

EXPERIENCIA DEL CAMBIO ORGANIZACIONAL IMPUESTO Y PROPUESTO: EL CASO DE UNA ESCUELA QUE SE INCORPORÓ AL PROGRAMA DE ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

**MARÍA ELIZABETH MÁRQUEZ MARTÍNEZ
DANIELA VELARDE ÁLVAREZ**

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL ESTADO DE SONORA

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES.

Resumen

En este trabajo se presenta el proceso de cambio organizacional a través de comunidades de práctica de una escuela primaria del Estado de Sonora, a partir de su incorporación a la jornada ampliada del programa de escuelas de tiempo completo (PETC). El estudio de caso fue realizado desde una perspectiva centrada en el cambio educacional, el cual contribuye para que los docentes incorporen nuevas estructuras al interior de la escuela mediante una acción reflexiva, que describa el trabajo de conocimiento que se genera cuando interactúan los docentes a través de comunidades de práctica. Se desarrolló con un enfoque cualitativo, el reporte de la investigación es un estudio de caso (Yin, 2009; Stake, 2006), y el diseño 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 y encuestas. El objetivo del estudio fue identificar la respuesta de cambio educacional y organizacional en la integración y desarrollo de comunidades de práctica de colectivos de profesores. Los resultados tienen que ver con la apertura al proceso de cambio y la práctica reflexiva que realizan los docentes que derivó en que la comunidad escolar reconociera los beneficios del cambio, la mejora en las prácticas, la disposición y conciencia colectiva en la mejora de los aprendizajes. A su vez han expresado los riesgos y malestares que trae consigo el incorporar nueva estructura organizacional en la escuela.

Palabras clave: organización escolar, cambio educacional, escuelas de tiempo completo, comunidades de práctica.

INTRODUCCIÓN

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) es una propuesta realizada por el Gobierno Federal, implementada por la Secretaría de Educación Pública, que se enfoca en fortalecer la calidad en educación básica a través de una jornada más amplia y eficaz de trabajo frente a grupo. El programa se enmarca jurídicamente en el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2013), donde se justifica que la ampliación de la jornada escolar es una condición básica para favorecer una educación integral y mejorar los niveles de logro educativo. En el Artículo 33 de la Ley General de Educación se establece la responsabilidad de las autoridades educativas de implementar este programa en forma paulatina y de acuerdo a su presupuesto, con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias. El aprendizaje se sitúa en el centro de la acción docente, así como la utilización del tiempo efectivo en la formación de los estudiantes (SEP, 2013). En las líneas de acción del Plan de Desarrollo 2013-2018 y en los objetivos del Plan Sectorial 2013-2018 se retoma este discurso con la idea de ampliar paulatinamente la duración de la jornada escolar para ofrecer más y mejor tiempo educativo, de incrementar las posibilidades de formación integral, especialmente para los estudiantes que viven en contextos desfavorecidos.

La aportación de la investigación es generar una nueva forma de acompañamiento a los colectivos escolares al integrarlos en comunidades de práctica como alternativa de organización, que puede implementarse en las escuelas de educación básica para la mejora del desempeño escolar.

DESARROLLO

La escuela es una organización compleja, que debe atender a requerimientos y cubrir expectativas, de la que se esperan resultados del hecho educativo, así como exigencias de la sociedad, aunado a lo anterior, como una entidad donde se llevan a cabo procesos de gestión, que precisan organización, funcionamiento y dirección (Atúnez y Gairín, 2010; Antúnez, 2004).

La reforma de tipo organizativo que se establece en las escuelas de educación básica como una prioridad gubernamental, de alguna manera afecta la organización y estructura de los centros escolares, la respuesta de la escuela como organización responde a aspectos de carácter cultural (Geertz, 1997) que explican cómo la cultura proporciona un sentido de “nosotros” como miembro de un grupo social, que une y diferencia, que tiene consecuencias de cómo se percibe a los otros; lo que la convierte en un potente catalizador de las relaciones con los demás (Gimeno, 2002).

La práctica del director y los docentes al vivir la experiencia de administrar el tiempo, en la jornada escolar (Gimeno, 2008), el tiempo prescrito para ofrecer más y mejor tiempo educativo a los alumnos que más lo requieren, el valor del tiempo escolar como la parte del tiempo educativo en donde se identifican las formas de organización que se utilizan en la educación formal (Antúnez, 2010), la lucha interna de desligarse de los usos y costumbres, de prácticas arraigadas, resistencia, son aspectos evidenciados en la cultura escolar.

En el afán de entender las intenciones sobre el cambio, el colectivo de primaria, confluye entre la apropiación de la normatividad y la incertidumbre para llevarse a la práctica. Las formas de operación promovidas por la directora y los docentes, en un momento crucial que les obligaba a tomar decisiones para el uso del tiempo e implementar modificaciones en la jornada escolar, emprender acciones para la gestión escolar y pedagógica dio pie para recuperar en el análisis la respuesta del colectivo escolar y los efectos ocasionados ante un cambio impuesto desde arriba (Hargreaves, 2006), y por otra parte, ante una nueva forma de organización escolar como comunidades de práctica donde aprender es algo en lo que podemos asumir: tanto si lo que estamos aprendiendo es repetir el pasado como si es deshacerse de él, a través de las cuales y por otra parte una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa como organización (Wenger, 2001) para responder a las exigencias de un programa.

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 que ha limitado su capacidad para la toma de decisiones, lo que reduce su efectividad en el aula.

El objetivo de esta investigación fue realizar un estudio de caso en una escuela primaria a partir de su incorporación a la jornada ampliada del programa de escuelas de tiempo completo (PETC) a fin de identificar respuesta de cambio educacional y organizacional en la integración y desarrollo de comunidades de práctica de colectivos de profesores.

A partir de lo revisado surge la siguiente pregunta.

¿Cómo responden los docentes ante una reforma organizativa y una alternativa de organizarse en comunidades de práctica?

MÉTODO

El presente estudio se desarrolla desde un supuesto epistemológico centrado en lo interpretativo en relación al investigador y lo investigado que recupera la investigación cualitativa a partir de los niveles de concreción del paradigma de Guba y Lincoln (2005).

Los sujetos de la investigación son los docentes y el directivo de educación primaria del sistema estatal de Hermosillo, Sonora, que ingresaron al programa de ETC. El muestreo fue no probabilístico de conveniencia (Crespo, 2003) y se utilizaron los siguientes criterios para la selección de la escuela participante: Interés en integrarse al proyecto, escuelas promedio y colectivo docente comprometido.

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, en la que se documentaron las actividades que realizaron los profesores y el personal directivo en el proceso de cambio organizacional derivado de su incorporación al Programa de Escuelas de Tiempo Completo, inicialmente como escuelas con jornada ampliada. Se realizaron entrevistas a la directora, docentes, padres de familia y alumnos con el propósito de conocer los contextos e identificar las formas de organización en la modalidad de jornada ampliada. Se focalizó en analizar las interacciones, las interpretaciones, puntos de vista, las prácticas cotidianas, con la intención de recuperar los efectos que provocan los cambios en la estructura del centro escolar. Se documentaron las visitas que se realizaron cada semana, en las sesiones de trabajo con los docentes, así como la dinámica que se vivió en los talleres a los que asistieron la directora y los docentes de la escuela, impartidos por el CRFDIES, previos a la implementación del programa de ETC.

Se aplicaron técnicas de análisis tipológico, el cual consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos (Goetz y LeCompte, 1988). Para la validación de la información se realizó la triangulación de instrumentos (entrevistas, diario de los investigadores, observación) y la triangulación teórica.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Las categorías de análisis que se generaron, por su propiedad y dimensiones, se identificaron a partir de una *codificación abierta* y una *codificación axial*, que se caracterizan por ser procesos analíticos por medio de los cuales se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002). Las categorías se obtuvieron del análisis de entrevistas, registros de observación, minutas, audios y productos de los talleres a los que asistieron la directora y docentes de la escuela. La información se analizó e interpretó mediante el Software Atlas.ti. 6.0.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Se ubica a la escuela como una organización compleja, que debe de responder a requerimientos y expectativas, de la que se esperan respuestas, resultados del hecho educativo, así como exigencias de la sociedad aunado a lo anterior, como una entidad donde se llevan a cabo procesos de gestión, que precisan organización, funcionamiento y dirección (Atúnez y Gairín, 2010; Antúnez, 2004).

La reforma de tipo organizativo que las escuelas de educación básica están transitando y que de alguna manera afectan la organización y estructura de los centros escolares tanto en sus órganos de gobierno y gestión como su organización y estructura académica (Villao, 2006, en Gimeno, 2006), se enfocan en aspectos de carácter cultural (Geertz, 2003) que explican cómo la cultura proporciona un sentido de “nosotros” como miembro de un grupo social, que une y diferencia, que tiene consecuencias de cómo se percibe a los otros; lo que la convierte en un potente catalizador de las relaciones con los demás (Gimeno, 2002).

Sin embargo, las condiciones reflejadas en la organización escolar, detectadas en el sentir del colectivo y director mostraron otro elemento: la carga administrativa, que influye en el ejercicio de la práctica, el trabajo en las escuelas se intensifica progresivamente (Hargreaves, 2005), lo que evita el seguimiento de los proyectos que promueve el mismo colectivo. Se detectaron otros como los factores extraordinarios que están presentes en la escuela.

Nos enfocamos no tanto a nuestro trabajo como en lo administrativo estamos lo que le mencionábamos que muchas veces nos saturan de trabajo pues si se refiere a eso pues sí es demasiado pues entonces estamos aquí nosotros dando una clase y nos llegan con miles de cosas pues entonces hasta los mismos niños dicen otra vez maestra, otro trabajo, otro entonces que hacemos nosotros, es para ya! (Entrevista M3A, caso C).

CAMBIO EDUCACIONAL

Las condiciones encontradas en la escuela primaria, ante la puesta en marcha de jornada ampliada, permitió llevar un análisis de la información desde la perspectiva de respuesta al cambio, los efectos positivos y negativos que se expresaron y evidenciaron en la comunidad escolar sobre el programa y la implementación de una nueva forma de organizarse.

El estudio dio cuenta que la escuela vive cambios paulatinos, a corto, mediano y largo plazo, cuando son propuestos por la comunidad escolar, pero también los que se demandan por decreto y llegan para implementarse y en los cuales se corre el riesgo de fracasar en el intento cuando no se sabe cómo cambiar (Fullan, 2002). Se advierte cómo el cambio que exige un nuevo modelo de organización que se trata de llevar a la práctica en las escuelas provoca agobio e incertidumbre, así como resistencia. La respuesta al cambio del aumento de horas a la jornada escolar se manifiesta bajo una atmósfera en la que confluyen la cultura, creencias, saberes y prácticas de los sujetos, así como formas distintas de dimensionar la escuela y de organizarse.

La escuela en estudio, se observó entre decisiones y rupturas al no tener claro las intenciones de un cambio organizativo pre-establecido. Se apreció la resistencia para operar el cambio impuesto por el PETC, apreciándose opiniones encontradas sobre el programa, a pesar de manifestar que era a favor del aprendizaje y bienestar de los alumnos, no todos estaban dispuestos a colaborar y los docentes mostraron indecisión e incertidumbre, dieron muestra de desconocimiento de cómo operarlo y a la vez exteriorizaron su sentir de que les implicaba un cambio en su vida laboral y familiar.

Nos cambió totalmente la rutina familiar. Lo más importante es estar bien yo emocionalmente, físicamente para que estén bien mis hijos. (Entrevista M3B, caso C).

COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Las unidades de análisis manifiestan un sentido crítico de los programas, a partir de las implicaciones que se presentan en la estructura y cambio organizacional de la institución, los docentes realizan reflexiones de su práctica visualizándose como una comunidad de práctica que trabaja para la 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 entre colegas.

Fullan y Hargreaves (2001) y posteriormente Hargreaves (2005) proponen el camino de la colaboración para lograr el cambio en las escuelas. Este cambio implica el tránsito de la cultura del aislamiento que ha caracterizado la práctica de los docentes en México (Schmelkes, 2000) a la cultura de la colaboración a través de comunidades de práctica de docentes. Para Wenger (2001), una comunidad de práctica tiene tres dimensiones: compromiso mutuo, una empresa compartida y un repertorio compartido. La práctica, según Wenger, “reside en una comunidad de personas y en la relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen” (p. 100). En este sentido, la afiliación a una comunidad de práctica requiere de un compromiso mutuo y esto es lo que define a una comunidad de práctica.

Mire, usted sabe en las escuelas, siempre, siempre en las escuelas grandes hay divisiones entonces a mí me ha gustado todo el tiempo un trabajo en equipo pues y con esto nos dábamos cuenta a quien le gusta trabajar en equipo y a quien le gusta ser individualista, entonces para mí fue muy bonita experiencia o sea contar con diferentes opiniones de decir vamos a trabajar juntas y vamos a sacar un buen producto, nos quedamos en la tarde, quien se puede quedar no pues que yo, no pues que yo también me pasé salón por salón maestra por maestra, maestras pueden quedarse o mañana ya dejan todo planeado todo organizado y mañana nos vemos, está bien media hora nada más, con media hora tenemos (Entrevista M3, caso C).

Las comunidades de práctica pueden funcionar y sostenerse con la presencia de un líder escolar capaz de apoyar a los docentes en aquellas iniciativas que promuevan el aprendizaje y la convivencia pacífica en las escuelas (Antúnez, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008; Ball, 2006; Hargreaves y Fink, 2006; Fullan y Hargreaves, 2005). Para lograrlo, es necesario formar y acompañar a los directores (Pont, et al, 2008). De acuerdo al estudio de caso dirigido por las autoras, se concluye que es posible generar estas comunidades de práctica y que los proyectos que planifican y llevan a

cabo los docentes les da ese sentido de logro que necesitan para re apasionarse con su profesión (Torres, 2005).

Fíjese que observé que al ver el trabajo terminado había expresión positiva, que sí se puede pues, sí se puede lograr. Entonces les digo ya ven principalmente podemos trabajar con nuestros alumnos, ya que trabajamos con nuestro alumnos podemos trabajar juntos como maestros, hacer equipos como maestros, ¿para qué?, para tener estos resultados. ¿Qué resultados? Algo positivo, ese objetivo que necesitábamos nosotros, que sí se puede lograr, podemos unirnos (Entrevista M3A, caso C).

CONCLUSIONES

La experiencia que vivieron los docentes ante el cambio impuesto y propuesto mostró dos escenarios: por una parte, la jornada ampliada demandaba el uso del tiempo efectivo con la intención de mejorar el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, el colectivo escolar enfrentó la realidad que le presentaba el contexto ante la respuesta de los alumnos en un horario extendido, que produjo incertidumbre y agobio en el uso del tiempo y fue en detrimento de la salud de docentes y alumnos, quienes dieron muestra de cansancio y estrés, siendo también otro factor detonante el poco tiempo para la convivencia familiar, así como incertidumbre por la falta de información sobre el programa ETC y el pago a destiempo a los docentes.

Por otra parte, se logró implementar una nueva forma de organizarse, en un proceso de acompañamiento que permitió a los docentes vivir una experiencia de aprendizaje para impactar en el desempeño de los estudiantes, al integrarse en comunidades de práctica, que iniciaron las maestras de primer grado y tercer grado, y después el resto de las maestras. Los docentes lograron proyectos con base en una visión compartida, porque de inicio reconocieron las áreas de oportunidad de la escuela y expusieron en consenso lo que querían mejorar. Con esto se puede confirmar que cuando las propuestas de cambio emergen del centro, es decir del consenso entre el líder escolar que desafía los modos consolidados de hacer las cosas (Slater, 2013) para dar entrada a nuevas experiencias de colaboración permitió obtener efectos favorables en la comunidad escolar, especialmente en el sentido de logro de los propios docentes.

La implementación de los proyectos diseñados por las comunidades de práctica constituyó una experiencia de aprendizaje para los docentes. Los momentos de reflexión se manifestaron en todos, pero las acciones se trazaron en los docentes que evidenciaron apertura y actitud para propiciar cambios. Lo significativo se presenta cuando el colectivo es consultado sobre lo que quiere cambiar, esto lleva a interiorizar y echar una mirada a las prácticas pedagógicas, de comunicación, administración, a los rituales diarios, a los usos y costumbres. Cuando los integrantes de una comunidad comparten una visión, conocen el entorno, a los padres de familia, a los alumnos,

reconocen las fortalezas y áreas de oportunidad y tienen muy clara la misión que los guía, asumen la responsabilidad del proceso educativo de manera compartida, cada uno actúa como si fuera un recurso para los demás (Wenger, 2001).

Se detectó el impacto social que se logró al implementar proyectos de mejora, debido a que los alumnos manifestaron cambios que los padres detectaron con beneplácito. Los docentes tomaron conciencia del cambio, lograron integrarse unos de inmediato, otros con dificultad, pero al final del trayecto de esta experiencia, todos estuvieron juntos, con un propósito: mejorar las condiciones de ambiente y de aprendizaje de los alumnos en jornada ampliada. Conforme a lo anterior, y para que la implementación del modelo se pueda facilitar en otras instituciones, se requiere tomar en cuenta las áreas de oportunidad que se han ido señalando: formación y acompañamiento de los directores para que puedan a su vez apoyar a los docentes, optimización del tiempo escolar a través de un horario que permita a los docentes trabajar como comunidades de práctica, la recuperación y fortalecimiento del capital profesional de las escuelas a través de estrategias de acompañamiento de expertos e investigadores que tengan la sensibilidad y el conocimiento para acercarse a las escuelas con respeto al trabajo docente.

AGRADECIMIENTO

Nuestro agradecimiento al Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora por la coordinación y el apoyo financiero en el caso expuesto de la escuela de educación básica de Hermosillo, Sonora.

A la Secretaría de Educación y Cultura, así como al Sector III, al personal directivo y docente de la escuela primaria participante, a la Rectora del CRFDIES, Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante y a la Mtra. Gabriela Mora por su colaboración en el proyecto de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. México: SEP.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2010). La organización escolar. Práctica y fundamentos. España: Graó
- 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
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P: México
- Fullan, M. (1993). The New Meaning of Educational Change. Chicago: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2002). El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. México: Trillas.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. España: Gedisa. Consultado en https://www.google.com.mx/search?q=geertz+la+interpretaci%C3%B3n+de+las+culturas+pdf&oq=Geertz&aqs=chrome.3.69i57j0l5.10114i0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8, el 01 de febrero de 2017.
- Gimeno, J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, J. (2006). La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, J. (2008). El valor del tiempo en educación. Madrid: Ed. Morata. Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ed. Morata.
- 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. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, no. 339, pp. 43-58. Consultado en http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_04.pdf el 29 de septiembre de 2016.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). *La escuela que queremos*. México: Secretaría de Educación Pública.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. OCDE.

Schmelkes, S. (2000). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos de operación de las Escuelas de Tiempo Completo*. México: Autor.

Slater, C.L. (2013). Educational Leadership in Mexico, Spain, and the United States: Cross-cultural implications. [On line] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (2), 18-27.

Available at: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

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.



Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.

Torres, M. (2005). La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México [Versión electrónica]. Biblioteca digital de CREFAL, consultado en http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/cuadernos_estancias/moises_torres_herrera/indice.htm el 13 de septiembre de 2006.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós

Yin, R. (2009). Case Study Research. Thousand Oaks: SAGE.