



UN ESTUDIO DE CASO: EL APRENDIZAJE Y CAMBIO EN LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA CON JORNADA EXTENDIDA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EN HERMOSILLO, SONORA.

GUADALUPE CRISTINA MURILLO NAVARRETE
guadalupemurillonavarrete@hotmail.com

CENTRO EDUCATIVO Y SINDICAL DE LA SECCIÓN 54 DEL SNTE (CEEYS).

ADRIANA IRENE CARRILLO ROSAS
Adriana.carrillo@crfdies.edu.mx

EDUCACIÓN CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE SONORA (CRFDIES)

RESUMEN

En este trabajo se presenta el proceso de cambio en la estructura organizacional en una primaria del Hermosillo, Sonora, a partir de su incorporación a la jornada extendida del Programa de Tiempo Completo (ETC), el estudio de caso fue realizado desde una perspectiva centrada en el aprendizaje organizacional, el cual contribuye para que los docentes incorporen nuevas estructuras organizacionales al interior de la escuela mediante una práctica reflexiva, que describa el trabajo de conocimiento que se genera cuando interactúan los docentes a través de comunidades de práctica. El diseño metodológico de este trabajo toma como base la investigación-acción, el reporte es un estudio de caso y el diseño se sustenta en un estudio etnográfico apoyado en la observación participante además de encuestas y entrevistas a docentes, directivo y asesor técnico pedagógico durante el ciclo escolar 2013-2014. Algunos de los hallazgos encontrados están relacionados con la apertura al proceso de cambio y a la práctica reflexiva que realizan los docentes que derivó en que la comunidad escolar reconociera los aprendizajes y beneficios del cambio, la mejora en las prácticas, la disposición, la autonomía pedagógica, la optimización del tiempo, la conciencia colectiva centrada en la mejora de los aprendizajes de los alumnos y de la comunidad escolar, a su vez, han expresado los riesgos y malestares que trae consigo el incorporar nuevas estructuras organizacionales en la escuela.





Palabras clave: aprendizaje organizacional, cambio organizacional, escuela de tiempo completo.

INTRODUCCIÓN

El programa de ETC se ha convertido en una nueva modalidad que ha impulsado el Gobierno Federal y pretende “garantizar el derecho a una educación de calidad para todos sus alumnos, a través de una jornada escolar más amplia y eficaz” (SEP, p.5). El cambio en la estructura organizacional que conlleva la implementación de ETC fue el punto de partida para la realización de un estudio múltiple de casos en la ciudad de Hermosillo, Sonora, en el cual se le dio seguimiento y acompañamiento a los profesores y directivos de escuelas de reciente ingreso al programa.

Los resultados de la investigación realizada son importantes para fortalecer al programa de ETC, además de los docentes, directivos y autoridades implicadas en el proceso de implementación. Así mismo, los hallazgos encontrados permiten valorar los conocimientos en torno a la caracterización de la estructura organizacional de las escuelas de Educación Básica para la futura toma de decisiones.

En México ha existido una gran diversidad en las modalidades de estudio que han dependido de los programas y políticas vigentes (Solana, Cardiel y Bolaños, 1981), hasta la reforma educativa que se estableció en 1973, los alumnos de educación primaria regular asistieron a las escuelas en jornada extendida discontinua (Monroy, 1997). A partir de esa fecha, los horarios fueron continuos con un promedio de cinco horas diarias. En el año 2007, se propulsó el programa de ETC, que con la propuesta de extender el horario escolar se elevará la calidad de la educación (Poder Ejecutivo Federal, 2007). Para lograrlo, tendrá implicaciones en muchos niveles dentro del sistema educativo, lo cual conlleva un proceso de “reorganizar recursos, procesos y acciones para que la escuela tenga la posibilidad de cumplir su fin social: que las niñas, los niños y adolescentes aprendan” (DOF, 2013, p.6).





CONTENIDO

Las organizaciones son conjuntos sociales por medio de los cuales los individuos tratan de alcanzar sus fines, estructurando para ello sus actividades como funciones diferenciadas, bajo ciertas normas suficientemente explicadas (Etkin, 2005; Robbins & Judge, 2009). De tal manera, dicho grupo organizado se diferencia de otros por la definición concreta de su campo de acción y de su medio ambiente interno, por lo cual, se puede determinar a la escuela como una organización educativa.

Las acciones que las entidades emprenden para transformarse y cambiar su entorno es denominado aprendizaje organizacional, Argyris (2004) sostiene que este se logra cuando hay una acción eficaz, es decir, cuando los actores han creado nuevos conocimientos, un nuevo sentido de la percepción y la comprensión de su entorno. Mientras que Bolívar (2011), opina que el aprendizaje organizacional se asocia con el liderazgo directivo, y que esté a su vez requiere de un liderazgo pedagógico, donde el profesorado desempeñe el papel de líder en su propio contexto, este ciclo debe ser repetitivo hasta llegar a convertirse en una organización que aprende, que reconoce el trabajo de conocimiento que se genera entre colegas y comparten experiencias producto de una práctica reflexiva.

Para lograr el mejoramiento profesional, Ponce (2004) explica, que es necesario centrarse en una práctica reflexiva crítica que le permitan grados cada vez más altos de autonomía y emancipación de las determinaciones sociales y políticas de su función. En el ámbito educativo, Senge (2002) designa como escuelas que aprenden aquellas que “se pueden rehacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida, no por decreto u órdenes ni por reglamentos, sino tomando una orientación de aprendizaje” (p.17).

La estructura organizacional, según Antúnez (2004), es el conjunto de elementos articulados entre sí, a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional que se concentra en tres nociones fundamentales: Las unidades creadas para establecer una adecuada división del trabajo, sustentada en la gestión especializada y participativa, los componentes, a partir de las personas que conforman una unidad y las funciones, que son las acciones y cometidos que tiene asignada cada unidad. A su vez, Etkins y Schvarstein (2000) señalan que la estructura





está constituida por “los recursos de la organización, las relaciones que hay entre sus integrantes, sus propósitos y programas” (p.157).

Es importante mencionar que existe un incremento en la variedad de responsabilidades que se han agregado al trabajo del maestro en los últimos años, donde sobresale la carga excesiva de trabajo administrativo y la falta de espacios para el intercambio de experiencias con colegas, lo ha limitado en su capacidad para la toma de decisiones, lo que reduce su efectividad en el aula.

A partir de lo revisado surgen las siguientes preguntas ¿Cuándo se puede decir que una organización aprende? ¿Cómo la práctica reflexiva puede habilitar al profesorado a enfrentar los retos del cambio, ante las nuevas estructuras organizacionales en las escuelas de tiempo completo?

MÉTODO

A partir de los niveles de concreción del paradigma de Guba y Lincoln (2005), el presente estudio se desarrolla desde un supuesto epistemológico centrado en lo interpretativo en relación al investigador y lo investigado y un supuesto metodológico, que recupera la investigación cualitativa. El método de estudio que se utilizó es la investigación acción (Elliot, 2000), el reporte de la investigación es un estudio de casos (Yin, 2009; Stake, 2006), el diseño de investigación se caracteriza en un estudio etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988), por lo que las técnicas y/o instrumentos de recolección de datos, que se emplearon son la observación participante, las notas de campo realizadas por los investigadores, entrevistas estandarizadas y encuestas. Las técnicas de análisis de datos, que se utilizaron son las técnicas de inducción analítica, análisis tipológico, y la enumeración (Nuñez, 2006) y para la validación se emplearon la triangulación, de tiempo, espacio, investigación y sujetos.

Los sujetos de la investigación son docentes y el directivo con plaza base de educación primaria del sistema estatal de Hermosillo, Sonora que ingresaron al programa de ETC en el ciclo escolar 2013-2014. El muestreo fue no probabilístico de conveniencia (Crespo, 2003) y se





utilizaron los siguientes criterios para la selección de las escuelas participantes: Interés en integrarse al proyecto, escuelas promedio y colectivo docente comprometido.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Las dimensiones de análisis de este trabajo de investigación son el aprendizaje y cambio organizacional, y las categorías de análisis que se generaron, por su propiedad y dimensiones, a partir de una codificación abierta y una codificación axial se caracterizan por ser un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Según Strauss y Corbin (2002), a través del procesamiento de entrevistas, registros de observación, minutas, audios y productos de los talleres a los que asistieron, los cuáles se analizaron e interpretaron mediante el software Atlas Ti v6.0, en una primera categorización abierta se arrojaron 110 precategorias, de las cuales después de varios ciclos se obtuvieron: la comunidad escolar colaborativa, la jornada ampliada, seguimiento a la ruta de mejora, los retos del docente, el clima organizacional, apertura al proceso de cambio y la reflexión de la práctica docente. De cada una de ellas se desprenden subcategorías y unidades de análisis para categorizar artefactos y corpus escritos (Miranda, Leyva y Frock, 2011), por lo tanto, en este apartado sólo se presentan las categorías y subcategorías más significativas de la investigación:

Apertura al proceso de cambio

Para lograr la estabilidad al cambio que constituyó el integrarse al programa de ETC, es importante la disposición que tenga el colectivo (Etkin, 2005; Fullan, 1993), pero para lograrlo hay una serie de rasgos o características que se deben generar, los cuales se englobaron en la categoría apertura el proceso de cambio (fig. 1).

- En la subcategoría satisfacción profesional, es notable que al personal docente y directivo les agrado saber que eran una de las escuelas que continuó durante todo el ciclo escolar en el programa de ETC, debido a la cohesión del colectivo docente y su disposición de ayudar a los alumnos en la mejora de sus aprendizajes. Bielaczyc y Collins (1999) expresan que las comunidades deben basarse en el principio de





superación de los límites, lo cual llevará a los participantes a tener nuevos conocimientos, habilidades y recursos que podrán ejercer en su práctica profesional.

- En la subcategoría sistematización del proceso de cambio, el proceso de planeación e implementación de estrategias fue uno de los elementos que permitió que las comunidades de práctica llevaran a cabo sus proyectos. La planeación estratégica y la sistematización de los procesos permite que la organización se adapte a su realidad (Ruiz, 2010) y lleve a cabo los ajustes necesario en relación al desarrollo de la ruta de mejora.
- En la subcategoría de mejora a través de los Consejos Técnicos, durante el ciclo escolar 2013-2014 estos se integraron como “una herramienta fundamental para lograr la calidad educativa” (SEP, 2013, p.1), pero en la realidad, los docentes lo utilizaron como un espacio en el cual las comunidades de práctica se daban retroalimentación a las actividades realizadas y examinaban cuales estrategias eran funcionales, que alumnos necesitaban mayor atención, qué objetivos se estaban cumpliendo.
- En la subcategoría organización del tiempo, como parte del aprendizaje organizacional se buscaron espacios en los cuales, las comunidades de práctica tuvieran tiempo para dedicarle a los proyectos y realizar el trabajo colaborativo. Sin embargo, los espacios no siempre eran utilizados para los proyectos de las comunidades, sino que revisaban exámenes, realizaban planeaciones en colegiados u otras actividades académicas y se reunían después de clases o los sábados a trabajar en las comunidades, Etkins y Schvarstein (2000) y Hargreaves (2005) explican que es normal que los profesores utilicen el tiempo a lo propuesto por la administración y que se debe tener una sensibilidad para saber modificar las estructuras temporales.

Reflexión de la práctica docente

Otra de las categorías significativas en esta investigación es la reflexión de la práctica docente (fig. 2), donde una de las subcategorías es el cansancio del docente, la cual concibe que todos los seres humanos están programados para trabajar determinadas horas al día, uno de los principales ingredientes necesarios para vivir en equilibrio y con salud mental: la





satisfacción por realizar tareas productivas. Cuando no existe la producción adecuada del esfuerzo y se trabaja más horas, se produce un desequilibrio que daña la salud (Sahili, 2010).

En la subcategoría compromiso los profesores manifestaron voluntariamente pertenecer al programa de ETC para implementar la jornada ampliada, durante el ciclo escolar, lo que permitió que a pesar de las diversas fluctuaciones permanecieran y desarrollaran proyectos en favor de la comunidad escolar (Fullan, 2000).

Por lo que con la ampliación del horario en las escuelas de educación primaria, implicó para la gran mayoría de los docentes más trabajo, es decir, los docentes enfrentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas, así como la sobrecarga de innovaciones y reformas como lo señalan Hargreaves y Fullan (2000).

A partir de lo anterior se identifica como las unidades de análisis, expresan críticamente el estrés laboral que se ha provocado el desgaste profesional, el cansancio físico y mental que movilizan en los procesos de aprendizaje y enseñanza que trabajan con los alumnos diariamente, además de mostrar inconformidad con la organización, resistencia a cambios de grado, retos, síntomas de estrés y sobrecarga laboral.

Así mismo, las unidades de análisis manifiestan un sentido crítico de los programas, a partir de las implicaciones que se presenten en la estructura y cambio organizacional de la institución, los docentes realizan reflexiones de su práctica, visualizándose como una comunidad de aprendizaje que trabaja en colaboración constante a partir de una percepción de éxito, a pesar de la incertidumbre y estrés laboral que les provoca la ampliación del horario extendido, identificando el aprendizaje y cambio organizacional en la escuela, a través de la perseverancia, el autoconocimiento de los integrantes, la visión en colectivo y la necesidad de interactuar con colegas, por lo tanto, la organización que aprende desde la reflexión de la práctica docente debe seguir procesos de aprendizaje (Senge, 1998).

CONCLUSIONES

La generación e implementación de las comunidades de práctica fue un segundo paso en el aprendizaje y cambio de la estructura organizacional de la escuela primaria estatal, ya que los





docentes de la escuela habían trabajado en colegiado desde hacía cinco años; sin embargo, a través del aprendizaje organizacional, los profesores optimizaron los recursos y obtuvieron herramientas para detectar y solucionar las áreas de oportunidad prioritarias de la institución.

Los profesores de la escuela primaria tienen un alto grado de cohesión, lo cual genera que los retos los enfrente como colectivo serán muy posiblemente superados; sin embargo, enfrentarse a un cambio en su estructura organizacional como lo fue su inclusión al programa de ETC puso en relieve la necesidad de contar con habilidades que les permitan a los colectivos no desmoronarse antes las fluctuaciones del entorno. El colectivo docente generó estrategias emergentes en las que fueron clave para su éxito, el sentido de pertenencia y los vínculos entre los docentes.

En ese sentido, es importante trabajar en los lazos socioafectivos que se pueden generar en las comunidades para que sean detonantes del trabajo colaborativo dentro de las organizaciones. A pesar de las fluctuaciones, la escuela desarrolló habilidades de autoorganización, que les permitió mantener su identidad y llegar a un punto de equilibrio entre los docentes y el programa de ETC.

La incertidumbre que les provoca a los docentes de mayor experiencia implementar algún cambio organizacional en su práctica, aunque se observa que son más reflexivos y exigentes, en comparación con docentes que son más jóvenes que tienen menos experiencia. Reconocen los aprendizajes y beneficios del cambio, pero manifiestan sus riesgos y malestares. A la vez de que se hace énfasis en la experiencia docente que han adquirido al trabajar por grados, consideran que es mejor porque sostienen que pueden mantener la disciplina del grupo, evaluar las acciones y avanzar en el desempeño académico de los alumnos. Aunque este ciclo escolar implementó el modelo organizacional por ciclos, a través de las comunidades de práctica los docentes se reúnen para planificar colegiadamente, cooperan para realizar el trabajo, toman acuerdos en común e impactan en la mejora continua de la escuela.

Otro de los hallazgos significativos es el cansancio físico e intelectual que les produce la ampliación del horario extendido, al implementar PETC. Pero consideran que ha favorecido el trabajo de conocimiento que se puede realizar con los alumnos en relación a la implementación de estrategias didácticas en matemáticas y de comprensión lectora.





AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a las autoridades del CRFDIES por la coordinación y el apoyo en la investigación Estudio de casos múltiple en tres escuelas primarias de Hermosillo, Sonora.

TABLAS Y FIGURAS

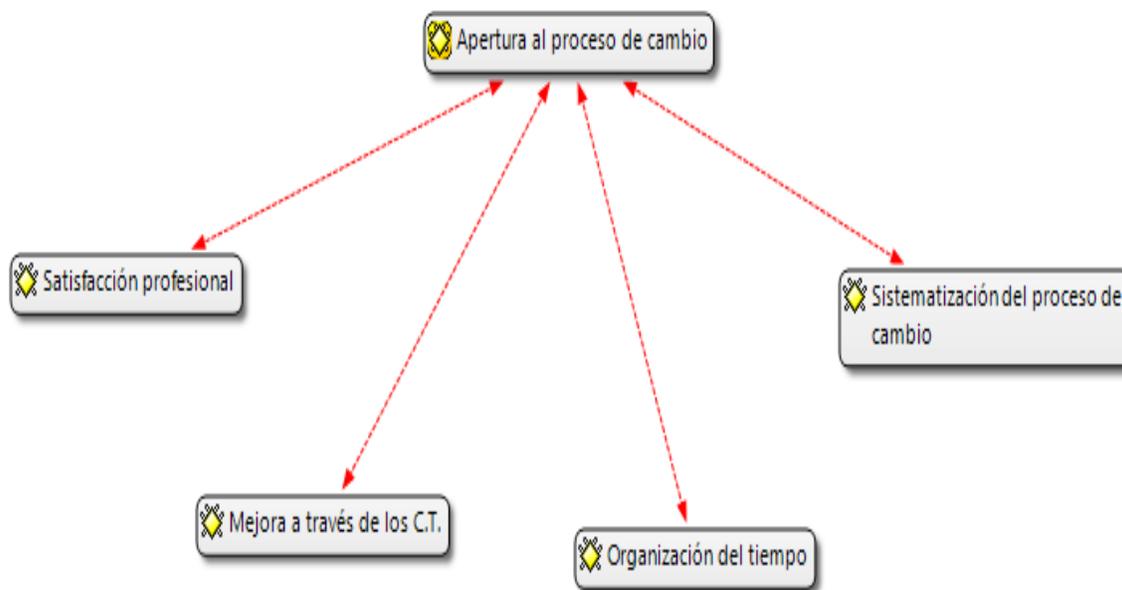


Figura 1. Red de la categoría de análisis: apertura al proceso del cambio. Informe de Investigación. Tomado de: Carrillo, A. (2014).



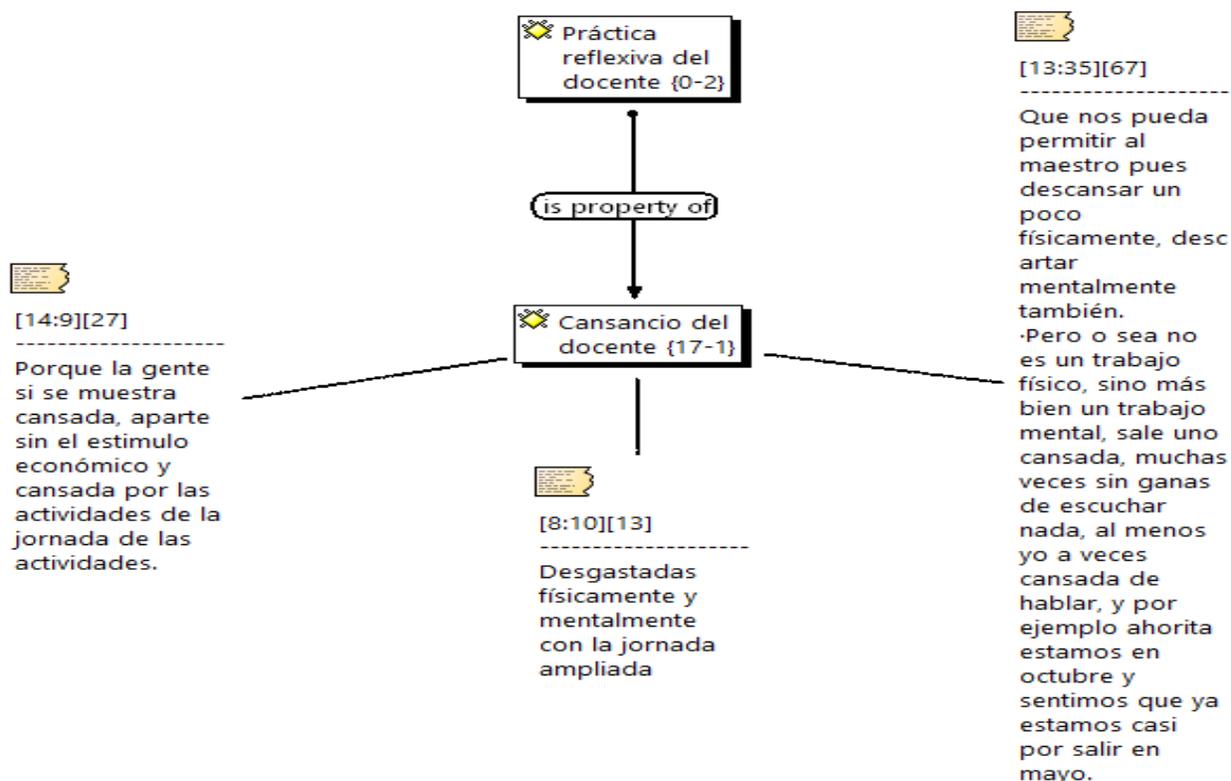


Figura 2. Red de categoría de análisis: práctica reflexiva del docente. Informe de Investigación. Tomado de: Murillo, G. (2014).

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Antúñez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. México: SEP.
- Argyris, C. (2004). Organizational Learning: A theory of action perspective. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. Instructional-design theories and models, Vol. II, p. 269-292.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. Revista electrónica Educar, 47/2, 253-275.
- Carrillo, A. (2015). El aprendizaje organizacional a través de comunidades de aprendizaje. (Tesis inédita). Universidad Pedagógica Nacional. México.





- Crespo, M. (2003). El muestreo en la investigación educativa. España: Nure.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 704 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. México: Autor.
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. España: Ed. Morata
- Etkin, J. (2005). Gestión de la complejidad en las organizaciones. España: Editorial Granica.
- Etkin, J. & Schvarstein, L. (2000). Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Paidós: Argentina.
- Fullan, M. (1993). The New Meaning of Educational Change. Chicago: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2000). El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. México: Trillas.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Ed. Morata.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. California: Sage.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). La escuela que queremos. México: Secretaría de Educación Pública.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid: Morata.
- Miranda, J., Leyva, A. & Frock, A. (2011). Técnicas de análisis y validación. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán: COMIE.
- Monroy, G. (1997). La reforma educativa. México: s/a.
- Murillo, G. (2014). Un estudio de caso: El aprendizaje y cambio en la estructura organizacional a partir de la práctica directiva en la Escuela de Tiempo Completo de Educación Primaria, en Hermosillo, Sonora (tesis doctoral). Centro Educativo y Sindical de la Sección 54 del SNTE (CEEYS). México.
- Núñez, F. (octubre, 2006). Cómo analizamos los datos cualitativos. Butlletí LaRecerca, Ficha 7, 1-13.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México: Presidencia de la República.
- Ponce, V. (2004). La escuela como centro del sistema educativo. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/PONCE%20Colocar%20a%20la%20escuela%20como%20centro%20implica.pdf>
- Robbins, S. & Judge, T. (2009). Comportamiento organizacional. México: Prentice Hall.





- Ruiz, M. (2010). Sistema de planeación para instituciones educativas. México: Trillas.
- Sahili, G. (2010). Temas de psicología del trabajo, Un recorrido por el sentimiento de la desilusión y desgaste en la profesión educativa, sus consecuencias y soluciones. Guadalajara, Jalisco: Ed. Helénico.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Lineamientos de operación de las Escuelas de Tiempo Completo. México: Autor.
- Senge, P. (1998). La quinta disciplina. México: Granica
- Senge, P. (2002). Escuelas que aprenden. Colombia: Norma.
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (1981). Historia de la Educación Pública en México. México:FCE.
- Stake, R. (2006). Multiple Case Study Analysis. New York: The Guilford Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Yin, R. (2009). Case Study Research. Thousand Oaks: SAGE.

