

Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo

CLAUDIA A. SANTIZO RODALL*

Este artículo analiza el uso del trabajo en equipo entre los docentes como estrategia de cambio en la educación pública básica. Se considera que las escuelas no son el último peldaño para tomar decisiones, pues la creación de espacios para grupos de trabajo, dentro de las escuelas, permitiría innovaciones a partir de la complementariedad de conocimientos y habilidades entre docentes y directivos. El artículo considera las actitudes de los docentes frente a la actividad magisterial, en particular frente a los alumnos con rezago, y se discuten los problemas en la formación de grupos de trabajo, como la distribución de beneficios del trabajo conjunto y las conductas de polizón. Para ello, se propone el diseño de políticas públicas que fomenten la colaboración con base en incentivos no pecuniarios apoyados en factores como: la motivación profesional, la reducción de costos del esfuerzo de docencia y la posibilidad de compartir los riesgos de éxito o fracaso en la práctica de enseñanza.

This article analyzes the use of group work among teachers as a strategy for change within basic public education. Schools are considered not to be the final step for decision-making since the creation of spaces for working groups within schools would allow for innovation through complementary knowledge and skills between teachers and principals. The article considers teacher attitudes in regards to teacher action, particularly concerning students with educational lag, and discusses difficulties for the creation of working groups, such as the distribution of collaborative work benefits and free-riding behavior. Therefore, the author proposes public policy design that fosters non-monetary incentive based collaboration that is supported by factors such as professional motivation, reduction of the costs of teacher effort and the possibility to share the risks of teaching successes or failures.

Palabras clave

Trabajo en equipo
Conducta de docentes
Organización escolar
Política educativa
Incentivos colectivos

Keywords

Teamwork
Teacher behavior
School organization
Educational policy
Collective incentives

Recepción: 10 de agosto de 2015 | Aceptación: 10 de febrero de 2016

* Profesora-investigadora titular del Departamento de Estudios Institucionales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa (UAM-C). Doctorado en Análisis de Políticas Públicas por la University of Birmingham, Reino Unido. Publicaciones recientes: (2012), *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México*, México, Juan Pablos Editor-UAM-C; (2009, en coautoría con C.J. Martin), "School Based Management and Citizen Participation, Lessons for Public Education from Local Educational Projects", *Journal of Education Policy*, vol. 24, núm. 3, pp. 317-333. CE: csantizo@correo.cua.uam.mx / crodall@yahoo.com

INTRODUCCIÓN¹

La política educativa de México está cambiando sus objetivos de enseñanza para desarrollar aprendizajes activos que sustituyan el aprendizaje pasivo en los estudiantes. Este objetivo está necesariamente acompañado de cambios en las prácticas de enseñanza en el aula; para ello, las autoridades consideran una estrategia de actualización de los docentes mediante talleres o diplomados. Este tipo de actualización, sin embargo, reproduce la relación profesor-alumno, donde los docentes ahora asumen el papel de alumno.

Es paradójico que el objetivo de desarrollar aprendizajes activos en niñas y niños no esté acompañado también de estrategias de aprendizaje activo para los docentes. Este artículo propone que el trabajo en equipo entre docentes y directivos es pertinente para alcanzar los nuevos objetivos de enseñanza en las escuelas públicas.

El trabajo colaborativo, o en equipo, entre docentes y directivos en las escuelas públicas no es un tema nuevo en el sector educativo, pero su escasa utilización como estrategia de gestión escolar, y especialmente como estrategia de cambio en las escuelas, señala la necesidad de revisar qué factores personales, organizacionales e institucionales facilitan u obstaculizan su desarrollo.

La actitud y conducta de los docentes frente a su profesión es el primer factor a considerar. Algunos estudios analizan las prácticas de enseñanza en el aula, por ejemplo, cómo se distribuye el tiempo de enseñanza (Stallings *et al.*, 1975; Bruns y Luque, 2014). De estos estudios se puede inferir algún tipo de conducta de los docentes. Otros estudios indagan de manera directa en las percepciones y actitudes de los docentes; uno de ellos es TALIS, la encuesta sobre enseñanza y aprendizaje (OECD, 2014), la cual incluye variables

que consideran la actitud del docente de educación básica en México y otros países, frente a su práctica de enseñanza y los resultados de la misma. De igual manera, un estudio en escuelas primarias de México en la década de 1970 realizado por Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) consideró las percepciones y actitudes de los docentes frente a los alumnos con mayor atraso escolar.

Es relevante conocer el tipo de conducta de los docentes para anticipar posibles respuestas ante las reglas, apoyos o programas que ofrece el sistema educativo. Éste es un problema analizado en la literatura que aborda las políticas en educación que se basan en incentivos para los docentes (Hout y Elliott, 2011), como por ejemplo los premios otorgados en función del aprovechamiento escolar de los alumnos. Este artículo no contempla los incentivos individuales pero sí los incentivos para la formación de grupos. Para ello, es relevante considerar qué factores influyen en la conducta y actitud de los docentes frente a un escenario de trabajar en equipo.

La literatura de incentivos estudia modelos analíticos (Baker, 2002; Lazear, 2000) donde se consideran factores que influyen en las decisiones de los actores, como la motivación intrínseca (no pecuniaria), el esfuerzo, y los costos del esfuerzo y los riesgos. Como se mostrará, estos factores corresponden a conductas identificables en los docentes en diversos estudios realizados en México y en otros países.

Por *trabajo en equipo* se entenderá la colaboración intencionada para crear conocimiento, es decir, para crear nuevas formas de hacer las cosas, lo cual orienta la formación de grupos de trabajo en las organizaciones de la sociedad del conocimiento (Nonaka *et al.*, 2001). Esta perspectiva tiene relevancia en la educación debido a que las escuelas necesitan crear soluciones, o nuevas formas de hacer las

1 Este artículo deriva del proyecto de investigación titulado "Perspectivas de la gestión centrada en la escuela en el sistema público de educación básica en México: límites y posibilidades", del cual la autora es responsable. Este proyecto contó con el apoyo de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa en el periodo de marzo de 2013 a marzo de 2015.

cosas; con mayor razón si lo que se pretende es acelerar la adopción de un enfoque de enseñanza que desarrolle aprendizajes activos en los alumnos. Cabe anotar que los objetivos del trabajo en equipo son diferentes a los del trabajo colegiado como mecanismo para tomar decisiones de organización y gestión. Éste se realiza en las escuelas a través de los consejos técnicos escolares en la educación primaria, o en las academias en secundaria y bachillerato.

Uno de los principales aspectos en que se basa la discusión de este artículo es que los docentes y directivos no son un grupo homogéneo, y que diversos factores como la motivación profesional, la experiencia, la formación profesional y las percepciones explican conductas, actitudes y respuestas a las condiciones de enseñanza en las escuelas. Aunque aquí no se propone una teoría subjetiva del pensamiento del docente como la realizada por Cuadra (2009), se considera relevante tomar en cuenta los tipos de conducta y actitudes desarrollados respecto a la profesión docente para el diseño de una política educativa.

Para que el trabajo en equipo constituya un instrumento que permita la gestión del conocimiento y el aprendizaje de las escuelas como organizaciones, necesita resolver dos problemas: por un lado, cómo premiar la contribución individual y conjunta de los miembros del grupo y, por otro, cómo facilitar la colaboración y prevenir conductas "tipo polizón" que la afectan.

Este artículo propone el diseño de programas con recompensas no pecuniarias que faciliten la integración de grupos de trabajo; tales programas habrán de tomar en cuenta los factores que afectan las decisiones individuales de docentes y directivos, a fin de crear una política orientada a fortalecer la gestión escolar y el aprendizaje organizacional de las escuelas. Se organiza de la siguiente forma: el primer apartado considera factores que determinan la conducta y decisiones de los

docentes en el aula y en la escuela; el segundo presenta experiencias con la entrega de incentivos colectivos con los cuales se asignan recursos adicionales a las escuelas; el tercero discute la formación de grupos de trabajo y los elementos para diseñar una política para fomentar el trabajo en equipo en las escuelas; y por último, se presentan conclusiones.

LA PERCEPCIÓN DE LA EFICACIA PERSONAL Y EL RIESGO DE SER INEFICAZ

La actitud de los docentes frente a su profesión es considerada en algunos estudios como un factor para explicar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Esa actitud define la relación con las alumnas y alumnos y, también, revela algunas conductas que se pueden presentar cuando se analiza la utilidad de realizar trabajo en equipo.

El estudio sobre enseñanza y aprendizaje en las escuelas realizado por la OECD en diversos países, entre ellos México —la llamada encuesta TALIS (OECD, 2014)— consideró un indicador para conocer las percepciones del docente sobre su eficacia (*self-efficacy*); ésta se definió como las creencias de las personas sobre sus capacidades para llevar a cabo con éxito un curso de acción particular. Este indicador reportó, para las escuelas secundarias, que la menor percepción de eficacia se presentaba cuando los docentes atendían alumnos de menor rendimiento escolar (OECD, 2014), es decir, cuando el propio docente se consideraba rebasado en sus capacidades para atender a los alumnos con bajo rendimiento.

En un estudio realizado hace más de 30 años en escuelas primarias, Muñoz Izquierdo *et al.* (1979: 230) analizaron dos actitudes de los docentes: una de motivación, y otra de expectativas. Para la motivación se definió el concepto de *futilidad*, que "expresa la forma en que el profesor percibe las posibilidades que tendrán sus alumnos para permanecer en la escuela y/o para obtener resultados

satisfactorios...” y como *expectativa* se consideró “...una medida del grado en que el maestro considera que los esfuerzos hechos para ayudar a determinado alumno, eventualmente serán exitosos...”. Las observaciones realizadas por Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) les llevaron a concluir que en un alto porcentaje de la muestra de escuelas analizadas, los docentes consideraban menos capaces a los alumnos repetidores. Como apuntan estos autores, el problema es la formación de un concepto negativo respecto a los alumnos sin profundizar en las razones de ello.

Estudios de psicología podrían identificar el tipo de conductas que generan esas actitudes ante el rezago educativo, pero para efectos de este trabajo señalaremos dos conductas extremas: la de los docentes que pueden aumentar su esfuerzo con base en su motivación profesional, y la de aquellos que consideran que su esfuerzo no tendrá resultados. Las percepciones del docente acerca de su menor capacidad para atender a los alumnos con rezago tienen, en la práctica, el mismo efecto que ser indiferente con esos alumnos.

El esfuerzo de docencia también puede presentar resultados inciertos por la influencia de factores fuera del control del docente, como es el caso de los rezagos acumulados en otros ciclos escolares, o bien las condiciones socioeconómicas y familiares que influyen en los aprendizajes de los alumnos.

El esfuerzo que realiza un docente tiene un componente de riesgo, el cual es una percepción del resultado a futuro. Esta percepción es un estado psicológico de “confianza” sobre un resultado posible que incluye la percepción de que es posible perder (Conejeros *et al.*, 2010) en caso de que el esfuerzo docente no pueda influir o mejorar las condiciones de rezago de los alumnos.

La atención que se brinda a los alumnos, particularmente a los de mayor rezago, revela algunos de los factores que intervienen en las decisiones de los docentes: i) el *costo del esfuerzo de docencia* que implica preparar

la didáctica y los materiales necesarios para atender alumnos en diferentes situaciones de aprendizaje; ii) combinado con ese costo puede existir un *razonamiento de eficiencia*, en el sentido de que el esfuerzo de docencia puede ser mejor aprovechado por los alumnos avanzados; y iii) *el riesgo como percepción del resultado a futuro* de la enseñanza. Estos factores dificultan el cambio de las prácticas tradicionales de enseñanza. Una combinación de estos factores puede explicar el tipo de conductas que desarrollan los docentes frente a grupo; estos mismos factores podrán determinar las actitudes frente al trabajo en equipo con otros docentes.

INCENTIVOS PARA TRABAJAR EN COLECTIVO

Una primera aproximación al trabajo en grupo es la actitud de los docentes en las escuelas. Para ello se consideran experiencias de los planes de incentivos económicos colectivos usados para otorgar recursos adicionales a las escuelas, condicionados al cumplimiento de objetivos y metas. El aspecto principal es la forma en que se distribuyen esos recursos entre la escuela y los docentes; entre estos últimos la distribución puede hacerse según la antigüedad y el cargo. Los estudios realizados sobre la efectividad de los incentivos colectivos centran su atención en los resultados, más que en el funcionamiento de las escuelas. Dos factores que determinan los resultados son: la forma en que responden los docentes a las condiciones existentes en las escuelas, y la forma en que se asignan los incentivos colectivos.

Los esquemas de incentivos colectivos son mecanismos de asignación de recursos acordes con los principios de descentralización que han orientado los cambios de los sistemas educativos en diversos países. Osborne y Gaebler (1992) explicaron la descentralización como una separación, por un lado, de la función de conducir o dirigir mediante la definición de estrategias y, por otro, de la función de operar

o mantener el funcionamiento de las organizaciones. En la educación, la premisa es que las decisiones tomadas en las escuelas por directores, docentes y padres de familia reflejan mejor las prioridades y valores de la comunidad (World Bank, 2007). Así, se asume que la misma comunidad toma decisiones y se responsabiliza de implementarlas, por lo que se entregan incentivos de manera estratégica y se espera que las escuelas tomen decisiones operativas

En los siguientes incisos se tratan dos aspectos que influyen en los resultados de los incentivos colectivos: el primero se refiere a los efectos negativos, no intencionados, derivados de la aplicación de los principios de descentralización no contextualizados; el segundo considera la influencia de los contextos en los resultados que se obtienen con los esquemas de incentivos.

Efectos no deseados de los incentivos colectivos

En Estados Unidos se utilizan diversos programas de incentivos que premian de manera individual a los docentes y de manera colectiva a las escuelas. Bacolod *et al.* (2012) analizan tres programas de incentivos en California que otorgaron premios a docentes y escuelas durante 2000 y 2001, condicionados a lograr metas; la medición se hizo con base en un índice de desempeño académico construido con los resultados de los exámenes de diversos grados en las escuelas. Los premios se otorgaron por el valor que alcanzó el índice, por la mejora en los índices y, además, se consideraron metas para la escuela por grupos raciales (hispanos y afroamericanos, entre otros) y por grupos socioeconómicos en desventaja.

Los autores del estudio señalan que una consecuencia no intencionada fue la disminución relativa de recursos asignados a las escuelas que atienden a la población en desventaja socioeconómica (Bacolod *et al.*, 2012). Como los recursos se asignan con base en índices de desempeño, esto significaría que la acción colectiva de los docentes tuvo efectos

diferenciados entre escuelas. Hay dos factores que pueden explicar ese resultado: por un lado, diferencias en las prácticas de gestión de cada escuela, y por otro, diferentes conductas o actitudes de los docentes.

Este efecto indeseado se ha identificado en varios estudios que señalan que la descentralización no favorece a organizaciones con reducidas capacidades institucionales—generalmente las escuelas que atienden población con desventaja socioeconómica y cultural— y que, además, las coloca en desventaja cuando compiten por recursos (Hanushek *et al.*, 2012; Galiani *et al.*, 2008).

La reducida capacidad institucional implica que la organización de las escuelas no está en posibilidad de ofrecer soluciones a los problemas educativos que enfrenta. Ésta es una de las fallas del modelo de descentralización, el cual aplica una misma regla, en este caso el uso de incentivos, sin importar las diferencias entre escuelas. Una descentralización a ultranza, con criterios de mercado, utilizaría la competencia como medio para seleccionar a los mejores, pero una política de esta naturaleza se contrapone al principio de equidad en la cual se sustenta la política educativa.

El principio de equidad aplicado a la gestión implica que la descentralización necesita ser contextualizada; sin embargo, cuando se define desde arriba, desde la autoridad central, va en sentido contrario al principio de descentralización según el cual son las propias comunidades las que deben tomar decisiones de acuerdo con su contexto. Como veremos, una forma de considerar las diferencias es mediante la creación de espacios donde docentes y directivos encuentren soluciones propias a los problemas educativos que enfrentan.

Contexto institucional de las escuelas y del sistema educativo

El contexto institucional de las escuelas, ya sea por su tamaño o sus normatividades, es uno de los factores que influye en los resultados de los esquemas de incentivos colectivos.

En un estudio realizado en escuelas de Nueva York, reportado por Fryer (2013), se ofreció a las escuelas la opción de seleccionar entre un programa de incentivos individuales para los docentes, o bien un programa de incentivos de grupo o colectivo. Fryer señala que la mayoría de las escuelas optaron por incentivos colectivos, es decir, recursos entregados a las escuelas condicionados al cumplimiento de metas, pero cuya distribución a los docentes se realiza de acuerdo con su antigüedad y posición. Una posible razón por la cual las escuelas optaron por el incentivo colectivo, señala Fryer, es que la distribución entre los docentes se realiza con base en el esquema de pago salarial. Esto significa que no se altera la relación gremial entre los docentes.

Fryer (2013) señala también que el incentivo colectivo no mejoró los aprendizajes de los alumnos en las escuelas de Nueva York, a diferencia de los resultados obtenidos con experimentos similares realizados en la India y Kenia. Este autor anota como posibles razones el costo de monitorear los resultados de los docentes, ya que en la India y Kenia las escuelas participantes tenían un promedio de 3 a 12 docentes, en comparación con un promedio de 60 en Nueva York. En contraste, Lavy (2002) encontró resultados positivos con el uso de incentivos colectivos que utilizaron un índice para medir el aprovechamiento escolar en escuelas de Israel con aproximadamente 80 docentes en promedio, de manera que los resultados sobre el tamaño de la escuela y la efectividad del incentivo colectivo no son concluyentes.

Otro factor que influye en los resultados del incentivo es su complejidad o simplicidad. Esta última se refiere a establecer pocos objetivos asociados a los premios que se otorgan. Por ejemplo, Eberts *et al.* (2002), anotan que en escuelas de Michigan, en Estados Unidos, se observó la efectividad de un incentivo que

premió un solo objetivo: mejorar la asistencia de los alumnos. Sin embargo, lograr ese único objetivo no influyó en otras variables educativas.

Otro aspecto cuestionado del desempeño de una escuela, además de su efectividad, es la eficiencia en el uso de recursos para lograr mejoras en el aprovechamiento escolar. Este sería uno de los propósitos de los incentivos colectivos.

En un experimento no controlado realizado en escuelas de Israel se valoró la efectividad de dos formas de asignación de recursos adicionales: i) un esquema de incentivos condicionado a resultados; y ii) la asignación convencional de recursos. Lavy (2002) señala que 62 escuelas secundarias participaron en un plan de incentivos tipo torneo, es decir, las escuelas compiten por recursos que se entregan al tercio de escuelas que haya obtenido los mejores resultados en indicadores educativos construidos con base en los resultados de los alumnos, matriculación, certificación y tasa de deserción.² Este plan de incentivos fue comparado con otro programa que incluyó 22 escuelas que recibieron recursos adicionales para mejorar, principalmente, el tiempo de enseñanza y la capacitación de los directivos.

El estudio de Lavy (2002) concluye que ambas formas de asignar recursos mostraron efectos positivos en los indicadores educativos utilizados; sin embargo, la asignación convencional mostró mayores efectos (de 50 a 70 por ciento en tres de los indicadores educativos), aunque estas escuelas recibieron el doble de recursos que aquéllas que compitieron bajo el modelo tipo torneo.

No obstante lo anterior, la comparación de costos no es suficiente para valorar cuál de las dos formas de entregar recursos a las escuelas es preferible. Además, el estudio de Lavy (2002) señala que no se observaron diferencias en los resultados obtenidos entre las escuelas

2 La regla para distribuir los recursos en las escuelas ganadoras fue: 75 por ciento se repartiría entre los docentes de acuerdo con su salario base, y 25 por ciento se entregaría a la escuela.

que compitieron por los incentivos y los obtuvieron, y las escuelas que compitieron y no los obtuvieron. En contraste, en la asignación convencional de recursos se observaron mejores resultados en estudiantes con aprovechamientos por abajo del promedio, pero no mejoraron la tasas de deserción. Es decir, es el funcionamiento de las escuelas como un todo lo que determina los resultados educativos.

Los estudios anotados, así como las valoraciones que se realizan sobre los resultados obtenidos con la descentralización, señalan que son los contextos institucionales y sociales los que determinan los resultados. La entrega de incentivos con esquemas descentralizados, donde se espera que las escuelas tomen sus mejores decisiones sin considerar sus contextos sociales e institucionales, afecta criterios de equidad, pero además no garantiza mejoras en la efectividad de los servicios educativos. Por ello, se requiere analizar de manera más cercana los procesos educativos, cómo funcionan las escuelas y, además, considerar los factores que pueden estar afectando de manera diferenciada las conductas y las respuestas de los docentes a las condiciones institucionales y sociales en las cuales desempeñan sus labores magisteriales.

Los factores que determinan las decisiones de los docentes, y los contextos institucionales que condicionan esas decisiones, difícilmente se pueden controlar para orientar la conducta de los docentes en lo individual. Por ello, en el siguiente apartado se discute un mecanismo cuyo objetivo no es controlar, sino crear espacios institucionales donde el esfuerzo de docencia se ajusta a las condiciones contextuales de las escuelas y los alumnos.

FORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO

El tema de este apartado es la formación de grupos de trabajo en las escuelas, los factores que facilitan su integración y los elementos para diseñar una política que promueva el trabajo en equipo.

Los grupos de trabajo pueden ocupar espacios dentro de las escuelas pero éstos complementan, y no restan espacios a los cuerpos de decisión colegiada y al trabajo de los docentes en el aula. La complementariedad —y utilidad— de los grupos de trabajo reside en que son una estrategia para organizar la escuela, y no una estructura de decisión adicional. En este apartado se argumenta que las escuelas no son el último peldaño en la cadena de decisiones del sistema educativo, ya que los grupos de trabajo son espacios, dentro de cada escuela, donde se pueden generar beneficios mediante el trabajo conjunto que ayuden a reducir costos y a mejorar la eficiencia del esfuerzo de docencia.

Una dimensión del trabajo en equipo aún más relevante que la eficiencia es la potencialidad para introducir mejoras e innovaciones en el servicio educativo. Es decir, la formación de equipos de trabajo no es un fin en sí misma, sino un medio para desarrollar intervenciones educativas que mejoren la enseñanza. Por ello, las llamaremos *intervenciones en equipo* para puntualizar ese objetivo. De esta manera, las prácticas de enseñanza en el aula no son sólo materia de trabajo del docente en lo individual, sino que pasan a ser materia de análisis de las intervenciones en equipo.

Las intervenciones en equipo ofrecen beneficios si se aprende de su implementación y se valora el éxito de las soluciones que se proponen. En la literatura de evaluación de políticas públicas, Gertler *et al.* (2011) anotan que la evaluación de una intervención *durante su implementación* tiene el propósito de valorar qué funciona en condiciones reales, a diferencia de los experimentos, que se realizan en condiciones controladas. Estos autores proponen usar la metodología de evaluación de impacto, es decir, evaluar los efectos de largo plazo para valorar los beneficios de una intervención. Otra metodología de análisis es la propuesta de *investigación-acción* en la cual, a diferencia de la investigación académica, el objeto de análisis es la propia realidad, o bien

los problemas de la escuela (Anderson *et al.*, 2007). Estas metodologías de análisis pueden acompañar y valorar el éxito de las intervenciones en equipo.

Los equipos de trabajo no están exentos de problemas y necesitan atender por lo menos los dos siguientes: i) cuáles serán los beneficios del trabajo conjunto y cómo serán distribuidos entre los miembros del equipo; y ii) cómo prevenir una posible conducta donde algún integrante del equipo, sin hacer contribuciones, busque beneficiarse del trabajo de otros. Un tercer aspecto que requiere atención tiene que ver con las condiciones institucionales para promover las intervenciones en equipo.

Beneficios del trabajo conjunto

La primera opción para establecer un beneficio para los equipos de trabajo son los incentivos económicos, pero hay varios elementos que señalan que no conviene utilizarlos de manera generalizada. Besley y Ghatak (2005) enfatizan que las empresas privadas, al estar orientadas por beneficios económicos, establecen los incentivos de sus trabajadores en función de la contribución que éstos realizan al valor de dicha empresa; sin embargo, en el caso de la educación pública el valor del mercado no es un parámetro, ya que el esfuerzo docente, individual y conjunto, contribuye al interés público.

La literatura de incentivos señala que los premios económicos afectan la motivación profesional, entendida como el incentivo intrínseco para desarrollar una tarea sin un premio monetario (Hout y Elliott, 2011). Si el incentivo individual afecta la motivación profesional, el efecto negativo en la colaboración puede ser mayor, ya que no existe una forma de reparto óptima de un incentivo colectivo a menos que la distribución se realice con base en la antigüedad de cada integrante del equipo, lo cual reproduce el tradicional sistema salarial, como fue anotado en el estudio de Fryer (2013).

Otro aspecto del trabajo conjunto es que sus resultados, o bien, los beneficios, no se integran por la simple suma de las contribuciones

individuales; hay beneficios adicionales derivados de la colaboración. Suponiendo que el esfuerzo individual pudiera medirse, ahora se tendría el problema de cómo distribuir el beneficio de la colaboración. Entonces, los esquemas de recompensas económicas son menos deseables cuando es difícil medir el esfuerzo, o los resultados de dicho esfuerzo, o bien cuando una persona puede jugar con el sistema de recompensas (Prendergast, 1999).

Las recompensas no pecuniarias en un sistema de méritos son la alternativa para recompensar el trabajo en equipo. El propósito de un sistema de méritos es acreditar los esfuerzos individuales invertidos, los cuales proporcionarán beneficios futuros en términos de promociones laborales, obtener plazas definitivas, tener derecho al financiamiento de estudios de posgrado, u otros beneficios similares que se puedan obtener en una carrera profesional. En este sistema de méritos se pueden incluir los esfuerzos del trabajo en equipo.

La colaboración en grupos de trabajo no depende tanto de los beneficios de corto plazo como del proyecto de carrera de largo plazo de un docente o directivo. Otro elemento que influye en la colaboración es la confianza que se tenga en los otros miembros del grupo; en este caso se trata de la confianza social, en el sentido de la expectativa que se forma sobre qué esperar de la conducta de otros (Luhmann, 2000). Esta confianza social no está garantizada y puede verse afectada por otros problemas, como se discute a continuación.

El problema del polizón durante el trabajo en equipo

Antes de abordar la colaboración conviene tener en cuenta un problema potencial que afectaría la motivación para participar en equipos de trabajo; se trata de la posible conducta de algunos integrantes que, de manera intencionada, busquen aprovecharse del trabajo de otros sin aportar o contribuir al grupo. Este es el problema del polizón (*free rider*) considerado en la literatura sobre la acción colectiva.

Olson (1965) señala que el problema del polizón puede ser limitado por un mecanismo social (la presión social) en los grupos pequeños, pues los miembros desean conservar el prestigio y respeto que se han ganado. Así, en comunidades con pocos miembros, donde unos dependen de otros, esa conducta se limita cuando cada integrante valora las relaciones personales que mantiene con los otros, de tal manera que se antepone el interés de conservar una reputación. Este tipo de control social es utilizado en la formación de grupos de deuda creados en países en desarrollo, donde un individuo adquiere un préstamo y ofrece como garantía el compromiso del grupo de deuda de respaldar el crédito solicitado. En este caso el grupo de deuda monitorea que el deudor cumpla con sus compromisos, y si no lo hace es excluido del grupo (Morduch, 1999).

La efectividad del control social en grupos de trabajo en las escuelas puede ser cuestionada por el efecto que puede tener una identidad gremial. Este fue el caso anotado por Fryer (2013) en las escuelas de Nueva York que eligieron un incentivo colectivo en lugar de incentivos individuales. De igual manera, en México, en el Programa de Carrera Magisterial se crearon comités en las escuelas para evaluar el desempeño de los candidatos a dicho programa, pero estos comités asignaron los mayores puntajes a sus compañeros en razón de su identidad gremial, con lo cual se alteró el sentido de la evaluación (Santizo, 2002). Estos dos casos muestran la influencia de la relación gremial entre docentes en grupos pequeños en las escuelas. Cómo limitar ese efecto gremial es uno de los problemas que necesita atender el diseño de una política para promover el trabajo en equipo.

Condiciones para la formación de grupos de trabajo

Un factor que favorece la formación de equipos de trabajo es el carácter complementario de los conocimientos y habilidades que

tengan sus miembros para atender un mismo asunto que concierne a varios grupos de alumnos en una misma escuela, o bien combinar diferentes conocimientos y habilidades para encontrar soluciones a un problema.

Fryer (2013), citando a Baker (2002), señala que la condición de complementariedad determina que el trabajo en equipo sea más efectivo que el trabajo individual en presencia del problema del polizón. La complementariedad hace visible la conducta de polizón que no contribuye a las tareas del grupo de trabajo.

La complementariedad es un factor adicional a los factores de costos, eficiencia, riesgos y motivación que influyen en las decisiones del esfuerzo de docencia que fueron consideradas en el primer apartado de esta sección. Los costos se refieren al esfuerzo aplicado en la docencia; la eficiencia se refiere a la percepción de los docentes de que el esfuerzo realizado tenga resultados en el aprovechamiento escolar; y los riesgos se relacionan con sus esfuerzos de docencia y los diferentes efectos que tendrán de acuerdo con la situación individual de sus alumnos. La complementariedad no previene que los otros factores anotados se puedan contraponer entre sí, por ejemplo, cuando la motivación profesional de un docente coloca en un segundo plano los costos y riesgos, y viceversa. Sin embargo, si la complementariedad entre conocimientos y habilidades de los docentes ayuda a reducir costos o riesgos entonces puede facilitar la colaboración entre docentes cuyas actitudes podrían contraponerse en ausencia de dicha complementariedad.

La formación de un grupo de trabajo, donde algunos se guían por una motivación profesional y otros por la disminución de los costos o riesgos, presenta el problema de cómo alinear los objetivos de cada integrante. Éste es un problema similar al que tienen las organizaciones cuando buscan que los objetivos del personal coincidan con los de la organización. Prendergast (2008) anota que cuando

el resultado de un servicio proporcionado por una organización no puede ser medido, la opción de la organización es contratar personal con motivación intrínseca identificada con el servicio proporcionado. Prendergast señala que: “cuando no se puede usar el dinero para alinear incentivos, entonces se pueden alinear preferencias” (2008: 204). Ello indica que los grupos de trabajo necesitan formarse, en principio, por personas con un mismo tipo de preferencias, ya sea grupos de docentes con motivación intrínseca, o bien grupos de docentes con preferencia por reducir los costos del esfuerzo de docencia.

La combinación de factores que influye en las decisiones del esfuerzo docente puede cambiar por circunstancias personales que están fuera del control de la gestión de una escuela, o por aspectos institucionales. Además, los costos, riesgos y motivación tienen un valor subjetivo para cada persona. Esto hace que esos factores no sean observables y, por tanto, no se pueda definir cuál es la mejor combinación que se puede obtener en cada escuela. Sólo se pueden establecer condiciones generales del tipo de grupos de trabajo cuya formación es más factible, o que pueden proporcionar mejores resultados. Este tema se desarrolla en la siguiente sección.

Tipos de grupos de trabajo e incentivos para formarlos

La *complementariedad* y la *similitud de preferencias* son los dos elementos anotados que sostienen la formación de un grupo de trabajo. La complementariedad de conocimientos y habilidades posibilita obtener beneficios de la colaboración que no se obtendrían de manera individual; la similitud de preferencias facilita la concentración de esfuerzos en objetivos comunes. Estos dos elementos, si bien definen condiciones para desarrollar el trabajo en equipo, deben considerarse en interacción con factores personales en las decisiones de colaborar y el tipo de apoyos que se pueden proporcionar.

a) Motivación, riesgos e innovación

La motivación, los riesgos y la oportunidad de resolver asuntos mediante la innovación definirán tipos de grupos de trabajo. Un primer tipo de grupo estaría integrado por docentes con motivación profesional que asumen riesgos y costos en sus proyectos educativos. Por ejemplo, las actividades que ayudan a los alumnos de mayor rezago requieren un mayor esfuerzo docente y por tanto representan un mayor costo; esto, sin embargo, puede tener menos peso en la consideración de los docentes con motivación profesional. Además, estos esfuerzos representan un riesgo por el diferente resultado que se obtiene, considerando las condiciones personales de los alumnos. Por ello, los apoyos a los proyectos de grupos de trabajo basados en la motivación profesional son una forma de compartir los riesgos entre los docentes motivados y las escuelas.

Los proyectos que conllevan riesgos pueden considerar el *diseño de innovaciones y mejoras* en las estrategias de enseñanza lo cual, además de esfuerzo, requiere creatividad, que puede ser un elemento adicional aportado por docentes motivados. La asignación de recursos a proyectos de innovación puede considerar recursos especializados, entre ellos la asesoría de expertos externos a las escuelas, tanto en el diseño de estrategias como en el seguimiento de la implementación. Dicha asesoría es necesaria para obtener evidencias del grado de éxito de los proyectos. Es posible considerar la posibilidad de otorgar a los docentes descarga temporal del tiempo en aula para el desarrollo de estos proyectos.

En los proyectos que implican riesgos puede haber la percepción de que los beneficios del trabajo conjunto no compensan la inversión de esfuerzo; por ello, los recursos proporcionados a estos proyectos pueden reducir o compensar la expectativa de pérdida por el esfuerzo realizado. Estos apoyos pueden ser relevantes para atraer la participación de docentes que si bien en lo individual no asumen

riesgos, ni costos, en conjunto sí pueden compartirlos con otros docentes.

El diseño de nuevas estrategias para la enseñanza es uno de los aspectos de mayor relevancia de la política educativa que busca profundizar la adopción de prácticas modernas en las aulas.

La estrategia de cambio en la enseñanza ha tenido como base, hasta este siglo XXI, una formación continua de corte individual mediante el apoyo para asistir a cursos y diplomados sobre competencias docentes (SEP, 2012). Esta estrategia de cambio tiene dos aspectos que considerar para transformarse en una estrategia más eficiente:

- El primero se refiere a la poca atención que se presta a la apertura de espacios para que desde la propia práctica docente se generen propuestas de mejora en la enseñanza. En ese sentido, los grupos de trabajo pueden crear un tipo de aprendizaje colectivo basado en el intercambio de experiencias y conocimientos, lo cual es una alternativa al entrenamiento basado sólo en lecturas (Schechter, 2013).
- Un segundo aspecto a destacar es que no hay un seguimiento y una evaluación que indiquen que lo aprendido en diplomados y cursos es utilizado en el aula, y mucho menos que su uso se realice de manera efectiva. Algunos análisis anotan, incluso, que la impartición de cursos no tiene efectos en el aula (OEI, 2006).

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2012) señala un horizonte de 10 años para transformar la práctica docente, periodo que podría ser mayor si no se cuenta con mecanismos que puedan corregir desviaciones y realizar ajustes en el proceso de implementación. En este sentido, la propuesta de *evaluar programas y proyectos durante su implementación* proporcionaría los elementos

necesarios para reducir el riesgo de fallas y tener mayor certeza de la dirección que sigue el cambio en el enfoque de enseñanza. Esta evaluación durante la implementación puede ser instrumentada, como se anotó, a través de la creación de grupos de trabajo.

b) Costos, riesgos e implementación de estrategias

Un segundo tipo de grupo de trabajo que se puede formar incluye a docentes que toman decisiones con base en el costo y los riesgos del esfuerzo que implica mejorar la docencia. Asumiendo que ninguno de estos docentes se comporta como polizón, se puede considerar que un incentivo para trabajar en conjunto sería ofrecer proyectos y recursos que disminuyan los costos de emprender proyectos propios e incluso reducir los costos del esfuerzo docente.

El propósito de reducir costos individuales se puede obtener con proyectos *para implementar estrategias de enseñanza* donde a los grupos de trabajo se les provea de instrumentos y herramientas en cuyo desarrollo ellos no inviertan esfuerzo. Estos recursos pueden ser materiales didácticos, técnicas de enseñanza ya diseñadas y probadas, y capacitación, entre otros elementos. Este tipo de grupos de trabajo se puede formar con maestros frente a grupo donde cada uno es responsable de los resultados de su grupo escolar, pero se establecen objetivos de mejora conjunta.

c) Acompañamiento y aprendizaje

Un tercer tipo de grupo de trabajo sería el integrado por docentes motivados y docentes cuyas decisiones se basan en los costos y riesgos. Combinar estos factores puede balancear los criterios que orientan las decisiones, ya que cada perfil docente coloca ciertos factores en un segundo plano. Para evitar sesgos hacia un tipo de decisión, Prendergast (2008) anota la importancia de mantener un balance en la

composición de los integrantes de una organización. En este caso, la colaboración entre docentes con perfiles diferentes se puede definir a partir de los apoyos a proyectos educativos que reduzcan los costos del esfuerzo y permitan compartir riesgos.

Una opción para fomentar la integración en estos grupos de trabajo son los *programas de acompañamiento entre pares y de aprendizaje en la práctica*. Este acompañamiento facilita el intercambio de experiencias, y con ello se crean condiciones para aprender en la práctica; se utiliza también, por ejemplo, para asesorar y capacitar a nuevos directivos y docentes (Parylo *et al.*, 2012).

Un estudio de los efectos de esta estrategia de acompañamiento usada con directores principiantes mostró, entre sus ventajas, que las personas aprenden más rápido, hay una mayor satisfacción con su función o bien hay un crecimiento profesional, además de que mejora la habilidad de comunicación e interacción con docentes y padres de familia (Cheryl, 2013).

Un programa de acompañamiento puede atraer a docentes y directivos cuyo perfil coloque los riesgos y costos en un segundo plano para que funjan como asesores o tutores. Por otra parte, para los docentes que colocan sus costos y riesgos en un primer plano, el aprendizaje en la práctica puede ser más atractivo para transformar sus métodos de enseñanza que los cursos y diplomados.

Los tres tipos de grupos de trabajo que se pueden formar en las escuelas parten de considerar una tipología de conductas de docencia basadas en la motivación profesional, los costos del esfuerzo de docencia y los riesgos de la docencia. Estos tres factores difícilmente pueden ser medidos, o bien puede ser inútil el esfuerzo por medirlos, ya que la conducta de cada docente seguramente es influida por una combinación particular de éstos. Por esa razón, la política pública no puede descansar en un objetivo de controlar la conducta individual de cada docente, así como tampoco en

políticas generales como los esquemas de incentivos colectivos anotados en este artículo. Una solución intermedia basada en grupos de trabajo descansa en reconocer la heterogeneidad de los docentes y considerar factores como la motivación, los costos y los riesgos que influyen en la conducta y decisiones de los docentes en las escuelas.

CONCLUSIONES

La política educativa se ha planteado cambiar los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente sustituir los aprendizajes pasivos por aprendizajes activos de los alumnos. Éste es un cambio mayor que demanda una modificación profunda en las prácticas de enseñanza en el aula. Además, el sistema educativo necesita introducir soluciones novedosas al problema del rezago educativo. Éste no es un problema reciente, como lo muestra el estudio realizado en la década de 1970 por Muñoz Izquierdo *et al.* (1979).

Una estrategia de cambio educativo cuyo propósito es influir en conductas individuales no considera los beneficios del trabajo conjunto de docentes y directivos. Las escuelas tienen más similitudes con organizaciones del conocimiento que con organizaciones tradicionales de carácter jerárquico; por ello, la creación de conocimiento sobre cómo hacer las cosas requiere crear las condiciones para aprovechar la experiencia acumulada por los docentes.

Las escuelas públicas necesitan adecuar sus prácticas de gestión a las características de sus docentes con diferente experiencia, motivación y actitud frente a la docencia y, además, las escuelas deben ajustarse a las condiciones sociales, personales y familiares de sus alumnos. Es decir, las escuelas y los docentes necesitan reflexionar sobre su quehacer cotidiano para introducir nuevas formas de hacer las cosas. Este artículo argumenta que esto se puede lograr a través del trabajo en equipo.

Una política educativa que impulse el trabajo en equipo necesita tener conocimiento de las características individuales que definen las actitudes de los docentes. No se trata de hacer una valoración de cada docente,

lo cual puede ser inútil, pero sí se pueden ofrecer programas con apoyos que faciliten la conformación de grupos de trabajo cuyas preferencias estén alienadas con los objetivos educativos.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Gary L., Kathryn Herr y Ann Sigried N. (2007), *Studying your Own School. An educator's guide to practitioner action research*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- BACOLOD, Marigee, John DiNardo y Mireille Jacobson (2012), "Beyond Incentives: Do schools use accountability rewards productively?", *Journal of Business & Economic Statistics*, vol. 30, núm. 1, pp. 149-163.
- BAKER, George (2002), "Distortion and Risk in Optimal Incentive Contracts", *The Journal of Human Resources*, vol. 37, núm. 4, pp. 728-751.
- BESLEY, Timothy y Maitreesh Ghatak (2005), "Competition and Incentives with Motivated Agents", *The American Economic Review*, vol. 95, núm. 3, pp. 616-636.
- BRUNS, Barbara y Javier Luque (2014), *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*, Washington DC, Banco Mundial, en: <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf> (consulta: 20 de diciembre de 2014).
- CHERYL, James-Ward (2013), "The Coaching Experience of Four Novice Principals", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 21-33.
- CONEJEROS, María Leonor, Jorge Rojas y Teresa Segure (2010), "Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 30-46.
- CUADRA, David (2009), "Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 939-967.
- EBERTS, Randall, Kevin Hollenbeck y Joe Stone (2002), "Teacher Performance Incentives and Student Outcomes", *The Journal of Human Resources*, vol. 37, núm. 4, pp. 913-927.
- FRYER, Roland G. (2013), "Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools", *Journal of Labor Economics*, vol. 31, núm. 2, pp. 373-407.
- GALIANI, Sebastian, Paul Gertler y Ernesto Schargrodsky (2008), "School Decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind", *Journal of Public Economics*, núm. 92, pp. 2106-2120.
- GERTLER, Paul J., Sebastián Martínez, Patrick Premand, Laura B. Rawlings y Christel M.J. Vermeersch (2011), *La evaluación de impacto en la práctica*, Washington DC, Banco Mundial, en: http://siteresources.worldbank.org/INTHDOFFICE/Resources/IEP_SPANISH_FINAL_110628.pdf (consulta: 30 de julio de 2015).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2012), "Estrategias de formación docente para la implementación de la reforma integral de la educación básica en el aula (educación primaria)", memoria, en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2998/1/images/rieb.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2015).
- HANUSHEK, Eric A., Susanne Link y Ludger Woessmann (2012), "Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel estimates from PISA" (working paper), Cambridge, National Bureau of Economic Research, en: <http://www.nber.org/papers/w17591> (consulta: 10 de julio de 2015).
- HOUT, Michael y Stuart W. Elliott (eds.) (2011), *Incentives and Test-Based Accountability in Education*, Washington DC, The National Academies Press, en: <http://www.nap.edu/catalog/12521/incentives-and-test-based-accountability-in-education> (consulta: 15 de octubre de 2014).
- LAVY, Victor (2002), "Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement", *Journal of Political Economy*, vol. 110, núm. 6, pp. 1286-1317.
- LAZEAR, Edward P. (2000), "The Power of Incentives", *The American Economic Review*, vol. 90, núm. 2, Papers and Proceedings of the One Hundred Twelfth Annual Meeting of the American Economic Association (May), pp. 410-414.
- LUHMANN, Niklas (2000), "Familiarity, Confidence, Trust: Problems and alternatives", en Diego Gambetta (ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations*, Oxford, University of Oxford-Department of Sociology, pp. 94-107, en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.23.8075&rep=rep1&type=pdf> (consulta: 10 de septiembre de 2014).

- MORDUCH, Jonathan J. (1999), "The Microfinance Promise", *The Journal of Economic Literature*, vol. 37, núm. 4, pp. 1569-1614.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos, Pedro G. Rodríguez, Patricia Restrepo de Cepeda y Carlos Borrani (1979), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3, pp. 1-60.
- NONAKA, Ikujiro, Ryoko Toyama y Philippe Byosiére (2001), "A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the dynamic process of creating knowledge", en Meinolf Dierkers, Ariane Berthoin, John Child e Ikujiro Nonaka (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, Oxford, Oxford University Press, pp. 491-517.
- OECD (2014), *Talis 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*, en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (consulta: 20 de abril de 2015).
- OEI (2006), "Evaluación externa del Programa Nacional de Lectura. Informe final (segunda etapa)", en: http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/lectura/docs/OEI/OEI_Eva_ExtPNL_2E.pdf (consulta: 10 de enero de 2015).
- OLSON, Mancur (1965), *The Logic of Collective Action, Public Goods and the Theory of Groups*, Cambridge, Harvard University Press.
- OSBORNE, David y Ted Gaebler (1992), *Reinventing Government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*, Nueva York, Plume.
- PARYLO, Oskana, Sally J. Zepeda y Ed Bengtson (2012), "The Different Faces of Principal Mentorship", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 120-135.
- PRENDERGAST, Canice (1999), "The Provision of Incentives in Firms", *Journal of Economic Literature*, vol. 37, núm. 1, pp. 7-63.
- PRENDERGAST, Canice (2008), "Intrinsic Motivation and Incentives", *The American Economic Review*, vol. 98, núm. 2, pp. 201-205.
- SANTIZO-Rodall, Claudia (2002), *Implementing Reform in the Education Sector in Mexico: The role of policy networks*, PhD thesis, Birmingham (UK), University of Birmingham.
- SCHECHTER, Chen (2013), "Collective Learning in Schools: Exploring the perceptions of leadership trainees", *International Journal of Educational Management*, vol. 27, núm. 3, pp. 273-291.
- STALLINGS, Jane, Millie Almy, Lauren B. Resnick y Gaea Leinhardt (1975), "Implementation and Child Effects of Teaching Practices in Follow Through Classrooms", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 40, núms. 7-8, pp. 1-133.
- World Bank (2007), *What is School-Based Management?*, Washington DC, The World Bank-Education Human Development Network.