

# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial  
15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

---

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Y DESARROLLO DE LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES

Trabajo recepcional que para obtener el grado de  
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Teresa de Jesús Velázquez Aguirre

Tutor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Tlaquepaque, Jalisco; agosto de 2016.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>4</b>
<b>Capítulo 1 - La colaboración entre docentes: un desafío en el trabajo escolar</b> .....	<b>6</b>
1.1 Los docentes y la cultura de colaboración .....	6
1.1.1 Necesidad de incentivar la colaboración entre docentes.....	7
1.2 Descripción de la organización .....	9
1.2.1 Misión .....	10
1.2.2 Visión.....	10
1.2.3 Principios .....	10
<b>Capítulo 2 - Propuesta metodológica para desarrollar la colaboración entre docentes</b> .....	<b>14</b>
2.1 La Gestión del Conocimiento.....	14
2.2 Plan de trabajo .....	18
2.2.1 Construcción de una Comunidad de Práctica .....	18
2.2.2 Mapeo del conocimiento organizacional .....	20
2.2.3 Combinación del conocimiento: Plan de intervención .....	22
2.2.4 Uso del conocimiento: Gestión del aprendizaje y realimentación al conocimiento .....	23
2.2.5 Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido .....	24
2.3 Métodos y técnicas para reunir datos .....	25
2.3.1 Entrevista.....	25
2.3.2 Observación.....	26
2.3.3 Notas de campo.....	27
<b>Capítulo 3 - Desarrollo de la colaboración entre docentes</b> .....	<b>29</b>
3.1 Procesos, resultados y aprendizajes al gestionar el conocimiento .....	29
Aprobación de la organización.....	30
3.1.1 Construcción de una Comunidad de Práctica .....	31
3.1.2 Mapeo del conocimiento organizacional .....	37
3.1.3 Combinación del conocimiento: Plan de intervención .....	43
3.1.4 Uso del conocimiento: Gestión del aprendizaje y realimentación al conocimiento .....	45
3.1.5 Difusión, almacenamiento y acceso conocimiento construido .....	50
3.2 Conocimiento Estructural .....	54
(1) Recomendaciones para la creación de escenarios de colaboración entre docentes de la Institución.....	54
(2) Estrategias docentes acordes al Modelo Educativo Institucional .....	58
(3) Formato de planeación didáctica para los docentes .....	65
(4) Formato para planear la estrategia de intervención bimestral entre docentes del mismo grado.....	68

(5) Taller de estrategias docentes en la perspectiva de la Pedagogía del Descendimiento.....	70
(6) El trabajo colaborativo entre docentes: necesidad y problema .....	72
<b>Conclusiones .....</b>	<b>74</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>80</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>83</b>

### **Tablas**

<b>Tabla 1:</b> Conformación de la organización .....	11
<b>Tabla 2:</b> Cronograma para instalar la Comunidad de Práctica.....	19
<b>Tabla 3:</b> Cronograma para el Plan de mapeo del conocimiento organizacional.....	21
<b>Tabla 4:</b> Características de los integrantes de la Comunidad de Práctica .....	32

## Resumen

El presente trabajo titulado “Gestión del Conocimiento y desarrollo de la colaboración entre docentes”, da cuenta del abordaje realizado en una institución privada de educación básica a nivel primaria con la finalidad de animar espacios de colaboración entre los docentes a través de la gestión del conocimiento, lo cual incluyó la evaluación de las estrategias de trabajo colaborativo que se utilizan en la organización y la identificación de aquellas que facilitan la consecución de los resultados esperados.

La intervención que se presenta tiene la particularidad de que involucra a los mismos docentes de la institución en el proceso de revisión de los espacios de colaboración con los que cuentan, además de que algunos de ellos participaron de manera activa en el diseño e implementación de la propuesta de trabajo, en el análisis de los resultados y en la elaboración y difusión de los productos que pretenden abonar al proceso de mejora continua del centro educativo.

El informe se desarrolla en tres capítulos en los cuales se presenta la colaboración entre los docentes como un desafío en el trabajo escolar, se enuncia la propuesta metodológica para desarrollar la colaboración entre ellos, seguida de la narración del proceso que se llevó a cabo para impulsar este estilo de trabajo, vinculando lo sucedido con la propuesta teórica de la gestión del conocimiento; finalmente se anexan seis productos que surgieron como resultado de este trabajo con los docentes y que fueron elaborados por ellos mismos para su uso en la institución.

## Introducción

La Gestión del Conocimiento es una propuesta metodológica que promueve la generación, el uso y la transferencia de conocimiento en una organización, permitiendo identificar el conocimiento que se posee, los aprendizajes que se han adquirido y los recursos con los que se cuenta. Es una propuesta innovadora porque implica un trabajo desde la organización para la organización, adaptando el conocimiento externo que se integra de acuerdo a las características propias de la institución.

Es por ello que las sugerencias de abordaje, las estrategias de intervención, las iniciativas de cambio o de solución, y las demás ideas que surgen desde esta propuesta resultan ser mucho más puntuales y eficaces, puesto que son elaboradas por personas de la organización que conocen la Misión y Visión de la Institución, el estilo de trabajo, y que son conscientes de la diversidad de miembros que la integran.

Pero al ser una metodología innovadora no todas las instituciones están preparadas para instalarla como estrategia de trabajo, ya que se siguen prefiriendo alternativas más convencionales como brindar conferencias, cursos y talleres a los miembros de la organización con la ilusión de que se van a generar evidentes mejoras como fruto de la interacción con “expertos en el tema”. Aunado a esto, se encuentran las percepciones individuales de los miembros de la organización que siguen considerando la colaboración como una desventaja competitiva que los convierte en miembros de los cuales se puede prescindir.

Es por ello que hablar de Gestión del Conocimiento es algo complejo, incluso me atrevería a afirmar que es algo que no se entiende hasta que se vive. Además implica un proceso continuo de aprendizaje puesto que cuando se llega a pensar que los conceptos teóricos ya se han asimilado, surgen situaciones impredecibles fruto del hecho de trabajar con una organización y con personas que tienen vida propia.

El presente trabajo es el informe de un proyecto llevado a cabo con docentes de una institución educativa particular enfocada en atención a niños de nivel de primaria en el municipio de Tlaquepaque, Jalisco. El proyecto estuvo enfocado a animar espacios de colaboración entre los docentes a través de la Gestión del conocimiento, evaluando las estrategias de trabajo colaborativo que se utilizan en la organización e identificando aquellas que facilitan la consecución de los resultados esperados. Se propone en la organización a partir de la necesidad manifiesta de los docentes por retomar la colaboración como estrategia de trabajo entre pares y su interés por la búsqueda de espacios que la faciliten a pesar de la gran cantidad de actividades que se tienen que llevar a cabo durante la jornada.

Fue posible abordar la situación a través de la metodología de Gestión del conocimiento ya que había docentes en la organización con experiencias previas de trabajo colaborativo en la misma institución, además de que se identificó que los profesores implementan estrategias con resultados exitosos pero que no habían compartido con los compañeros de

trabajo lo cual lleva a que el conocimiento en la organización se quede a nivel individual. Trabajar con la Gestión del Conocimiento fue novedoso para los miembros de la organización ya que implica que reconozcan que entre ellos hay conocimientos que pueden compartir y que incluso se confía en su participación para construir conocimiento que va a ser utilizado en su desempeño cotidiano en la organización.

Este proyecto ha colocado en la organización un elemento que detona el cambio al instalar nuevas maneras de comportamiento y nuevas formas de relacionarse entre sus miembros, aunque las derivaciones y consecuencias todavía sean impredecibles.

En las páginas de este informe se presenta la colaboración como una necesidad entre los docentes de la institución en la que se llevó a cabo el proyecto de intervención y se describe la propuesta metodológica que se presentó a la organización; posteriormente se narra el proceso de intervención comparándolo con la propuesta metodológica, se señalan los indicadores de gestión del conocimiento, y se presenta el conocimiento estructural que surgió durante la intervención y como resultado de este; por último se enuncian los resultados del proceso y se mencionan las modificaciones percibidas en la organización y sus miembros como consecuencia de la intervención.

## **Capítulo 1**

### **La colaboración entre docentes: un desafío en el trabajo escolar**

En el presente capítulo se describe de manera breve la colaboración como el área de oportunidad que dio origen y sirvió de contexto a este proyecto vinculada a las características específicas de la organización, la misión, visión, y los principios institucionales como ejes fundamentales que permean la cultura de la organización, así como las características de los docentes que colaboran en ella. Esto con el fin de brindar una perspectiva general que permita vislumbrar el entorno en el cual fue desarrollada la propuesta de intervención.

#### **1.1 LOS DOCENTES Y LA CULTURA DE COLABORACIÓN**

Los términos como cooperación, colaboración, participación o trabajo en equipo del profesorado son utilizados como sinónimos que refieren a la idea de trabajar junto a otros, de esfuerzo común entre los docentes en favor de una meta, de ayuda y apoyo. “Compartir, contribuir, coadyuvar, comunicar, son otros de los términos implicados en esta amplia red semántica” (Montero, 2011, p. 70). Sin embargo López (2007) en su libro ‘La individualidad debe sustituir al individualismo en el trabajo en equipo’, resalta que entre los docentes no existe una cultura de colaboración, debido principalmente a que se le sigue dando prioridad al trabajo individual, como lo expresa en el siguiente fragmento:

*Gran parte del profesorado, guiado por criterios de eficiencia propios de nuestra cultura, considera que aprovecha mucho mejor el tiempo cuando trabaja individualmente. Dada la consideración de que lo ‘normal’ es trabajar de forma individual, piensan que el trabajo colaborativo supone una merma en su labor. Con esta estrategia, por otra parte, garantizan la preparación de las tareas de enseñanza más urgentes. Se da así la situación denominada: aislamiento como estrategia adaptativa (López, 2007, p. 108).*

Abatir el aislamiento y gestionar escenarios de trabajo en equipo entre el profesorado puede permitir que se comparta el conocimiento práctico que se genera, el cual trasciende el conocimiento puramente científico con el que cuentan los miembros de la organización, y permite a los docentes tomar decisiones informadas sobre problemas prácticos importantes a través de la implementación de soluciones efectivas (Blood, 2006).

Diversos autores han identificado ventajas del trabajo colaborativo para los mismos docentes, entre ellas destacan que este estilo de trabajo conduce a la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje ya que en el proceso los participantes están auténticamente sumergidos en el trabajo y requieren de interacción y colaboración continua; además motiva el aprendizaje porque les permite abordar temas de interés para su labor e incrementa el compromiso en las actividades, lo que posibilita el alcance de logros significativos (Maldonado, 2008).

Aunado a esto, el trabajo colaborativo aumenta el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado, así como su sentimiento de propiedad y pertenencia con respecto al centro de trabajo (Antúnez, 1999); disminuye el aislamiento profesional, refuerza la motivación entre los participantes, y favorece la mejora del desarrollo personal (Navarro & colaboradores, 2015).

Es por ello que adquiere relevancia motivar a las organizaciones a generar espacios de colaboración que repercutan en la mejora de su desempeño, y que promuevan en los docentes participar activamente en estos procesos de mejora profesional que incrementan la calidad de sus resultados con los alumnos, a través de fortalecer las relaciones con los compañeros de trabajo e incrementar el sentido de pertenencia con la organización.

Los grupos de trabajo de los profesores deben de estar conformados de tal manera que den respuesta a dos objetivos principalmente: uno es el aprender los tópicos de un tema particular, y el otro es aprender acerca del propio proceso de aprendizaje. Mediante estos elementos serán capaces de responder a las exigencias que requiere la aplicación de los conocimientos, y al mismo tiempo perfeccionará teorías antiguas y construirá teorías nuevas (Kolb, 2009).

### **1.1.1 Necesidad de incentivar la colaboración entre docentes**

De agosto a diciembre de 2014 se llevaron a cabo observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas a docentes de una institución de educación básica; los registros obtenidos de estas actividades se cotejaron con las diez dimensiones que Zabalza (2006) identifica como fundamentales para llevar a cabo una docencia de calidad. Los resultados de la comparación mostraron que hay diferentes niveles de eficacia y calidad en la práctica que llevan a cabo los docentes lo cual depende de las estrategias, el material de apoyo, la colocación del mobiliario dentro del aula e incluso de la asignatura que se imparte; estas diferencias generan una respuesta muy diversa entre los alumnos que va desde la dispersión hasta la participación activa. Las observaciones y entrevistas también reflejaron que la mayoría de los maestros suele trabajar de manera aislada, buscan recursos de manera individual y recurren esporádicamente a los compañeros fuera de los tiempos que indica la coordinación académica para compartir estrategias didácticas, de planeación o recursos para impartir los temas.

Los docentes afirmaron que anteriormente esto no era un problema, puesto que dentro de la jornada laboral existían momentos de los que ellos podían disponer para compartir con los compañeros, y que entre ellos llegó a existir un ambiente de confianza que favorecía que se buscaran en horarios fuera de trabajo para realizar actividades relacionadas con la Institución educativa. Añadieron que desde hace cinco o seis años el tiempo de convivencia entre colegas se ha visto reducido hasta casi desaparecer. Entre los factores que asocian a estos cambios se encuentra la transformación de la sala de maestros en cubículos asignados a otros miembros del personal, el cambio en el reglamento que indica que los maestros deben de permanecer con su grupo aún durante las clases que no son impartidas



por ellos, y la asignación de roles de guardia durante las horas del receso de los alumnos. Esto ha limitado los espacios de colaboración docente a aquellos que son asignados por dirección, donde incluso se establecen los temas que deben ser tratados y los productos en los que se debe de ver reflejado el trabajo con los compañeros. Esta situación también ha tenido impacto en el ambiente de confianza entre docentes, por lo cual se ha vuelto muy rara la ocasión en la que se buscan en horarios y espacios fuera de trabajo, y menos aún para llevar a cabo actividades relacionadas con la Institución.

Los cambios relacionados con la disminución de la confianza entre los compañeros de trabajo y la falta de espacios para dialogar y compartir comenzó a ser un tema de diálogo entre algunos miembros de la organización, quienes lo comparaban con las experiencias de trabajo en equipo en las que habían participado en el pasado, pero comentaban que aunque fue un tema que se llegó a tratar en las evaluaciones docentes de manera periódica, no se implementaron acciones concretas para abordarlo.

Se detectó como necesidad apremiante desarrollar una cultura de colaboración docente que permitiera compartir estrategias, observaciones, experiencias, recursos, materiales, y demás elementos que facilitan una constante actualización y el incremento de las habilidades personales y profesionales, a fin de mejorar las competencias docentes.

Esta colaboración entre pares requiere espacios validados por la organización en los que no sólo se les ayude a tener dominio sobre los contenidos de la materia, sino que también los ayude a adquirir conocimientos sobre cómo despertar el interés por la asignatura y a discutir cómo aprenden los alumnos, espacios que les permitan a los docentes desarrollar habilidades pedagógicas, la capacidad perceptiva y la atención sistemática sobre los avances de los alumnos para indagar lo que aprenden y lo que no, cuáles son los motivos, e identificar qué es lo que les ayuda a aprender (Caudillo, 2005).

Por lo señalado se propuso un proceso de Gestión del Conocimiento con el objetivo de:

*Evaluar las estrategias de trabajo colaborativo que se implementan con los docentes e identificar aquellas que facilitan la consecución de los resultados esperados, para que la organización con este conocimiento pueda animar espacios de colaboración que generen un ambiente autogestivo.*

Los beneficios de abordar este proyecto estaban relacionados con la creación de espacios para la mejora del desempeño docente mediante la integración de buenas prácticas, a partir de reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica personal y de compartir con los colegas experiencias, estrategias, problemas y soluciones. Espacios en los que además se definieran estrategias de aprendizaje que catalogadas como exitosas, fueran acordes al Modelo Educativo Institucional (2015) y a la propuesta Pedagógica del Descendimiento descrita por el fundador.

Se planteó alcanzar este objetivo mediante la propuesta metodológica de Gestión del Conocimiento, ya que sus procesos implican que se conserve el conocimiento organizacional haciéndolo accesible a todos los miembros y al mismo tiempo instaurar una cultura colaborativa que genere una nueva manera de proceder en la organización.

Asimismo, permite llevar a cabo un proceso de sistematización de estrategias que agiliza la inserción de nuevos miembros en la organización y se preserva en la Institución el conocimiento de aquellos que por alguna razón se retiran. Este procedimiento brinda una visión y una identidad únicas en los miembros que trabajan en ésta organización, de manera que se favorece el marco teológico y filosófico que caracteriza a la Institución y el cual está indicado en el mencionado Modelo Educativo.

La Gestión del Conocimiento, de acuerdo con Firestone y McElroy (en Ortiz & Ruiz, 2009):

*Incluye la transmisión, enseñanza y compartir conocimiento, buscando resolver los problemas relativos a capturar, codificar e implementar el conocimiento valioso de la organización [...]. También comprende los procesos de compartir y usar el conocimiento, pero además se interesa por impactar el entorno necesario para que la innovación ocurra en la organización y sus procesos (p. 8).*

La Gestión del Conocimiento permite identificar lo que como organización se sabe, los aprendizajes que se han adquirido y los recursos con los que se cuenta, reconocer lo que se desconoce y las limitaciones tanto del individuo como de la organización, así como identificar a los miembros de la institución o a las personas externas que pueden brindar una ayuda más adecuada para la situación específica.

De esto se deriva el reconocimiento de que todos los integrantes son miembros valiosos para la institución, ya que todos poseen conocimiento que pueden transmitir a los demás, y se fomenta el compartir las habilidades personales con los compañeros de manera que se incremente el potencial de la organización y se permitan soluciones más acertadas ante los diversos retos que se presentan día con día.

La colaboración docente como área de oportunidad de la organización fue abordada desde la Gestión del Conocimiento ya que en las entrevistas y observaciones a los docentes se hizo evidente que el personal cuenta con recursos que les permitirían mejorar la calidad de su trabajo, pero lo que hacía falta era la colegialidad, coordinación y trabajo en equipo mediante el intercambio de conocimientos, aprendizajes y experiencias que permitieran aumentar el acervo de estrategias, metodologías y sistemas de evaluación de manera que se acrecentara el conocimiento organizacional compartido.

## **DESCRIPCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN**

El proyecto fue desarrollado en una institución educativa que cuenta con más de 45 años de trayectoria; es un centro educativo particular mixto, fundado en 1970 y ubicado en el municipio de Tlaquepaque, Jalisco. Comprende la sección de primaria y está incorporado a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. En esta Institución se labora conforme a los lineamientos, planes, programas, contenidos y libros de texto de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y con otros materiales de apoyo de acuerdo a la propuesta Educativa de la Institución. Como escuela católica, se siguen los principios generales del proyecto educativo integrados a la Pastoral Diocesana (Ideario Educativo, 2003).

La Institución es guiada por una Congregación de religiosas fundada en Aguascalientes en el año de 1932. De acuerdo con los estatutos de su fundador, las religiosas conciben la tarea educativa como un servicio pastoral desde el Corazón compasivo de Jesús, lo cual significa:

*Descender hasta donde pocos descienden; hablar a la razón y al corazón; ganar el corazón para influir en la voluntad; ser suave y firme a la vez; ocuparse de los intereses de Jesús; inclinarse hacia el hermano y abrigarlo; instruir para formar cristianos conscientes y consagrar a esta obra todas las energías y los anhelos. Esta es una forma de educar con compasión y de unificar la comunidad desde su identidad; es decir, hacer comunión (Ideario Educativo, 2003, p. 72).*

A esta concepción se le concibe como la pedagogía del descendimiento y/o de la encarnación.

De este modelo pedagógico se derivan la misión, la visión y los principios que rigen las escuelas en las que se encuentran como Congregación:

### **1.2.1 Misión**

Somos una comunidad educativa-evangelizadora, que vive la espiritualidad del Corazón de Jesús, como apóstoles de los pobres mediante la formación integral liberadora de la persona a través del desarrollo armónico de las capacidades y valores de fe, amor, justicia y verdad, para construir una sociedad más humana y cristiana (Instituto Religioso de las HMCSCJ, 2015, p. 33).

### **1.2.2 Visión**

Comunidades en misión viviendo la dinámica del Reino de Dios en comunión, mediante la promoción de la dignidad de la persona, de líderes y ambientes autogestores, hacia la transformación de una sociedad más humana, solidaria e incluyente que opta por la vida y la paz desde el Corazón compasivo de Jesús (Instituto Religioso de las HMCSCJ, 2015, p. 34).

### **1.2.3 Principios**

Las instituciones educativas-evangelizadoras de las Hermanas Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús se forman en siete principios esenciales, los cuales son (Instituto Religioso de las HMCSCJ, 2015):

1. El desarrollo integral de la persona y la promoción de la dignidad humana.
2. El cuidado y respeto a la vida en todas sus manifestaciones.
3. El servicio y el compromiso comunitario en comunión.
4. Hacer frente a las exigencias del mundo de hoy con corazón compasivo.
5. El amor sólido al Corazón de Jesús y a la Santísima Virgen.
6. El sentido y la pertenencia a la Iglesia y el compromiso cristiano.
7. El amor y el respeto a la Patria.

En sus inicios las personas encargadas de la instrucción y formación de los niños eran religiosas en su mayoría, aunque también había algunas maestras seculares que colaboraban con ellas. Quienes se movilizaron para conseguir un terreno en el cual emplazar la escuela y posteriormente se hicieron cargo de la construcción del edificio fueron los padres de familia de los alumnos (Landeros, 2014).

El Colegio ha continuado su crecimiento tanto en infraestructura como en alumnado, dando albergue a hijos de exalumnos y recomendados por ellos debido a la calidez humana del personal que lo conforma. La Directora siempre ha sido una religiosa de la Congregación, pero ha aumentado considerablemente la cantidad de maestros seculares que apoyan esta obra (Muñoz, 2014).

Como se describe en la Tabla 1, la Institución tiene dos grupos por grado, integrados por una maestra titular para cada grupo y un promedio de 25 alumnos; además cuenta con maestros encargados de impartir las materias de apoyo de acuerdo a la oferta educativa de la Institución, orientada a la propuesta Pedagógica del Descendimiento. El 13.6% del total del personal docente es de sexo masculino, mientras que el 86.4% restante es de sexo femenino.

**Tabla 1:**  
Conformación de la organización

Género	Puesto	Alumnos a su cargo
Mujer	Director	
Mujer	Coordinación académica	
Mujer	Departamento Psicopedagógico	
Mujer	Maestra titular 6° "A"	20
Mujer	Maestra titular 6° "B"	21
Mujer	Maestra titular 5° "A"	22
Mujer	Maestra titular 5° "B"	26
Mujer	Maestra titular 4° "A"	28
Mujer	Maestra titular 4° "B"	29
Mujer	Maestra titular 3° "A"	29
Mujer	Maestra titular 3° "B"	31
Mujer	Maestra titular 2° "A"	20
Mujer	Maestra titular 2° "B"	26
Mujer	Maestra titular 1° "A"	31
Mujer	Maestra titular 1° "B"	27
Hombre	Maestro Educación Física	Todos los alumnos de 1° a 6°
Mujer	Maestra de Inglés	Alumnos de 1° a 3°
Mujer	Maestra de Inglés	Alumnos de 3° a 6°
Mujer	Maestra de Danza	Todos los alumnos de 1° a 6°
Mujer	Maestra de Computación	Todos los alumnos de 1° a 6°
Hombre	Maestro de Música	Optativa para los alumnos. Este ciclo escolar acuden 17 alumnos.

Hombre	Maestro de Banda de Guerra	Optativa para los alumnos. Este ciclo escolar acuden 28 alumnos.
--------	----------------------------	--

Fuente: Elaboración personal.

Tanto en el Ideario Educativo (2003) como en el Manual de funciones (2005) es posible encontrar información de las funciones que debe desempeñar cada miembro de la Institución; sin embargo, en ninguno de los documentos se hace referencia al organigrama que rige a las Instituciones Educativas de la Congregación. En una comunicación personal con los directivos se comentó que “la propuesta de trabajo en esta Institución es un organigrama radiado, donde el centro es el alumno y todos los miembros del personal se encuentran alrededor al servicio de la formación integral del mismo” (Valles, Comunicación personal, 28 de febrero de 2014).

De acuerdo con esta propuesta, los directivos afirman que cada uno de los miembros debe de hacerse responsable de su labor, y actuar como le corresponde, de manera que pueda informar de su desempeño en el caso de que se le llegara solicitar. Sin embargo, cuando algún miembro de la Institución no cumple con sus funciones como debiera, es la Directora del plantel quien asume toda la responsabilidad.

Dentro de la organización, hay docentes que manifiestan tener una mayor afinidad con algunos de los compañeros de trabajo, y fue precisamente en los miembros de estos grupos afines que ya habían identificado y dialogado los cambios referentes a la colaboración entre docentes, en los que se pensó para invitar a que participaran de manera más activa en este proceso de Gestión del Conocimiento con el fin de hacer propuestas específicas que mejoraran este aspecto en la organización.

Si se considera que esta comunidad educativa busca la formación integral liberadora mediante la promoción de la dignidad de la persona, como se muestra en el contexto de la Institución, es posible constatar la importancia de este proyecto que propició la colaboración continua de los docentes como una manera de trabajo. Esto influyó en la aplicación de estrategias que perciben al alumno como persona única e irreplicable llamada a ser plenamente libre.

A su vez, en el Modelo Educativo se resalta la visión de la Institución como una comunidad que pretende el compromiso en comunión y la formación de líderes y ambientes autogestores, para lo cual se requiere que los docentes sean mediadores entre sí en su labor de adquirir el aprendizaje para posteriormente transmitirlo a los alumnos. Esto solamente se podía crear mediante una visión compartida en la cual se tenga presente comunicar los conocimientos, habilidades y estrategias con los compañeros docentes, para lo cual se puede aprovechar el beneficio de contar con la presencia de personas con experiencia laboral en la Institución capaces de reorientar esas habilidades para que se encuentren adheridas al carisma, misión y visión propios de la Congregación religiosa y que son distintivos de este Colegio.

Solamente mediante este trabajo compartido y en constante crecimiento es como se podrá hacer frente de una manera más eficaz a las exigencias de la actualidad tanto a nivel docente como al proporcionar las herramientas adecuadas a los alumnos que les permitan aplicar los principios educativos esenciales plasmados en el Modelo Educativo (2015) propio de la Institución.

## Capítulo 2

### Propuesta metodológica para desarrollar la colaboración entre docentes

En este apartado se muestra la propuesta metodológica para el desarrollo de estrategias de colaboración que propicien compartir las estrategias de aprendizaje entre los docentes de la Institución descrita anteriormente. Para ello se enuncian los conceptos de la Gestión del Conocimiento que fundamentan la intervención llevada a cabo y que resaltan la importancia de este estilo de trabajo en una organización. Posteriormente se presenta el plan de trabajo diseñado para la organización y se describen los diferentes momentos que formaron parte de él entre los que se encuentran la construcción de la comunidad de práctica, el mapeo del conocimiento organizacional, el plan de intervención como proceso de combinación del conocimiento, el diseño de la intervención y las decisiones que se pensaron para los procesos de difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido. Para terminar se describen los métodos y técnicas con los que se reunieron los datos durante el proceso.

#### 2.1 LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Canals (2003) propone que el conocimiento “es el conjunto de expectativas que tiene un agente, la distribución de probabilidades que él asigna a los posibles sucesos que pueden pasar en su entorno. Es decir, la visión que él tiene de cómo son las cosas y cómo se van a comportar” (p. 13).

Esta definición tan amplia de conocimiento permite visualizar que las organizaciones están conformadas por personas con una gran cantidad de habilidades, recursos y estrategias que les permiten desempeñar su trabajo de manera eficaz y competente; en otras palabras, las personas poseen conocimiento individual que ponen al servicio de la organización.

Una de las principales características de este conocimiento individual es que permite que cada persona pueda aportar algo diferente, en búsqueda de fomentar así la diversidad como un elemento importante en el proceso de creación de conocimiento. Sin embargo, en muchas ocasiones este conocimiento se paraliza y pierde su capacidad de impacto por diversos factores, como puede ser la falta de actualización del mismo, o porque la persona que lo posee se retira de la organización sin haberlo difundido. Por esto se requiere recuperar aquellos recursos que permiten la creación del conocimiento, es decir, los llamados “activos de conocimiento”. Es en este sentido en el que se enuncia la Gestión del Conocimiento.

De acuerdo con Firestone y McElroy (en Ortiz & Ruiz, 2009) la Gestión del Conocimiento es una disciplina que implica la producción de conocimiento nuevo para la organización y la integración de este nuevo conocimiento al ambiente operacional, de manera que retire los antiguos.



*“Incluye la transmisión, enseñanza y compartir conocimiento, buscando resolver los problemas relativos a capturar, codificar e implementar el conocimiento valioso de la organización [...] También comprende los procesos de compartir y usar el conocimiento, pero además se interesa por impactar el entorno necesario para que la innovación ocurra en la organización y sus procesos”* (Ortiz & Ruiz, 2009, p. 8).

La Gestión del Conocimiento surge de la concepción de que el conocimiento está en las personas, ya sea como conocimiento individual o como conocimiento grupal. Por lo tanto, este método pretende resaltar el capital humano como transmisor de conocimiento mediante la formación de comunidades de práctica (Canals, 2003), en las cuales el individuo se congrega con otras personas para, mediante la participación, desarrollar maneras compartidas de profundizar en sus intereses comunes, enfrentarse a las complejidades, y compartir con los otros (Wenger, 2001).

Estos grupos de personas mediante la interacción comparten conocimiento que puede ser de dos tipos: conocimiento explícito, que es aquél que se puede externar a través del habla, y conocimiento tácito, que es aquél que es de dominio de cada persona y que aun poseyéndolo difícilmente se puede explicar en palabras o en datos al ser subjetivo y estar fundamentado en la experiencia personal (Nonaka, 1999).

Al compartir conocimiento tácito y explícito las personas adquieren elementos que les permiten mejorar su práctica y tener un aprendizaje continuo. Wenger (2001) enuncia que “las comunidades de práctica no sólo son un contexto para el aprendizaje de los principiantes, sino también, y por las mismas razones, un contexto para transformar nuestras visiones en conocimiento” (p. 259).

Nonaka (1999) propone que esta interacción que se da entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito es llevada a cabo por los individuos en cuatro formas: socialización (de tácito a tácito), exteriorización (de tácito a explícito), combinación (de explícito a explícito) e interiorización (de explícito a tácito). Este conocimiento compartido con los otros, amplificado en el nivel grupal, forma un espiral que propicia la creación de conocimiento organizacional (p. 250).

De esta manera son los individuos que interactúan quienes adquieren un papel fundamental para la creación de conocimiento. Según Nonaka (1999) “la socialización comienza con la creación de un equipo cuyos miembros comparten sus experiencias y modelos mentales y se da gracias a sesiones sucesivas de diálogo significativo” (p. 250).

Así, mediante el diálogo, la conversación, el uso de metáforas y analogías es como los miembros del equipo enuncian sus propias perspectivas y exteriorizan el conocimiento tácito que poseen. Posteriormente durante el proceso de combinación se compagina el concepto generado por el mismo equipo con el conocimiento que existe fuera de éste y se crean declaraciones que sean más fáciles de compartir. Por su parte, la interiorización se presenta si los miembros interiorizan el nuevo conocimiento explícito que se transmite a lo largo y ancho de la organización, de manera que se amplía, extiende y redefine el conocimiento tácito (Nonaka, 1999).



De acuerdo con Wenger (2001), los miembros que conforman una comunidad de práctica requieren considerar algunos elementos en el trabajo con los compañeros si es que se quiere llevar a cabo un proceso de Gestión del Conocimiento y contribuir al aprendizaje organizacional, entre los que se encuentran los siguientes:

- Compromiso mutuo: hace referencia al compromiso común que comparten los miembros de una comunidad de práctica aunque no necesariamente tengan el mismo interés.
- Empresa conjunta: se refiere a la cantidad de objetivos y metas negociadas por los integrantes de la comunidad, que nacen en la misma comunidad y que no necesariamente se encuentran dentro de los límites institucionales.
- Participación: es el proceso de tomar parte, pero también considera las relaciones con otras personas, por lo que adquiere la dimensión personal y al mismo tiempo la dimensión grupal.

Estos elementos que incumben a cada uno de los individuos en relación con los otros se hacen evidentes en el trabajo en equipo que llevan dentro de la comunidad de práctica al compartir la misma visión de la situación a la que se le va a hacer frente, la manera en la que se va a trabajar y la forma en la que se planea lograr los resultados a partir de la situación actual (Senge, 2005).

A pesar de que el proceso de creación de conocimiento organizacional se da esencialmente en las comunidades de práctica, la organización puede facilitar u obstaculizar este proceso individual y grupal, dependiendo de si proporciona o no los contextos que facilitan las actividades del grupo y que propician la acumulación de conocimiento individual. “Una organización no puede crear conocimiento sin individuos. Así, es transcendental que la organización apoye y estimule las actividades de los individuos que estén relacionadas con la creación de conocimiento o que provea los contextos apropiados para ellas” (Nonaka, 1999, p. 266).

Senge (1990) propone que de esta manera la organización puede promover dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje adaptativo si la organización adquiere herramientas que le permiten solucionar problemas actuales o detectables, y el aprendizaje generativo cuando se expande la capacidad para crear con una visión a conseguir.

Si se considera que la creación de conocimiento organizacional es un proceso que amplifica organizacionalmente el conocimiento creado por los individuos y lo cristaliza a nivel grupal, entonces se requiere que la organización cuente con algunas condiciones que promuevan la espiral de conocimiento. Nonaka (1999) propone las siguientes cinco condiciones:

- Intención: la espiral de conocimiento es encauzada por la intención organizacional, que se define como la aspiración que una empresa tiene por alcanzar sus metas.
- Autonomía: es el consentimiento de que todos los miembros de una organización actúen tan autónomamente como las circunstancias lo permitan, ya que aumenta las posibilidades de que los individuos se motiven a sí mismos para crear nuevo conocimiento.

- Fluctuación y caos creativo: surge de la interacción continua de la organización y el ambiente externo, con el objetivo de explotar la ambigüedad, la redundancia y el ruido del ambiente para mejorar el sistema de conocimiento de la organización.
- Redundancia: se refiere a la existencia de información que va más allá de los requerimientos operacionales de los miembros de la organización.
- Variedad de requisitos: se refiere a la diversidad interna de una organización que debe ser tan amplia como la variedad y la complejidad del ambiente para poder enfrentarse a los desafíos establecidos por este ambiente que la rodea.

Por su parte Senge (2005) concibe a la organización como un sistema que aprende, y postula que para que una organización sea inteligente y aprenda se requiere que domine cinco disciplinas:

- Dominio personal: es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal para concentrar energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente.
- Modelos mentales: refiere a los supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre el modo en que la persona comprende el mundo y actúa.
- Construcción de una visión compartida: supone aptitudes para configurar “visiones del futuro” compartidas entre los miembros de la organización de manera que propicien un compromiso genuino.
- Aprendizaje en equipo: esta disciplina comienza con el diálogo, la capacidad de los miembros del equipo para “suspender los supuestos” e ingresar en un auténtico “pensamiento conjunto” para aprender a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje en un equipo.
- Pensamiento sistémico (o quinta disciplina): es aquella que integra todas las demás disciplinas, con el fundamento de que el todo puede superar a la suma de las partes y así se incrementa la capacidad de ver los acontecimientos conectados dentro del mismo patrón y la influencia de cada uno sobre el resto.

Sin embargo, el mismo Senge (1990) sostiene que las organizaciones deben hacer frente a algunas dificultades que él denomina “barreras para el aprendizaje” y que pueden englobarse en las siguientes siete: 1) “Yo soy mi puesto” cuando las personas se concentran únicamente en su puesto y no sienten mayor responsabilidad al interactuar todas las partes; 2) “El enemigo externo” surge al culpar a un factor o una persona externa ante las cosas que salen mal; 3) “La ilusión de hacerse cargo” se presenta al formar un ambiente proactivo con la ilusión de que las actividades afronten los problemas identificados; 4) “La fijación en los hechos” si se concentra la atención en los hechos y sus causas y se dificulta la visión de los patrones más amplios que los subyacen; 5) “La parábola de la rana hervida” si la organización deja de ver los procesos lentos y graduales y se acostumbra a los elementos que amenazan su supervivencia; 6) “La ilusión de que se aprende con la experiencia” que, como su nombre refiere, se presenta en la organización al creer que la experiencia es elemento suficiente para hacer frente a la problemática; y 7) “El mito del equipo administrativo” cuando el equipo funciona muy bien con problemas

rutinarios pero en el momento en que se requiere hacer frente a problemas complejos ya no puede resolverlos.

Si la organización procura ambientes de aprendizaje y de creación de conocimiento para los individuos que la integran, facilita que la institución alcance sus metas; de ahí que sea un proceso que debería ser promovido por el beneficio que aporta a ambas partes, como lo señala Nonaka (1999):

*“Un individuo y una organización no son extremos opuestos de una dicotomía. El individuo es el ‘creador’ de conocimiento y la compañía es el ‘amplificador’ de conocimiento. Pero el contexto en el que gran parte de la conversión tiene lugar se genera en el nivel grupal o de equipo. El grupo funciona como el ‘sintetizador’ de conocimiento. Cuanto más autónomo, diverso y autoorganizable sea el equipo, funcionará más efectivamente” (p. 266).*

La Gestión del Conocimiento en una organización promueve que el conocimiento fluya naturalmente entre las estructuras que la conforman, y los contenidos de conocimiento se combinan de manera más flexible a lo largo del tiempo, mientras que se promueve un diálogo más detallado y profundo entre los niveles de la organización que fomenta las relaciones entre los individuos que la integran.

## **2.2 PLAN DE TRABAJO**

A continuación se presentan las fases que formaron parte del plan de trabajo, entre las que se encuentran la construcción de la comunidad de práctica, el proceso de mapeo del conocimiento, la previsión de la combinación del conocimiento, el plan para el diseño e implementación de la intervención y la visión sobre la difusión y almacenamiento del conocimiento producido. A pesar de que se encuentran descritas de manera diferenciada, se advierte la interdependencia que existe entre ellas que incluso llega a vincular algunos procesos de manera simultánea.

### **2.2.1 Construcción de una Comunidad de Práctica**

Las Comunidades de Práctica pueden conceptualizarse como “un grupo de personas que desempeña la misma actividad o responsabilidad profesional y que, preocupados por un problema común o movidos por un interés común, profundizan en su conocimiento y pericia en este asunto a través de una interacción continuada” (Sanz, 2013). De esta definición, es posible deducir que para que una Comunidad de Práctica funcione como tal, los miembros que la conforman deben desempeñar la misma actividad profesional para poder compartir sus experiencias y conocimientos al respecto. Para Nonaka (1994), en las organizaciones la comunidad de práctica puede ser definida como un equipo autoorganizado, con ritmos de interacción, que construye confianza, conceptualiza, y sabe construir y resolver problemas desde la experiencia cognitiva y el caos creativo (Nonaka, 1994).

Para comenzar con la implementación del proyecto de intervención, se planeó conformar una Comunidad de Práctica (CoP) integrada por miembros del equipo de trabajo que incluyera a docentes titulares tanto de primaria mayor como de primaria menor que ya hubieran identificado la colaboración como una necesidad que hacía falta potenciar en la organización. Esta comunidad de práctica tendría como finalidad la formación continua de los docentes mediante la interacción informal que les permita compartir opiniones, estrategias y recursos sobre la colaboración docente en la organización, al mismo tiempo que genera nuevo conocimiento a partir de la discusión y reflexión de las experiencias compartidas y los recursos que permitan la retroalimentación.

Como se muestra en la Tabla 2, para instalar la Comunidad de Práctica en la organización se planearon los siguientes momentos en los que se llevarían a cabo actividades específicas, muchas de ellas de manera simultánea:

1. Etapa de diseño: Identificar a aquellos docentes que tuvieran conocimiento y experiencia sobre compartir estrategias didácticas de manera colaborativa, y que visualizaran este aspecto como un área de oportunidad de la organización que vale la pena volver a implementar, y con ellos formar la Comunidad de Práctica (CoP). Posteriormente se requiere dialogar con los directivos para conseguir la aprobación de la CoP como estrategia de trabajo en la organización y la instalación del proyecto de intervención.
2. Etapa de motivación: Generar en la CoP una visión compartida sobre la necesidad de colaborar entre pares como manera de incrementar el conocimiento individual y hacer frente a los retos educativos que les solicitan los alumnos, los padres de familia y las autoridades de la organización.
3. Etapa de desarrollo: Reflexionar acerca de la interrelación que existe entre el aprendizaje organizacional y el aprendizaje individual, a fin de incrementar el vínculo con la institución y dialogar acerca de la necesidad de potenciar el aprendizaje organizacional a través de la colaboración y trabajo de pares entre los docentes. Con ayuda de la CoP, mapear el conocimiento que existe en la organización con respecto a las estrategias didácticas y a la cultura de colaboración, a fin de identificar el conocimiento real y visualizar el conocimiento que hace falta integrar en la organización y en los docentes para la implementación de un proyecto colaborativo (conocimiento potencial).

**Tabla 2:**  
Cronograma para instalar la Comunidad de Práctica

ETAPA DE LA CoP	META	ACTIVIDADES	TIEMPO
Etapa de diseño	Dialogar con los directivos para acordar el tema, la estrategia y el propósito de la CoP.	Definir tema, propósito y estrategia con los directivos.	1 semana
		Definir e invitar participantes.	1 semana

		Escoger los medios de comunicación.	1 semana
		Elaborar el primer plan de acción.	1 semana
Etapa de motivación	Convocar los participantes, promover e intercambiar conocimiento y establecer lazos de comunicación y colaboración.	Analizar y compartir conocimiento sobre el tema mediante medios de comunicación virtual y presencial.	3 semanas
		Realizar las primeras actividades conjuntas.	1 semana
		Identificar nuevos participantes.	1 semana
Etapa de desarrollo	Incrementar el compromiso y la visión compartida entre los participantes.	Implementar el plan de mapeo de conocimiento.	1 semana
		Promover a algunos participantes de la CoP para que asuman tareas de coordinación.	1 semana
		Iniciar un proceso de mayor nivel de compromiso y participación entre los miembros de la CoP.	1 semana
		Comenzar a generar conocimiento, además de intercambiarlo.	1 semana

Fuente: Elaboración personal.

## 2.2.2 Mapeo del conocimiento organizacional

El mapeo de conocimiento es la representación visual del dominio de conocimiento en una organización que permite examinarlo desde una escala global y desde distintas perspectivas, de manera que se pueden identificar sus cualidades y aplicaciones. La información recabada se utiliza para visualizar el conocimiento existente y sus relaciones de manera que se resalten los aspectos relevantes (Toledano, 2009).

De acuerdo con la visión de Firestone y McElroy (citado en Toledano, 2009), el mapeo del conocimiento debería de atender tres niveles:

1. Proceso de la práctica o trabajo: en el que se incluyen las actividades, métodos usados, conocimiento disponible, artefactos de conocimiento y resultados obtenidos.
2. Procesos de producción de conocimiento: entre los que se incluyen la validación, organización, socialización, difusión y transferencia del conocimiento.

3. Proceso de Gestión del conocimiento: identificar las estrategias institucionales para la gestión del conocimiento, políticas y programas de desarrollo, e infraestructuras.

Para el desarrollo de este proyecto de intervención al mapear el conocimiento organizacional en primera instancia se planeó describir las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes, mediante el compartir conocimientos y experiencias entre pares, a fin de identificar si estos miembros de la organización cuentan con recursos para llevar a cabo un trabajo colaborativo y si lo perciben como un elemento fuerte que pudieran compartir con los demás. La información sería recuperada mediante la transcripción de entrevistas, observaciones, elaboración de fichas de contenidos y organizadores gráficos. Los datos recuperados serían dialogados y analizados para integrarlos y poder presentar el conocimiento encontrado en un mapa que facilitara su identificación en la organización.

Los ítems propuestos para el mapeo del conocimiento en la Institución fueron enunciados en la Tabla 3. Para la elaboración de los mismos se utilizó a Toledano (2009) como referencia.

**Tabla 3:**

Cronograma para el Plan de mapeo del conocimiento organizacional

Conocimiento que es necesario construir	Preguntas	Dónde y cómo se encuentra la información	Técnica de acceso	Productos
Conocimiento de los procesos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué actividades son realizadas para identificar las estrategias de aprendizaje que funcionan en la Institución?</li> <li>- ¿Cuáles son los resultados de estas actividades?</li> </ul>	Registro de documentos, y de las actas de actividades.	Observación de los mismos.	Notas extraídas de los documentos pertinentes. (Semana 1)
Reconocer las características de los actores informantes en la Institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quiénes participan en las actividades que son realizadas para identificar las estrategias de aprendizaje que funcionan en la Institución?</li> <li>- ¿Qué conocimientos relacionados con estrategias de aprendizaje tienen las personas</li> </ul>	Actores informantes de la Coordinación Académica.	Entrevistas semiestructuradas. Observación .	Transcripción de las entrevistas. (Semana 2)

	involucradas en estas actividades?			
Conocimiento de destreza o procedimiento (saber hacer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo obtienen los docentes el conocimiento requerido para llevar a cabo su práctica educativa?</li> <li>- ¿De qué manera identifican las estrategias de aprendizaje que van acordes a la filosofía de la Institución?</li> </ul>	Los docentes como actores informantes.	Entrevistas semies-structuradas.	Transcripción de las entrevistas. (Semana 2)
Conocimiento de red social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué personas tienen responsabilidades específicas para definir o sugerir estrategias de aprendizaje?</li> <li>- ¿Cómo adquieren los docentes estrategias de aprendizaje?</li> </ul>	Los docentes como actores informantes.	Entrevistas semies-structuradas. Observación	Transcripción de las entrevistas y notas de la observación. (Semana 3)
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se buscan activamente nuevas aplicaciones del conocimiento existente, relevantes para la Institución?</li> </ul>	Los docentes con apoyo de actores informantes de la Coordinación Académica.	Entrevistas semies-structuradas.	Transcripción de las entrevistas. (Semana 3)

Fuente: Elaboración personal.

### 2.2.3 Combinación del conocimiento: Plan de intervención

De acuerdo con Nonaka (1999), en un proceso de Gestión el conocimiento se construye a partir de la combinación del conocimiento explícito recién creado con el conocimiento explícito ya existente en la organización, para que posteriormente sea integrado en las prácticas de los individuos.

Después de identificar el conocimiento que posee la organización mediante el proceso de mapeo del conocimiento, se necesita cotejarlo con el conocimiento que se requiere para lograr los objetivos propuestos en la intervención, para lo cual se requiere señalar si es necesario incorporar conocimiento externo a la organización que facilite la consecución de dichos objetivos o si con el conocimiento existente es suficiente.



Para esto, en las cuatro semanas posteriores al proceso de Mapeo del Conocimiento se planearon las siguientes actividades que serían llevadas a cabo por los miembros de la Comunidad de Práctica:

1. Construir categorías y clasificar la información encontrada en la organización durante el proceso de mapeo.
2. Revisar los propósitos de la CoP y cotejarlos con la información recabada, a fin de identificar si el conocimiento que existe en la organización es suficiente o se requiere integrar conocimiento nuevo en la organización (conocimiento potencial).
3. En el caso de requerir conocimiento potencial, identificar las fuentes externas de conocimiento de las cuales se puede hacer uso.
4. Desarrollar el diseño de la intervención que involucre al resto de los docentes, fundamentándolo en la propuesta pedagógica del aprendizaje colaborativo en conjunto con el enfoque por competencias, el aprendizaje orientado a proyectos y las dimensiones del aprendizaje.

#### **2.2.4 Uso del conocimiento: Gestión del aprendizaje y realimentación al conocimiento**

Este apartado hace referencia al proceso mediante el cual los individuos introducen nuevo conocimiento y lo utilizan para ampliar, extender y redefinir su propio conocimiento (Nonaka, 1999). La interiorización de conocimiento individual implica un proceso de integración a nivel organizacional donde las nuevas declaraciones de conocimiento que se introducen llevan a retirar las antiguas, en la búsqueda de resolver los problemas relativos a capturar, codificar e implementar el conocimiento valioso de la organización, como lo enuncia el modelo de Firestone y McElroy (citado en Ortiz & Ruiz, 2009).

Durante esa fase del proyecto se pretendía generar un espacio de colaboración entre los docentes que permitiera alcanzar dos objetivos de manera simultánea: por un lado identificar los elementos que hacen posible que se instale esta práctica dentro de la organización, y al mismo tiempo construir conocimiento sobre estrategias de aprendizaje que van acordes a la propuesta pedagógica institucional.

Para este doble nivel de producción de conocimiento se pensó utilizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje como insumo que permita la colaboración entre pares y que permee la cultura de la institución a fin de que este modelo de trabajo pueda ser reproducido en otros momentos con otras temáticas, para lo cual la Comunidad de Práctica planeó llevar a cabo las siguientes actividades durante las 16 semanas que dure el proceso de intervención:

1. Conducir diez sesiones con los miembros del equipo docente con el objetivo de fomentar entre ellos la colaboración entre pares que les permita compartir estrategias de aprendizaje exitosas acordes a la Pedagogía del Descendimiento propia de la institución educativa e integrarlas en la planeación didáctica.



2. Registrar los procesos observados durante las sesiones y los resultados suscitados de ellas.
3. Identificar las estrategias de aprendizaje exitosas señaladas por los docentes durante la sesión para reportarlas a los participantes en la siguiente sesión de intervención.
4. Analizar los elementos que influyen en la colaboración entre docentes y la instalación de escenarios propicios para esta actividad.
5. Cotejar de manera constante la información recabada del proceso de intervención con los objetivos pretendidos de manera inicial, a fin de hacer las adecuaciones pertinentes en el caso de que se requieran.
6. Evaluar el logro del propósito y el impacto en los docentes con el fin de estimar el efecto en la organización.

### **2.2.5 Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido**

De acuerdo al modelo de Firestone y McElroy (citado en Ortiz & Ruiz, 2009), ante los problemas presentes en las organizaciones se toman acuerdos a través de un proceso que ellos nombran “Ciclo de la Toma de Decisiones”. En ese proceso, la organización percibe cuál es el problema y lo compara con lo que está sucediendo fuera de ella, por lo que recibe una retroalimentación interna que le permite interpretar el problema a partir de contestar la pregunta: “¿cómo hacemos las cosas aquí?”. Se toman decisiones al respecto que posteriormente son traducidas en actos concretos, lo cual vuelve a dar paso a la percepción de lo que se lleva a cabo en la organización y la comparación sobre la manera en la que se hace fuera de ella, para continuar así con el proceso de manera cíclica.

En el ciclo de toma de decisiones la organización y sus miembros crean nuevo conocimiento que les permite hacer frente a las dificultades percibidas por ellos. Sin embargo, estos autores enuncian que es necesario clarificar las fortalezas del nuevo conocimiento para que así las personas lo integren a sus actividades, y de esta manera influya en los procesos de la organización, en la formulación de modelos y estrategias, el rediseño de las actividades y la consecuente transformación de la estructura del conocimiento.

Como parte de este proyecto se buscó dejar en la organización herramientas que permitieran la posterior toma de decisiones y rediseño de actividades acordes a los resultados del proceso de intervención. Estas herramientas serían planteadas a manera de sugerencias, recomendaciones y afirmaciones derivadas de las observaciones, análisis y registros llevados a cabo por los miembros de la Comunidad de Práctica.

Para esto, se implementarían las siguientes acciones:

- Generar un informe sobre las condiciones que favorecen la colaboración docente para entregarlo a los directivos de la organización, a fin de que puedan hacer uso de la información recabada para poder animar espacios de colaboración docente autogestivos.

- Desarrollar un informe que incluya estrategias de aprendizaje y ejemplos de planeación para presentarlo a los docentes, posterior a la validación de los directivos de la organización, sobre el conocimiento producido durante el desarrollo de la intervención.

Los productos anteriores se le entregarán a cada uno de los participantes a fin de que tengan un acceso inmediato a la información, pero además se pretende dejar la versión digital de los mismos en el archivo de la dirección de manera que se pueda contar ellos como archivo de consulta y posteriormente logre ser susceptible de revisión, corrección y actualización.

## **2.3 MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA REUNIR DATOS**

Para este proyecto se utilizaron técnicas de investigación etnográfica, la cual es una disciplina de investigación propia de las ciencias sociales que se interesa por lo que hace la gente, por sus comportamientos e interacciones, para así descubrir sus creencias, valores, perspectivas y motivaciones desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros de ese grupo (Woods, 1989).

Sus técnicas permiten conocer al grupo de personas con el que se pretende trabajar, de manera que se pueda hacer una descripción más acertada, mantener un mayor acercamiento con ellos y así proponer acciones acordes a las necesidades del grupo que tengan una mayor aceptación de parte de sus miembros.

Este proyecto fue una intervención desde la Gestión del conocimiento y para la recolección de datos se utilizaron la entrevista, la observación y la elaboración de notas de campo para realizar una descripción más precisa del trabajo colaborativo docente en la institución educativa, ya que estas herramientas de la etnografía propician tener mayor conocimiento de la población, facilitar la interacción y representar la realidad de la situación.

### **2.3.1 Entrevista**

La entrevista es el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas. De acuerdo con Woods (1989), los principales atributos personales que requiere el entrevistador son:

- Confianza: consiste en establecer una relación de empatía entre el entrevistado y el entrevistador mediante experiencias compartidas y la pronta identificación de intereses. “Un buen test de lo que llevan implícito estas cualidades reside en pensar a qué tipo de persona estaría uno dispuesto a confiar algunos de sus más íntimos secretos” (p. 77).
- Curiosidad: es un deseo de saber, de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos.

- Naturalidad o espontaneidad: la cual requiere captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, sin la colaboración ni la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle; relacionarse con la gente sobre la base del vínculo de persona a persona con la intención de fundirse con el escenario y aparecer como una persona digna de crédito con quien vale la pena vincularse.

Para hacer una entrevista, es necesario establecer contacto y hacer que la gente se sienta cómoda, también es menester participar momentáneamente en cualquier papel que el entrevistado tenga en la vida normal. Es recomendable tener a mano una “guía” que contenga el tipo de preguntas que necesitan clarificación y extensión. Sin embargo, lo principal es cultivar el arte de escuchar. “El investigador debe registrar impresiones de la disposición del entrevistado, la actitud de éste respecto de la investigación y en general respecto del investigador” (Woods, 1989, p. 96).

Para profundizar la entrevista, el entrevistador debe pedirle al entrevistado que elabore, ilustre, reitere, defina, resuma, ejemplifique y confirme sus ideas, aclarar contradicciones, buscar opiniones, y pedir explicaciones necesarias. También puede resumir lo que se ha mencionado para que el entrevistado continúe a partir de ahí (Gómez López, 2014, La entrevista).

Se puede utilizar la grabadora como instrumento auxiliar al momento de realizar la entrevista. Sin embargo vale la pena considerar si es realmente necesario transcribir la totalidad de la grabación ya que una selección previa puede ahorrar mucho tiempo si se considera que el entrevistador es el mejor transcriptor, por tediosa que la tarea pueda parecer. Para esto se puede utilizar el método de la “triangulación” que, de acuerdo con Woods (1989), consiste en utilizar tres o más métodos diferentes para explorar un problema, de manera que se aumente en gran medida las probabilidades de exactitud. Las entrevistas son importantes, pero se vuelven un instrumento poderoso al acompañarse de la observación.

### **2.3.2 Observación**

La observación es un medio significativo para la obtención de información. De acuerdo con Woods (1989), esta herramienta permite una mejor posición con respecto a los hechos, ya que ayuda a describirlos con exactitud, además de medir las distorsiones, exageraciones y representaciones incorrectas en los informes de las personas. La etnografía considera dos tipos de observación: la observación participante y la no participante. La naturaleza y el grado de participación del observador ante una situación pueden variar de acuerdo con los objetivos que se persigan en la investigación, del investigador y la cultura involucrada. “Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (p. 56).

Observación participante: Según Woods (1989), consiste en la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución, de manera que se experimenta personalmente. Para esto es necesaria una “limpieza” de los propios procesos de

pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo “antropológicamente extraño”, para así combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento.

*“El compartir actividades vitales implica el aprendizaje del lenguaje, reglas y modos de comportamiento y requisitos del papel, la adopción de la misma ropa y apariencia, las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos pasivos de las mismas presiones y compulsiones”* (Woods, 1989, p. 50).

El autor advierte que las limitaciones que tiene esta técnica es que lleva tiempo, se suma a las propias responsabilidades, existe la necesidad de satisfacer los requerimientos del papel, y aumenta las posibilidades de conflicto de papeles o de sobreidentificarse.

Observación no participante: Según Woods (1989) en esta observación, el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal, por lo que es, teóricamente, ajeno a los procesos de la institución, y adopta técnicas para observar las cosas tal como sucede naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia. Este método estimula el cultivo de un distanciamiento necesario.

Al observar es necesario “fundirse con el escenario” y perturbar lo menos posible la acción. Para esto es necesario un ojo avizor, un oído fino, y una buena memoria. La persona del investigador es la pieza fundamental del equipo: lo que el observador ve, oye y experimenta en persona no tiene sustituto real, aunque hay que tener cuidado de no caer en posibles causas de muestreo tendencioso.

Al llevar a cabo la observación, ya sea participante o no participante, se requiere que el observador tome en cuenta el espacio, los objetos, las acciones, las actividades, los eventos, el tiempo, los actores, las metas y los sentimientos. Los diálogos son importantes, pero no son el centro de atención de la observación. Además en una observación es necesario relatar la situación con todos los aspectos anteriores, identificar el lenguaje y diferenciar lo propio de la observación de los comentarios del observador, hacer una buena transcripción lo más fidedigna posible sin hacer abreviaciones del lenguaje o evento, y el principio de concreción que implica no hacer generalizaciones, inferencias o juicios de valor (Gómez López, 2014, La observación).

*“El test último con respecto a la ética de la observación reside en la utilización que se haga de ese material. Pero el investigador tiene la obligación de preservar ese material de cualquier utilización que pudieran hacer de él personas extrañas”* (Woods, 1989, p. 75).

### **2.3.3 Notas de campo**

La observación suele apoyarse de este recurso. De acuerdo con Woods (1989), las notas de campo son apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea recordar. Para esto hay que ejercitar la capacidad para recrear escenas en la mente y reproducir el diálogo, procurar tomar notas la misma noche para

hacer un registro más completo y fidedigno posible de las observaciones del día. La regla de oro es abstenerse de inventar una ficción. La recogida sistemática de datos puede ayudarse de códigos, donde el observador señala a intervalos regulares ítems adecuados y predefinidos en una hoja codificada. Debe utilizarse con precaución puesto que los datos que se obtienen de ahí son más limitados.

*“El objetivo principal, sin embargo, debe ser siempre el registro más completo y fidedigno posible de las observaciones del día, puesto que toda la investigación depende del vigor y la exactitud de este material”* (Woods, 1989, p. 61).

## **Capítulo 3**

### **Desarrollo de la colaboración entre docentes**

En este apartado se muestran los procesos, aprendizajes y resultados de gestionar el conocimiento en la Institución educativa. Para ello se muestran las diferentes fases por las que transcurrió el proceso, los eventos que muestran el desarrollo del mismo y los indicadores de Gestión del conocimiento más significativos. Posteriormente se presenta el conocimiento estructural resultado de la intervención que se cosifica con el fin de incrementar el conocimiento de la Institución al poder ser utilizados de manera posterior.

#### **3.1 PROCESOS, RESULTADOS Y APRENDIZAJES AL GESTIONAR EL CONOCIMIENTO**

En este apartado se presenta y analiza el desarrollo del proyecto que transcurrió a lo largo de diez meses, incluye los procesos que fueron recabados a través de entrevistas, observaciones y notas de campo en las dos comunidades participantes, los procesos que se suscitaron al interior de estas comunidades y que muchas veces ocurrieron de manera simultánea.

Las entrevistas semiestructuradas fueron recuperadas a través de la grabación del audio y transcripción de las mismas a las que se les añadieron algunas anotaciones del comportamiento no verbal de los participantes.

La observación participante fue una de las técnicas utilizadas con mayor frecuencia al trabajar con el equipo docente con las cuales se pudieron recabar las impresiones y actitudes de los participantes ante las diferentes propuestas de trabajo colaborativo, y se conservaron estos datos como evidencias y como insumos de análisis y reflexión para la Comunidad de Práctica. Las observaciones registradas fueron combinadas con la transcripción del audio, distinguiendo los hechos de las impresiones del observador.

Además fueron recuperadas las actividades llevadas a cabo con la comunidad de práctica en los veintidós registros semanales y en nueve bitácoras las sesiones de trabajo con los docentes. Por fecha se recuperó lo sucedido a manera de narrativa para posteriormente evaluar la pertinencia del proyecto propuesto así como los avances del mismo y analizarlo en el marco de los modelos teóricos.

“El análisis de los datos es un proceso en el que se los ordena, se les da una estructura y un significado, para descubrir lo que hay debajo de la superficie” (Shagoury & Miller, 2000, p. 122). La información recuperada fue comparada con algunas de las propuestas teóricas de Gestión del conocimiento, y se señalaron algunos indicadores de este proceso al final de cada una de las fases en las que fue llevado a cabo el proyecto de intervención.

A continuación se presenta el reporte de lo ocurrido por fases siguiendo la estructura del plan de trabajo enunciado en el capítulo 2, únicamente precedida por la descripción que refiere al proceso de aprobación de parte de las autoridades de la organización.

## **Aprobación de la organización**

Uno de los elementos fundamentales para llevar a cabo un proyecto de Gestión del Conocimiento es la validación de la propuesta por parte de los directivos de la organización.

Antes de conformar la Comunidad de Práctica se buscó el diálogo con la Directora de la Institución educativa para proponerle llevar a cabo un proyecto de intervención desde la Gestión del Conocimiento que permitiera conservar y transmitir las buenas prácticas de los docentes de la organización mediante la promoción del trabajo colaborativo. Ella mencionó que le gustaba la idea, pero argumentó que veía dos inconvenientes para esto: 1) la transmisión de estrategias de aprendizaje y el trabajo con los docentes le corresponde a la Coordinadora Académica; y 2) la formación de un sub-grupo de trabajo como lo propone la formación de la CoP podría causar inconformidad entre los miembros del personal, y eso es algo prioritario que ella quería evitar. Al proponer que la Coordinadora Académica formara parte de la CoP y que la invitación para integrarse fuera para todos los docentes, añadió que no se podía involucrar a la Coordinadora en algo que ella no había querido ni pedido, y que aunque se les preguntara al personal si querían participar y respondían que no, cuando los que sí participan comenzaran a actuar diferente se crearía una división que friccionaría la relación laboral. La Directora concluyó la sesión diciendo que lo iba a pensar, porque por otro lado quería que la comunidad educativa creciera de manera evidente y los cursos y talleres que ella había proporcionado a los docentes mediante ponentes externos a la organización no daban resultados, por lo que consideraba que esta podría ser la forma en que se consiguiera.

Estos elementos muestran que una sólida barrera para el aprendizaje que se presenta en la organización consiste en el pensamiento de “yo soy mi puesto” donde los miembros de la coordinación se encuentran concentrados en las actividades propias de su puesto y no tienen mayor interés en interactuar con el resto del personal que conforma la organización.

En la narración anterior también se destaca el interés de la organización por el crecimiento del personal que ha llevado a traer información externa a la institución que pudiera ser útil; sin embargo esa información que se ha acercado a los docentes no ha sido interiorizada de manera individual ni mucho menos integrada a nivel organizacional, por lo que las antiguas declaraciones de conocimiento han perdurado a pesar de estas propuestas, lo cual fue un elemento a considerar para el desarrollo de la intervención de este proyecto en particular.

A pesar de que al finalizar la entrevista con la Directora se acordara continuar con el diálogo en una semana, dicha reunión fue suspendida y reagendada en tres ocasiones, hasta que dejó de asignarle fecha y hora sin agregar ningún comentario que pudiera servir de pauta para conocer si finalmente se contaba con la aprobación o no.

La autorización final para el proyecto surgió meses después con cambios en la dirección de la Institución y con la presentación de algunos avances, ya que pese a los primeros resultados frente a la dirección algunos miembros iniciaron el proceso fuera del horario de trabajo.

A partir de lo anterior se pueden identificar como indicadores de gestión del conocimiento:

- La concepción de “yo soy mi puesto” es una barrera para el aprendizaje característica de dirección y de coordinación académica de la institución.
- Corresponde a la dirección de la institución validar el conocimiento que se genere con la intervención.
- La ineficacia de los cursos y talleres con ponentes externos a la organización a los que se ha recurrido en ocasiones anteriores como recurso para promover el crecimiento de los docentes, es un elemento que debe ser considerado para desarrollar el proyecto de intervención.

### **3.1.1 Construcción de una Comunidad de Práctica**

El espacio de sala de maestros de la Institución es un lugar visitado de manera recurrente por los miembros de la organización, principalmente los docentes. En este espacio se colocó en un lugar visible un póster con la frase: “Para crecer hay que compartir – Gestión del Conocimiento” (Anexo 1); el objetivo de esta acción fue acercar el concepto de Gestión del Conocimiento a los integrantes de la organización y generar cuestionamientos e interrogantes que propiciaran el interés. En un primer momento el póster fue observado con curiosidad y preguntaban quién lo había puesto y qué significaba. Conforme pasaron los días algunos maestros se acercaron a indagar más sobre el significado de la gestión del conocimiento, otros comenzaron a ironizar sobre el material y otros más se mostraron indiferentes y comenzaron a ver el material como “uno más” de los que se colocaban en ese espacio.

Este elemento muestra como el introducir datos nuevos en la organización permite que quienes la conforman comiencen a generar una nueva perspectiva del problema, lo cual es un elemento que precede a la producción del conocimiento de acuerdo al modelo de Firestone y McElroy (en Ortiz & Ruiz, 2009) sobre el ciclo de vida del conocimiento. Si bien no todos los docentes mostraron el mismo interés ante el póster, al menos se consiguió que el término de Gestión del Conocimiento no fuera totalmente desconocido.

Dos semanas después de haber colocado el póster se identificó a los docentes que mostraron mayor interés en él y se abordó a cada uno de ellos de manera individual. Mediante el diálogo con cada uno se clarificaron algunas dudas que ellos tenían con respecto a la Gestión del Conocimiento y se vinculó el proceso de gestión con el trabajo colaborativo. A través este abordaje individual fue posible identificar que tres de ellos no tenían una buena percepción del trabajo colaborativo en la Institución y que esto también había sido identificado como una necesidad por ellos. Estaban en desacuerdo con las disposiciones de trabajo y se mostraron interesados en reunirse con otros compañeros para hacer algo al respecto.



La visión individual de una necesidad en la organización y el interés por enfrentarla favoreció que estos tres docentes accedieran a reunirse en un primer momento para hacer un trabajo en equipo que permitiera mejorar las disposiciones de trabajo. En la primera reunión el momento inicial se utilizó para generar confianza entre los docentes ya que aunque no había conflictos, no solían trabajar juntos. Al compartir la concepción de que se pretendía llevar a cabo un trabajo en equipo para abordar la situación de la colaboración docente, comenzaron a hacer propuestas sobre lo que podría hacerse a nivel institucional, por lo que también se dedicó tiempo a explicar que lo que se pretendía era formar una Comunidad de Práctica (CoP) donde mediante la interacción se diera una respuesta propositiva específica para la Institución, lo cual incluía un proceso de mapeo del conocimiento en la organización, la implementación de un plan de intervención y la evaluación de los resultados para dejarlos de manera concreta en la organización; de esta manera se abordarían las necesidades del trabajo colaborativo.

A pesar de la explicación, lo importante fue la construcción conjunta de lo que implicaba ser CoP, lo cual quedó sintetizado de la siguiente manera por uno de los participantes:

“Entonces somos un equipo que va a analizar las características de la Institución y de los docentes actuales para poder proponer acciones específicas y concretas para volver a implementar la colaboración como estrategia de trabajo [...]” (Diario 1 CoP, Primavera 2015, p. 2).

Para los participantes la definición de una empresa conjunta hizo evidente que este proceso implicaba temporalidad y requería reuniones frecuentes para dialogar y armar un proyecto común. Se mostraron interesados por participar, y uno de ellos propuso un cuarto integrante quien a pesar de no haber mostrado interés en el tema se consideró que sería un buen elemento por ser una persona participativa y comprometida. Con el acuerdo general de incorporarlo se le propuso formar parte de la CoP y aceptó de manera entusiasta, por lo que la Comunidad de Práctica quedó conformada por tres maestras de primaria mayor, una maestra de primaria menor y la familiaróloga del colegio quien participó como gestora del proyecto. Algunas de las características de los miembros de esta comunidad se encuentran en la Tabla 4.

**Tabla 4:**  
Características de los integrantes de la Comunidad de Práctica

No	Título	Edad	Años de servicio	Años en el Centro de Trabajo	Estudios Máximos	Género
1	Lic	31	7	3	Lic. Educación Preescolar	Mujer
2	Lic	34	6	4	Lic. Intervención Educativa	Mujer
3	Lic	33	8	7	Lic. Pedagogía	Mujer
4	Lic	25	7	4	Maestría Ed. y Gestión del Conocimiento (en curso)	Mujer
5	Lic	32	10	7	Lic. Intervención Educativa	Mujer

Fuente: Elaboración personal.

Este grupo inicial se transformó con el cambio de ciclo escolar que coincidió con el inicio de las sesiones de intervención, ya que la última participante que se había unido a la CoP

argumentó motivos personales para dejar de colaborar de manera activa, pero manifestó que apoyaría en las sesiones de intervención como el resto del equipo docente y que si en algún momento se requería su apoyo se contara con ella; los miembros restantes se distribuyeron y asumieron las actividades que ésta participante realizaba. Esto llevó a que la CoP estuviera formada por docentes que trabajaban principalmente con primaria mayor.

A pesar de la diversidad de horarios y de ocupaciones de quienes integraron la CoP se logró concretar desde su conformación que las reuniones serían al menos una vez por semana fuera del horario laboral para trabajar en conjunto sobre las actividades propuestas que permitieran llevar a cabo el proyecto de intervención.

Frente a la tarea de construir un resumen ejecutivo que planteara los términos generales del proyecto, el equipo dedicó las primeras tres sesiones para negociar y definir de manera común los significados de “justificación” y “objetivos”, así como lo que se esperaba conseguir al llevar a cabo el proyecto de intervención. La manera en la que se cosificaron mediante una definición se muestra en los siguientes fragmentos:

Objetivo: qué es lo que esperamos conseguir de todo esto.

Justificación: por qué es importante eso que esperamos conseguir.

Objetivo de la intervención: compartir conocimientos y experiencias para identificar estrategias que funcionan y las que se pueden innovar con el propósito de generar un ambiente colaborativo (Diario 3 CoP, Primavera 2015).

Los conceptos anteriores fueron importantes para que en estas mismas sesiones mediante la negociación de significado se formara una visión compartida con respecto a lo que se esperaba del proyecto de intervención y aquello que se necesitaba para que pudiera implementarse, tanto en recursos materiales como en relación al capital humano y relacional de la organización.

En la segunda sesión se acordó que el rol de validador para las propuestas que surgieran al interior de la CoP, podría ser llevado a cabo por quien tiene más tiempo trabajando en la Institución, junto con otra participante que tiene mayor conocimiento del Modelo educativo. De igual manera, el liderazgo entre la CoP se transformó poco a poco de un liderazgo autocrático a un liderazgo distribuido, ya que la dirección de las sesiones no siempre estuvo a cargo de la misma persona sino que se aprovechaba la mayor experiencia de alguno de los participantes sobre el tema a tratar, tanto en las sesiones de la CoP como en la dirección de las sesiones de intervención llevadas a cabo con el resto de los docentes.

Quienes formaron la CoP tenían en común haber compartido la práctica de la docencia y haber laborado en la Institución durante más de 5 años, de ahí que compartieran un repertorio de experiencias, anécdotas y conceptos, determinados por la práctica y la antigüedad que permitieron en algunos casos enfatizar la necesidad de colaboración de los docentes y en otros complementar la manera en la que podía abordarse la intervención. Un ejemplo de esta interacción se muestra en el siguiente fragmento de la conversación llevada a cabo para determinar las ventajas de la colaboración entre pares:

“A: Otra cosa que yo comentaba con ‘C’ es que hay compañeras que saben mucho. Por ejemplo, ‘Y’ tiene un control de grupo muy padre, y sus alumnos la quieren mucho y todas las mamás dicen que sus hijos salen muy bien. Y luego ‘B’ no sé cómo le haces para que tus niños te entiendan...”

C: Y es que nos podrían compartir algo que luego nos ayude a nosotros. Por decir algo, yo he estado aplicando las técnicas que nos enseñaron en el curso y me han funcionado con los niños. Pero ¡imagínate que conocemos las que utilizan los compañeros! ¡Eso nos serviría mucho más!” (Diario 8 CoP, Primavera 2015, p. 3).

La experiencia y la antigüedad fueron factores que no sólo permitieron identificar al grupo como CoP, sino que además fungieron con factores facilitadores en la construcción de una visión compartida con respecto a la necesidad de colaborar con los compañeros, lo que dio lugar a una empresa conjunta.

Un periodo importante que requirió la participación de la CoP durante dos semanas tanto en las redes sociales como en las sesiones presenciales fue cuando se requirió definir el concepto de colaboración. Para algunos de los participantes la colaboración era entendida como trabajo individual que se suma a un proyecto en equipo, trabajo que se hace todos juntos en el mismo espacio al mismo tiempo, o trabajo que se hace en el mismo lugar aunque cada uno lleve a cabo una actividad distinta. La negociación de significado se prolongó debido a las precisiones que los participantes vincularon al concepto, el cual se enunció de la siguiente forma:

La colaboración es trabajar con los otros para lograr un objetivo común. Este trabajo puede ser o no simultáneo, presencial o virtual; lo que sí se requiere es que se reconozca la importancia de la interacción con la diversidad de las capacidades del otro para el desarrollo de proyectos personales y colectivos, de manera que se reconozca que la actividad sólo adquiere sentido en relación con aquellas labores que hacen los demás (Diario 9 CoP, Primavera 2015, p. 3).

La colaboración docente es el arte de trabajar con otros compañeros para compartir acciones concretas que permitan mejorar la propia práctica en beneficio personal y de los alumnos (Diario 9 CoP, Primavera 2015, p. 3).

Una vez que se logró la cosificación de los conceptos, se requirió establecer el diálogo reflexivo para vincular la necesidad de colaboración entre docentes con el aprendizaje organizacional acorde al Modelo educativo institucional, lo cual implicó una revisión de dicho documento, ya que tenía pocos meses de haber sufrido modificaciones importantes y sólo era conocido por uno de los miembros. El diálogo estuvo enfocado a encontrar la relación entre “la promoción de ambientes autogestores” que se enuncia en la visión institucional con los elementos propios de la colaboración docente. Finalmente la CoP concluyó que para que un ambiente sea autogestor se requiere que sus miembros mantengan una colaboración genuina y frecuente que les permita actualizarse y crecer profesionalmente a través de renovar sus metas y poner los medios necesarios para alcanzarlas.

Antes de comenzar el proceso de Mapeo del Conocimiento se le notificó a la CoP sobre los comentarios de la Directora con respecto a la implementación del proyecto. Las integrantes

comentan que de cualquier manera querían continuar con el proyecto porque no perciben que se reciba algún apoyo de parte de Coordinación Académica, y que a final de cuentas se puede tomar como una actividad que se lleva a cabo fuera del horario de trabajo. Entre ellas se genera la meta de diseñar un proyecto más estructurado y fundamentado de manera que la Directora no pueda negarse a su implementación, dando lugar a una visión compartida entre ellas.

Para poder continuar con las actividades propuestas, la CoP decide distribuir el liderazgo entre los participantes, de manera que las solicitudes que se requiere hacer a la Dirección son presentadas por diferentes docentes como peticiones aisladas, lo que facilita su concesión.

Para poder trabajar en el proyecto de intervención la CoP tuvo que superar algunas barreras propias de la cultura organizacional, entre los que destacaron evitar la ironía como estilo de comunicación que es característico de la organización pero que en el trabajo llevado a cabo al interior de la CoP generó muchos equívocos; y la tendencia a anclarse en el pasado a través de recordar con bastante frecuencia anécdotas y hechos anteriores que en ocasiones llevan a la dispersión.

Otras barreras a las que hubo que hacer frente relacionadas con la operatividad del proyecto de intervención fueron los siguientes:

- La dificultad de la CoP de volver explícito el conocimiento tácito que poseen, dando por supuesto que los demás poseían la misma visión de los conceptos o poseían el mismo conocimiento;
- en varias semanas se tuvo que hacer frente a la apatía y disminución del compromiso de los participantes como consecuencia de la ambigüedad alrededor de la aprobación de la propuesta de intervención;
- la concepción de “yo soy mi puesto” de parte de algunos miembros de la Coordinación académica que se rehúsan a colaborar porque las actividades sugeridas para el proyecto de intervención no están estipuladas en su contrato laboral;
- los obstáculos que ponen los directivos ante las propuestas de actividades y escenarios de trabajo colaborativo, ya que consideran desde una “ilusión de hacerse cargo” que los espacios con los que ya cuenta la organización para la colaboración docente son suficientes;
- la poca disponibilidad en algunos momentos de los compañeros docentes como resultado de que se les hace creer que el aumento de trabajo es debido a la implementación de este proyecto en la organización, lo cual llevó a la CoP a pensar en un “enemigo externo” contra el que no se podía hacer nada.

Además la organización tomó medidas que efectivamente llevaron a la modificación del reglamento interno de trabajo y como consecuencia al aumento de tiempo del docente frente a grupo, por lo que el tiempo que la CoP podía utilizar para dialogar con otros docentes o para llevar a cabo observaciones se vio reducido considerablemente. Aunado a todo esto, la organización le dio prioridad a la creación de aprendizaje adaptativo referente

al manejo conductual de los alumnos, estrategias para involucrar a los padres de familia en las actividades escolares de los niños y la manera en la que se podía cumplir con aquello que se pedía desde la supervisión de la zona escolar.

Las condiciones narradas anteriormente requirieron que la CoP desarrollara algunas habilidades para superarlas. Primeramente se tuvo que cambiar la visión del “enemigo externo” consecuencia de la costumbre de trabajar de manera individual por un proceso de reflexión sobre las oportunidades con las que se contaban y la manera de aprovechar el capital humano y la base de conocimiento organizacional distribuida que se posee. Como ejemplo, en el siguiente extracto se muestra el diálogo entre algunos de los participantes:

“A: Pues lo dirás de broma, pero lo cierto es que todos tenemos algo, aunque sea pequeñito y muy en el fondo, pero que hacemos bien y que podríamos compartir con los demás.

B: Yo creo que a veces ya estamos tan viciados en el ambiente que con los compañeros con quienes no nos llevamos nos cuesta ver lo que hacen bien. A mí también me cuesta, de verdad, pero tenemos que aprender a ver las cosas buenas de los demás. Porque, por ejemplo, si hay muchas mamás que siguen pidiendo a ‘X’ o a ‘Y’ como maestras es porque algo bueno deben hacer, ¿no?” (Diario 3 CoP, Otoño 2015, p. 3).

Para la CoP fue importante aprender a reflexionar sobre su propia práctica a través de un proceso de metacognición mediante el cual pudieran evaluar su desempeño en las actividades relacionadas con el proyecto de intervención, su labor frente a sus alumnos dentro del aula y su actitud con el resto del personal docente de la organización. Estas reflexiones surgían de manera esporádica lo cual manifiesta a su vez el ambiente de confianza que reinaba entre los participantes y que permitía manifestar vivencias personales para que fueran comentados por los demás, como se muestra en el siguiente fragmento:

“A: La verdad, yo ya no sé cómo hacer que mis alumnos trabajen a tiempo, y la verdad es que me siento frustrada porque todos dicen que el año pasado no era así y sí trabajaban; y no me acerco con la maestra del año pasado porque pienso que va a decir que no soy buena maestra porque no puedo con el grupo, por eso prefiero hacer las cosas yo sola [...]” (Diario 4 CoP, Otoño 2015, p. 3).

Otro elemento que fue necesario modificar en la CoP fue su modelo mental con respecto a la colaboración. Al haber trabajado por varios años de manera individual parecía haberse generado una cierta desconfianza a compartir las habilidades y conocimientos con los compañeros. Sin embargo las actividades que se llevaron a cabo en la CoP requirieron que poco a poco se cambiara la visión de la colaboración, y se valoraran los beneficios que aportaba a nivel personal y en los resultados alcanzados. Es por ello que se puede afirmar que las docentes que participaron activamente en la CoP cambiaron su visión con respecto a la colaboración y empezaron a consultarse y a emprender actividades en común además de las que se llevaban a cabo para el proyecto de intervención. Esto permite afirmar que el cambio en los modelos mentales llevó a un aprendizaje en equipo no sólo en relación con la intervención, sino con la manera en la que podían incluir la colaboración en su trabajo diario. Al revisar las planeaciones de las cuatro docentes que continuaron hasta el final del

proyecto, se pueden identificar similitudes en estrategias de trabajo con los alumnos y los materiales didácticos propuestos.

Algunos indicadores de gestión del conocimiento en esta fase del proyecto muestran que:

- El póster colocado en sala de maestros actuó como un artefacto que facilitó el inicio de la movilización del conocimiento organizacional, ya que introdujo la gestión del conocimiento como término novedoso alrededor del cual surgieron inquietudes, comentarios y reflexiones.
- El proceso de negociación de significado de elementos concretos como el concepto de colaboración, los objetivos que se pretendían conseguir y la justificación del proyecto dieron lugar a pequeñas cosificaciones que sirvieron de guía durante el proceso de intervención.
- La negociación de significado de elementos concretos como el concepto de colaboración, los objetivos que se pretendían conseguir y la justificación del proyecto, dieron lugar a la construcción de una visión compartida entre la CoP.
- El haber compartido la práctica de la docencia y el tener varios años laborando en la Institución facilitó la construcción de una visión compartida y una empresa conjunta entre la CoP.
- Las barreras del aprendizaje organizacional que se presentaron durante la implementación del proyecto llevaron a la CoP a modificar algunos de sus modelos mentales con respecto a la colaboración.
- Al no tener la aprobación del proyecto, algunos miembros de la organización deciden actuar de manera autónoma y desarrollan un liderazgo compartido como estrategia para poder iniciar con las actividades diseñadas en el plan de trabajo.

### **3.1.2 Mapeo del conocimiento organizacional**

El proceso de Mapeo del conocimiento fue abordado por la CoP durante las siete semanas posteriores a su conformación. Después de un proceso de diálogo y negociación se acordó que el tema de las estrategias de enseñanza-aprendizaje podría ser un buen tópico para comenzar a fomentar la colaboración entre docentes, de ahí que de manera inicial se acordó buscar el conocimiento que poseían los profesores de la organización al respecto.

De manera simultánea se pretendió revisar si en la visión de los directivos y en los lineamientos institucionales existían elementos suficientes que justificaran la implementación de un proyecto que promoviera la colaboración docente.

En la primera sesión dedicada al mapeo, se dialogó sobre el concepto de Mapeo del Conocimiento, y se explicó que esta actividad hacía referencia a analizar los recursos de conocimiento que se encuentran en la Institución y que se requieren para fomentar la colaboración entre los docentes. La primera reacción de los participantes fue negar que hubiera conocimiento en la organización, como se muestra en el siguiente extracto:

“A: Hay que identificar qué conocimientos se encuentran en la Institución y cuáles nos falta conseguir y necesitamos buscarlos fuera.

B: Pues aquí dentro no hay ninguno (Risas del resto de los participantes).

C: Y si hay, vamos a ser los últimos en enterarnos [...]”

(Diario 3 CoP, Primavera 2015, p. 4).

Este modelo mental sobre el conocimiento de la organización y sus miembros se presentó como una barrera para el aprendizaje de la CoP ya que impedía visualizar a la organización con una perspectiva más realista, menos pesimista. Para poder afrontar esta barrera y poder identificar las fuentes de consulta a las que era necesario acercarse, se llevó a cabo un proceso de reflexión y diálogo sobre el conocimiento que se posee en la organización y la ubicación que éste puede tener en los documentos pero sobre todo en sus miembros y en la experiencia de ellos. Con este fin se proporcionó bibliografía auxiliar para que se familiarizaran con el proceso y para que en la siguiente sesión se pudiera dar un diálogo más participativo donde se diseñaran de manera conjunta los pasos que serían utilizados para el proceso de Mapeo.

La bibliografía auxiliar propició que se comenzara a modificar ese modelo mental con respecto a la organización a través de la identificación de todo el conocimiento que tiene la organización relacionado con la antigüedad y experiencia de la mayoría de los docentes. Esto hizo posible que en la segunda sesión se acordara la necesidad de identificar el conocimiento de los docentes con respecto a los siguientes elementos:

- Conocimiento de destrezas o procedimiento: relacionado con el saber hacer en la institución que incluye la manera en la que los docentes adquieren estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Conocimiento de red social: identificar cuál es el proceso que utilizan los docentes para la búsqueda de nuevas estrategias, y de qué fuentes las obtienen.
- Cómo se identifican en la organización las buenas prácticas de los docentes.
- Si existe o no un repositorio de conocimiento institucional donde se conserven las buenas prácticas de los docentes.

Los aspectos concretos a revisar fueron organizados dependiendo del método o técnica para reunir datos que los participantes consideraron más adecuado, para lo cual se elaboraron guías para utilizar:

- Entrevistas semiestructuradas a diez docentes de la organización y a un directivo, a fin de identificar la opinión que tienen con respecto a la colaboración docente (Anexo 2).
- Observaciones no participantes de algunas sesiones de clase de los maestros que los miembros de la organización consideran que tienen buenas prácticas para identificar las fortalezas de los miembros de la organización que puedan ser tema de trabajo colaborativo (Anexo 3).
- Observaciones participantes de momentos de interacción entre los docentes de la organización como las reuniones semanales y las reuniones de CTE con el fin de evaluar la colaboración (Plasmados en los registros pertinentes).



- Revisión de algunos documentos relevantes para la organización como el Modelo Educativo y el Manual de Funciones, a fin de identificar la viabilidad de realizar una intervención que promueva la colaboración (Anexo 4).

Se acordó que el proceso del mapeo del conocimiento sería realizado en cuatro semanas, de acuerdo con el cronograma presentado en la Tabla 3 enunciada en el Plan de Trabajo. En la cuarta semana se propuso analizar e integrar la información recabada a fin de construir los mapas de conocimiento que facilitara su identificación.

Al cabo de dos sesiones de trabajar en el mapeo, al revisar los resultados obtenidos hasta ese momento la CoP identificó la necesidad de profundizar más en la información relacionada con las actividades que son realizadas a nivel institucional con las cuales se pretende fomentar la colaboración y los resultados de éstas, para lo cual tendrían que consultarse los documentos de Coordinación académica, principalmente las actas de reunión y las evidencias que se envían a la supervisión de la zona escolar.

Los pasos y actividades previstos en el plan inicial de Mapeo tuvieron que prolongarse durante tres semanas más, debido a que las actividades de la organización no daban mucho tiempo para que la CoP pudiera realizar las entrevistas, observaciones y la revisión de documentos. El incremento del tiempo de mapeo llevó a reagendar las actividades, seleccionar los puntos a revisar que optimizaran el tiempo dedicado a mapear y focalizar las sesiones de la CoP.

Durante este periodo se intensificó la comunicación a través de redes sociales para consultas breves o para notificar algún hecho relevante encontrado en el mapeo, como se ejemplifica a continuación:

“A: En las cuatro entrevistas que llevo los maestros dicen que les faltan estrategias para dar Matemáticas [...]

B: ¡Cómo ven! ¡En las actas de reuniones dice que los maestros formamos equipos de trabajo para hacer las actividades! Pero ¿qué no son las que nos llevamos a casa para hacer ‘de tarea’? [...]

C: Oigan, ¿se han fijado que todos tenemos el salón acomodado de la misma manera? El escritorio al frente, las bancas como auditorio... ¡hasta los adornos del periódico mural son los mismos! [...]” (Diario 6 CoP, Primavera 2015, p. 3).

A fin de evitar pasar por alto algún elemento importante obtenido en el proceso, se acordó capturar de manera personal la información obtenida conforme se recuperara en las guías de entrevista, observaciones y revisión de documentos. Esto ayudaría también para evitar que se acumulara el trabajo y poder compartir la información con el resto de la CoP en las reuniones semanales.

Los formatos para capturar la información fueron elaborados en la segunda sesión dedicada al proceso de mapeo, pero posteriormente sufrieron adecuaciones hasta quedar en una guía para las entrevistas y formato de tabla para las observaciones docentes y para la revisión de documentos, como se presenta en los anexos 2-4. En las reuniones semanales la CoP señaló la utilidad de estos formatos para recordar la información importante después



de las entrevistas y las observaciones así como para focalizar la revisión de los documentos.

Los comentarios anteriores hacen evidente que la CoP ha cosificado la experiencia reflexionada y dialogada del mapeo mediante la elaboración de guías y formatos que les son útiles, lo cual se apega a la propuesta de Wenger que enuncia que la cosificación hace referencia a producir objetos que plasman la experiencia en cosas que se utilicen en la comunidad.

Al finalizar el proceso de mapeo la información fue recabada de las entrevistas semiestructuradas a los diez docentes, las observaciones no participantes de cinco clases, la observación participante de dos reuniones de docentes y un CTE, y la revisión del modelo educativo institucional, el manual de funciones, el reglamento interno de trabajo vigente y las actas de reunión de la coordinación académica. La entrevista al directivo no pudo ser llevada a cabo debido a la falta de aprobación del proyecto de intervención por parte de la organización.

La CoP comentó que el proceso en el que se enfrentaron con mayores dificultades fue en el momento de llevar a cabo las entrevistas con los docentes, ya que implicaba mucha discreción por no contar con la aprobación explícita de la dirección para llevar a cabo el proyecto. Coincidieron que la modalidad para llevarlas a cabo fue aparentando una conversación casual con aquellos compañeros con los que tenían mayor confianza, como lo muestra el siguiente extracto:

“A: Pues yo lo que hice fue empezar la conversación con ‘Y’ diciéndole ‘fíjate que el otro día fui a (un lugar de venta de material para apoyo del docente) y me encontré un montón de material didáctico, ¿tú dónde lo consigues?’ y así fui preguntando las cosas que habíamos puesto en la entrevista, como si quisiera copiar su procedimiento para mejorar mi trabajo [...]” (Diario 6 CoP, Primavera 2015, p. 1).

La integración de la información recabada se llevó a cabo de manera semanal desde que se dio inicio al proceso de mapeo, a través del vaciado de las respuestas de manera sintética en un solo formato que permitiera visualizar con mayor facilidad el conocimiento encontrado al respecto. Después de que la información obtenida era dialogada, negociada y validada por la CoP, se pasó a formar un mapa de conocimiento que incluyera la información que poseen los docentes y que podría servir de base para convertirse en conocimiento organizacional, así como el conocimiento de red social externo a la organización con el que contaban (Anexo 5); esto con el fin de identificar si los profesores poseían conocimiento que pudiera ser útil a la organización si se compartía de manera colaborativa.

El conocimiento obtenido de la revisión de los documentos permitió identificar que el Modelo Educativo propone la formación de grupos de docentes que trabajen de manera colaborativa a fin de formar ambientes autogestores para lo cual se tomó como fundamento la propuesta pedagógica institucional del descendimiento, así como el constructivismo sociocultural de Vygotsky y la pedagogía sistémica de Angélica Olvera. Además el reglamento interno de trabajo sugiere lineamientos para llevar a cabo actividades de

aprendizaje con los otros tales como mantener el espacio de trabajo limpio y el hacer uso respetuoso del lenguaje. Aunado a esto el formato para realizar la planeación institucional anual del ciclo escolar sugiere hacer cinco equipos de trabajo que colaborativamente detecten necesidades y le den seguimiento a las propuestas con respecto a la mejora de los aprendizajes, prevención del rezago escolar, funcionamiento regular de la escuela, convivencia escolar sana y actividades de formación humana continua. Estos indicadores reflejan que institucionalmente es posible fundamentar la colocación de un proyecto que promueva la colaboración docente sobre todo con el fin de darle un mejor seguimiento a la planeación anual.

Como fruto de este análisis la CoP fue consciente del conocimiento organizacional distribuido entre los miembros de la organización, ya que la información recabada mostró que cada uno de los docentes cuenta con habilidades diferentes que ponen en práctica con el grupo en el que están al frente. Entre estas habilidades se encuentran el control de grupo, la firmeza con los alumnos y padres de familia, la capacidad de observación, facilidad para organizar a las personas y dirigir eventos, organizar e implementar campañas de conciencia social, diseño e innovación de material didáctico, facilidad de palabra, experiencia frente a grupo, habilidades para desarrollar cálculo mental o habilidades lectoras, desarrollo de proyectos que involucren a los alumnos, o un gran conocimiento de la institución debido a su antigüedad.

Todas estas habilidades identificadas muestran las capacidades que forman parte del dominio personal con el que cuentan los docentes de la institución, el cual desde la propuesta de Senge, es un insumo importante que puede proyectarse al resto de los individuos de la organización a través de la formación del pensamiento sistémico con el que todavía no se cuenta, ya que a pesar de que estas habilidades son reconocidas por otros docentes, las entrevistas y observaciones manifestaron que entre los profesores no existe la confianza para recurrir a los compañeros cuando se requiere y muy pocos han expresado a los otros las destrezas que perciben en ellos. En el diálogo la CoP concluyó que hay habilidades entre los docentes que no se han sabido utilizar para beneficio de la institución por esa falta de colaboración, por lo cual son los individuos los que tienen conocimiento mas no se ha logrado capitalizar a la organización por falta de un ambiente que promueva la colaboración. El siguiente extracto da cuenta de esta percepción:

A: Lo que yo pude encontrar es que todos sabemos mucho, y ahora que lo veo con la información que todas encontramos eso me queda más claro.

B: ¿Y se dan cuenta de que todos tenemos alguna habilidad que los demás ven en nosotros? Si hiciéramos una lista creo que a todos nos impresionaría saber cómo nos ven los demás.

C: Lo que a mí me cuestiona es por qué no nos animamos a decírnoslo unos a otros...

D: Yo creo que es porque se ha perdido esa confianza, entonces todos sabemos algo pero no crecemos como equipo porque no nos animamos a pedir que nos enseñen [...]" (Diario 8 CoP, Primavera 2015, p. 5).

Otro elemento identificado fue el capital relacional externo a la organización con el que cuentan los docentes; la primacía que dan los profesores al trabajo individual ocasiona que

tengan diversas fuentes de conocimiento ajenas a la institución con las cuales puedan incrementar sus habilidades y estrategias. Las fuentes a las que recurren los docentes de la organización es preguntar a compañeros de la licenciatura con los que todavía mantienen contacto, conversar con compañeros que ya han dado ese grado, utilizar recursos bibliográficos y de la web, y en algunos casos (los menos) se dialoga con el profesor que ya trabajó con ese grupo en ciclos escolares anteriores.

También fue posible identificar que los docentes tienen algunas barreras que dificultan la colaboración, como por ejemplo, el exceso de actividades que se les encomiendan, las nuevas indicaciones del reglamento interno de trabajo en la que se incrementan los tiempos frente a grupo, y los escasos espacios para convivir con los compañeros de manera espontánea; estos elementos son vistos como “enemigos externos” que dificultan crear espacios de confianza que facilite la colaboración docente.

Otro de los elementos que surgieron en las entrevistas con los docentes con mayor antigüedad en la institución fue la tendencia a comparar los espacios de colaboración y el ambiente de trabajo entre profesores que existían anteriormente en la institución con los que existen actualmente. Poco a poco los docentes se adaptaron a los nuevos lineamientos de trabajo que reducían los espacios de convivencia y colaboración entre ellos, aunque con el tiempo se gestó una cultura de trabajo individual donde compartir con los demás se percibe como pérdida de tiempo o como un riesgo de que el otro se apropie de las ideas y recursos compartidos, lo que se puede comparar un poco con “la parábola de la rana hervida”.

De igual manera se detectaron barreras en el equipo de dirección y coordinación académica, como por ejemplo “el mito del equipo administrativo”, ya que al parecer en las actas y documentos de reuniones se presentan las evidencias para afirmar que los docentes trabajan muy bien en equipo en la resolución de problemas rutinarios como los que propone la ruta de mejora escolar, sin embargo desde la perspectiva de los docentes reflejada en las entrevistas, al abordar problemas complejos como la incorporación de nuevas estrategias para matemáticas el trabajo en equipo no es funcional y los profesores terminan haciendo trabajo individual.

“La ilusión de hacerse cargo” se vio reflejada en el hecho de que los miembros de dirección y coordinación académica han buscado guiar actividades para promover la colaboración docente e inclusive se ha presentado a ponentes externos a la organización con la idea de que estos elementos van a generar en los profesores la colaboración entre pares, sin profundizar en otros aspectos que pueden influir en la actitud reacia de los docentes.

Los indicadores de gestión del conocimiento que es posible identificar en esta fase pueden sintetizarse en los siguientes:

- La bibliografía auxiliar con respecto al mapeo del conocimiento organizacional actuó como un artefacto que facilitó la modificación del modelo mental con respecto al

conocimiento que se posee en la organización, ya que permitió valorar la antigüedad y experiencia de los docentes como capital.

- El ritmo de trabajo de la organización llevó a que el proceso de mapeo del conocimiento se ampliara tres semanas más de lo previsto, lo cual ocasionó que la CoP focalizara las reuniones semanales y se intensificara el uso de redes sociales como estrategia para mantener la comunicación entre los participantes.
- La cosificación de formatos realizados por la CoP facilitó la captura de la información obtenida de las observaciones, entrevistas y revisión de documentos.
- El proceso de mapeo de conocimiento permitió identificar el capital organizacional distribuido en cada uno de los docentes que no se ha utilizado en beneficio de la organización por falta de un ambiente que promueva la colaboración entre los profesores.
- El ambiente que promueve el trabajo individual de los profesores ha generado que ellos incrementen el capital relacional con agentes externos a la organización.
- Las barreras para el aprendizaje que es posible identificar en los docentes de la organización es la búsqueda del enemigo externo y la parábola de la rana hervida; por su parte los documentos de la organización reflejan que entre los directivos y miembros de coordinación existe el mito del equipo administrativo y la ilusión de hacerse cargo.

### **3.1.3 Combinación del conocimiento: Plan de intervención**

Después de identificar las habilidades docentes mediante el mapeo del conocimiento, la CoP llegó a identificar que los miembros de la organización contaban con el conocimiento requerido para establecer el diálogo respecto a las estrategias que utilizaban, ya que las tenían de manera individual y hacía falta pasar de conocimiento organizacional distribuido a un aprendizaje organizacional mediante la colaboración con iguales; además de que la información recabada en los documentos en el mismo proceso de mapeo brindó los fundamentos para proponer a la organización un proyecto de intervención que promoviera la colaboración entre maestros.

Una vez que se llevó a cabo el análisis del mapeo del conocimiento, la CoP procedió a elaborar un plan de intervención, cuyo objetivo estuvo orientado a generar una cultura de colaboración donde los docentes identificaran y compartieran las buenas prácticas, y que se presenta en el apartado de Conocimiento Estructural como “Taller de estrategias docentes en la perspectiva de la Pedagogía del Descendimiento”, ya que se considera un producto que puede servir de guía para subsecuentes cursos.

A manera general, el plan de intervención fue fundamentado en la propuesta pedagógica del aprendizaje colaborativo, ya que está asociada a una vertiente cognitiva sociocultural del aprendizaje que pone énfasis en la autonomía del alumno que no deja de ser interdependiente y solidario en las acciones que realiza para alcanzar las metas de aprendizaje (Batista, 2007). Además, el aprendizaje colaborativo propone el trabajo en pequeños grupos “donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una

variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia” (Dirección de Investigación e Innovación Educativa, 2015).

Las actividades fueron diseñadas para propiciar el aprendizaje colaborativo a través diversas estrategias como compartir experiencias, realizar dinámicas, ponencias frente a los compañeros, mesas de trabajo, diseño de indicadores y elaboración de productos comunes, así como la evaluación y retroalimentación entre pares.

Además del aprendizaje colaborativo, se tomaron en cuenta otras propuestas pedagógicas que complementaron la formación docente y aportaron elementos para cumplir el objetivo. Para el diseño puntual de las situaciones de aprendizaje se consideró el Enfoque por competencias (desde la propuesta de Frola & Velásquez, 2001) que enuncia la movilización de las diferentes habilidades y saberes de las personas para dar respuesta a una situación compleja en un escenario concreto; el Aprendizaje orientado a proyectos (Innovación Educativa, 2008) que promueve en los alumnos la reflexión sobre el conocimiento para generar nuevo conocimiento a través de la investigación, el establecimiento de un plan de trabajo, la elaboración del proyecto y la evaluación del trabajo realizado; las Dimensiones del aprendizaje (Marzano & Pickering, 2005) para el abordaje de los contenidos declarativos y procedimentales; así como diversas estrategias de aprendizaje propuestas por otros autores para las dinámicas concretas y el abordaje de las sesiones.

En este proceso la CoP tuvo que dialogar y negociar con respecto a los objetivos perseguidos en cada sesión, el tiempo que duraría cada una de ellas y las actividades que pudieran abonar a la consecución de los objetivos. También tuvieron que familiarizarse con la propuesta pedagógica institucional a fin de poder integrar las habilidades docentes con ésta para fortalecer la identidad de los miembros de la organización y el reconocimiento de parte de los compañeros de trabajo.

Otro aspecto en el que se trabajó fue en el tiempo en el que se llevarían a cabo las sesiones. Al pensar en una intervención de diez sesiones en un tiempo aproximado de seis meses, el cuestionamiento principal era la manera de acomodarlas para que los docentes no tuvieran que invertir tiempo extra a su jornada laboral y así contar con la participación de todos. Por ello, se acordó en la CoP que las primeras cinco sesiones de noventa minutos serían abordadas en la semana de trabajo asignada para el CTE intensivo como parte de la ruta de mejora escolar, mientras que las otras cinco sesiones de treinta minutos serían distribuidas en los CTE's mensuales posteriores.

Con los resultados del mapeo, al inicio del nuevo ciclo escolar y frente a un cambio en la Dirección de la institución, se presentó nuevamente el proyecto de intervención a la organización. La directora se mostró interesada en que se llevara a cabo y dispuso las actividades de inicio del ciclo escolar para que el proyecto de implementación se llevara a cabo durante el tiempo destinado a las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) Intensivo propuesto para agosto e indicó que durante las sesiones posteriores de CTE se dejarían dos horas para dar seguimiento a este proyecto de intervención.

La directora no sólo dio su aprobación, sino que se involucró en las actividades que se llevaban a cabo y durante las sesiones de intervención participó de manera activa, implementó algunas estrategias, dinámicas y actividades que ella consideró podían abonar a los objetivos de la intervención. Que se involucrara de esta manera en el proceso fue muy importante para el desarrollo de la intervención, ya que la presencia de ella como autoridad institucional brindó la validación que desde la propuesta de Firestone y McElroy es un elemento indispensable en la integración del conocimiento en la organización.

Se invitó a la directora a participar de manera más cercana con la CoP, pero ella rehusó argumentando que ya tenía su equipo de trabajo con coordinación académica y que estaba satisfecha con lo que se había expuesto en el plan de intervención, por lo que consideraba que no era necesario que ella se incluyera en el equipo de trabajo.

Con la aprobación de la dirección se incrementaron los espacios de interacción con otros miembros de la organización dentro de los horarios de trabajo, aumentaron las observaciones de la práctica de otros colegas y se transmitió la colaboración como estrategia de trabajo entre pares.

Los indicadores de gestión del conocimiento que es posible identificar en esta fase pueden sintetizarse en los siguientes:

- La elaboración del plan de intervención parte desde una oportunidad de mejora en la organización, detectada por sus mismos integrantes, y toma en cuenta el capital distribuido entre sus miembros con el fin de que al finalizar el proceso sea la organización quien haya incrementado su conocimiento a partir del aprendizaje de sus miembros.
- Para la elaboración del plan de intervención se requiere hacer uso de conocimiento externo a la organización mediante la consulta bibliográfica de propuestas pedagógicas que abonen al objetivo propuesto.
- El plan de intervención fue validado por la directora institucional, lo cual le da la posibilidad de ser implementado en la organización y ser utilizado como un detonador en la producción del conocimiento.
- Cuando se obtiene la validación de las autoridades de la organización se generan nuevos espacios y actividades para desarrollar la colaboración docente.

### **3.1.4 Uso del conocimiento: Gestión del aprendizaje y realimentación al conocimiento**

Para la implementación del plan de intervención se requirió incorporar a todo el personal docente a manera de comunidad de aprendizaje. Esta nueva comunidad quedó conformada por 20 miembros de la comunidad educativa (incluyendo a los que ya formaban parte de la CoP) con las siguientes características:

- **2 miembros de dirección y coordinación académica**, con promedios de edad de 55 años, 35 años de servicio y el tiempo en la institución se encuentra polarizado entre 4 y 20 años. Una de las participantes ha mostrado cierta resistencia al cambio, mientras que la otra muestra disposición a la participación e incluso mantiene una actitud propositiva.
- **12 maestros titulares de grupo**, con promedios de 40 años de edad, 18 años de servicio, y 8 años en la institución. Su actitud hacia el trabajo es participativa, propositiva y han expresado la necesidad de implementar el trabajo colaborativo como estrategia entre docentes.
- **6 maestros que imparten las materias extracurriculares**, con promedios de 34 años de edad, 16 años en servicio y 5 años en la institución. En general, consideran la capacitación como algo propio de los maestros titulares, pero los directivos les han indicado que participen. A pesar de eso, han expresado la necesidad de trabajar como equipo con los maestros titulares, aunque cuando se les pregunta su opinión sobre la manera de llevar a cabo este trabajo, no dan opciones.

Las actividades que se llevaron a cabo con la comunidad de aprendizaje estuvieron enfocadas a que colaborativamente pudieran compartir, evaluar y seleccionar estrategias de aprendizaje acordes al Modelo Educativo que facilitarían los objetivos propuestos para el nuevo ciclo escolar, así como darles seguimiento durante el mismo. Al mismo tiempo, la CoP revisó los resultados de las diferentes actividades colaborativas que realizaron los docentes a fin de poder rescatar los elementos que influyeron en su desempeño.

Los sucesos de las diez sesiones de intervención fueron recuperados mediante grabaciones de audio y registros de notas llevados a cabo por un integrante de la CoP. Al finalizar dichas sesiones la CoP se reunía para dialogar sobre lo ocurrido, registrar las estrategias de aprendizaje enunciadas por los docentes y evaluar las actividades colaborativas, todo lo cual se redactaba a manera breve en una ficha que contenía los siguientes elementos:

- Síntesis de lo ocurrido en la sesión.
- Logros obtenidos.
- Debilidades identificadas.
- Áreas de oportunidad que es importante considerar en las sesiones posteriores.
- Reflexión en relación con el objetivo de la implementación.

Un día antes de comenzar con la intervención, la directora organizó un curso con una de las personas que había colaborado en la edición del Modelo Educativo Institucional, a fin de que los docentes se familiarizaran con el contenido del mismo y con la propuesta pedagógica y pudieran hacer uso de ese conocimiento en las sesiones posteriores.

En la primera sesión de intervención la CoP compartió con el resto de los docentes el conocimiento que se había encontrado en ellos respecto a las estrategias de aprendizaje y los beneficios que tendría compartirlas con los otros al iniciar el ciclo escolar, con el propósito de justificar el estilo colaborativo con el que se trabajaría de manera posterior.



Los docentes accedieron a trabajar de esta manera, por lo que se procedió a llevar a cabo las actividades propuestas para la primera sesión.

Durante las primeras cinco sesiones de la intervención que fueron llevadas a cabo en una semana se contó con la participación de los docentes; sin embargo la CoP pronto se dio cuenta que los maestros no estaban acostumbrados a trabajar de esta manera, ya que en la mayoría de las ocasiones cuando se les ponía a trabajar en grupo se dividían el trabajo y uno de los participantes era el que recuperaba todo y lo entregaba, o bien se dejaba el trabajo en algunos de los miembros mientras los otros dialogaban sobre otros temas. Aunado a lo anterior, en el momento en que la sesión se desarrollaba con los docentes, la directora intervenía variando los tiempos y las actividades agregando, omitiendo o modificando la secuencia planeada.

Esto llevó a la CoP a rediseñar constantemente el plan bosquejado para la intervención. Las primeras dos modificaciones consistieron en integrar en sesiones posteriores las actividades que no se habían logrado implementar, además de modificar las características de los grupos de trabajo de los docentes para disminuir participantes en los equipos o reducir el tiempo de la actividad. Sin embargo, durante la revisión de la tercera sesión la CoP se percató de que las modificaciones que hacía la directora respondían a los productos solicitados por la supervisión de la zona escolar, por lo que en la cuarta y quinta sesión se buscó trabajar en los productos requeridos por la supervisión pero de manera colaborativa.

Las cinco sesiones de seguimiento también fueron modificadas por la CoP quienes integraron nuevamente los productos solicitados por la supervisión escolar de la zona para trabajarlos de manera colaborativa. Se le presentó el nuevo plan a la directora de la institución, quien dio su aprobación y reiteró que las sesiones posteriores iban a quedar bajo la dirección de la CoP, sin embargo en esas sesiones no se brindó el tiempo que se había solicitado, sino que la dirección incrementó media hora al tiempo propuesto y añadió actividades emergentes que se esperaba que se llevaran a cabo durante ese tiempo además de las sugeridas en el plan de intervención.

Estas modificaciones llevaron a que la planeación didáctica que se había propuesto como producto final fuera cambiado por otro que consistió en evaluar las propias estrategias de aprendizaje acordes al modelo educativo institucional, dialogarlas entre los compañeros que imparten clase en el mismo grado o de la misma asignatura (en el caso de los maestros de apoyo) y diseñar en conjunto una estrategia a trabajar durante un mes que respondiera a una problemática común para ambos grupos. Estas propuestas fueron revisadas por el equipo de dirección y coordinación académica, quienes a su vez diseñaron una estrategia de intervención que incluyera las propuestas anteriores para de esta manera brindarles el apoyo a los docentes como equipo colegiado.

A pesar de que se lograron algunos de los objetivos la modificación de las actividades ocasionó una disminución en el compromiso y participación de la CoP quienes manifestaban su desacuerdo en las reuniones, como se muestra en el siguiente extracto:



“A: [...] ¿De qué sirve que nos juntáramos para ver lo de las sesiones de trabajo intensivas, lo del ajuste de las otras cosas, el compilar la información y todo eso si a final de cuentas la dirección y la coordinación van a hacer lo que quieren? [...]” (Diario 5 CoP, Otoño 2015, p. 11).

Para evitar que esta situación continuara percibiéndose como “enemigo externo” que supone una barrera en el aprendizaje, en una de las reuniones la CoP dialogó lo que se podría hacer para modificar esta situación que generó incomodidad, y se llegó a la conclusión de que la solución más factible sería dialogar con la directora al respecto, por lo que se agendó una cita que fue pospuesta en varias ocasiones y no llegó a realizarse.

El análisis de los logros obtenidos en cada sesión a pesar de las modificaciones y cambios imprevistos fue un elemento que ayudó a que la CoP disminuyera su inconformidad y se focalizara en dialogar sobre las actividades realizadas por los docentes para identificar patrones de comportamiento que pudieran convertirse en declaraciones de conocimiento respecto a las acciones, actitudes y escenarios y la manera en la que influyen en la colaboración entre pares.

Durante las sesiones de intervención con los docentes miembros de la Comunidad de Aprendizaje, pronto se hicieron notar elementos que facilitaron la colaboración entre ellos; uno de los que salió a relucir con bastante frecuencia es que para dar respuesta a los productos que se les indicaba solían hablar de las actividades implementadas durante los ciclos escolares anteriores, se reflexionaba sobre ellas y la posibilidad de aplicarlos en el presente. Este diálogo podía llevarles a los participantes mucho tiempo debido a que la antigüedad de la mayoría de ellos promovía que la memoria organizacional fuera bastante amplia y los maestros solían añadir percepciones y recuerdos sobre el evento al que se hacía referencia, como lo muestra el siguiente fragmento:

“A: Pues yo creo que nos hace falta buscar estrategias para que los niños traigan el uniforme completo

B: Pero, pues sí lo traen, ¿no? en general,... o bueno, mis niños siempre lo traen

A: Pues no tanto, ‘B’. Porque el año pasado que a mí me tocó revisar uniforme, no lo traían, faltan mucho que con el moño, o los tenis

A: Pero bueno, eso pasa en los primeros días con los de nuevo ingreso, o cuando de repente la mamá se le olvida o algo así, pero casi siempre lo traen

C: Y pues ya se les dice a los niños que por su culpa el grupo no tiene banderín. Yo creo que eso funciona

A: Pero a mí eso se me hace injusto, porque a final de cuentas son niños, y a lo que yo he visto si no traen el uniforme es por culpa de los papás” (Registro 3 GA, Otoño 2015, p. 12).

Otro elemento recurrente en el diálogo fue la necesidad de que en esa anécdota el docente que la narraba fuera reconocido por los compañeros debido a la actitud o estrategia que había implementado en ese momento. Si la anécdota no recibía algún comentario halagador al respecto, el docente que la había sacado a relucir volvía a mencionarla momentos después adecuándola al tema sobre el que se dialogaba en ese momento. El siguiente fragmento ejemplifica lo anterior:

“A: Pues yo también he tenido muchos momentos exitosos en el ciclo escolar. Pero uno que recuerdo así mucho es con un alumno, José, que era muy apático en casi todo, ¿se acuerdan? – voltea a ver al resto de los participantes que se encuentran a su alrededor – pero cuando lo veía jugar voli era muy bueno, realmente se esforzaba, se veía que ponía todas las ganas en eso, y mejoró mucho, ya no era el mismo niño [...]

[En otro momento, mientras se habla sobre las actividades permanentes con las que se va a trabajar durante el ciclo escolar]

A: Yo creo que se deberían conservar los torneos deportivos, porque como les decía hace rato, a José le ayudaron mucho, y a lo mejor a otros también [...]” (Registro 3 GA, Otoño 2015, pp. 6, 9).

Respecto a este recurso que fue utilizado por la mayoría de los docentes durante las sesiones de intervención, la CoP acordó que de manera aleatoria alguno de ellos haría un breve comentario respecto a la anécdota que contarán los maestros. Esta estrategia permitió que las anécdotas fueran narradas una sola vez, lo que llevó a aumentar el repertorio de las mismas; además algunos de los miembros únicamente de la Comunidad de aprendizaje comenzaron a comentar las palabras de los demás con mayor frecuencia y a resaltar algo de lo que se decía.

También se hizo evidente que la percepción poco favorable hacia algunos de los compañeros docentes o a su desempeño laboral era un fuerte modelo mental que dificultaba el trabajo colaborativo cuando se llegaba a coincidir con él en algunos de los equipos. Esta reticencia era manifestada cuando se desprestigiaban sus ideas y aportaciones argumentando que la persona no hacía bien sus actividades, no desempeñaba todas las tareas propias del docente, o que el comentario carecía de fundamento. Con el fin de ayudar a la modificación de esta situación, la CoP propuso hacer énfasis en las siguientes preguntas durante el cierre de cada una de las sesiones de intervención:

- ¿Cuál es el aprendizaje más importante que adquiriste hoy?
- ¿Quién te ayudó a adquirir ese aprendizaje? ¿Qué hizo para ayudarte?
- ¿Cómo puedes aplicar este aprendizaje en tu práctica docente?

Esta estrategia fue llevada a cabo mediante la puesta en común, lo cual llevó a algunos docentes a buscar decir cosas diferentes de lo que decían los otros, y esto a su vez ocasionó que entre ellos comenzaran a fijarse en algo que el otro había comentado y que pudiera ser enunciado como “significativo” ante los compañeros. Ciertamente el modelo mental no desapareció en todos los participantes con respecto a todos los compañeros, pero sí permitió que las actividades de colaboración fueran llevadas de manera más armoniosa y se considerara la opinión de todos.

Sin embargo la participación de los docentes siguió incrementándose cuando trabajaban con quien mantenían un nivel más alto de intersubjetividad, la cual podía identificarse debido al uso de la ironía en una relación proporcional: a mayor intersubjetividad aumentaba el uso del lenguaje irónico con esa persona, y a la inversa.

El identificar estas características permitió que la CoP rediseñara las actividades y los grupos de trabajo durante el proceso de intervención de manera que se pudiera identificar la influencia real de estos elementos para la colaboración de los miembros de la Comunidad de aprendizaje.

Como productos de este proceso de intervención se obtuvo un listado de estrategias de enseñanza que los miembros de la Comunidad de Aprendizaje coincidieron que eran acordes a la propuesta pedagógica institucional y que fueron recuperadas de sus comentarios y aportaciones durante las primeras cinco sesiones. Durante la quinta sesión de intervención se revisó la manera en la que los profesores llevaban a cabo sus planeaciones semanales; en el proceso se hizo evidente que cada uno planeaba con un formato personal con elementos diferentes de acuerdo a la consideración de cada uno, y a petición de ellos y con las aportaciones de todos se realizó uno en común con el objetivo de que se unificara esta actividad docente. En este proceso los participantes tuvieron que negociar elementos y significados como “objetivo”, “aprendizajes esperados”, “competencias”, “transversalidad”, entre otros, y aceptaban que no siempre su propuesta era admitida por los demás pero que había que ceder ante la opinión de la mayoría. Estos productos se presentan en el apartado de Conocimiento Estructural de este informe.

En la narración anterior se pueden identificar los siguientes indicadores de Gestión del Conocimiento:

- Para que se lleve a cabo el proceso de intervención se requiere la formación de una Comunidad de aprendizaje integrada por los miembros de la organización en los que se pretende integrar los conocimientos producidos.
- La manera de compaginar las actividades requeridas por la institución con las propuestas en el plan de intervención recurrentemente en algunas ocasiones movilizó el aprendizaje y la colaboración entre los docentes, mientras que en otras fue un obstáculo al modificar el tiempo que podía dedicarse a las actividades.
- Los comentarios y las actitudes de los docentes durante el proceso de intervención dan cuenta de los modelos mentales que ellos tienen con respecto a trabajar colaborativamente.
- La modificación de los productos propuestos inicialmente en el plan de trabajo evidencia que el proceso de gestión del conocimiento necesariamente es flexible y se adapta a los miembros de la organización y a los procesos de la misma.

### **3.1.5 Difusión, almacenamiento y acceso conocimiento construido**

En una de las sesiones de trabajo con los docentes, los maestros de tiempo variable solicitaron que se pensara de qué manera podría dárseles a conocer los acuerdos de las reuniones en las que ellos no estaban presentes. Ante la falta de respuesta de los miembros de Coordinación Académica y Dirección, la CoP diseñó un espacio en el cubículo de uno de los maestros de tiempo variable para colocar los aspectos más importantes de las reuniones, las fechas y eventos que es importante recordar, pero también aprovechó para

agregar los acuerdos a los que había llegado el equipo docente a través del trabajo colaborativo, como por ejemplo, reservar dentro del aula de clase el espacio para la lectura acondicionándolo para este fin, o utilizar los primeros quince minutos del día para hacer ciertos ejercicios de cálculo mental. En este tablero se dejó un espacio en blanco para que los maestros pudieran añadir sus comentarios.

Al estar en un lugar visible de la sala de maestros, el tablero generó diferentes reacciones entre los docentes como por ejemplo: que algunos escribieran buenos deseos al iniciar la semana, o colocaran una frase de algún autor que les es significativo, y se dieron comentarios que enunciaron que esta herramienta favorecía la comunicación entre los profesores. Otros más dialogaban frente al tablero sobre los acuerdos a los que se habían llegado en las reuniones, como lo ejemplifica el siguiente extracto:

A: Eso de que vamos a comenzar el día con lo de cálculo mental, espero que sí funcione, porque con los míos ya no sé cómo hacerle...

B: ¡Yo también lo espero! Y pues es que quienes lo hacen siempre son 'C' y 'D', y sus alumnos siempre salen bien en los muestreos, así que espero que esa técnica les ayude también a los míos...

A: Pues ya empezamos hoy, ¿no? a ver qué tal nos va [...]” (Diario 6 CoP, Otoño 2015, p. 3).

Al analizar los comentarios favorables de los docentes acerca de este recurso, la CoP consideró que sería un buen elemento a través del cual se podrían acercar los beneficios de la colaboración a los profesores, por lo que consideraron que era una buena estrategia para difundir el conocimiento y hacerlo accesible para aquellos que por alguna razón no pudieron estar presentes en el momento en que se tomaron decisiones.

El uso del tablero fue dialogado por la CoP para evaluar la pertinencia de que fuera integrado en las actividades de la institución como un recurso para difundir y transmitir información, y así ser un insumo para distribuir el conocimiento entre las personas que conforman la organización, como lo propone Senge.

Se dialogó sobre la posibilidad de poner pequeñas “cápsulas informativas” de manera semanal en el tablero, pero la idea no llegó a realizarse ya que en el proceso de negociación se llegó a la conclusión de que para los docentes era más significativo identificarse en el tablero como parte del proceso que leer algún fragmento teórico.

A unas semanas de concluir el proceso de intervención, con apoyo de la CoP se diseñó un boletín informativo con el fin de comunicar a todo el equipo docente y demás miembros del personal sobre los avances y procesos de las actividades realizadas entre los profesores con un estilo colaborativo, así como algunos otros elementos que podrían motivar a continuar el trabajo de esta manera (Anexo 6).

Este elemento fue muy significativo para la CoP ya que les permitió ser conscientes de los avances y logros obtenidos, a pesar de que en ese momento se percibían barreras tanto en los docentes ajenos a la CoP como en los directivos y miembros de coordinación y se consideraba que los avances habían sido mínimos. Sin embargo, la elaboración del boletín

requirió que se revisaran los registros anteriores y se destacaran los comentarios evaluativos hechos por ellos mismos, lo cual facilitó modificar este modelo mental que se estaba convirtiendo en barrera para los integrantes de la CoP, como se muestra en el siguiente fragmento:

“A: Pues es que después de escuchar eso que leíste [haciendo referencia a los comentarios de evaluación], sí hemos hecho algo.

B: A lo mejor no como lo habíamos planeado en un principio, pero pues sí tenemos logros.

C: Y creo que es importante que se los demos a conocer a los demás, para que dejemos de pensar de manera tan pesimista [...]” (Diario 9 CoP, Otoño 2015, p. 6).

Sin embargo, entre el resto de los profesores no tuvo la acogida que se esperaba; si bien todos lo recibieron, los comentarios que hicieron al respecto se limitaron a un “estuvo bien”, “es interesante”, “la idea es buena”. De ahí que la CoP concluyera que esta actividad les ayudó a ellos de manera interna a continuar animosamente con la propuesta de intervención, aunque para los demás no fuera tan significativo como lo fue el tablero colocado en sala de maestros.

Al finalizar las sesiones dedicadas a la implementación de la intervención, la CoP analizó el proceso y la manera en la que las actividades propuestas impactaron en la organización, lo que llevó a identificar acciones y actitudes que influyen en la colaboración docente. Con estos datos se elaboraron los siguientes productos:

- Un informe con recomendaciones que favorecen la creación de escenarios de colaboración entre los docentes.
- Un listado de estrategias utilizadas por los docentes y que se encuentran acordes a la propuesta pedagógica institucional.
- Un formato de planeación didáctica docente.
- Un formato para la planeación de estrategias de intervención bimestral entre docentes del mismo grado.

Si bien en el plan de trabajo se indicaba presentar como producto ejemplos de planeación docente, al finalizar la intervención no se pudo presentar como tal debido a que no fue abordado durante las sesiones de intervención.

En momentos adicionales a las reuniones dedicadas al proyecto de intervención, la CoP desarrolló una propuesta para trabajar los valores a nivel institucional fundamentada en el modelo educativo, la cual se espera presentar a la organización junto con el conocimiento estructural producido durante la intervención.

La apertura hacia la colaboración se dio fuertemente en la CoP, lo cual generó una actitud participativa en la comunicación con otros docentes. Sin embargo, para determinar la difusión, el almacenamiento y el acceso al conocimiento construido, la CoP tuvo que profundizar el diálogo y la reflexión para poder hacer frente al modelo mental de la mayoría que se negaba a dejar estas recomendaciones y el resto de los productos elaborados durante la intervención en manos de la dirección y de la coordinación académica por temor

al uso que se le pudiera dar o que algunos miembros de la organización se atribuyeran su autoría.

Sin embargo, después de un proceso tres sesiones en las que se abordó el tema se llegó a la conclusión de que este documento pertenece a la organización y por lo tanto debe permanecer en ella, por lo cual se acordó que sería entregado a todos los miembros docentes de la organización, incluyendo a la Directora y a la Coordinadora Académica, para presentarlo como equipo de trabajo en la sesión de CTE de evaluación final del ciclo escolar, y se recalcó que quedaría a disposición de todos los miembros de la organización ya que se entregaría el archivo original a la directora y se dejaría otro tanto en el archivo anual del departamento psicopedagógico.

Una de las sugerencias que se anexa en los productos es la importancia de revisar la validez de las recomendaciones al menos cada dos años o en el caso de que la rotación del personal sea del 20% de los docentes, para lo cual se aconseja reiniciar el ciclo de observaciones y retomar el diálogo con los docentes para hacer las modificaciones pertinentes.

Los indicadores de gestión del conocimiento que se identifican en esta fase son los siguientes:

- El tablero como herramienta de difusión del conocimiento presenta los acuerdos a los que se ha llegado como equipo de trabajo y promueve el compañerismo entre los docentes, lo cual es un elemento importante cuando se pretende incentivar la colaboración.
- El boletín informativo implicó un proceso de reflexión sobre los logros alcanzados, lo cual ayudó a cambiar los modelos mentales de los participantes con respecto a los resultados del trabajo realizado.
- El conocimiento construido a lo largo del proceso de intervención es cosificado en productos concretos que se van a dejar al alcance de todos los docentes, a fin de que se le dé utilidad y seguimiento.
- El temor a compartir el conocimiento con algunos de los miembros de la institución sigue siendo un obstáculo fuerte que limita la colaboración y por lo tanto el aprendizaje organizacional.

Lo narrado anteriormente muestra un proceso de gestión del conocimiento ya que el conocimiento individual con el que cuentan los individuos que conforman la organización se comparte con otros miembros con la finalidad de crear un repertorio compartido que permee las labores de los docentes que la integran. Para esto se colocaron algunos elementos con el objetivo de cambiar la visión de los miembros de la organización para formar una cultura de colaboración donde el otro se considere valioso para el crecimiento de quienes están en contacto con él, y de esta manera se perciba también como un elemento importante para el crecimiento de la organización.

El conocimiento nuevo producido para la organización durante el desarrollo de la intervención estuvo orientado a identificar las prácticas docentes que en muchas ocasiones son llevadas a cabo de manera tácita y relacionarlas con el Modelo Educativo institucional; este conocimiento se pretende que se integre en la práctica a través de los formatos de planeaciones individuales y colaborativas elaboradas por los mismos docentes, los cuales a su vez también son un elemento que evidencia la producción de conocimiento.

### 3.2 CONOCIMIENTO ESTRUCTURAL

En este apartado se presentan los productos que fueron cosificados durante el proceso de intervención y los que surgen como resultado de este trabajo con los docentes de la organización. Al haber sido elaborados dentro del proceso de intervención con la plantilla docente correspondiente al ciclo escolar 2015-2016, se recomienda que la validez de estos productos sea revisada al menos cada dos años o en el caso de que la rotación del personal docente sea mayor al 20% de los miembros que lo conforman. Para su revisión se aconseja reiniciar el ciclo de observaciones y retomar el diálogo con los profesores para hacer las modificaciones pertinentes.

Primeramente se describen los productos que fueron elaborados mediante la colaboración docente: (1) **Recomendaciones para la creación de escenarios de colaboración**, elaborado por la CoP como resultado del análisis de la intervención, (2) **Estrategias docentes acordes al Modelo educativo institucional** enunciadas por los profesores, y dos formatos, (3) **Formato de planeación didáctica** y (4) **Formato para planear la estrategia de intervención bimestral** entre docentes del mismo grado, los cuales fueron propuestos por los participantes de la Comunidad de aprendizaje.

Posteriormente se presenta el diseño de un taller para gestionar el aprendizaje de los docentes que les permita comparar las estrategias que utilizan en su labor cotidiana con la propuesta pedagógica institucional. El (5) **Taller de estrategias docentes en la perspectiva de la Pedagogía del Descendimiento**, forma parte del conocimiento producido para la organización, aunque no llegó a implementarse como parte de este proyecto.

Por último se incluye un documento de referencia titulado (6) **El trabajo colaborativo entre docentes: necesidad y problema**, generado como texto de consulta y discusión con aportes de distintos autores sobre el tema.

#### (1) Recomendaciones para la creación de escenarios de colaboración entre docentes de la Institución

<b>Descripción</b>	Es un folleto de tres páginas tamaño media carta que contiene algunas recomendaciones para crear escenarios de colaboración entre los docentes de esta institución.
--------------------	---



	Están agrupadas en 3 categorías: aquellas que favorecen la colaboración entre docentes, aquellas que la dificultan, y algunos elementos que influyen en la aprobación de los directivos.
<b>Insumos para la construcción del conocimiento generado</b>	Observaciones, notas y registros tomados por la CoP a partir del desarrollo de las sesiones de intervención.
<b>Proceso para la construcción del conocimiento generado</b>	En sesiones de trabajo la CoP dialoga sobre el desarrollo de las sesiones de intervención y elabora recomendaciones para la creación de escenarios de colaboración entre docentes de manera que se logre la aprobación de la organización.
<b>Uso a futuro del conocimiento generado</b>	Este documento puede ser utilizado por la organización para facilitar la creación de escenarios de colaboración entre los docentes de la institución.



**RECOMENDACIONES PARA  
LA CREACIÓN DE  
ESCENARIOS DE  
COLABORACIÓN ENTRE  
DOCENTES DE LA  
INSTITUCIÓN**

Se presentan algunas recomendaciones que pueden ser útiles al instalar espacios de colaboración entre los docentes de esta Institución.

**LAS ACCIONES Y ACTITUDES QUE FAVORECEN LA COLABORACIÓN ENTRE LOS DOCENTES EN ESTA INSTITUCIÓN SON LAS SIGUIENTES:**

- Buscar que el tiempo y los desempeños indicados mantengan a los participantes en constante actividad.
- Antes de iniciar la actividad, explicar los productos que se espera que se trabajen de manera colaborativa, mostrando la trascendencia que tienen para su práctica docente y crecimiento personal.
- Grupos constituidos por cuatro participantes como máximo, preferentemente que se les dé la oportunidad de conformarlos ellos mismos por afinidad.
- Seleccionar indicaciones que incluyan diversas actividades que propicien el diálogo, la interacción y la presentación de sus conocimientos y puntos de vista individuales para llegar a uno grupal.
- Los docentes se involucran más cuando se les permite el intercambio de opiniones y anécdotas, compartiendo su punto de vista al respecto y reconociendo la labor de los compañeros, ya que esperan a su vez que posteriormente se reconozca su desempeño.

- Proponer actividades que tengan una guía que les permita reflexionar sobre su propia práctica docente.
- Monitorear el avance de los equipos, proporcionando asesoría y escucha a las propuestas.

**LAS ACCIONES Y ACTITUDES QUE DIFICULTAN QUE LOS DOCENTES COLABOREN EN LOS EQUIPOS:**

- Cuando los participantes se percatan de que las actividades son improvisadas, o cuando consideran que a las actividades anteriores no se les ha dado seguimiento, entonces pierden el interés por colaborar con los compañeros.
- La monotonía de las actividades suele cansar a los participantes.
- Prejuicios de los participantes con respecto al trabajo colaborativo, y la reticencia de algunos participantes con respecto a trabajar con ciertos compañeros con los cuales no hay tanta afinidad.
- Si los equipos están formados por más de cuatro participantes es común que se presente la fragmentación del trabajo o lo lleven a cabo una o dos personas.
- Brindar a los participantes un cronograma de actividades detallado donde se puntualice el tiempo a invertir en cada actividad los distrae frecuentemente con la esperanza de adelantarse y terminar antes del tiempo estipulado, lo que ocasiona que no todos participen.

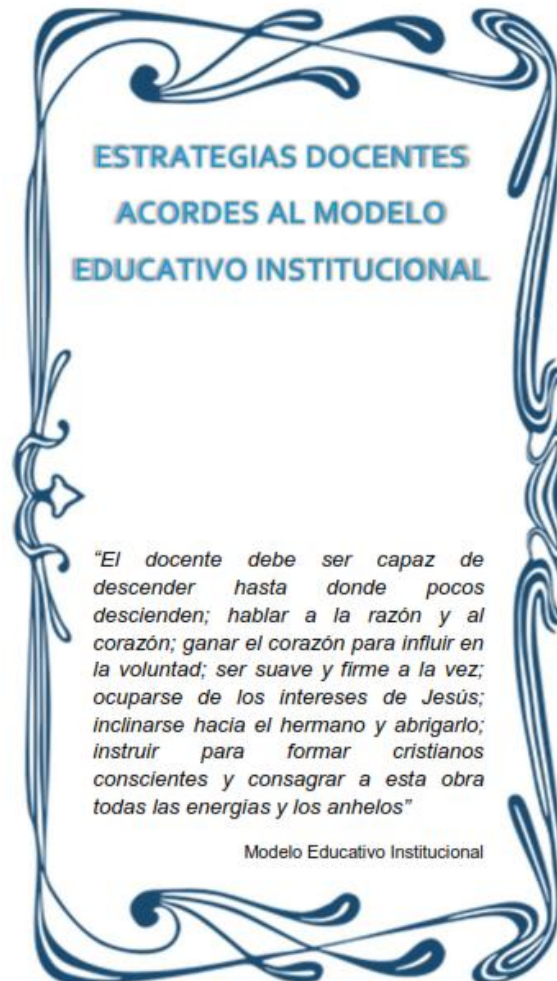
- Si al monitorear los equipos se les está diciendo frecuentemente el tiempo que les queda para terminar la actividad, se molestan y terminan la actividad con lo mínimo solicitado.

**LOS ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN LA APROBACIÓN DE LOS DIRECTIVOS CUANDO SE PRETENDE COLOCAR EN LA ORGANIZACIÓN UN PROYECTO DE COLABORACIÓN, ENTRE LOS QUE SE ENCUENTRAN LOS SIGUIENTES:**

- Presentar la actividad colaborativa como respuesta a una necesidad identificada, justificando la propuesta con evidencias.
- Mostrar los beneficios a corto y largo plazo que va a tener la actividad si se lleva a cabo de manera colaborativa en contraste con lo que se obtendría si se lleva a cabo de manera individual.
- Considerar que ellos son los que están al frente de la organización y por lo tanto tienen la última palabra al respecto, lo que implica que pueden reajustar las actividades de acuerdo al conocimiento y a la experiencia que poseen.
- Evitar implementar actividades sin que ellos estén enterados.

## (2) Estrategias docentes acordes al Modelo Educativo Institucional

<b>Descripción</b>	Es un folleto de trece páginas tamaño media carta que contiene una breve descripción de 27 estrategias que utilizan los docentes y que se encuentran acordes al Modelo Educativo Institucional. Están agrupadas en 10 categorías de acuerdo al objetivo que persiguen.
<b>Insumos para la construcción del conocimiento generado</b>	Conocimiento y experiencias individuales de los mismos docentes recuperados durante el proceso de intervención.
<b>Proceso para la construcción del conocimiento generado</b>	En sesiones plenarias se ponen en común las estrategias que utilizan de manera cotidiana y se comparan con la propuesta pedagógica enunciada en el modelo educativo institucional. Aquellas que se identifican como acordes a la propuesta se recuperan en el folleto.
<b>Uso a futuro del conocimiento generado</b>	Este documento puede ser utilizado por la organización para recomendar estrategias docentes acordes al modelo educativo tanto para el trato con los alumnos como con los padres de familia. De igual manera es un insumo para continuar con la revisión de estrategias que permita incrementar este repertorio.





**CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS**

Para que los alumnos terminen todos los trabajos de clase ..... 4

    Maratón de sellos ..... 4

Para que los alumnos identifiquen los elementos que debe tener el producto que se les solicita ..... 5

    Escalas de evaluación..... 5

Para que los alumnos incrementen su aprendizaje a partir del trabajo colaborativo..... 5

    Trabajo en equipo ..... 5

    Alumno como monitor..... 5

Para que los alumnos se motiven por la lectura, mejorando su desempeño en esta habilidad ..... 6

    Lectura en el aula de clase..... 6

    Lectura como reforzamiento ..... 6

    Registro de lectura en casa ..... 6

    Cuenta cuentos ..... 6

Para que los alumnos desarrollen su expresión verbal y escrita ..... 7

    Diario creativo ..... 7

    Dominio lingüístico ..... 7

    Serpiente de palabras ..... 8

    Diligencia..... 8

    Diccionario fantástico ..... 8

Para que los alumnos desarrollen su pensamiento lógico-matemático ..... 9

    Muestreos semanales de resolución de problemas ..... 9

    Ejercicios de cálculo mental ..... 9

    Desayuno matemático..... 9

Para que los alumnos mejoren su autocontrol ..... 9

    Semáforo de conducta ..... 9

    Al llamarles la atención..... 10

Para la ayuda oportuna e individual a los alumnos ..... 10

    Conocer a los alumnos..... 10

    Demostraciones y concursos..... 11

    Detección del canal de aprendizaje de los alumnos .. 11

Para involucrar a los papás en las actividades escolares ..... 11

    Exposición de valores..... 11

    Semana de las profesiones ..... 12

    Cita mensual ..... 12

Para promover la vivencia de valores en la institución .. 12

    Entrega de banderines ..... 12

    Calendarizar el valor del mes ..... 12

    Buenos modales..... 13

Este folleto presenta una recuperación de las principales estrategias que utilizamos como equipo docente de manera cotidiana en nuestro trato con los niños y con los padres de familia.

La característica principal de estas estrategias en concreto es que se encuentran apegadas al Modelo Pedagógico Institucional de acuerdo al trabajo colaborativo docente llevado a cabo durante el ciclo escolar 2015-2016, por lo que el folleto tiene el objetivo de recordarlas y facilitar su consulta posterior.

Las estrategias se presentan en apartados de acuerdo al objetivo que persiguen, enunciando de manera muy breve en qué consisten y la manera en la que pueden llevarse a cabo.

## PARA QUE LOS ALUMNOS TERMINEN TODOS LOS TRABAJOS DE CLASE

### MARATÓN DE SELLOS

Cada que el alumno termine una actividad de clase, la maestra le pone un sello en su cuaderno de tareas. Al final del día escribe el número de sellos que obtuvo el niño comparado con el número de actividades indicadas. De esta manera tanto el alumno como los padres de familia pueden visualizar el desempeño diario del alumno.

Una variante de este es que al finalizar el mes los alumnos intercambien sus sellos por premios de diferente valor dependiendo del número de sellos que hayan acumulado en ese tiempo.



## PARA QUE LOS ALUMNOS IDENTIFIQUEN LOS ELEMENTOS QUE DEBE TENER EL PRODUCTO QUE SE LES SOLICITA

### ESCALAS DE EVALUACIÓN

Hacer una escala de evaluación donde se especifiquen las características del producto que se le solicita al alumno y el puntaje que se le atribuye a cada uno de los componentes, de manera que el alumno pueda visualizar el puntaje que se resta al omitir cada una de ellas.

## PARA QUE LOS ALUMNOS INCREMENTEN SU APRENDIZAJE A PARTIR DEL TRABAJO COLABORATIVO

### TRABAJO EN EQUIPO

Hacer equipos de 3 o 5 alumnos, procurando que tengan habilidades diferentes y diferentes canales de aprendizaje. Brindarles una tarea específica o un tema a desarrollar para que dentro del tiempo de clase y con la supervisión del docente la lleven a cabo.

### ALUMNO COMO MONITOR

Identificar al alumno que tenga habilidad en una asignatura específica y asignarle que sea monitor o encargado de un alumno que requiera apoyo, permitiéndoles trabajar en binas y propiciando la evaluación entre pares.

Para esta estrategia se debe ser cuidadoso para que todos los alumnos puedan ser monitores de otros en diferentes asignaturas y no privilegiar sólo a unos pocos.





PARA QUE LOS ALUMNOS SE MOTIVEN POR LA LECTURA, MEJORANDO SU DESEMPEÑO EN ESTA HABILIDAD

LECTURA EN EL AULA DE CLASE

Asignar un día a la semana para que los alumnos lleven un libro de su interés, y en un espacio cómodo asignar un tiempo de lectura que a lo largo del ciclo escolar se vaya incrementando progresivamente.

LECTURA COMO REFORZAMIENTO

Buscar una lectura diaria que se les pueda dejar a los alumnos como actividad de reforzamiento para hacer en casa. Esta lectura puede estar relacionada con un tema de clase y servir de insumo para el día siguiente o bien ser recreativa; de cualquier manera se requiere dejar un insumo como evidencia de la lectura, el cual puede ser que firmen los papás, preguntas de comprensión o un dibujo explicativo.

REGISTRO DE LECTURA EN CASA

Hacer un cuadro en donde los papás registren la fecha, el tiempo de lectura que hizo el niño en casa, el libro del que leyó y la firma del tutor. El docente deberá revisar el registro al menos una vez a la semana.

CUENTA CUENTOS

El profesor lee un libro los primeros quince minutos de clase; al finalizar el tiempo interrumpe la lectura y la continúa hasta el día siguiente. Esto con el fin de que el niño se interese por la historia, se motive a llegar temprano y adquiera interés por los libros.

PARA QUE LOS ALUMNOS DESARROLLEN SU EXPRESIÓN VERBAL Y ESCRITA

DIARIO CREATIVO

Se asigna un cuaderno para todo el grupo. La maestra comienza poniendo una imagen y le pide a uno de los alumnos que escriba un cuento relacionado con la imagen. El niño redacta el cuento y pega una imagen en la página siguiente para que otro niño escriba al respecto; de esta manera todos los alumnos escriben una historia desarrollando su imaginación y su capacidad de expresión.

Una modalidad es que al finalizar se haga una votación para elegir el mejor cuento.

DOMINIO LINGÜÍSTICO

Se les pone a los alumnos conjuntos de consonantes y se les pide que escriban palabras que las lleven. Para el ejercicio se les asigna tiempo. El alumno que tenga mayor número de palabras escritas tiene un premio o reconocimiento. Algunas de las consonantes a considerar pueden ser las siguientes:

PS	BN	DH	GD	TM
NT	LH	NN	ZQ	TN
XH	XC	ST	BD	NSP
CN	DSC	PT	RSP	BST
LF	GN	NSTR	LCR	ZCL

### SERPIENTE DE PALABRAS

---

Uno de los participantes (puede ser el docente) dice una palabra, el siguiente alumno tiene que decir una palabra que empiece con la última letra de la palabra anterior, y así sucesivamente.

Una variante de este ejercicio es que se tenga que decir una palabra que empiece con la última sílaba de la palabra anterior. O bien pueden ser frases que empiecen con la última palabra que dijo el participante anterior.

### DILIGENCIA

---

Se hace un círculo entre los participantes y se les reparten los siguientes roles: caballos, indios, vaqueros, pistolas y flechas. En el centro se coloca el narrador, quien comienza a narrar una historia que involucre los roles asignados. Cada que el narrador mencione esos sustantivos, los participantes se introducen en la historia mediante una expresión corporal y un sonido que los identifique con el rol que se les asignó, pero cuando en la narración se menciona la palabra "diligencia" todos los participantes se intercambian de lugar, y el que se quede sin lugar pasa a ser el narrador y continúa con la historia.

### DICCIONARIO FANTÁSTICO

---

Se les pide a los alumnos que en plenaria inventen cinco palabras; posteriormente en pequeños grupos se les solicita que inventen el significado de esas palabras y lo redacten a manera de diccionario, y posteriormente desarrollen una historia donde incluyan esas palabras. Se comparte con los otros compañeros.



### PARA QUE LOS ALUMNOS DESARROLLEN SU PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

#### MUESTREOS SEMANALES DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

---

Elegir problemas que promuevan el pensamiento lógico-matemático acordes al desempeño que se espera que tengan los alumnos de acuerdo al grado que están cursando y se elabora una prueba que será aplicada por una maestra diferente a la titular de cada grupo. Las demostraciones periódicas pueden reflejar el avance individual y grupal.

#### EJERCICIOS DE CÁLCULO MENTAL

---

Todos los días dedicar quince minutos a realizar ejercicios de cálculo mental. Se les dictan operaciones básicas a los alumnos y se les solicita que solamente escriban la respuesta final, a fin de ir mejorando su desempeño en el cálculo mental incrementando el grado de dificultad de las operaciones.

#### DESAYUNO MATEMÁTICO

---

Comenzar el día solicitando a los alumnos la resolución de operaciones básicas, problemas lógico-matemáticos, ejercicios de atención, o alguna otra actividad similar a éstas.

### PARA QUE LOS ALUMNOS MEJOREN SU AUTOCONTROL

#### SEMÁFORO DE CONDUCTA

---

Todos los días el docente dibuja en el cuaderno de los niños un semáforo coloreando el círculo verde si su





conducta durante el día fue buena, amarillo si fue regular, o rojo si fue desadaptativa, y se solicita a los papás que lo firmen de enterados independientemente del color. De esta manera se mantiene un contacto frecuente con los papás sobre el comportamiento de su hijo dentro del aula y el niño es capaz de identificar su desempeño diario. Esta estrategia se recomienda con los alumnos de primero a tercero de primaria.

#### AL LLAMARLES LA ATENCIÓN

Dialogar con los niños de manera individual siendo claros y breves en lo que se les dice, indagar cuál es el motivo de que actúe de esa manera y en el caso de que su conducta haya sido hacia un compañero generar empatía para con el otro. Hay que cuidar no etiquetar las acciones del niño sino entender qué es lo que vive y lo que siente que lo lleva a actuar de esa manera. Se requiere ser consecuente con las reglas, premios, incentivos y castigos que se les indican a los niños.

### PARA LA AYUDA OPORTUNA E INDIVIDUAL A LOS ALUMNOS

#### CONOCER A LOS ALUMNOS

Hablarles a todos los alumnos por su nombre. Identificar las características de cada uno de los alumnos dándose el tiempo para leer la ficha personal individual donde se describe su estado de salud, su familia, sus aficiones, gustos y dificultades que se han identificado a lo largo de su estancia en la institución y otros elementos más aportados por sus padres.

• • •  
10

#### DEMOSTRACIONES Y CONCURSOS

Elegir ejercicios de trazo, ortografía y operaciones básicas acordes al desempeño que se espera que tengan los alumnos de acuerdo al grado que están cursando. Con estos ejercicios se elabora una prueba para demostración, y de acuerdo a los resultados que se obtengan de manera individual se identifican los alumnos con rezago y se les da seguimiento con ejercicios personalizados para que los lleve a cabo en casa. Las demostraciones periódicas pueden reflejar el avance individual y grupal. Al semestre se premia al grupo que se haya superado más con respecto a las pruebas iniciales.

#### DETECCIÓN DEL CANAL DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Al inicio del ciclo escolar, aplicar los ejercicios para detectar el canal de aprendizaje de los alumnos, a fin de poder utilizar dicha información para la planeación de las clases.

### PARA INVOLUCRAR A LOS PAPÁS EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

#### EXPOSICIÓN DE VALORES

Hacer con los papás un calendario donde de acuerdo a su disponibilidad acudan un día para hacer con los alumnos alguna actividad que refuerce el valor que se está fomentando en la institución durante ese mes. La actividad puede ser una dinámica, una exposición, video análisis, representación teatral o cualquier otra de su preferencia.

• • •  
11



## SEMANA DE LAS PROFESIONES

---

Invitar a los papás a platicarles a los alumnos acerca de su ocupación, de manera que puedan interactuar con ellos mostrándoles sus herramientas de trabajo, le platiquen su experiencia y la manera en la que se relacionan los aprendizajes escolares y de convivencia con la vida diaria.

## CITA MENSUAL

---

Agendar con todos los padres de familia una cita al menos una vez al mes para dialogar brevemente sobre el desempeño del alumno en la escuela, resaltando sus logros y avances y proponiendo elementos concretos en los que el padre de familia puede apoyar desde casa.

## PARA PROMOVER LA VIVENCIA DE VALORES EN LA INSTITUCIÓN

### ENTREGA DE BANDERINES

---

Llevar un registro por grupo de la puntualidad y retardos que tienen los alumnos a la hora de entrada durante la semana, puntualidad de los grupos para participar en las actividades escolares (como honores a la bandera y presentaciones escolares), el aseo y limpieza de los salones, y la cantidad de alumnos que portan el uniforme de manera adecuada. El lunes al terminar los honores a la bandera se les entrega un banderín de primero, segundo o tercer lugar en aseo, puntualidad y uniforme a los grupos de acuerdo a su desempeño en la semana anterior.

### CALENDARIZAR EL VALOR DEL MES

---

En el calendario de actividades que se les entrega a las familias de manera mensual, enunciar el valor que se va a

• • •

12

trabajar en la institución, a fin de que sea de conocimiento de todos los miembros de la institución educativa. De igual manera, colocarlo en el salón de clases en un lugar visible junto con la frase que sugiere una norma de comportamiento acorde al valor.

## BUENOS MODALES

---

Colocar frases que refuercen los buenos modales en lugares visibles y estratégicos de la institución, por ejemplo: el letrero de "buenos días" colocarlo en la puerta de entrada, el de "por favor" y "gracias" colocarlos en la cooperativa escolar... de manera que los miembros de la institución se habitúen a estas expresiones de cortesía y vayan permeando la cultura escolar.

• • •

13

### **(3) Formato de planeación didáctica para los docentes**

Es un formato de dos cuartillas tamaño carta que contiene campos con la función de ser una guía para el desarrollo de la planeación didáctica de las sesiones que intervienen en un bloque específico.

Se elaboró en sesiones de trabajo con la CoP a partir de las opiniones que proporcionaron los docentes sobre los elementos importantes que requiere un formato de planeación. La propuesta se les presentó a algunos docentes de manera individual, quienes manifestaron su aprobación.

Este documento puede ser utilizado por la organización para homogeneizar la estructura de la planeación didáctica entre los docentes de la institución.

PLANEACION DIDÁCTICA		
ASIGNATURA	GRADO Y GRUPO	BLOQUE/TÍTULO
PROFESOR (A)	CICLO ESCOLAR	
<b>PROPÓSITO</b> <i>(Objetivo que tiene la actividad en relación con la formación del alumno)</i>		

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO		
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	APRENDIZAJE ESPERADO	TRANSVERSALIDAD
<i>(Habilidades y actitudes que se espera que el alumno adquiera y que va a poder poner en práctica en su vida cotidiana)</i>	<i>(Conocimientos teóricos que se espera que el alumno obtenga al finalizar la actividad)</i>	<i>(Asignaturas con las que esta actividad tiene relación)</i>

PLAN DE CLASE					
SEMANA/ SESIONES	TEMAS SUBTEMAS	ACTIVIDADES/ TIEMPO	PRODUCTO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS
<i>(Número de sesiones y semanas en las que se va a llevar a cabo la actividad)</i>	<i>(Temas y subtemas asignados por el programa que abarca esta actividad)</i>	<i>(Secuencia didáctica enunciando las acciones que se van a llevar a cabo para inicio, desarrollo y cierre de la actividad)</i>	<i>(Evidencia de que la actividad fue llevada a cabo)</i>	<i>(Incluir los siguientes elementos de acuerdo a la evaluación del producto: - Aspectos: si lo que se va evaluar son los conceptos, procedimientos o actitudes que tenga el alumno.</i>	<i>(Materiales que se requieren para llevar a cabo la actividad)</i>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación: si el proceso de evaluación va a ser por autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.</li> <li>- Instrumentos que se van a utilizar para evaluar: rúbricas, evidencias, guías, exámenes, u otros)</li> </ul>	
--	--	--	--	---	--

ACTIVIDAD DE REFORZAMIENTO EN CASA		
FECHA	PRODUCTO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<i>(Fecha en la que se le va a solicitar que entregue la actividad)</i>	<i>(Producto que se le va a solicitar al alumno para que realice en casa como reforzamiento de la actividad)</i>	<i>(Criterios de evaluación para el producto solicitado)</i>

REVISIÓN		
NOMBRE	FIRMA	LUGAR FECHA Y HORA
<i>(Nombre de la persona que revisa la planeación)</i>	<i>(Firma de quien revisa)</i>	<i>(Con respecto a la revisión)</i>
_____	_____	_____
<b>COMENTARIOS DE QUIEN REVISA:</b>		

#### **(4) Formato para planear la estrategia de intervención bimestral entre docentes del mismo grado**

Es un formato de una cuartilla tamaño carta que contiene diversos espacios con la función de ser una guía para planeación de una estrategia de intervención bimestral de acuerdo a las necesidades percibidas en un determinado grado escolar durante un tiempo específico.

Se elaboró en sesiones de trabajo con la CoP a partir de los elementos sugeridos por la guía de CTE y de las sugerencias que realizan los docentes al trabajar con un prototipo de este formato.

Este documento puede ser utilizado por la organización para fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes del mismo grado con el fin de planear estrategias de abordaje acordes a las necesidades de sus alumnos.

**Grado:** \_\_\_\_\_

**Prioridad:** (Área, asignatura o disciplina en la que se pretende que los alumnos mejoren)

<b>META</b>	<b>ACCIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>COSTOS</b>	<b>TIEMPO</b>
<i>(Lo que se pretende lograr al finalizar el bimestre)</i>	<i>(Estrategias y dinámicas que se van a implementar para conseguir la meta)</i>	<i>(Recursos materiales y humanos que se requieren para implementar la acción)</i>	<i>(Lo que se necesita adquirir para poder implementar la acción)</i>	<i>(Tiempo que se va a requerir de manera diaria, semanal, mensual o bimestral)</i>

<b>ENTRE MAESTROS</b>	<b>EN EL SALÓN DE CLASES</b>	<b>EN LA ESCUELA</b>	<b>CON LOS PADRES DE FAMILIA</b>	<b>PARA MEDIR AVANCES</b>	<b>ASESORÍA TÉCNICA</b>
<i>(Si se requiere apoyo para implementar la acción de los otros docentes de la institución y en qué)</i>	<i>(Estrategias que se van a implementar dentro del salón de clases como apoyo a la acción)</i>	<i>(Estrategias que se sugiere implementar dentro de la escuela como apoyo a la acción)</i>	<i>(Estrategias que se sugiere implementar con los padres de familia como apoyo a la acción)</i>	<i>(Manera en la que se van a medir los avances que se han obtenido con la implementación de la acción)</i>	<i>(Recursos que se solicitan a la dirección para contar con la capacidad de implementar la acción)</i>

<b>RESPONSABLE</b>	<b>SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN INTERNA</b>
<i>(Docente que se va a encargar de darle seguimiento y evaluar la acción)</i>	<i>(Periodicidad de la evaluación y los indicadores con los que se va a evaluar)</i>

**(5) Taller de estrategias docentes en la perspectiva de la Pedagogía del Descendimiento**

<b>Descripción</b>	Es un taller de diez sesiones de trabajo con los docentes en las que a través de diversas actividades colaborativas se pretende recuperar las estrategias de aprendizaje exitosas utilizadas por los docentes que a su vez son acordes a la propuesta pedagógica institucional de manera que puedan ser integradas en la planeación didáctica (Anexo 7).
<b>Insumos para la construcción del conocimiento generado</b>	Propuesta pedagógica enunciada en el Modelo Educativo Institucional, la propuesta pedagógica del aprendizaje colaborativo, el enfoque por competencias, el aprendizaje orientado a proyectos, las dimensiones del aprendizaje, así como diversas estrategias de aprendizaje propuestas por otros autores.
<b>Proceso para la construcción del conocimiento generado</b>	De acuerdo a las características de la organización se desarrolla el plan de intervención. Posteriormente es compartido con la CoP quienes hacen comentarios y sugerencias que llevan a su modificación.
<b>Uso a futuro del conocimiento generado</b>	A pesar de que este taller no llegó a ser aplicado, puede ser utilizado por la organización para integrar estrategias de aprendizaje acordes a la filosofía institucional incluso en las otras escuelas con las que se comparte el modelo educativo, a la vez que se promueve el trabajo colaborativo entre los docentes.

**Extracto:**

**Propósito educativo**

Recuperar las estrategias de aprendizaje exitosas y acordes a la Pedagogía del Descendimiento e integrarlas a la planeación didáctica, a fin de lograr un mejor desempeño docente y su alineación con los principios filosóficos institucionales.

**Aprendizajes esperados**

- a) Reconocer las estrategias de aprendizaje exitosas que utiliza cada docente y los factores que contribuyen en su desempeño.
- b) Analizar los errores de la propia práctica docente, y potenciarlos como generadores de aprendizaje.
- c) Identificar las características de la pedagogía del descendimiento y relacionarlas con la práctica docente.
- d) Proponer estrategias de aprendizaje acordes al Modelo Pedagógico Institucional.
- e) Integrar en la planeación, mediante el trabajo colaborativo, estrategias de aprendizaje afines a la propuesta pedagógica del descendimiento.
- f) Ilustrar las ventajas de la retroalimentación entre pares.
- g) Aplicar criterios para seleccionar estrategias acordes a la naturaleza del conocimiento.
- h) Combinar las estrategias acordes a la naturaleza del conocimiento y la propuesta pedagógica del descendimiento para idear una propuesta de evaluación.

## Evidencias de evaluación

Las evidencias deben ser revisadas y retroalimentadas por los mismos compañeros, a manera de “evaluación entre pares”, con el fin de propiciar el trabajo colaborativo.

### Producto:

Planeación didáctica de un tema de una asignatura a elegir, en donde se utilicen estrategias de aprendizaje afines a la propuesta pedagógica del descendimiento y acordes a la naturaleza del conocimiento.

Esta planeación será valorada entre pares a través de un instrumento de evaluación elaborado durante la intervención del aprendizaje derivado de las características que se mencionan a continuación.

### Características:

- Se entrega en binas (maestras del mismo grado) al finalizar la décima sesión.
- La propuesta de evaluación deberá abordar algún contenido de una materia, acorde al grado que imparte el docente.
- La propuesta deberá incluir estrategias de aprendizaje acordes a la propuesta pedagógica del descendimiento.
- Las estrategias deberán de ser coherentes con la naturaleza del conocimiento (conocimiento declarativo o conocimiento procedimental).
- Deberá contener los criterios de evaluación: aprendizajes a evaluar, actividades propuestas, duración de las actividades, estrategias o técnicas didácticas, ambientes de aprendizaje y escenarios, recursos e instructores responsables, criterios de evaluación y descripción de las evidencias.

### Criterios de evaluación:

- Pertinencia: que cumpla con las características especificadas.
- Claridad en la estructura y redacción.
- Alineación pedagógica entre objetivo, actividades y evaluación.
- Coherencia: relación entre los contenidos y las estrategias propuestas.

## Desarrollo de actividades

Las actividades se llevan a cabo durante diez sesiones. Las primeras cinco se abordan de manera intensiva durante una semana, mientras que las siguientes cinco son a manera de seguimiento cada quince días.

PRIMERA SESIÓN	
<b>Duración:</b> 90 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Reconocer las estrategias de aprendizaje exitosas que utiliza cada docente y los factores que contribuyen en su desempeño.	
Desempeños y actividades	Sub-Productos
En plenaria, precisar el concepto de “estrategias de aprendizaje” a partir de los conocimientos previos de los docentes para elaborar una definición unificada mediante lluvia de ideas.	Concepto unificado de “estrategias de aprendizaje”.
A partir de la propia experiencia, identificar una “estrategia de aprendizaje” que en lo individual sea considerada como	Descripción de una “estrategia de aprendizaje exitosa”.



exitosa, ya sea por los resultados obtenidos o por los procesos que generó en los alumnos, y describirla por escrito.	
Compartir la “estrategia de aprendizaje exitosa” en equipos de cinco personas. Identificar quiénes han aplicado la(s) estrategia(s) compartidas y cuáles han sido sus resultados. Posteriormente, formular las ventajas y las desventajas de cada una de las estrategias compartidas.	Tabla con estrategias, cantidad de docentes que la han aplicado, ventajas y limitantes.
En plenaria, recapitular la experiencia de los participantes sobre la sesión, a través de indagar mediante preguntas que evalúen la experiencia con el trabajo colaborativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es el aprendizaje más importante que adquiriste hoy?</li> <li>- ¿Quién te ayudó a adquirir ese aprendizaje? ¿Qué hizo para ayudarte?</li> <li>- ¿Cómo puedes aplicar este aprendizaje en tu práctica docente?</li> </ul>	Reflexión conjunta sobre la experiencia de trabajar colaborativamente.

#### (6) El trabajo colaborativo entre docentes: necesidad y problema

<b>Descripción</b>	Documento de referencia sobre el trabajo colaborativo docente, su relación con el aprendizaje, las ventajas que presenta y las dificultades que se tienen ante su implementación como estrategia de trabajo, así como algunas recomendaciones ante su implementación en escenarios educativos (Anexo 8).
<b>Insumos para la construcción del conocimiento generado</b>	Referencias bibliográficas al respecto.
<b>Proceso para la construcción del conocimiento generado</b>	Elaborado por el gestor, posteriormente revisado por la CoP quienes manifestaron su aprobación al texto.
<b>Uso a futuro del conocimiento generado</b>	Este documento puede ser utilizado por la organización como documento de referencia cuando se pretenda animar escenarios de colaboración entre los docentes.
<b>Extracto:</b>	
<p>Los equipos de trabajo son una tendencia en el ámbito laboral donde se comienzan a ver agrupaciones y equipos bajo la coordinación e inspiración de un jefe o líder encargado de que se alcancen los objetivos esperados. Sin embargo investigadores afirman que en México “no sabemos trabajar permanentemente en equipo, y que, en nuestra actitud laboral y social, el individualismo egoísta se impone frecuentemente en lugar de la colaboración y el compromiso mutuo” (Loza &amp; colaboradores, 2012, p. 36). En el trabajo docente esto no es la excepción. A pesar de que son los profesores quienes, al menos en teoría, tienen un mayor conocimiento de las ventajas que tiene el trabajo colaborativo, en ocasiones muestran una resistencia muy grande a trabajar con esta metodología con los compañeros de trabajo.</p>	

En el presente texto se enunciarán las ventajas que tiene el trabajo colaborativo docente tanto para los profesores en lo individual como para los alumnos, posteriormente se presentarán algunas actividades propicias para que los docentes las lleven a cabo de manera colaborativa, seguidas de las dificultades que tiene la implementación de la colaboración en cuanto a las actitudes de los participantes y a los escenarios de trabajo, para concluir con recomendaciones al implementar actividades colaborativas.

### **La colaboración y el aprendizaje en los espacios cotidianos de trabajo docente.**

De acuerdo con López (2007), entre los docentes no existe una cultura de colaboración, sino que se le sigue dando prioridad al trabajo individual, como lo expresa en el siguiente fragmento:

*“Gran parte del profesorado, guiado por criterios de eficiencia propios de nuestra cultura, considera que aprovecha mucho mejor el tiempo cuando trabaja individualmente. Dada la consideración de que lo ‘normal’ es trabajar de forma individual, piensan que el trabajo colaborativo supone una merma en su labor. Con esta estrategia, por otra parte, garantizan la preparación de las tareas de enseñanza más urgentes. Se da así la situación denominada: aislamiento como estrategia adaptativa”* (López, 2007, p. 108-109).

De ahí que implementar actividades de trabajo colaborativo entre los miembros del profesorado se vuelva una labor con un alto grado de complejidad, pero que vale la pena intentarse debido al conocimiento práctico que genera, ya que trasciende el conocimiento puramente científico con el que cuentan los miembros de una organización, y les permite a los docentes tomar decisiones informadas sobre problemas prácticos importantes implementando soluciones efectivas (Blood, 2006, p. 209).

Los grupos de trabajo de los profesores deben de estar conformados de tal manera que den respuesta a dos objetivos principalmente: uno es aprender los tópicos de un tema particular, y el otro es aprender acerca del propio proceso de aprendizaje. Mediante estos elementos, el educador será capaz de responder a las exigencias que requiere la aplicación de los conocimientos, y al mismo tiempo perfeccionará teorías antiguas y construirá teorías nuevas (Kolb, 2009, p. 57-58).

Pero esto no quiere decir que el trabajo individual deba suprimirse y buscar la colaboración en todo momento. Hay actividades que son más susceptibles de que los profesores las lleven a cabo de manera colectiva, como por ejemplo aquellas en las que se dispone más tiempo para llegar a una solución, o se requiere que se unifiquen criterios de acción para implementarlas de manera institucional, o bien si se quiere implementar en la institución estrategias innovadoras o proyectos de investigación. Si bien el trabajo colaborativo ofrece muchas ventajas a los docentes que trabajan con sus compañeros, es importante determinar cuáles son las actividades puntuales en las que vale la pena organizar a los participantes para la implementación de esta metodología y en cuáles es preferible que se lleven a cabo mediante un trabajo individual, ya sea por la naturaleza del mismo trabajo o por la cantidad de tiempo de la que se dispone.

## Conclusiones

A continuación se presentan conclusiones finales sobre los logros y limitantes de este proceso de intervención, fundamentadas en el análisis del proceso, las modificaciones percibidas en la cultura organizacional, los cambios ocurridos, los factores que beneficiaron la intervención y los obstáculos enfrentados.

El cambio es un proceso que no siempre resulta fácil y en muchas ocasiones se vuelve incómodo, incluso se suele hablar de la *resistencia natural* al cambio para referir aquellas dificultades que tendrán que ser enfrentadas cuando se trastocan las estructuras, costumbres y maneras de proceder a las que las personas ya se encuentran habituadas.

Hay organizaciones interesadas en el aprendizaje generativo que no solo no le temen al cambio, sino que van más allá intentando adelantarse mediante procesos innovadores; para otras el cambio es un elemento permanente por lo que sus miembros se encuentran habituados a la transformación. Sin embargo hay organizaciones para quienes la necesidad del cambio surge como un aprendizaje adaptativo consecuencia de las exigencias del medio competitivo en el que se encuentran inmersas y las obliga a transformarse o de lo contrario corren el riesgo de desaparecer. Para estas organizaciones la exigencia externa puede ser utilizada para impulsar un cambio identificando elementos susceptibles de mejora que permitan hacer frente a los requerimientos del momento.

Ciertamente la necesidad puede ser identificada por cualquier miembro de la organización, pero implementar estrategias que impulsen el cambio se facilita cuando la necesidad deja de ser percibida por un solo individuo y comienza a ser compartida por otros. En ocasiones el interés por el cambio surge en quien tiene algún puesto de mando, por lo que se ponen condiciones para que se lleve a cabo; sin embargo cuando surge en individuos o departamentos que se encuentran en los estratos bajos de la jerarquía organizacional se vuelve importante llegar a crear una visión compartida con quienes cuentan con los recursos necesarios para detonar y darle seguimiento al proceso de cambio.

En el caso de la institución educativa en la que se implementó el proyecto de intervención fue posible identificar que el actor "organización" no percibía la necesidad de hacer cambios. La *ilusión de que se aprende con la experiencia* es una barrera para el aprendizaje muy fuerte sustentada en la trayectoria histórica con la que cuenta la organización y en los años de antigüedad que tienen algunos de sus miembros. De ahí que la institución no muestre preocupación real por aprender de manera generativa, sino que se conforme con ir produciendo cambios que le permitan adaptarse a las situaciones más emergentes a fin de garantizar su supervivencia con los menores cambios posibles. Muestra de ello es el seguimiento que se le dio a las propuestas de los docentes que se encontraban orientadas a dar respuesta a situaciones consideradas como conflictivas por parte de los dirigentes de la institución, mientras que aquellas que implicaban un cambio con vista a una mejora a largo plazo fueron archivadas para revisarse de manera posterior.

Los procesos de gestión del conocimiento en organizaciones con estas características son difíciles de implementar, a pesar de que los individuos perciban de manera conjunta una necesidad y se involucren en el proceso de atenderla, la organización es quien tiene la autoridad y los recursos para favorecer o para obstaculizar el mismo proceso y los cambios que resulten de ello.

Por lo tanto el gestor requiere identificar la viabilidad de instalar procesos de gestión en una organización de acuerdo a sus características entre las que se podrían enunciar la colaboración real que existe entre sus miembros, la apertura que tiene la organización hacia los cambios, y si la organización identifica y otorga valor al conocimiento y las habilidades que tienen sus miembros. Cuando la organización no tiene estas características o se presentan de manera muy incipiente, el gestor debe prepararse para intentar colocar el proceso de gestión del conocimiento mediante un arduo trabajo con pocas probabilidades de que la organización como actor aprenda, a pesar de que se pueda dar aprendizaje entre sus miembros.

Las sesiones del proyecto de intervención fueron llevadas a cabo cumpliendo en gran medida con los objetivos propuestos y los miembros de la institución comenzaron a reflexionar y analizar su propia práctica de manera colaborativa. Este proceso generó ideas y propuestas para modificar el estilo de trabajo, lo cual se evidenció en la interacción de los docentes quienes integraron en el diálogo sus experiencias, intercambiaron consejos y recomendaciones, y además compartieron bibliografía, estrategias y materiales didácticos fuera de las sesiones dedicadas a la intervención.

De las nuevas maneras de interactuar entre los docentes también surgieron propuestas de mejora para la organización y los miembros que la integran. Mientras los cambios se enfocaron en la labor del docente frente a grupo fueron aprobados e incluso apoyados por los directivos, quienes brindaron al personal recursos materiales y humanos que les permitieran llevarlos a cabo; pero cuando los cambios comenzaron a enfocarse en las transformaciones institucionales, las ideas fueron recuperadas para analizarse de manera posterior, sin dar un tiempo específico para este proceso, ni para dar respuesta a los miembros de la organización.

La reacción de los docentes ante la intervención al querer mejorar las prácticas dentro de la organización, generó que la mayoría de los participantes se interesara, reflexionara sobre las condiciones de la organización y lo que se espera, formara una visión conjunta y mantuviera una actitud propositiva con el fin de recuperar las buenas prácticas organizacionales que se han perdido con el paso del tiempo. A través de la intervención comenzaron a explicitar el conocimiento tácito no sólo de las estrategias que implementan con sus alumnos, sino también de la manera en la que se relacionan con los padres de familia y con otros miembros fuera de la organización. La convivencia y el trabajo entre algunos docentes dejaron de limitarse a los espacios de trabajo propuestos por los directivos para aprovechar momentos en los pasillos o en los tiempos en los que no están frente a grupo. Ante la reacción de la organización, los docentes también aprovecharon los espacios de trabajo en común para expresar sus reflexiones al respecto con quienes han

comenzado a generar afinidad, llegando incluso a proponer otras maneras de hacer las cosas en la institución.

Se encontró que una de las características primordiales para que los docentes se integren con mayor facilidad a procesos de colaboración es su experiencia previa con esta modalidad en la organización o en otras instituciones, por lo que durante la intervención se mostraron participativos y con disposición a realizar las actividades indicadas. Otra de las características de estos participantes fue la apertura hacia los otros, ya que durante el desarrollo de la intervención a pesar de que los participantes querían reinstalar la colaboración como práctica, tuvieron que aprender a trabajar nuevamente entre pares, negociar significados, construir visiones compartidas y aprender en equipo.

En cuanto a las estrategias utilizadas durante la intervención fue posible identificar que cuando se reconocen verbalmente las aportaciones de los docentes, su actitud se vuelve más participativa, toman la iniciativa para llevar a cabo las actividades y desarrollan propuestas de manera espontánea. Por el contrario cuando se les limita el tiempo para sus aportaciones o no se expresa ningún comentario al respecto, los docentes pierden el interés y en el mejor de los casos se limitan a hacer lo que se les indicó. De esto se puede concluir que un elemento importante para que los docentes se involucren en un proceso de colaboración es recibir reconocimiento por parte de los otros, lo que genera que terminen colaborando con mayor facilidad con aquellos de quienes reciben ese reconocimiento, y se muestran a su vez dispuestos a brindárselos.

Sin embargo esas modificaciones en el estilo de trabajo no son las que persigue la organización. A pesar de que bastantes miembros de la institución quieren verse de otro modo en la práctica y de la existencia de una visión conjunta que busca recobrar el trabajo entre pares como estilo de trabajo docente, los mandos altos de la organización no perciben esa necesidad. Los modelos mentales con respecto a la misión de una escuela de calidad y la necesidad de conservar poca participación de los docentes en la generación de conocimiento y en la toma de decisiones se encuentra muy arraigada en los directivos y la intervención no logró movilizarlos, al contrario de lo ocurrido con algunos de los docentes, que mediante la interacción con otros llegaron a considerar la colaboración entre pares como una estrategia de trabajo efectiva.

Además, a pesar de los aprendizajes logrados entre los miembros a lo largo del proceso, la organización como actor estuvo centrada en el enemigo externo al dialogar sobre las situaciones cambiantes a las que tiene que hacer frente. Ante las fluctuaciones se elaboraron estrategias para hacerles frente, pero se buscaron soluciones inmediatas con resultados a corto plazo, en pocas ocasiones se reconsideraron hábitos y rutinas susceptibles de cambio, no se tomó consciencia de lo que ocurre como organización, ni se descubrieron problemas en ellos.

Todos estos elementos reflejan la importancia que tiene la organización dentro de un proceso de gestión del conocimiento: apostar por la gestión del conocimiento, creer en la visión compartida y tener la certeza de la importancia del tema de conocimiento elegido, no siempre serán suficiente para movilizar a la organización. Estos elementos facilitan el

dominio personal, transforman modelos mentales en los individuos, movilizan el aprendizaje individual, pero no producen aprendizaje organizacional si no se llega al pensamiento sistémico o no se transita a través de los cuatro diálogos que enuncia el modelo de Creación del conocimiento organizacional.

Es por ello que la gestión del conocimiento requiere de la validación de la organización, validación que no puede limitarse a aprobar la intervención y a brindar los espacios y recursos para que sea llevada a cabo, sino que implica que la organización tenga el interés real por canalizar el potencial de sus miembros y poner las condiciones para que se les dé continuidad a las propuestas y resultados que surgen del proceso de intervención y no se limite a archivarlas como evidencias de un episodio más dentro de la vida de la organización.

De ahí que uno de los rasgos de la actuación del gestor del conocimiento es buscar la manera de potenciar el vínculo con la organización mediante el uso del capital relacional con el que cuenta, o bien mediante la argumentación evidenciada de los beneficios que pretende obtener y que son relevantes para la organización, de manera que las iniciativas y los procesos de cambio puedan ser validados y colocados con menos obstáculos e incrementar las probabilidades de que se les dé continuidad.

Además de estas características, instalar un proyecto de gestión del conocimiento requiere que los miembros la organización tengan disposición para pasar del trabajo individual al trabajo colaborativo con todas las implicaciones que esto conlleva, e igualmente procurar que este estilo de trabajo se instale en la cultura organizacional como una metodología aplicable para otras situaciones y no quede solo como una experiencia momentánea.

En la experiencia de este proyecto, el reconocimiento del trabajo y habilidades de los miembros de la organización fortalece la confianza, la colaboración y el liderazgo distribuido. Cuando no se reconoce la labor de cada uno de los integrantes se puede percibir que tienden a aislarse ante el temor de que alguien más se atribuya la autoría de su trabajo, generando desconfianza y recelo que necesariamente influyen en el clima organizacional.

Esto da razón de que el aprendizaje es un elemento dinámico, continuo, donde concluir un proyecto de intervención abre el panorama para identificar otros elementos que pueden ser modificados o perfeccionados, de manera que si se busca siempre es posible encontrar un detonante que movilice el aprendizaje, dando cabida a la posibilidad de que el conocimiento propuesto sea modificado y adaptado para otros usuarios o para la misma organización que se encuentra en transición.

Para los miembros de una institución educativa formar parte de un proceso de gestión del conocimiento requiere que dediquen tiempo extra a su labor frente a grupo, probablemente sin que sea remunerado e incluso en muchas ocasiones utilizando sus propios recursos. Además representa un incremento de trabajo, ya que las actividades laborales no disminuyen y los productos solicitados por las instancias superiores siguen siendo los mismos. Es por ello que los miembros de una organización que aprende requieren tener un alto compromiso con la organización para ser capaces de reflexionar de manera crítica



sobre su propia práctica y sobre la labor de la institución, valorar la opinión de los otros e incluso tener la apertura de mirar a otras organizaciones y aprender de ellas, y así poder generar propuestas para conservar las buenas prácticas y modificar los elementos susceptibles de mejora, con la consciencia de que lo que se hace es para la organización y no solamente para beneficio personal.

Este proceso complejo requiere que el gestor sea capaz de identificar sus propias barreras de aprendizaje, haciendo lo posible por quitarlas y así poder trabajar de manera positiva, con la consciencia de que las soluciones y propuestas no necesariamente van a partir de él. Por ello necesita creer en los miembros de la organización, fomentar escenarios en donde todos puedan participar, valorar genuinamente las aportaciones de los demás, trabajar desde un liderazgo distribuido y compartir funciones y responsabilidades. Aunado a esto deber ser capaz de comunicar a los otros lo que se hace y lo que se descubre durante el proceso, reconocer la importancia de cada uno de los participantes con respecto al desempeño del proyecto, así como mantener una actitud propositiva donde se ayude a los demás a ver y construir enfocándose en la solución y no tanto en el problema.

Para poder llevar a cabo esta labor el gestor debe ser mediador entre las personas y los procesos que llevan a cabo para incorporar conocimientos nuevos que surgen, pero al mismo tiempo requiere adquirir un gran dominio personal para sostener la tensión creativa entre la meta propuesta y la realidad, con la habilidad de manejar la incertidumbre y actuar en ella, así como tolerar la frustración que esto conlleva.

Además, el gestor requiere poseer una visión panorámica del proceso de manera que le permita proyectar relaciones entre los procesos organizacionales y los elementos que surgen de la intervención, con la consciencia de que el proyecto es una parte del todo que es la organización, y que los individuos a su vez son una fracción de la totalidad que representa el grupo.

La gestión del conocimiento es un proceso que a pesar de que mantiene a la vista los objetivos, no tiene la certeza de lo que se va a lograr en las producciones, ni en el impacto en la organización o sus miembros. Ciertamente la planeación anticipa las fases, pero no es un elemento que se pueda considerar determinante, ya que se va construyendo sobre la marcha y tanto la cotidianidad de la organización como la participación activa de sus miembros en la construcción del conocimiento pueden llegar a requerir modificaciones importantes sobre la planeación inicial. Sin embargo, sólo desde la flexibilidad se le puede dar cabida a la producción de la organización y a las aportaciones de sus miembros de manera que reflejen una mejora importante.

La gestión del conocimiento no es la solución más rápida y sencilla para una organización, pero sí es la que tiene mayor trascendencia ya que impacta en la transformación de la práctica como resultado del conocimiento producido por los miembros de la organización, en la organización, y para la organización con el objetivo de dar solución a un problema vivo, real y sentido. Es por ello que colocar un proyecto de esta naturaleza es factible en áreas donde se encuentran retos y necesidades no resueltas compartidas por algunos de

sus miembros y en las que ellos tienen algo que aportar al respecto, sin dejar de lado la validación organizacional ante la implementación y el seguimiento.

Es importante no perder de vista que un proyecto de gestión del conocimiento surge en cada organización y a partir de sus características específicas, por lo que el proceso y los resultados serán impredeciblemente distintos entre organizaciones, e indiscutiblemente satisfactorios, ya que a pesar de los contratiempos y la incertidumbre se tiene la satisfacción de haber movilizado el aprendizaje en la organización y sus miembros, lo que mantiene la expectativa con la consciencia de que la vida en la organización no volverá a ser la misma.



## REFERENCIAS

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares . *Educar*, N. 24, p. 89-110, ISSN 0211-819X.
- Batista Jiménez, E. (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Blood, M. (2006). Only You Can Create Actionable Knowledge. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 5, No. 2, 209 –212.
- Canals, A. (2003). *Gestión del Conocimiento*. Ediciones Gestión 2000.
- Caudillo Zambrano, L. (2005). La competencia del profesor universitario. *DIDAC - Universidad Iberoamericana*, 23-29.
- Congregación Religiosa de las HMCSCJ Equipo de Apostolado. (2005). *Manual de funciones*. Aguascalientes, México: Editorial Progreso.
- Congregación Religiosa de las HMCSCJ. (Mayo, 2003). *Ideario Educativo de la Escuela Guadalajara*, México.
- Dirección de Investigación e Innovación Educativa. (26 de Abril de 2015). *Aprendizaje Colaborativo - Técnicas Didácticas*. Obtenido de Instituto Tecnológico Superior de Cajeme:  
[http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/metodo\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf)
- Frola, P., & Velásquez, J. (2001). *Manual operativo para el Diseño de Situaciones Didácticas por competencias*. México D.F.: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Gómez López, L. (Septiembre de 2014). La entrevista (Woods). *Características y necesidades de la práctica educativa. Apuntes de clase*. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco, México: Apuntes no publicados.
- Gómez López, L. (Septiembre de 2014). La observación. *Características y necesidades de la práctica educativa. Apuntes de clase*. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco, México: Apuntes no publicados.
- Innovación Educativa UPM. (2008). *Aprendizaje orientado a proyectos*. España: Universidad Politécnica de Madrid.
- Instituto Religioso de las HMCSCJ. (Marzo de 2015). *Modelo Educativo Evangelizador*. México: Editorial Progreso.

- Kolb, A., & Kolb, D. (2009). *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, (págs. 42-68).
- Landeros, J. (19 de Septiembre de 2014). Historia del Colegio - 2. (T. Velázquez, Entrevistador).
- López Hernández, A. (2007). La individualidad debe sustituir al individualismo en el trabajo en equipo. En *El trabajo en equipo del profesorado* (págs. 100-114). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Maldonado Pérez, M. (2008, septiembre-noviembre). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, Vol. 14, Núm. 28, págs. 158-180.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje - Manual para el maestro*. México: ITESO.
- Montero Mesa, L. (2011, marzo). El trabajo colaborativo del profesorado como una oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, págs. 69-88.
- Muñoz, E. (23 de Septiembre de 2014). Historia del Colegio - 1. (T. Velázquez, Entrevistador).
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B., & Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, No. 33, págs. 99-117.
- Nonaka, I. (1994). *Una teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional*. Tokio, Japón: Instituto de Investigación de Negocios.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford México.
- Ortiz Cantú, S., & Ruiz Sahagún, A. (Octubre 2009). *Gestión del Conocimiento de Segunda Generación: Modelo de Firestone y McElroy*. Guadalajara, México.
- Sanz Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. España: Editorial UOC.
- Sanz Martos, S. (2013, febrero). Las comunidades de práctica son tendencia. *COMeIN*, Número 19, [en línea] Disponible en: <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html> (2015, septiembre).
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.

- Shagoury Hubbard, R., & Miller, B. (2000). Pentimento: Estrategias para el análisis de los datos. En *"El arte de la indagación en el aula"* (págs. 122-176). Barcelona: Ed. Gedisa.
- Toledano O'Farrill, R. (Septiembre, 2009). *Mapeo del conocimiento*. Jalisco, México: Documento de trabajo, ITESO.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2004). Comunidades de aprendizaje. *Revista Digital Univesitaria Vol. 5 Art. 62*, [en línea] Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art62/art62-3.htm> (Septiembre, 2015).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Woods, P. (1989). Entrevistas. En *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa* (págs. 77-104). España: Paidós.
- Zabalza, M. (2006). Las diez dimensiones de una docencia de Calidad. En *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (págs. 179-215). Madrid, España: Narcea.

## Anexos

### ANEXO 1: PÓSTER.



## **ANEXO 2: FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

Elementos que deben ser considerados durante las entrevistas:

1. *¿Cómo se apoya organizacionalmente la producción y difusión del conocimiento?*
2. *¿Qué características relevantes consideras que tienen las personas que participan en las actividades en donde se identifican las estrategias de aprendizaje que funcionan en la Institución?*
3. *¿Qué conocimientos relacionados con estrategias de aprendizaje tienen las personas involucradas?*
4. *¿Quiénes no participan, pero puede ser relevante su participación?*
5. *¿Cómo determinas que las estrategias de aprendizaje son válidas o correctas de acuerdo a la filosofía, misión y visión de la Institución?*
6. *¿Cómo se difunde el conocimiento?*
7. *¿Cómo obtienes el conocimiento requerido para llevar a cabo tu práctica educativa?*

8. *¿Qué actividades son realizadas para identificar las estrategias de aprendizaje que funcionan en la Institución?*
  
9. *¿Cuáles son los resultados de estas actividades?*
  
10. *¿Cuáles son los resultados obtenidos del proceso de producción de conocimiento general?*
  
11. *¿El proceso de producción de conocimiento contribuye al desarrollo de competencias organizacionales relevantes para la Institución?*
  
12. *¿Qué conocimientos relacionados con estrategias de aprendizaje no se encuentran en la organización?*
  
13. *¿Se buscan activamente nuevas aplicaciones del conocimiento existente, relevantes para la Institución?*
  
14. *Otras notas relevantes surgidas durante la entrevista:*

### ANEXO 3: ASPECTOS A TOMAR EN CUENTA DURANTE LAS OBSERVACIONES

Elementos que deben ser considerados durante las observaciones:

Artefactos de conocimiento utilizados en las actividades realizadas	
Personas que utilizan los artefactos de conocimiento	
Personas que participan en las actividades que son realizadas para identificar las estrategias de aprendizaje que funcionan en la Institución	
Cómo se difunde el conocimiento	
Personas que tienen responsabilidades específicas para la Gestión del Conocimiento	
Resultados obtenidos del proceso de producción de conocimiento en general	
Contribución del proceso de producción de conocimiento al desarrollo de competencias organizacionales relevantes para la Institución	
Conocimientos relacionados con estrategias de aprendizaje que no se encuentran en la Institución	
Aplicaciones del conocimiento existente, relevantes para la Institución	
Infraestructura de apoyo que existe para la Gestión del Conocimiento	

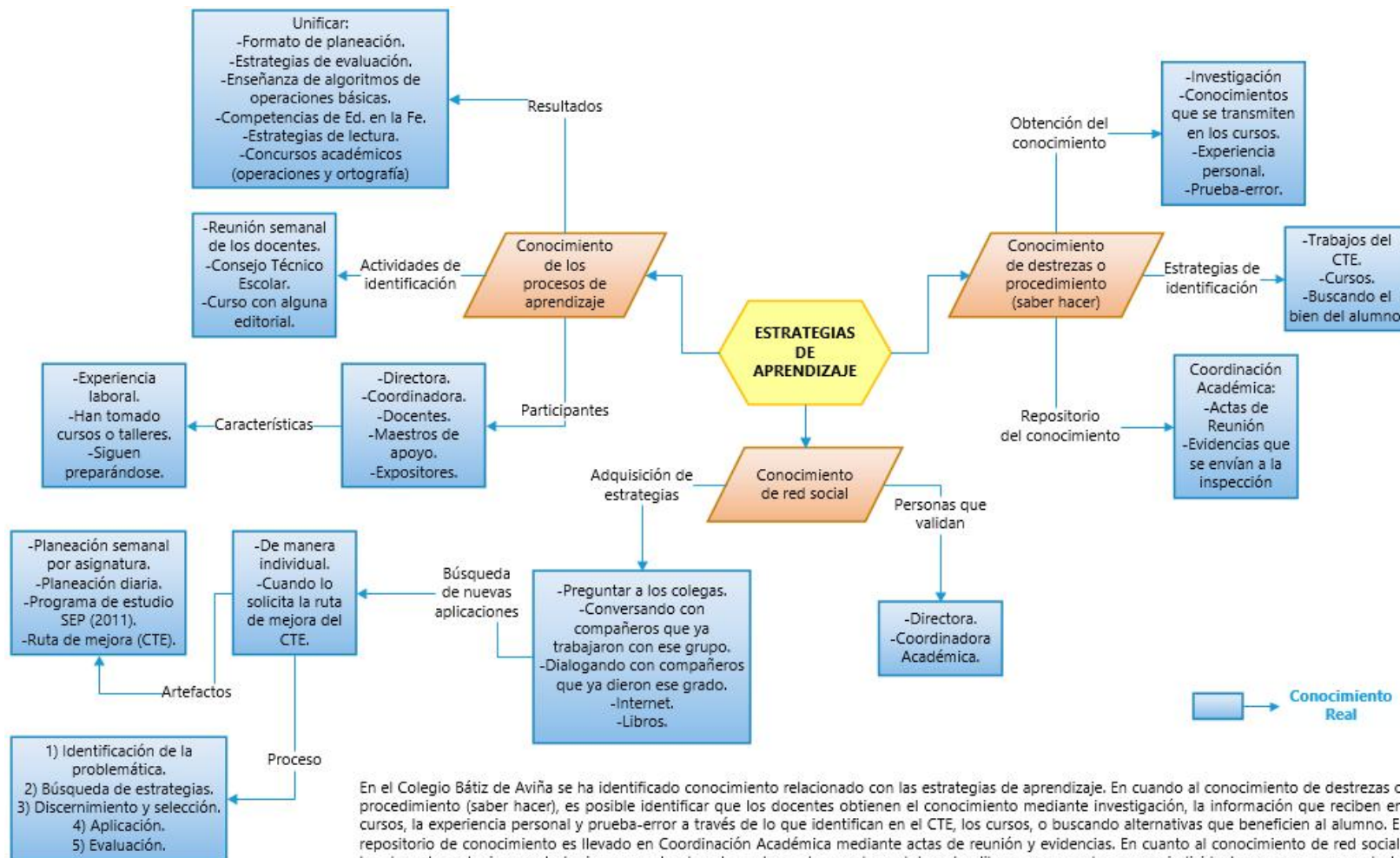
#### **ANEXO 4: ASPECTOS A TOMAR EN CUENTA DURANTE LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS**

Elementos que deben ser tomados en cuenta durante la revisión de documentos:

Estrategias, políticas y programas que existen para la implementación de estrategias de aprendizaje	
Actividades sistemáticas de Gestión del Conocimiento que se realizan	
Cómo se organiza el conocimiento disponible en la Institución	



## ANEXO 5: CONOCIMIENTO REAL CON EL QUE CUENTA LA ORGANIZACIÓN



En el Colegio Bátiz de Aviña se ha identificado conocimiento relacionado con las estrategias de aprendizaje. En cuando al conocimiento de destrezas o procedimiento (saber hacer), es posible identificar que los docentes obtienen el conocimiento mediante investigación, la información que reciben en cursos, la experiencia personal y prueba-error a través de lo que identifican en el CTE, los cursos, o buscando alternativas que beneficien al alumno. El repositorio de conocimiento es llevado en Coordinación Académica mediante actas de reunión y evidencias. En cuanto al conocimiento de red social, los docentes adquieren estrategias preguntando a los colegas, buscando en Internet o libros, pero es de manera individual o en grupos cuando lo solicita la ruta de mejora. Las personas que validan ese conocimiento es la Directora de la Institución en conjunto con la Coordinadora Académica. El conocimiento de los procesos de aprendizaje se da en la reunión semanal de los docentes, en el CTE o en los esporádicos cursos con alguna editorial, en donde participan la Directora, la Coordinadora, los docentes, los maestros de apoyo, quienes tienen experiencia laboral, han tomado cursos o talleres, y algunos continúan en preparación. Los resultados obtenidos de estas actividades es la unificación a nivel escuela de algunos formatos, estrategias y competencias, así como estrategias de lectura y concursos académicos.

# BÁTIZ TIMES

LAS NOTICIAS DE ACTUALIDAD DE NUESTRO EQUIPO DOCENTE

- NOVIEMBRE 2015

## La pedagogía del descendimiento: un reto a conquistar paso a paso

### “La ironía”

entre los estilos de comunicación que caracterizan nuestra cultura organizacional.

Página 3

### “¡Entre más seamos, nos toca de menos!”

La fragmentación del trabajo en nuestro trabajo en equipo

Página 4

### Las actividades que nos llevan a discutir... y las discusiones que nos mantienen unidos.

Página 5

### Actitudes que favorecen la colaboración

Y actitudes que dificultan..

Página 6

### ¿Y si trabajamos juntos?

Entrevista a Lilia sobre las ventajas que ha tenido al trabajar colaborativamente.

Página 7



La “Pedagogía del Descendimiento y/o encarnación” propuesta por don José de Jesús López y González, fundador de la congregación de hermanas que están a cargo de nuestra Institución Educativa, es una propuesta innovadora que cambia la manera en la que los docentes vemos nuestra labor ante los alumnos.

Ahora, nuestra identidad consiste en hacer propio “un Corazón compasivo que nos impulsa a consagrar y consumir toda nuestra vida

con compasión, a través de la instrucción humana-cristiana que mitigue y suprima toda miseria, preferentemente entre los pobres” (Modelo Educativo Evangelizador, Marzo 2015).

Los docentes del Colegio Bátiz de Aviña hemos llevado a cabo diferentes actividades con la finalidad de concretizar esta propuesta educativa y vincularla con nuestro actuar cotidiano, alcanzando grandes logros, pero con un camino por delante que nos espera.

Página 2

## **ANEXO 7: TALLER DE ESTRATEGIAS DOCENTES EN LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA DEL DESCENDIMIENTO**

El presente taller está fundamentado en la propuesta pedagógica del aprendizaje colaborativo, ya que está asociada a una vertiente cognitiva sociocultural del aprendizaje que pone énfasis en la autonomía del alumno que no deja de ser interdependiente y solidario en las acciones que realiza para alcanzar las metas de aprendizaje (Batista, 2007, p. 99-100).

Como está orientado a generar una cultura de colaboración donde se identifiquen y compartan las buenas prácticas, es necesario considerar que el aprendizaje colaborativo aporta “el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia” (Dirección de Investigación e Innovación Educativa, 2015).

Es por ello que las actividades están diseñadas para propiciar el aprendizaje colaborativo a través diversas estrategias, como lo son compartir experiencias, realizar dinámicas, ponencias frente a los compañeros, mesas de trabajo, diseño de indicadores y elaboración de productos comunes, así como la evaluación y retroalimentación entre pares.

Además del aprendizaje colaborativo, se toman en cuenta otras propuestas pedagógicas que complementan la formación docente y aportan elementos para cumplir el objetivo. Para el diseño puntual de las situaciones de aprendizaje se considera el Enfoque por competencias (Frola & Velásquez, 2001) que demanda la movilización de las diferentes habilidades y saberes de las personas para dar respuesta a una situación compleja en un escenario concreto; el Aprendizaje orientado a proyectos (Innovación Educativa, 2008) que promueve en los alumnos la reflexión sobre el conocimiento para generar nuevo conocimiento a través de la investigación, el establecimiento de un plan de trabajo, la elaboración del proyecto y la evaluación del trabajo realizado; las Dimensiones del aprendizaje (Marzano & Pickering, 2005) para el abordaje de los contenidos declarativos y procedimentales; así como diversas estrategias de aprendizaje propuestas por otros autores para las dinámicas y abordajes de las sesiones.

### **Propósito educativo**

Recuperar las estrategias de aprendizaje exitosas y acordes a la Pedagogía del Descendimiento e integrarlas a la planeación didáctica, a fin de lograr un mejor desempeño docente y su alineación con los principios filosóficos institucionales.

### **Aprendizajes esperados**

- a) Reconocer las estrategias de aprendizaje exitosas que utiliza cada docente y los factores que contribuyen en su desempeño.

- b) Analizar los errores de la propia práctica docente, y potenciarlos como generadores de aprendizaje.
- c) Identificar las características de la pedagogía del descendimiento y relacionarlas con la práctica docente.
- d) Proponer estrategias de aprendizaje acordes al Modelo Pedagógico Institucional.
- e) Integrar en la planeación, mediante el trabajo colaborativo, estrategias de aprendizaje afines a la propuesta pedagógica del descendimiento.
- f) Ilustrar las ventajas de la retroalimentación entre pares.
- g) Aplicar criterios para seleccionar estrategias acordes a la naturaleza del conocimiento.
- h) Combinar las estrategias acordes a la naturaleza del conocimiento y la propuesta pedagógica del descendimiento para idear una propuesta de evaluación.

### **Evidencias de evaluación**

Las evidencias deben ser revisadas y retroalimentadas por los mismos compañeros, a manera de “evaluación entre pares”, con el fin de propiciar el trabajo colaborativo.

#### **Producto:**

Planeación didáctica de un tema de una asignatura a elegir, en donde se utilicen estrategias de aprendizaje afines a la propuesta pedagógica del descendimiento y acordes a la naturaleza del conocimiento.

Esta planeación será valorada entre pares a través de un instrumento de evaluación elaborado durante la intervención del aprendizaje derivado de las características que se mencionan a continuación.

#### **Características:**

- Se entrega en binas (maestras del mismo grado) al finalizar la décima sesión.
- La propuesta de evaluación deberá abordar algún contenido de una materia, acorde al grado que imparte el docente.
- La propuesta deberá incluir estrategias de aprendizaje acordes a la propuesta pedagógica del descendimiento.
- Las estrategias deberán de ser coherentes con la naturaleza del conocimiento (conocimiento declarativo o conocimiento procedimental).
- Deberá contener los criterios de evaluación: aprendizajes a evaluar, actividades propuestas, duración de las actividades, estrategias o técnicas didácticas, ambientes de aprendizaje y escenarios, recursos e instructores responsables, criterios de evaluación y descripción de las evidencias.

#### **Criterios de evaluación:**

- Pertinencia: que cumpla con las características especificadas.
- Claridad en la estructura y redacción.
- Alineación pedagógica entre objetivo, actividades y evaluación.
- Coherencia: relación entre los contenidos y las estrategias propuestas.



## Desarrollo de actividades

Las actividades se llevan a cabo durante diez sesiones. Las primeras cinco se abordan de manera intensiva durante una semana, mientras que las siguientes cinco son a manera de seguimiento cada quince días.

PRIMERA SESIÓN	
<b>Duración:</b> 90 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Reconocer las estrategias de aprendizaje exitosas que utiliza cada docente y los factores que contribuyen en su desempeño.	
Desempeños y actividades	Sub-Productos
En plenaria, precisar el concepto de “estrategias de aprendizaje” a partir de los conocimientos previos de los docentes para elaborar una definición unificada mediante lluvia de ideas.	Concepto unificado de “estrategias de aprendizaje”.
A partir de la propia experiencia, identificar una “estrategia de aprendizaje” que en lo individual sea considerada como exitosa, ya sea por los resultados obtenidos o por los procesos que generó en los alumnos, y describirla por escrito.	Descripción de una “estrategia de aprendizaje exitosa”.
Compartir la “estrategia de aprendizaje exitosa” en equipos de cinco personas. Identificar quiénes han aplicado la(s) estrategia(s) compartidas y cuáles han sido sus resultados. Posteriormente, formular las ventajas y las desventajas de cada una de las estrategias compartidas.	Tabla con estrategias, cantidad de docentes que la han aplicado, ventajas y limitantes.
En plenaria, recapitular la experiencia de los participantes sobre la sesión, a través de indagar mediante preguntas que evalúen la experiencia con el trabajo colaborativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es el aprendizaje más importante que adquiriste hoy?</li> <li>- ¿Quién te ayudó a adquirir ese aprendizaje? ¿Qué hizo para ayudarte?</li> <li>- ¿Cómo puedes aplicar este aprendizaje en tu práctica docente?</li> </ul>	Reflexión conjunta sobre la experiencia de trabajar colaborativamente.

SEGUNDA SESIÓN	
<b>Duración:</b> 90 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Analizar los errores de la propia práctica docente, y potenciarlos como generadores de aprendizaje.	
Desempeños y actividades	Sub-Productos
En plenaria, retomar el concepto de “estrategia de aprendizaje” elaborado en la sesión anterior, realizando una recapitulación a manera de lluvia de ideas que responda a la pregunta: ¿cuál es la relación entre aprendizaje y las estrategias de aprendizaje?	Relación entre aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.

<p>A manera individual, identificar dos estrategias de aprendizaje que al momento de aplicarlas no hayan funcionado o no se obtuvieran los resultados esperados. Utilizar preguntas guías que enfatizen los aprendizajes adquiridos de esas experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál fue el tema que se impartió?</li> <li>- ¿A quienes se impartió?</li> <li>- ¿Cómo era el escenario?</li> <li>- ¿Qué fue lo que se hizo?</li> <li>- ¿Qué materiales se utilizaron?</li> <li>- ¿Cuál fue la actitud de los alumnos?</li> <li>- ¿Qué elementos positivos destacarías de esa práctica?</li> <li>- ¿Qué aprendiste de esa experiencia?</li> </ul>	<p>Respuestas a las preguntas de análisis.</p>
<p>Compartir la “estrategia de aprendizaje errónea” en equipos de tres personas. Identificar quiénes han aplicado la(s) estrategia(s) compartidas y cuáles han sido sus resultados. Posteriormente, formular las ventajas y las desventajas de cada una de las estrategias compartidas.</p>	<p>Tabla con estrategias, cantidad de docentes que la han aplicado, ventajas y limitantes.</p>
<p>En plenaria, argumentar: ¿cuáles son las condiciones que hacen que una estrategia sea exitosa?, ¿cuáles hacen que sea un fracaso?</p>	<p>Tabla comparativa de las características de las estrategias de aprendizaje exitosas y las que son consideradas como fracaso.</p>
<p>En plenaria, recapitular la experiencia de los participantes sobre la sesión, a través de indagar mediante preguntas que evalúen la experiencia con el trabajo colaborativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién te aportó el aprendizaje más significativo en esta sesión?</li> <li>- ¿Con quién de tus compañeros te gustaría compartir lo aprendido?</li> </ul>	<p>Reflexión conjunta sobre la experiencia de trabajar colaborativamente.</p>

<p style="text-align: center;"><b>TERCERA SESIÓN</b></p>	
<p><b>Duración:</b> 90 minutos</p>	
<p><b>Aprendizajes esperados:</b> Identificar las características de la pedagogía del descendimiento y relacionarlas con la práctica docente.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Desempeños y actividades</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Sub-Productos</b></p>
<p>En plenaria, inferir los “principios pedagógicos” de la pedagogía del descendimiento de don José de Jesús López y González, a partir de una lluvia de ideas sobre el conocimiento que se tiene del fundador.</p>	<p>Enunciar los principios pedagógicos que tienen fundamento en lo compartido acerca del fundador.</p>
<p>En equipos de tres personas, integrar en un organizador gráfico los elementos relevantes de la pedagogía del descendimiento (características, pasos para implementarla y un ejemplo concreto en el que se aplique esta propuesta).</p>	<p>Tabla donde se integren las características de la propuesta, los pasos</p>

<u>Material para cada equipo: lectura de la pedagogía del descendimiento, y ejemplos de organizadores gráficos.</u>	para implementarla y un ejemplo donde se aplique.
En plenaria, presentar el organizador gráfico elaborado por el equipo. A partir de la exposición de los equipos, enunciar las tres ideas más significativas de esta corriente pedagógica.	Identificación conjunta de las tres ideas principales de la propuesta pedagógica del descendimiento.
De manera individual, plasmar una imagen mental asociada a cada una de las ideas elegidas. En plenaria mostrar las imágenes.	Imagen mental de las ideas principales de la propuesta pedagógica del descendimiento.

<b>CUARTA SESIÓN</b>	
<b>Duración:</b> 90 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Identificar las características de la pedagogía del descendimiento y relacionarlas con la práctica docente.	
<b>Desempeños y actividades</b>	<b>Sub-Productos</b>
En plenaria, recapitular la sesión anterior mediante la solución grupal de preguntas guía que relacionen las estrategias que utiliza cada docente con la pedagogía del descendimiento, así como la relación con los productos que se les solicitan a los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la pedagogía del descendimiento?</li> <li>- ¿Cómo relacionas las estrategias que utilizas con esta propuesta pedagógica?</li> <li>- ¿En qué forma los aprendizajes logrados y los productos elaborados por los alumnos evidencian esta vinculación con la pedagogía del descendimiento?</li> </ul>	Solución conjunta de las preguntas de recapitulación.
Construir en mesas de trabajo de cuatro personas, un parámetro de indicadores que permitan revisar si una estrategia de aprendizaje está acorde a la propuesta pedagógica del descendimiento.	Indicadores para evaluar la afinidad de una estrategia de aprendizaje respecto a la propuesta pedagógica del descendimiento.
En las mesas de trabajo, proponer dos estrategias de aprendizaje que se encuentren vinculadas a la pedagogía del descendimiento y que cumplan con los parámetros propuestos por el equipo.	Dos ejemplos de estrategias de aprendizaje que estén vinculadas a la pedagogía del descendimiento.

<p>Presentación del trabajo realizado frente a los compañeros. Reflexionar a manera personal cuáles de las estrategias propuestas por los compañeros ya se habían integrado en la propia práctica docente. <i>Material: hoja con formato de reflexión personal.</i></p>	<p>Tabla con estrategias de aprendizaje y la cantidad de docentes que las han aplicado.</p>
---	---

<b>QUINTA SESIÓN</b>	
<b>Duración:</b> 90 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Proponer estrategias de aprendizaje acordes al modelo pedagógico institucional.	
<b>Desempeños y actividades</b>	<b>Sub-Productos</b>
<p>En plenaria, recapitular la sesión anterior mediante la solución grupal de preguntas guía que relacionen las estrategias de aprendizaje con la propuesta pedagógica del descendimiento: ¿Cuáles son los indicadores para identificar si una estrategia de aprendizaje es afín a la pedagogía del descendimiento?</p>	<p>Solución conjunta a la pregunta.</p>
<p>En equipos de trabajo por grados afines (o asignaturas afines), identificar una estrategia de aprendizaje para tres asignaturas. La estrategia debe ser acorde a la pedagogía del descendimiento. <i>Material: hoja con formato para la descripción de las estrategias de aprendizaje.</i></p>	<p>Estrategias de aprendizaje propuestas para diferentes asignaturas.</p>
<p>En equipos de trabajo por grados afines, diseñar un producto que se les solicite a los alumnos como evidencia de aprendizaje y que esté vinculado a la propuesta pedagógica del descendimiento. <i>Material: hoja con formato para la descripción del producto.</i></p>	<p>Productos para solicitar como evidencias de aprendizaje vinculados a la pedagogía del descendimiento.</p>
<p>Recapitular la experiencia de los participantes sobre el trabajo colaborativo de la sesión, enfatizando los aprendizajes obtenidos de la interacción con los compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo llegaron a un acuerdo dentro del equipo?</li> <li>- ¿Cómo se sintieron trabajando en equipo?</li> <li>- ¿Qué aprendizaje fue más significativo para ti durante la sesión?</li> </ul>	<p>Puesta en común de la respuesta a las preguntas de evaluación.</p>

El trabajo recuperado durante estas sesiones, se les da impreso a todos los docentes, a fin de facilitar las sesiones de seguimiento.

Las actividades propuestas para las sesiones de seguimiento son las siguientes:



<b>SEXTA SESIÓN</b>	
<b>Duración:</b> 30 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Integrar en la planeación, mediante el trabajo colaborativo, estrategias de aprendizaje afines a la propuesta pedagógica del descendimiento.	
<b>Desempeños y actividades</b>	<b>Sub-Productos</b>
<p>En equipos de trabajo por grados afines, diseñar una sesión de clase de una materia con estrategias de aprendizaje vinculadas a la propuesta pedagógica del descendimiento.</p> <p><u>Material: hoja con formato la planeación de una sesión.</u></p>	<p>Planeación de las estrategias de aprendizaje a utilizar para abordar los contenidos de una sesión de clase en una asignatura específica.</p>

<b>SÉPTIMA SESIÓN</b>	
<b>Duración:</b> 60 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Integrar en la planeación, mediante el trabajo colaborativo, estrategias de aprendizaje afines a la propuesta pedagógica del descendimiento.	
<b>Desempeños y actividades</b>	<b>Sub-Productos</b>
<p>Dinámica de sensibilización sobre la necesidad de trabajo colaborativo (se sugiere “Mano derecha, mano izquierda, cabeza”). Recapitular la experiencia de los participantes vinculado la dinámica con el trabajo colaborativo.</p> <p><u>Material para la dinámica: copias del dibujo para cada equipo.</u></p> <p><u>Participantes: equipos de tres personas y un observador.</u></p>	<p>Reflexión conjunta sobre la importancia de trabajar colaborativamente.</p>
<p>En equipos de trabajo por grados afines, evaluar la estrategia de aprendizaje utilizada en la sesión anterior.</p> <p><u>Material: hoja con formato para la evaluación de la estrategia de aprendizaje de acuerdo a las observaciones y los resultados obtenidos.</u></p>	<p>Mediante una rúbrica elaborada previamente, evaluación de los resultados obtenidos en la implementación de la estrategia de aprendizaje planeada en la sesión anterior.</p>
<p>En equipos de trabajo por grados afines, diseñar una sesión de clase de una materia con estrategias de aprendizaje vinculadas a la propuesta pedagógica del descendimiento.</p> <p><u>Material: hoja con formato la planeación de una sesión.</u></p>	<p>Planeación de las estrategias de aprendizaje a utilizar para abordar los contenidos de una sesión de clase en una asignatura específica.</p>

En plenaria, recapitular la experiencia de los participantes sobre la sesión, a través de indagar con algunas preguntas que lleven a la valoración del trabajo en equipo.	Evaluación de la planeación de cada participante, incluyendo las propuestas de los miembros del equipo.
---	---

OCTAVA SESIÓN	
<b>Duración:</b> 30 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Ilustrar las ventajas de la retroalimentación entre pares.	
Desempeños y actividades	Sub-Productos
<p>En plenaria, realizar dinámica de sensibilización sobre la necesidad de llevar a cabo una buena observación y retroalimentación entre pares (se sugiere “El hombre del delantal”). Recapitular la experiencia de los participantes intencionando el diálogo con la pregunta: ¿qué es lo que hace diferente la retroalimentación entre pares de otros estilos?, ¿qué ventajas tiene como estrategia de trabajo entre los docentes? Finalizar proponiendo que de manera voluntaria durante la semana busquen a un compañero para compartir alguna de las estrategias aplicadas o solicitar su opinión.</p> <p><u>Materiales para la dinámica: hoja de instrucciones de la dinámica, delantal, una hoja de papel para cada participante.</u></p>	Listado de las ventajas que tiene la retroalimentación entre pares.

NOVENA SESIÓN	
<b>Duración:</b> 60 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Aplicar criterios para seleccionar estrategias acordes a la naturaleza del conocimiento.	
Desempeños y actividades	Sub-Productos
<p>Utilizar la estrategia de puzzle para dividir a los participantes en cuatro equipos, y asignar a dos equipos la lectura de la propuesta de Marzano sobre el conocimiento declarativo, mientras que a los otros dos equipos se le asigna lo relativo al conocimiento procedimental. Solicitarles que realicen un organizador gráfico con la información obtenida de la lectura.</p> <p><u>Material: lectura de la propuesta de Robert Marzano sobre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.</u></p> <p>Referencia de la lectura: Marzano, R., &amp; Pickering, D. (2005). <i>Dimensiones del aprendizaje - Manual para el maestro</i>. México: ITESO, p. 51-112.</p>	Organizador gráfico del conocimiento declarativo y del conocimiento procedimental.
Posteriormente, reorganizar los equipos a fin de intercalar a los participantes para que intercambien la información. Con los integrantes de este equipo, hacer un cuadro integrador que	Cuadro integrador con los criterios para impartir un

mencione los criterios importantes para impartir un conocimiento declarativo y/o procedimental.	conocimiento declarativo y procedimental.
En plenaria, dar solución a las siguientes preguntas: - ¿Qué estrategias con las que hemos estado trabajando en las sesiones anteriores funcionarían ante el conocimiento declarativo? - ¿Cuáles funcionarían ante el conocimiento procedimental? - De los compañeros de trabajo, ¿quiénes son más hábiles para transmitir conocimiento declarativo?, ¿quiénes tienen mayor habilidad para transmitir conocimiento procedimental?	Agregar al cuadro integrador las estrategias que podrían ser útiles para cada tipo de conocimiento.

<b>DÉCIMA SESIÓN</b>	
<b>Duración:</b> 30 minutos	
<b>Aprendizajes esperados:</b> Combinar las estrategias acordes a la naturaleza del conocimiento y la propuesta pedagógica del descendimiento para idear una propuesta de evaluación.	
<b>Desempeños y actividades</b>	<b>Sub-Productos</b>
En equipos de trabajo por grados afines, diseñar un instrumento de evaluación de algún contenido de una materia, vinculando la propuesta de Marzano con estrategias de aprendizaje acordes a la pedagogía del descendimiento. Tomar en cuenta las actividades de inicio, desarrollo y cierre que se distribuirán durante el periodo a evaluar; y especificar si será implementada mediante autoevaluación, coevaluación y/o heteroevaluación. <i>Material: rúbrica de evaluación del producto .</i>	Planeación de una propuesta de evaluación donde se vincule la propuesta de Marzano con la propuesta pedagógica del descendimiento, además de integrar los otros elementos propuestos.

#### **Referencias utilizadas para este documento**

- Batista Jiménez, E. (2007). Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Dirección de Investigación e Innovación Educativa. (26 de Abril de 2015). Aprendizaje Colaborativo - Técnicas Didácticas. Obtenido de Instituto Tecnológico Superior de Cajeme: [http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/metodo\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf)
- Frola, P., & Velásquez, J. (2001). Manual operativo para el Diseño de Situaciones Didácticas por competencias. México D.F.: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Innovación Educativa (UPM). (2008). Aprendizaje orientado a proyectos. España: Universidad Politécnica de Madrid.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). Dimensiones del aprendizaje - Manual para el maestro. México: ITESO.

## **ANEXO 8: EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES: NECESIDAD Y PROBLEMA**

Los equipos de trabajo son una tendencia en el ámbito laboral donde se comienzan a ver agrupaciones y equipos bajo la coordinación e inspiración de un jefe o líder encargado de que se alcancen los objetivos esperados. Sin embargo investigadores afirman que en México “no sabemos trabajar permanentemente en equipo, y que en nuestra actitud laboral y social, el individualismo egoísta se impone frecuentemente en lugar de la colaboración y el compromiso mutuo” (Loza & colaboradores, 2012, p. 36). En el trabajo docente esto no es la excepción. A pesar de que son los profesores quienes, al menos en teoría, tienen un mayor conocimiento de las ventajas que tiene el trabajo colaborativo, en ocasiones muestran una resistencia muy grande a trabajar con esta metodología con los compañeros de trabajo.

En el presente texto se enunciarán las ventajas que tiene el trabajo colaborativo docente tanto para los profesores en lo individual como para los alumnos, posteriormente se presentarán algunas actividades propicias para que los docentes las lleven a cabo de manera colaborativa, seguidas de las dificultades que tiene la implementación de la colaboración en cuanto a las actitudes de los participantes y a los escenarios de trabajo, para concluir con recomendaciones al implementar actividades colaborativas.

### **La colaboración y el aprendizaje en los espacios cotidianos de trabajo docente**

De acuerdo con López (2007), entre los docentes no existe una cultura de colaboración, sino que se le sigue dando prioridad al trabajo individual, como lo expresa en el siguiente fragmento:

*“Gran parte del profesorado, guiado por criterios de eficiencia propios de nuestra cultura, considera que aprovecha mucho mejor el tiempo cuando trabaja individualmente. Dada la consideración de que lo ‘normal’ es trabajar de forma individual, piensan que el trabajo colaborativo supone una merma en su labor. Con esta estrategia, por otra parte, garantizan la preparación de las tareas de enseñanza más urgentes. Se da así la situación denominada: aislamiento como estrategia adaptativa”* (p. 108-109).

De ahí que implementar actividades de trabajo colaborativo entre los miembros del profesorado se vuelva una labor con un alto grado de complejidad, pero que vale la pena intentarse debido al conocimiento práctico que genera, ya que trasciende el conocimiento puramente científico con el que cuentan los miembros de una organización, y les permite a los docentes tomar decisiones informadas sobre problemas prácticos importantes implementando soluciones efectivas (Blood, 2006).

Los grupos de trabajo de los profesores deben de estar conformados de tal manera que den respuesta a dos objetivos principalmente: uno es aprender los tópicos de un tema particular, y el otro es aprender acerca del propio proceso de aprendizaje. Mediante estos elementos, el educador será capaz de responder a las exigencias que requiere la aplicación

de los conocimientos, y al mismo tiempo perfeccionará teorías antiguas y construirá teorías nuevas (Kolb, 2009).

Aunque esto no quiere decir que el trabajo individual deba suprimirse y buscar la colaboración en todo momento. Hay actividades que son más susceptibles de que los profesores las lleven a cabo de manera colectiva, como por ejemplo aquellas en las que se dispone más tiempo para llegar a una solución, o se requiere que se unifiquen criterios de acción para implementarla de manera institucional, o bien si se quiere implementar en la institución estrategias innovadoras o proyectos de investigación. Si bien el trabajo colaborativo ofrece muchas ventajas a los docentes que trabajan con sus compañeros, es importante determinar cuáles son las actividades puntuales en las que vale la pena organizar a los participantes para la implementación de esta metodología y en cuáles es preferible que se lleven a cabo mediante un trabajo individual, ya sea por la naturaleza del mismo trabajo o por la cantidad de tiempo de la que se dispone.

### **Ventajas del trabajo colaborativo entre los docentes**

El aprendizaje puede ser definido como el “conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos pequeños, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo” (Johnson, 1997 citado en Alonso & colaboradores, 2004, p. 331).

De acuerdo con Antúnez (1999), el peso de las conclusiones de varios estudios muestran con claridad que el trabajo colaborativo entre profesores es un criterio considerado para la calidad educativa de una institución. “Se expresa mediante diversos factores, entre ellos: «planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores» (OCDE, 1989); «procesos de colaboración, cohesión y apoyo» (Murphy, Hallinguer y Mesa, 1985); o «consenso y trabajo en equipo del profesorado» (Scheerens, 1992). Estudios como los de Muñoz-Repiso y otros (1995), en el contexto español, refuerzan estas tesis” (Antúnez, 1999, p. 92).

Además de esto, diversos autores han identificado ventajas que tiene el trabajo colaborativo para los mismos docentes, entre las que se encuentran las siguientes:

- El trabajo colaborativo conduce a la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje ya que cuando el trabajo se está desarrollando, los participantes están auténticamente sumergidos en el trabajo y requieren de una interacción y colaboración continua (Maldonado, 2008).
- Motiva el aprendizaje porque les permite abordar temas de interés que son importantes para su labor (Maldonado, 2008).
- Incrementa el compromiso en las actividades, lo que posibilita el alcance de logros importantes (Maldonado, 2008).

- Aumenta el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado, así como su sentimiento de propiedad y pertenencia con respecto al centro de trabajo (Antúnez, 1999).
- Disminuye el aislamiento profesional y se refuerza la motivación entre los participantes, favoreciendo la mejora del desarrollo personal (Navarro & colaboradores, 2015).

Pero el trabajo colaborativo de los profesores no sólo los beneficia a ellos, sino que como toda labor docente repercute en los alumnos generando beneficios entre los que es posible enunciar los siguientes (Antúnez, 1999):

- Al ser la colaboración un objetivo en la educación escolar, los profesores requieren dar ejemplo de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, a fin de que sean creíbles frente a los alumnos.
- La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual y que la simple adición de acciones individuales, ya que mediante la colaboración se vuelve más factible mejorar las ayudas pedagógicas que los docentes ofrecen a sus estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.
- La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes utilizando mejores criterios.
- Pretender proporcionar a los estudiantes una educación de calidad exige que entre los educadores existan ciertos planteamientos comunes así como criterios y principios de actuación suficientemente coherentes, lo cual no es posible si no hay una adecuada coordinación que proporcione la colaboración.

Es por ello que se vuelve importante motivar a los docentes a generar espacios de colaboración ya que repercutirá en la mejora de su desempeño profesional y la calidad de los resultados con los alumnos, fortaleciendo las relaciones con los compañeros de trabajo e incrementando el sentido de pertenencia con la organización.

### **Dificultades en trabajo colaborativo docente**

La poca colaboración es una característica de los centros educativos. Hay autores que proponen que esto se debe a que la división de tareas entre los docentes empuja al aislamiento e impide la visión global de la educación, otros acusan a la consideración de que el trabajo individual es más cómodo y efectivo, otros más enuncian el temor de los docentes de que sus prácticas de toda la vida (y de las cuales no están dispuestos a desprenderse) sean cuestionadas, mientras que otros proponen que a los docentes les atrae más colaborar en grupos pequeños donde perciben a los participantes como afines (López, 2007).

Aunado a esto, es necesario recordar que “no todos los grupos son grupos colaborativos. El hecho de colocar personas sentadas en un mismo salón, decirles que son un grupo colaborativo y advertirles que deben colaborar, no los convierte en un grupo colaborativo”



(Alonso & colaboradores, 2004, p. 339). Hay una gran cantidad de elementos que son requeridos para que un trabajo sea considerado colaborativo, entre los que se encuentran las actitudes de los participantes y algunas características muy particulares de los escenarios, que a continuación se describen.

### **Los participantes en el trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo se ve influenciado fuertemente por las actitudes que mantienen los participantes al llevar a cabo las actividades, sobre todo en lo que respecta a la comunicación, de ahí que al diseñar una intervención desde esta organización del trabajo, se vuelve necesario cuidar los siguientes elementos:

#### **Los roles en el equipo**

Se entiende por “rol” la función que alguien desempeña (DRAE, 2014). De acuerdo con Fernández (1999) en un equipo no existen personas neutras: todos desempeñan algún rol. Y según este autor, estos roles pueden clasificarse por las consecuencias más o menos favorables que tienen con respecto al trabajo.

Serían roles productivos aquellos que favorecen la comunicación entre los miembros del equipo, y como consecuencia, su eficacia; los roles improductivos son aquellos que frenan el proceso de comunicación y, por tanto, la evolución del grupo. Pero además de estos, encontramos algunos roles modificables que, aunque inicialmente pueden corresponder a personas improductivas, el coordinador puede recuperarlos como miembros valiosos del equipo. Los roles se convierten en una dificultad cuando obstruyen el desempeño del equipo.

#### **La personalidad**

Se entiende por personalidad al “conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas” (DRAE, 2014). Loza & colaboradores (2012), proponen que la personalidad de los participantes es un elemento que influye en el desempeño del equipo de maneras muy concretas. Tomando como referencia a Fromm (2003), enuncian que los defectos de las personas pueden llegar a impedir que los equipos de trabajo lleven a cabo su labor de una manera colaborativa. Cuando dos individuos en un mismo equipo tienen diferencias porque no logran ponerse de acuerdo con respecto a la organización o a la forma de entregar los productos solicitados, el trabajo en equipo se dificulta, y se puede llegar a fragmentar el trabajo como una estrategia para evitar conflictos insalvables, lo que contradice el propósito de la colaboración.

De esto se puede afirmar que más allá de las distintas personalidades que puedan tener los integrantes de los equipos y las evidencias que muestran que cuando chocan aparecen los problemas, lo que determina el éxito o la ruina del equipo depende de lo que las personas realmente hacen, de la manera en la que se comportan (Robbins & Finley, 1999).

## Ambiente tóxico

El ambiente en el que se trabaja también es una variable determinante del éxito del trabajo colaborativo. Los peores ambientes de trabajo son generados por la competencia que fomenta la oposición entre los equipos, la tiranía que obliga a todos los miembros a trabajar en equipo y la conducta pandillera donde los participantes se reúnen para quejarse y sabotear las indicaciones como fruto del trabajo independiente donde sólo se reciben órdenes (Robbins & Finley, 1999).

Identificando a los participantes para distinguir quiénes son los miembros centrales y quiénes los que actúan como recurso, se promueve aprovechar el talento de todos: los miembros centrales se focalizan en el desarrollo de los productos, mientras que a los miembros que actúan como recurso se les brinda la oportunidad de colaborar con diferentes equipos incluso simultáneos, por lo que ellos se perciben útiles y se enriquece el trabajo de esos equipos al trasladar ideas de un grupo a otro.

Como se puede apreciar, las actitudes de los participantes pueden influenciar en gran medida los productos que se realizan en un estilo colaborativo favoreciendo o dificultando el trabajo, por lo que al planear una actividad que se pretende se lleve a cabo con esta metodología es necesario que se consideren dichas variables, que el facilitador sea consciente de las dificultades que se pueden presentar durante el trabajo, y que procure obtener beneficios de la variedad que brinda la individualidad de los participantes.

### **Escenarios docentes pseudo-colaborativos**

Además de las actitudes de las personas dentro de los equipos que llevan a cabo trabajo colaborativo, también es posible identificar escenarios donde aparentemente se trabaja de esta forma, pero en el fondo y después de un proceso de revisión y análisis es posible identificar en ellos elementos significativos que contradicen la colaboración como forma de trabajo. Dentro de estos escenarios generados en el trabajo docente se pueden describir los siguientes:

#### **Escenarios donde se presenta la supresión de la diversidad**

Hay equipos de trabajo en los que hay pocas discusiones y la discrepancia entre los participantes es mínima, por lo tanto, rápidamente generan acuerdos y los productos son desarrollados con rapidez. Aparentemente todo “marcha sobre ruedas”. Y da la impresión de que es el equipo ideal.

Sin embargo, es posible que en este escenario el pensamiento colectivo surja como una reacción defensiva o preventiva ante los conflictos que origina la diversidad. Lavié (2009) los define como “procesos deliberativos que tienen lugar en comunidades docentes que promueven un alto grado de consenso, restringiendo la apreciación de alternativas, la activación de proceso de pensamiento divergente y las posibilidades de disenso dentro del grupo” (p. 144).

## Ser gregarios

Trabajar en equipo no es lo mismo que trabajar unidos. Hay algunos autores que afirman que a la mayoría de las personas les gusta trabajar con otras personas. Sin embargo, esto no quiere decir que a las personas les guste estar unidos todo el tiempo. En palabras de Robbins & Finley (1999), “las personas necesitan contar con su espacio para sentirse tranquilas y seguras. Pasar todo el día en un corralito con los compañeros de equipo se parece menos a una receta para el buen desempeño que a un drama francés sobre el aburrimiento existencial” (p. 231).

De ahí que al diseñar un ambiente de trabajo colaborativo, sea importante visualizar que las personas no tengan que mantener un constante contacto unas con otras, aunque sí requieren que se diseñen buenos canales de comunicación entre ellas que permitan la efectividad de la misma, sin poner en riesgo su privacidad (Robbins & Finley, 1999).

## Escenarios de control concertado

En este estilo de trabajo, hay una forma sutil de control avalada por una retórica de participación, implicación y autonomía que facilita que los participantes tengan un sentimiento de implicación en el trabajo y un sentido de propiedad sobre el mismo, cuando la realidad es que tanto el proceso de trabajo como los resultados son generados o dictaminados previamente (Lavié, 2009).

Si bien los índices de motivación y responsabilidad se incrementan en estos equipos de trabajo, no es posible ignorar que el trabajo en equipo en este modelo está siendo utilizado como un mecanismo sutil de control, por lo que no puede considerarse como trabajo colaborativo.

## Colegialidad artificial

Muchos profesores trabajan de manera conjunta cuando se les solicita este estilo de trabajo por medio de una autoridad a través de normas que regulan el trabajo docente. Sin embargo, el trabajo que se lleva a cabo en esas circunstancias muy difícilmente llega a ser colaborativo, ya que los profesores no hacen suyas las finalidades que se les plantean al verlo como algo impuesto, lo que lleva a que no trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes (López, 2007).

Este es un escenario de pseudo-colaboración ya que los miembros del equipo no comparten metas propias, por lo que el trabajo pierde la capacidad de transformación y se convierte en una serie de actividades que se tienen que cumplir. Y un estilo de trabajo de esta forma puede generar una opinión negativa del trabajo colaborativo e impedir la creación e implementación de futuros escenarios con este estilo de trabajo.

## La fragmentación del trabajo

Dentro de los equipos se puede dar una fragmentación del trabajo debida muchas veces a la excesiva carga de actividades que tienen los docentes. Esto ocasiona que se produzcan

simulaciones de trabajo en equipo y cumplimientos mediocres, donde se reparte el trabajo entre los participantes y al final se recopila todo en el entregable.

El problema no es tanto que se lleve a cabo el trabajo de manera individual, sino que se considere como colaborativo un trabajo fragmentado en el que los participantes desconocen los elementos que contiene la parte del trabajo realizado por el otro.

### **Recomendaciones al implementar el trabajo colaborativo en el equipo docente**

Considerando los beneficios que tiene el trabajo colaborativo sigue siendo recomendable esta metodología para que los docentes aborden muchas de las situaciones que se presentan en el escenario escolar, sobre todo por los resultados que genera.

Para esto se presentan a continuación una serie de recomendaciones relacionadas con las características de los grupos colaborativos y de las tareas que pueden ser implementadas desde la colaboración, a fin de permitir el diseño de actividades que realmente beneficien a los docentes y por ende a la institución educativa en la que se abordan.

### **Características de los grupos colaborativos**

El trabajo colaborativo genuino no es fácil de implementar. Hay que analizar muy bien si la situación que se quiere abordar requiere de esta metodología o si los resultados que se esperan no son demandados con urgencia.

No se necesita formar equipos cuando es mejor que las decisiones las tome una sola persona, cuando las decisiones están predeterminadas, cuando el resultado no es crítico para el éxito de la organización, cuando el tiempo es esencial o cuando el proyecto tiene poca prioridad (Robbins & Finley, 1999).

“Lo mejor es formar equipos para abordar proyectos a corto plazo, de alta prioridad, tal vez con diversas funciones y orientados a la acción” (Robbins & Finley, 1999, p. 152). Los equipos son necesarios cuando la participación mayor implica un resultado mejor, el tema es de naturaleza multifuncional o multidireccional, o el resultado y la decisión pueden causar un gran impacto sobre la organización. Los mismos autores recomiendan: “sólo forme equipos cuando tenga sentido, y cuando el resultado producido por el grupo sea mayor que la suma del trabajo de los individuos” (Ibídem, p. 153).

De igual manera, el éxito del equipo va a depender de la disposición que tengan los integrantes para participar en la actividad, por lo que es importante que la propuesta sea considerada pertinente para aquellos que van a colaborar en el trabajo. De acuerdo con Scott (2004), para evaluar la pertinencia de un equipo se puede reflexionar con las siguientes preguntas: ¿obtienen realmente los participantes alguna información útil?, y ¿los asistentes están realmente dando información y asesoría útiles? Si los participantes consideran que el trabajo no les aporta nada útil o que los productos solicitados no requieren el uso de sus capacidades, entonces no se van a comprometer con la actividad, lo que necesariamente se va a ver reflejado en la calidad del trabajo.

Aunado a esto, Lavié (2009) enfatiza la importancia de cuidar que los trabajos en equipo no sean una forma de “control concertado”, citando a Tompkins y Cheney (1985), quienes proponen que se puede llegar a esto cuando el trabajo en equipo es contemplado como una práctica disciplinaria que trata de conformar cómo se comportan, piensan y entienden el mundo los miembros de una organización. Por esta razón, es importante que al conformar los equipos se procure huir de las perspectivas totalizadoras y se busque atender la diversidad, la complejidad, y las contradicciones que conlleva el trabajo en equipo y sus efectos, examinando cada contexto para entender a los individuos que se adhieren o repelen el trabajo en equipo.

Esto lleva a incentivar dentro del marco colaborativo la individualidad de los profesores que va a generar el desacuerdo creativo y el riesgo, lo cual a su vez va a conducir a la renovación personal y al mismo tiempo va a impactar en la renovación colectiva. “La individualidad consiste en el ejercicio activo por parte de los profesores de la propia iniciativa, la creatividad personal y la libertad de criterio, y es una característica que enriquece los centros. Debemos aprender a reconocerla y a no sacrificarla confundiéndola con el individualismo” (López, 2007, p. 113). De ahí que sea importante crear una cultura colectiva donde no se desprecie la individualidad, pero tampoco se llegue al individualismo.

Para esto, se requiere cuidar que entre los miembros del equipo exista la confianza que permita la expresión de los participantes, impida las guerras en la organización y disminuya las resistencias a participar de manera activa. Para que los equipos tengan un ambiente de confianza, Robbins & Finley (1999) proponen nueve estrategias que debe considerar quien pretende formarlos: 1) tener objetivos claros y consistentes, 2) ser franco, justo, y mostrarse dispuesto a escuchar, 3) ser decidido, 4) apoyar a todos los miembros, 5) asumir la responsabilidad por los actos del equipo, 6) otorgar el crédito a los miembros del equipo, 7) ser sensible a las necesidades de los integrantes del equipo, 8) respetar las opiniones ajenas, y 9) habilitar a los miembros para actuar.

Pero la percepción de los profesores con respecto al trabajo y la posibilidad de aportar desde la individualidad no son los únicos elementos que permiten la creación de un grupo colaborativo. Otras de las características que deben estar presentes en estos equipos de trabajo son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual de los participantes, la interacción promotora, el uso apropiado de destrezas sociales, y la evaluación del grupo (Alonso & colaboradores, 2004).

También hay otros elementos que son naturales a los equipos, y que en un primer momento pueden considerarse amenazantes para el desarrollo de la colaboración, pero que si se manejan de manera adecuada no obstruyen la colaboración, sino que por el contrario pueden beneficiar la consecución de los objetivos. Uno de ellos es el conflicto causado por tensas negociaciones entre los participantes. El conflicto es parte inherente a los equipos, ya que están formados por personas con características diferentes, opiniones propias y variados conocimientos (Robbins & Finley, 1999).

A pesar del conflicto se puede crear un ambiente de trabajo que propicie la colaboración si los participantes lo utilizan para comprometerse con los objetivos, mostrar un genuino interés por los otros integrantes del equipo, enfrentar los conflictos, escuchar con empatía, practicar la participación en las decisiones, valorar las diferencias individuales, contribuir libremente con las ideas, proporcionar feedback sobre el desempeño del equipo y celebrar los logros (Robbins & Finley, 1999).

En resumen, para que un equipo de trabajo pueda ser colaborativo se requiere que los participantes consideren que su labor es importante, que el trabajo que realizan es pertinente, que perciban que en el equipo reina un ambiente de confianza en el que pueden expresarse con facilidad y que se reconozca a los conflictos como un elemento que permite dialogar y finalmente llegar a acuerdos para lograr los resultados. Para todo esto, en los equipos colaborativos debe brindarse un proceso de feedback que permita la evaluación del desempeño de cada uno de los individuos a fin de que pueda ir adecuando su participación y beneficie la consecución de los objetivos a sabiendas de que su labor va a ser recompensada.

### **Características del trabajo colaborativo**

Por excelente que sea el equipo que se conforma no todas las actividades pueden trabajarse de manera colaborativa. “Un resultado fundamental del aprendizaje colaborativo es lograr que los estudiantes adquieran destrezas y hábitos de cooperación y colaboración, destrezas fundamentales en la vida contemporánea, tanto en las empresas como en las organizaciones de todo tipo” (Alonso & colaboradores, 2004, p. 338).

A pesar que el enfoque de este autor es para los estudiantes, es posible identificar que estos elementos señalados por él como características de la colaboración pueden trasladarse a los equipos de trabajo formados por docentes. Es por ello que al planear actividades que se pretende que se realicen de manera colaborativa, Arends (1994) propone que se evalúe la correspondencia de la actividad con este método en algunos aspectos previos y durante la implementación del trabajo (Arends, 1994, citado en Alonso & colaboradores, 2004).

La evaluación previa de las actividades a trabajar de manera colaborativa está enfocada al contenido, a la formación de los equipos y al desarrollo de instrucciones de trabajo.

En cuanto al contenido, es importante que se seleccione aquel que se preste a la investigación de los participantes (aprendizaje por descubrimiento), que esté ajustado a sus intereses (aprendizaje significativo), que pueda ser sujeto de debate y de colaboración y que desemboque finalmente en la “construcción” de nuevos conocimientos por parte de los participantes. Sin un tema interesante y apropiado, el método colaborativo puede fracasar rápidamente.

Con respecto a la formación de los grupos, pueden ser elaborados por iniciativa de los participantes o por iniciativa del instructor de acuerdo a las características de los individuos y a los objetivos que se quieren alcanzar.

También es importante disponer los materiales y las instrucciones para que los participantes lleven a cabo el trabajo solicitado. Además de las explicaciones verbales es aconsejable proporcionar instrucciones en hojas de trabajo, documentos escritos, guías de actividades, u otros documentos escritos que permitan la revisión constante de las instrucciones de parte de los participantes.

De igual manera, durante la implementación del trabajo colaborativo, es aconsejable tomar en cuenta los siguientes aspectos:

*Presentar los objetivos y concretar el contexto de la actividad:* hay que presentar a los participantes el sentido de la actividad a realizar y las conexiones con otras actividades, a fin de que se apropien de los objetivos propuestos.

*Presentar la información:* mostrar a los participantes los materiales e instrucciones dispuestos para la actividad acerca de las tareas a realizar, clarificando las dudas que surjan.

*Trabajo en pequeños grupos:* cuando los participantes comienzan a implementar el trabajo colaborativo, se vuelve importante que se monitoree el trabajo que se está llevando a cabo, a fin de mostrar apoyo a los equipos, orientarlos y ayudarlos en la medida en que lo requieran.

*Evaluación:* este proceso es llevado a cabo por los equipos a fin de comprobar que se han alcanzado de manera satisfactoria los objetivos propuestos. Para esto, es necesario que se diseñe un procedimiento específico de evaluación que tenga en cuenta los resultados obtenidos y la aportación de cada uno de los participantes hacia el cumplimiento del objetivo final.

Y para que estos aspectos puedan ser llevados a cabo, el equipo necesita a un líder que actúe durante todo el proceso: en la formación del equipo el líder es fundamental para poner en marcha al grupo, en los momentos de conflicto los líderes buscan el consenso, pero conforme se avanza en la colaboración el liderazgo formal y exclusivo palidece hasta pasar a ser tarea de todos mediante una interdependencia mutua (Robbins & Finley, 1999).

“Los líderes de equipos añaden valor al aprovechar los activos y productos de sus organizaciones más allá de las expectativas. Como resultado de este liderazgo de valor añadido, se perfecciona el desempeño en cuatro dimensiones: 1) propia y de los otros, 2) conciencia y capacidad de decisión, 3) definición e integración; 4) innovación y acción” (Robbins & Finley, 1999, p. 128).

De lo anterior, es posible concluir la importancia que tiene la planeación de una actividad colaborativa, tanto para diseñar los equipos de trabajo como para determinar si la actividad propuesta cuenta con los recursos para ser abordada con esta metodología. De lo contrario se incrementan las probabilidades de que no se logren los resultados esperados, o de que los participantes adquieran ideas poco amables con respecto a la colaboración, dificultando la creación de futuros escenarios de trabajo.



Los retos que el sistema educativo asigna a los docentes son grandes, pero si se enfrentan con otros docentes se incrementan las probabilidades de superarlos. De ahí que fomentar la colaboración entre los profesionales de la educación se ha convertido en una necesidad imperante para las instituciones educativas que buscan mejorar la labor docente y favorecer a los alumnos que éstos tienen a su cargo.

Ciertamente las dificultades a enfrentar al promover este estilo de trabajo son muchas aun en los mismos profesores, pero los resultados que se pueden obtener pueden llegar a compensar con creces los esfuerzos realizados, generando que los beneficios tengan una mayor durabilidad y por lo tanto un impacto mayor que si se trabajaran de manera individual.

### **Referencias utilizadas para este documento**

- Alonso, C., Gallego, D., Ongallo, C., & Alonso, J. (2004). Aprendizaje Colaborativo. En *Psicología Social y de las Organizaciones - Desarrollo Institucional V.2* (págs. 325-380). Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares . *Educación*, N. 24, p. 89-110, ISSN 0211-819X.
- Blood, M. (2006). Only You Can Create Actionable Knowledge. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 5, No. 2, págs. 209 –212.
- Fernández Losa, N. (1999). La comunicación entre los miembros del equipo. En *Dirección de equipos de trabajo en las organizaciones* (págs. 91-118). Madrid, España: Civitas Ediciones.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42-68.
- Lavié Martínez, J. (2009). La cara oscura de la colaboración. En *El trabajo colaborativo del profesorado* (págs. 140-170). Sevilla, España: Ed. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- López Hernández, A. (2007). El trabajo en equipo debe ser auténtico. En *El trabajo en equipo del profesorado* (págs. 115-126). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- López Hernández, A. (2007). El trabajo en equipo debe superar cualquier división en subgrupos existente en el centro. En *El trabajo en equipo del profesorado* (págs. 127-140). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

- López Hernández, A. (2007). La individualidad debe sustituir al individualismo en el trabajo en equipo. En *El trabajo en equipo del profesorado* (págs. 100-114). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Loza López, J., Laurent Martínez, L., & Laurent Martínez, E. (2012). Causales caracterológicas y organizacionales limitativas del trabajo colaborativo. En H. Rodríguez de la Rosa, D. Caldera González, & M. Ortega Carrillo, *El aprendizaje colaborativo en el análisis organizacional. Experiencias y avatares*. (págs. 35-52). México: Pearson Educación.
- Maldonado Pérez, M. (2008, septiembre-noviembre). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, Vol. 14, Núm. 28, 158-180.
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B., & Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, No. 33, págs. 99-117.
- Real Academia Española. (Octubre de 2014). *Personalidad*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (23 edición): <http://dle.rae.es/?w=personalidad&m=form&o=h> [Consultado el 23 de Octubre de 2015]
- Real Academia Española. (Octubre de 2014). *Rol*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (23 edición): <http://dle.rae.es/?w=rol&m=form&o=h> [Consultado el 23 de Octubre de 2015]
- Robbins, H., & Finley, M. (1999). Mitos sobre los equipos. En *Por qué fallan los equipos* (págs. 221-240). México: Ediciones Granica S.A.
- Robbins, H., & Finley, M. (1999). Qué impide el buen funcionamiento de los equipos. En *Por qué fallan los equipos* (págs. 105-220). México: Ediciones Granica S.A.
- Scott, S. (2004). Deje de sucumbir a las reuniones / Reconozca lo que no funciona y por qué. En *Paran la reunión: quiero salirme* (págs. 15-60). Bogotá, Colombia: Norma.