas finalmente seleccionadas son, potencialmente, representativas del rango de posibilidades de participación con respecto al Programa Escuelas de Calidad.

Ahora bien, vale la pena comentar que una de las posibles desventajas del muestreo intencional es lo limitado de su espectro, puesto que cuanto más pequeña sea la muestra tanto menores son las posibilidades de producir información que represente a una población en general. Para poder compensar, de alguna manera, esa posible limitación, se decidió utilizar cuestionarios que fueron distribuidos en un número mayor de escuelas.

### 4. TIPOS DE ESCUELAS

En el estudio aquí propuesto se plantea explorar los puntos de vista de los docentes y directivos de cuatro tipos de escuelas: 1) que se encontraban participando en



el Programa Escuelas de Calidad, 2) que estaban solicitando fondos del programa, 3) que de manera informada habían decidido *no* participar en el programa y 4) escuelas urbanas consideradas sobresalientes.

El estudio contempla entrevistas a docentes y directivos de ocho escuelas (dos de cada tipo) y la distribución de cuestionarios a un número mayor de escuelas, con características similares.

## ALGUNOS RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN A LA LUZ DE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE LA MOTIVACIÓN HUMANA

Para el análisis de la información recolectada, se recurrió a una variedad de enfoques. Primeramente, se construyó una serie de relatos de corte “impresionista” en dos planos: individual, para cada uno de los docentes, y grupal, a la escala de la escuela. Después, con la ayuda de MAXQDA (software para análisis cualitativo), se estructuró un esquema de categorización que emergió básicamente de lo expresado por los propios entrevistados, una especie de análisis fundamentado similar al propuesto por Glaser y Strauss (1967), tomando los aspectos explorados en la guía de entrevista como las áreas a partir de las que se organizó dicho esquema. Posteriormente, el esquema desarrollado en MAXQDA se exportó a un programa estadístico para Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) para filtrar y combinar las categorías, con la intención de elaborar patrones y tendencias de respuesta. Por último, se seleccionaron algunas preguntas del cuestionario con la idea de determinar si existían diferencias entre el grupo de docentes entrevistado y el grupo más grande de docentes que sólo respondieron al cuestionario.

A continuación se ofrece un análisis en el que se consideran diversos enfoques psicológicos de la motivación humana. Para cada punto del análisis, existen indicios-pruebas empíricas provenientes de los distintos tratamientos de los datos.

Vale la pena reiterar que en el estudio no se intenta probar la validez de los enfoques psicológicos de la motivación humana. La intención es, antes bien, identificar algunos constructos teóricos que pudiesen ayudar a entender por qué, en ciertas circunstancias, los docentes se comprometen con ciertas iniciativas educativas, pero no con otras; por qué, en determinados contextos, aparentan estar “motivados”, mientras que en otros parecen “desmotivados” o son indiferentes. En ese sentido, todo lo que aquí pueda decirse al respecto tendrá únicamente la condición de una “reflexión informada”, pero apoyada por datos empíricos sistemáticamente tratados.

Un elemento que parece tener especial pertinencia-importancia es la *percepción de control*. Varios aspectos identificados en el análisis tienen una relación estrecha



con esa noción; por ejemplo: más de 70% de los entrevistados perciben positivamente que hayan sido consultados sobre la decisión de participar en el Programa Escuelas de Calidad y 90% se sienten satisfechos de que sus puntos de vista hayan sido tomados en cuenta; asimismo, 70% de los entrevistados reportan un incremento en su compromiso cuando se presentaba alguna de esas dos formas de empoderamiento.

El control es una de las dimensiones de causalidad propuestas por la teoría de la atribución (Weiner, 1980, 1985, 1990 y 1992) y juega un papel importante en la manera como los individuos se enfrentan a las tareas y, en consecuencia, tiene una influencia crucial en sus estados motivacionales. Cuando un individuo atribuye el éxito o el fracaso a cierto grado de control sobre los acontecimientos, es altamente probable que se produzca un aumento de la motivación.

El Programa Escuelas de Calidad parece incluir ciertos componentes que harían que los docentes perciban el programa con el potencial para ejercer cierto grado de control. La consulta y la discusión dentro de la escuela son características que los docentes experimentan como altamente atractivas; una posible explicación de ese efecto es que dichos aspectos están estrechamente relacionados con la percepción de control. Hay cierto grado de *apropiación* de la decisión tomada por la escuela, quizá porque los docentes lo “atribuyen” a que tienen control sobre esa decisión.

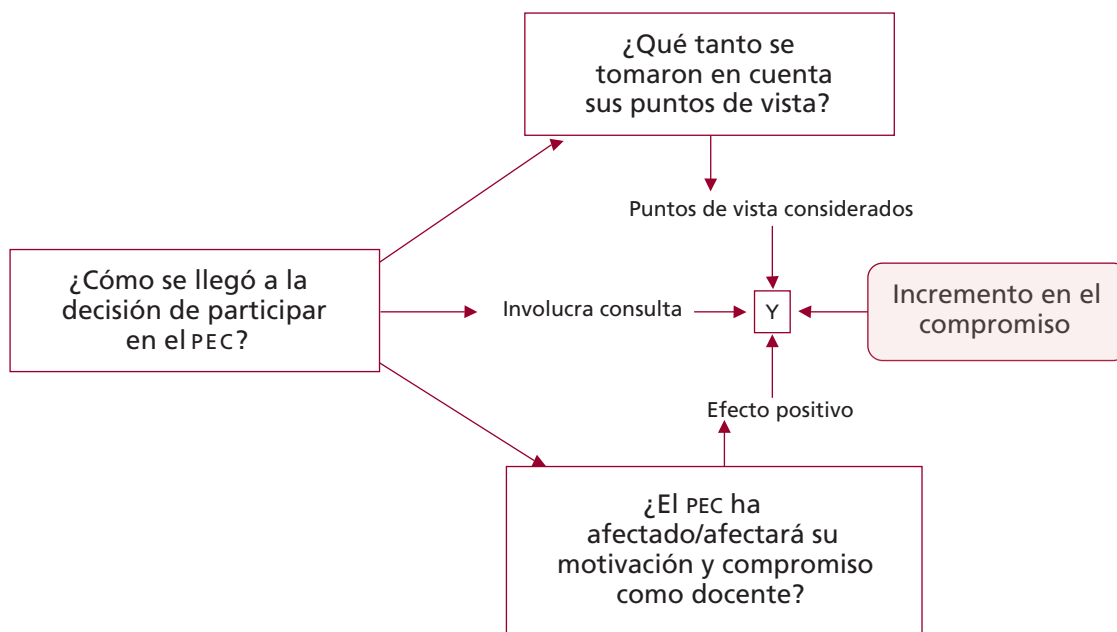
La teoría de la auto-eficacia (Bandura, 1993 y 1997) también subraya la importancia del control. De acuerdo con ese enfoque, el poder de originar acciones para alcanzar un propósito dado es la clave de la *agencia personal* y, entre los mecanismos de agencia, ninguno es tan importante como la creencia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

También en el trabajo desarrollado por Dweck (2000 y Dweck y Leggett, 1988) se pone un especial énfasis en el control y la mutabilidad como una dimensión en la que los individuos identifican los atributos y características de sí mismos y del mundo circundante y construyen teorías acerca de la “controlabilidad” o “mutabilidad” de esos atributos. En ese sentido, parece que un buen número de docentes perciben el Programa Escuelas de Calidad como una entidad maleable que puede ser desarrollada y que es controlable, lo que de alguna manera alienta una orien-

tación positiva, es decir, se enfocan en desarrollar, enriquecer y adaptar lo que el Programa Escuelas de Calidad establece. Pareciera que muchos docentes desarrollan lo que Dweck llama “patrón-maestro”, donde el principal objetivo es aprender, explorar e incrementar el esfuerzo.

Hay otros indicadores que parecen estar relacionados de manera negativa con la percepción de control; por ejemplo: la presión o el forzar la implementación del Programa Escuelas de Calidad tiende a causar una reacción “motivacional” negativa, que básicamente adquiere la forma de oposición a la iniciativa, lo que podría ser explicado por la teoría de la “reactividad psicológica” (Brehm, 1972; Weiner, 1980). Tales indicaciones sugieren que la presión para participar debería ser sistemáticamente evitada, es decir, el reconocimiento del derecho de los maestros a decidir si participan o no debería ser una regla, lo cual está contemplado, de alguna manera, en el Programa Escuelas de Calidad —la participación es enteramente voluntaria—, pero el punto crítico es la puesta en práctica. En cualquier caso un mensaje adicional es que en ninguna circunstancia debería ser impuesta una iniciativa educativa, ni siquiera cuando haya buenas razones para su aplicación o se reconozca que es una iniciativa bien intencionada.

La figura 1 muestra como, en el contexto de la participación en el Programa Escuelas de Calidad, ciertas características son valoradas por los docentes como posi-



**Figura 1.** Consecuencias en el compromiso respecto de la implementación del Programa Escuelas de Calidad



tivas, pues consignan un incremento de su motivación y compromiso, por ejemplo, ante la decisión de participar o no en el Programa Escuelas de Calidad: si hay un proceso formal de consulta, se toman en cuenta los puntos de vista de los docentes y se percibe que el programa tendrá un efecto positivo sobre la motivación, entonces es altamente probable que se experimente un aumento del compromiso con respecto a la aplicación y desarrollo de la iniciativa o, para el caso, de cualquier otra; por el contrario, si no hay consulta formal, se percibe que sus puntos de vista no son tomados en cuenta y se experimenta un efecto negativo respecto a la motivación, entonces puede asegurarse que el efecto será más bien de una falta de compromiso, lo que se traduce en indiferencia o incluso rechazo.

Algunos otros hallazgos interesantes tienen que ver con el severo descenso de la motivación en períodos relativamente largos de participación, efecto que quizá se deba a la dificultad de sostener un grado uniforme de motivación y compromiso, lo que consume energía y distrae a los docentes de otras actividades que también consideran relevantes y atractivas.

La pérdida de valor del estímulo ofrecido es también un dato relevante, es decir, la percepción de que la recompensa no iguala el esfuerzo demandado para obtenerla, lo que genera un descenso de la motivación para actuar. Y, finalmente, el papel relevante de los(las) directores(as) en ambos, la motivación y compromiso de los docentes y la participación en el Programa Escuelas de Calidad, y el papel más bien ambiguo de los supervisores, esto es, a veces percibidos como facilitadores y a veces como obstáculos.

## COMENTARIOS FINALES

Los docentes no son indiferentes a los programas propuestos por las autoridades educativas. Generalmente tratan de dar sentido a dichas iniciativas: expanden, elaboran y sintetizan los programas educativos en formas que, con frecuencia, no son exactamente las que se esperaban.

Con todo, muchos docentes parecen haber desarrollado un profundo sentimiento de desconfianza e incredulidad ante las iniciativas nuevas, lo que erosiona severamente las expectativas de éxito de los programas diseñados centralmente.

En México, la profesión magisterial, particularmente los docentes que trabajan en las escuelas públicas, que son la gran mayoría, tiene ciertos rasgos que la hacen un caso que vale la pena examinar en detalle. La actividad profesional ha evolucionado, principalmente durante el pasado siglo, de ser una especie de oficio más o menos libre a cierto tipo de *profesión de estado* (cf. Ornelas, 1995); ha transitado de los escenarios rurales a las ciudades y de ser una especie de “arte liberal” a llegar a ser una ocupación certificada y altamente calificada.

Los docentes de educación básica son un grupo con gran cohesión; una expresión de su “cohesión” es el poder de su organización gremial, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Casi cada aspecto de la actividad docente es regulado, censurado y negociado por su sindicato, organización que ha sido extremadamente celosa en proteger su influencia política y poder. El sindicato ha sido descrito como una organización resistente al cambio, particularmente al cambio propuesto por las autoridades educativas. Una consecuencia de la rigidez del sindicato es que, generalmente, los docentes tienden a resistir el cambio también, particularmente el que es impuesto “desde arriba”, el que viene de “afuera”, el que es propuesto desde “detrás del escritorio” y el que se maquina desde el poder político (Arnaut, 1988).

Muchas de las reformas educativas recientes requieren la participación activa y comprometida de los docentes, lo cual es un reconocimiento de que los docentes son un factor crítico en el aprovechamiento de los estudiantes y en la adquisición de las competencias y habilidades básicas. En ese sentido, uno de los objetivos que





deberían estar siempre presentes en el diseño de las políticas y los programas educativos es la promoción de mayor independencia y responsabilidad.

Por otra parte, se argumenta que, para elevar la calidad de la educación, es necesario no sólo proporcionar los materiales necesarios sino mejorar la administración de las organizaciones escolares. Si la escuela es capaz de diseñar y desarrollar un proyecto, con objetivos claros y la participación de todos sus miembros, donde el trabajo colegiado y en equipo es la base de la organización y en el que la escuela es responsable de sus resultados, las probabilidades de incrementar el compromiso docente aumentan significativamente.

El Programa Escuelas de Calidad fomenta de alguna manera la idea de confiar más en los proyectos y soluciones elaborados por la escuela y sus docentes, dándoles mayor poder de decisión y control sobre los aspectos que afectan su trabajo. Un principio básico de la iniciativa es que, al dar a los docentes la posibilidad de decidir, de ejercer control sobre los objetivos de la escuela y sus recursos, se creará una especie de *responsabilidad colectiva* por el mejoramiento de la escuela.

Con todo, en las escuelas mexicanas se ha orillado a los docentes a depender demasiado de las guías y manuales y no se les ha alentado a que ejerciten la *libertad de elección* y tomen la iniciativa sobre su propio trabajo docente y el manejo de sus escuelas. Aspectos como *trabajo colegiado*, *responsabilidad colectiva* y *rendición de cuentas* no les son familiares a los docentes mexicanos y las estructuras tradicionales del sistema no apoyan esas iniciativas.

Fullan y Hargreaves (1992) señalan que la mayoría de las reformas educativas fracasan debido a una variedad de razones, como la complejidad de los problemas identificados, los tiempos ajustados, la tendencia a adoptar soluciones de moda, las presiones para obtener soluciones inmediatas y la adopción de reformas estructurales que dejan de lado a los docentes, por nombrar sólo algunas; sin embargo, parece que el Programa Escuelas de Calidad intenta distanciarse de la manera tradicional de poner en práctica las políticas educativas, que es casi siempre de “arriba hacia abajo”, esto es, proporciona el espacio para la discusión y la consulta, da prioridad a lo que la escuela decida y evita la imposición, lo cual incrementa sus posibilidades de tener un impacto positivo en el trabajo de los docentes.

Con todo, persisten anomalías en la implementación del Programa Escuelas de Calidad que ponen en riesgo sus expectativas de éxito y minan toda influencia positiva que podría tener sobre el trabajo de los docentes. Una de las anomalías tiene que ver con el funcionamiento de la estructura de supervisión. La falta de seguimiento y evaluación estrechos no contribuyen al reforzamiento de las acciones propuestas por la escuela.

Por otra parte, es imperativo que, en ninguna circunstancia, las escuelas sean obligadas a participar, no sólo porque es un programa “voluntario”, sino porque eso trastoca seriamente los tenues efectos positivos descritos anteriormente.

Quizá valdría la pena reflexionar sobre los tiempos de participación de las escuelas. El incremento del compromiso y el entusiasmo es de duración limitada y tiende a decaer con el tiempo. En ese sentido, más de tres años de participación continua debilitan los efectos positivos de las iniciativas que refuerzan los sentimientos de auto-eficacia y control.

Vale la pena ligar este último comentario con la severa reducción del dinero al que pueden tener acceso las escuelas. Es posible que la presión política por incrementar el número de escuelas que participan haya tenido su efecto en la reducción de los fondos; sin embargo, si se limitara el número de años continuos en que una escuela puede participar, ello liberaría algo de dinero para volver a hacer el programa altamente atractivo, como lo fue en sus fases iniciales.

Dado que el compromiso de los docentes para poner en práctica una iniciativa gubernamental es un factor crucial para su éxito o fracaso, sería interesante seguir explorando si el Programa Escuelas de Calidad tiene el potencial para alentar e incrementar tal compromiso y, en consecuencia, producir mejores resultados que otras iniciativas, bien intencionadas, que han fallado. La idea sería no tanto evaluar completamente el impacto educativo del Programa Escuelas de Calidad como política pública, sino acercarse a lo que los docentes piensan, indagar cómo perciben una iniciativa con esas características y explorar qué tanto es probable que se entusiasmen y comprometan con ella.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

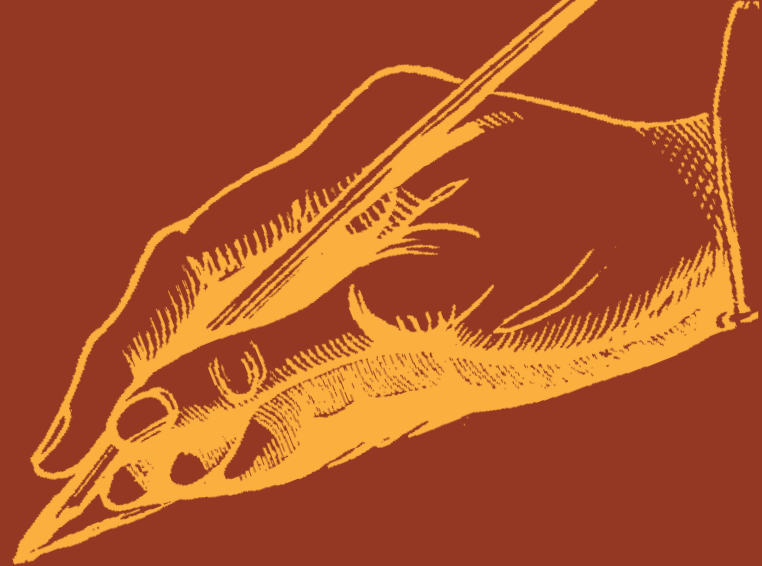
- Abu-Duhou, I. (1999), *School-Based Management*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Arnaut, A. (1998), “XIX. Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en Latapí-Sarre, Pablo (ed.) *Un siglo de educación en México*, México: CNCA-FCE.
- Bandura, A. (1993), “Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”, *Educational Psychologist*, 28: 117-148.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*, Nueva York, W. H. Freeman.
- Bracho, T. (2001), *Diseño de una política educativa: El Programa Escuelas de Calidad. Evaluación externa*. México, CIDE.
- Brehm, J. W. (1972), *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*, Morristown, Nueva Jersey, General Learning Press.
- Caldwell, B. J. (2005), *School-Based Management*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning e International Academy of Education.
- Caldwell, B. J. y J. M. Spinks (1988), *The Self-Managing School*, Londres, The Falmer Press.
- (1992), *Leading the Self-Managing School*, Londres, The Falmer Press.
- Dweck, C. S. (2000), *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Filadelfia: Taylor & Francis.
- Dweck, C. S., y Legget, E. L. (1988), “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality”, *Psychological Review*, 95 (2): 256-273.
- Eisenhart, M. A., Cuthbert, A. M. et al. (1988), “Teacher Beliefs about their Work Activities: Policy Implications”, *Theory into Practice*, 27 (2): 137-144.
- Evans, L. (1998), *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*, Londres: Paul Chapman.
- Fullan, M. (1993), *Change Forces*, Londres, The Falmer Press.
- Fullan, M., y A. Hargreaves (1992), *What’s Worth Fighting for in your School? Working together for improvement*, Buckingham, Open University Press.
- Fullan, M. y N. Watson (2000), “School-Based Management: Reconceptualizing to

- Improve Learning Outcomes”, *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (4), pp. 453-473.
- Glaser, B. G. y A. L. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- Aldine Hargreaves, A. y M. Fullan (1998), *What’s Worth Fighting for in Education?* Buckingham, Open University Press.
- Leithwood, K., y Menzies, T. (1998), “Forms and Effects of School-Based Management: A Review”, *Educational Policy*, 12 (3), pp. 325-346.
- Malen, B., R. T. Ogawa, y J. Kranz (1990), “What Do We Know About School-Based Management? A Case Study of the Literature - A Call for Research”, en Clune, William H. y Witte, John F. (eds.), *Choice and Control in American Education, Volume 2: The Practice of Choice, Decentralization, and School Restructuring*, Londres, The Falmer Press.
- McLaughlin, M. W. (1998), “Listening and Learning from the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice”, en Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y D. Hopkins (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Londres, Kluwer Academic Publishers.
- Odden, A. y C. Busch (1998), *Financing Schools for High Performance. Strategies for Improving the Use of Educational Resources*, San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Ornelas, C. (1995), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Mexico, CIDE-Nafin-FCE.
- Patton, M. Q. (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, California, SAGE.
- Presidencia de la República (2007), *Primer Informe de Gobierno*, México, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- (2008), *Segundo Informe de Gobierno*, México, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Rangel-Sostmann, R., S. Schmelkes, J. Álvarez *et al.* (2000), *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, México, Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox.
- Robson, C. (2002), *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- SEP (2001), *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad*, *Diario Oficial de la Federación*, 15/03/2001.
- (2002), *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad*, *Diario Oficial de la Federación* (primera Sección), 13/03/2002, pp. 224-242.



- SEP (2006), “Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad”, *Diario Oficial de la Federación*, (23/02/2006, tercera sección), pp. 1-37.
- Weiner, B. (1980), *Human Motivation*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1985), “An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion”, *Psychological Review*, 92 (4), pp. 548-573.
- (1990), “History of motivational research in education”, *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), pp. 616-622.
- (1992), *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*, Newbury Park, California, SAGE Publications.
- Winkler, D. R., y Gershberg, A. I. (2000), *Education Decentralisation in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling*, Santiago, Chile, PREAL, Working Paper, núm. 17.





## TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

### I. Mejoramiento académico y desarrollo Educativo

1. Análisis y enriquecimiento de habilidades pedagógicas discursivas en la clase de ciencias de secundaria: hacia un esquema de desarrollo profesional para docentes con una aproximación sociocultural  
*María Teresa Guerra Ramos • Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN*
2. Diseño de propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza de la función relación en los seres vivos bajo un enfoque de modelización  
*Alma Gómez Galindo • Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN*
3. Aprendiendo juntos: fortalecimiento de competencias sociales, cognitivas, psicolingüísticas y tecnológicas a través de una innovación educativa.  
*Sylvia Margarita Rojas-Drummond • Universidad Nacional Autónoma de México*
4. Motivación y compromiso docente en el contexto del Programa Escuelas de Calidad  
*José García Horta • Universidad Autónoma de Nuevo León*
5. La enseñanza de la ciencia a partir de modelos. I actualización de profesores  
*José Antonio Chamizo Guerrero • Universidad Nacional Autónoma de México*
6. Eficacia escolar. Una aproximación a los factores relacionados con la eficacia de las secundarias públicas  
*Mauricio Arce Orozco • Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.*
7. Didáctica de las lenguas indígenas  
*María Soledad Pérez López • Universidad Pedagógica Nacional*
8. Diagnóstico pedagógico del uso de Enciclomedia y propuesta de estrategias didácticas para su implementación en 5º y 6º grados de primaria  
*Javier Loredo Enríquez • Universidad Iberoamericana, A. C.*
9. "Los números cuentan", un ambiente de aprendizaje para matemáticas, basado en objetos de aprendizaje de carácter lúdico  
*Pedro Gilberto López Mariscal • Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, B.C.*
10. La calidad de la educación preescolar en México: un estudio de seguimiento, ciclo 2002-2003 a ciclo 2006-2007  
*Robert Myers Gillespy • Hacia una Cultura Democrática, A.C.*
11. La gestión pedagógica y el trabajo colegiado en las escuelas de educación básica. Estudio comparado Argentina, Chile y México  
*Manuel Cacho Alfaro • Universidad Pedagógica Nacional*
12. CONAFE-Chiapas: diagnóstico del instructor comunitario y estrategias para fortalecer su labor educativa  
*Marcela Georgina Gómez Zermeño • Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Monterrey*
13. Aprender mientras se enseña: una experiencia de acompañamiento en la enseñanza de la lengua escrita  
*Graciela B. Quinteros Sciarano • Universidad Autónoma Metropolitana*
14. Condiciones de trabajo y salud de los docentes de Guanajuato. Participación de México en el estudio internacional de la OREALC-UNESCO  
*Francisco José Díaz Cisneros • Universidad de Guanajuato*

### II. Equidad, diversidad y atención a grupos vulnerables

15. Evaluación del proceso de integración educativa en México.  
*Ismael García Cedillo • Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

16. Análisis de estrategias educativas en escuelas primarias multigrado finlandesas para ser adaptadas al contexto mexicano  
*Diego Juárez Bolaños • Universidad Autónoma de Nuevo León*
17. Los niños y las niñas purhépecha como aprendices, lectores y escritores  
*Ana María Méndez Puga • Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*
18. Jornaleros agrícolas en Michoacán: un estudio de las necesidades educativas de la población  
*Ana María Méndez Puga • Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*
19. Familias aprendiendo: una estrategia para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas migrantes, enfatizando las dimensiones del aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser  
*María Teresa Yurén Camarena • Universidad Autónoma del Estado de Morelos*
20. La logogenia, una alternativa en la educación bilingüe de niños y adolescentes sordos  
*José Luis Flores Flores • Centro de Investigación Educativa y Fortalecimiento Institucional*
21. Comunidades de conocimiento en una comunidad rural del municipio de Teopztlán. Relatos de aprendizaje y vida productiva alrededor del maíz  
*Norma Georgina Gutiérrez Serrano • Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades*
22. Modelo educativo para niños y jóvenes en situación de calle  
*Bertha Elvia Taracena Ruiz • Metáfora, A.C.*

### III. Transformación escolar e innovación de la gestión de los sistemas educativos

23. Consolidando una red de investigación en innovación educativa en el noreste (REDIEN)  
*José Escamilla de los Santos • Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Monterrey*
24. Evaluación y seguimiento de las políticas y estrategias de conformación de la red de asesoría académica en zonas escolares de educación primaria en el estado de Morelos  
*Miguel Ángel Izquierdo Sánchez • Universidad Pedagógica Nacional*

### IV. Análisis de información, indicadores y encuestas sobre desarrollo educativo

25. Identificación y análisis de prácticas familiares, prácticas escolares y de habilidades de alumnos de preescolar en las áreas de lengua oral y escrita  
*Silvia Romero Contreras • Universidad Autónoma de San Luis Potosí*
26. Diagnóstico de la articulación programática entre cuatro niveles escolares: El área de lectura de preescolar a bachillerato  
*María Alicia Peredo Merlo • Universidad de Guadalajara*
27. Equidad educativa en el estado de Hidalgo y en el estado de Chiapas. Diseño y validación de un sistema estatal de indicadores educativos  
*Carlos Rafael Rodríguez Solera • Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*
28. Montaje del sistema de evaluación integral sobre desarrollo educativo  
*Jorge Enrique Horbath Corredor • Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede México)*

