

# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de validez oficial de estudios a 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**



**UN PROCESO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA  
LA MEJORA DE CONVIVENCIA EN PREESCOLAR**

Trabajo para obtener el grado de:  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL  
CONOCIMIENTO**

Presenta: Tania Vanessa Amezcua Palomares  
Asesora: Mtra. María del Pilar Flores Ramírez  
Enero de 2016

## Tabla de contenido

Figuras .....	3
Tablas .....	3
Introducción .....	4
Capítulo 1 Convivencia escolar y formación de docentes .....	7
1. Necesidad de contar con estrategias para favorecer la convivencia en el preescolar .....	7
2. Marco contextual: Descripción del preescolar en dónde se realizó el proyecto de Gestión de Conocimiento .....	12
Capítulo 2. El plan para gestionar conocimiento en torno a la convivencia en preescolar .....	18
1. Marco de la Gestión del Conocimiento en la convivencia en preescolar .....	18
2. Plan de trabajo de la gestión del conocimiento en preescolar .....	28
2.2.1 Construcción de una Comunidad de Práctica .....	28
2.2.2 Mapeo del conocimiento .....	31
2.2.3 Combinación del conocimiento .....	32
2.2.4 Uso del conocimiento producido .....	34
2.2.5 Toma de decisiones para el almacenamiento, acceso, mantenimiento y difusión del conocimiento construido .....	35
3. Métodos y técnicas de recolección de datos .....	35
3.1 Entrevista .....	36
3.2 Observación .....	37
3.3 Instrumentos de registro .....	38
3.4 Análisis y categorización .....	39
Capítulo 3. Desarrollo del proceso de un proyecto de gestión dentro de un preescolar .....	42
1. Procesos y aprendizajes de una comunidad dentro de un preescolar .....	42
2. Conocimiento estructural .....	59
2.1 Conocimiento acerca de estrategias que favorecen la convivencia dentro de las aulas de preescolar .....	59
2.2 Diseño de la intervención para usar el conocimiento producido en la Comunidad de Práctica .....	60
Conclusiones .....	71
Referencias: .....	77
Anexos .....	78
1. Tabla de categorías a partir de las observaciones .....	78

2. Cartel con el tema de Gestión del Conocimiento .....	80
3. Carpeta de recursos .....	81

## Figuras

<i>Figura 1. Organigrama de Star Kingdom .....</i>	17
<i>Figura 2. Mapa Gestión del Conocimiento .....</i>	27
<i>Figura 3. Comunidad de Práctica .....</i>	48
<i>Figura 4. Mapeo del conocimiento.....</i>	60

## Tablas

<i>Tabla 1. Grados, grupos y edades aproximadas de los alumnos .....</i>	16
<i>Tabla 2. Diarios de campo.....</i>	38
<i>Tabla 3. Registro del proceso de la intervención.....</i>	39
<i>Tabla 4. Categorías a partir de las observaciones .....</i>	40
<i>Tabla 5. Primera comunidad de práctica .....</i>	45
<i>Tabla 6. Comunidad de aprendizaje .....</i>	46
<i>Tabla 7. Descripción de la intervención realizada por la Comunidad de Práctica .....</i>	62
<i>Tabla 8. Listado de estrategias .....</i>	66
<i>Tabla 9. Temas incluidos en la carpeta de recursos .....</i>	70

# Introducción

Dentro de las organizaciones existe la necesidad de crear y diseñar proyectos que aporten al conocimiento y mejora de los procesos de aprendizaje, la Gestión del Conocimiento resulta una alternativa innovadora que permite la generación, uso y transferencia de conocimientos en organizaciones que buscan aprender. Sin embargo, dentro de las organizaciones existe también mucho conocimiento que no siempre es valorado o tomado en cuenta.

La Gestión del Conocimiento permite valorar, organizar e integrar el conocimiento y la experiencia de las personas que conforman las organizaciones a través de la construcción de equipos de trabajo y del uso de estrategias y dinámicas participativas, orientadas a la transformación y mejora de las propias prácticas. De esta forma el conocimiento que se encuentra distribuido y en ocasiones ignorado en las personas que conforman las organizaciones puede formar parte de este conjunto de saberes y ser compartido en áreas específicas definidas en los proyectos.

Este informe describe la intervención llevada a cabo en una institución educativa con el objetivo de promover una convivencia más armónica entre los alumnos y profesores de un preescolar, realizada desde los modelos de Gestión Del Conocimiento. Estos modelos buscan que el conocimiento existente en las personas se externalice para que pueda ser compartido y enriquecido, lo que permite valorar el conocimiento de una forma distinta haciéndolo parte de la organización y generando pequeños cambios que aporten específicamente en la mejora de la convivencia dentro del preescolar.

Este proyecto describe el esfuerzo de una comunidad educativa por recuperar sus propias experiencias y desde ahí transformar sus prácticas, lo cual generó un proceso de cambio en las formas de aprender y de convivir. Sin ser parte de lo que se tenía previsto como objetivo de este proyecto de Gestión del Conocimiento, la forma en la que fue abordado permitió no solamente favorecer la convivencia y propiciar espacios de trabajo colaborativo, si no que para el líder de la gestión

generó nuevas oportunidades de aprender de forma diferente, de compartir responsabilidades. Ya que este estilo de trabajo permite que el conocimiento más que ser obtenido sea recuperado, por lo que todos los que se involucran tienen conocimiento que puede ser abonado al cambio, además de que lo posicionó de forma distinta en la organización compartiendo el liderazgo y abriendo nuevas oportunidades de relacionarse con los miembros de la organización desde distintas perspectivas.

Buscar que las organizaciones aborden sus necesidades y aprendan desde la Gestión del Conocimiento es sin duda una gran oportunidad para generar cambios. Es un proceso que requiere tiempo, flexibilidad, paciencia y templanza, sin embargo, vale la pena tomar el riesgo y decidir por este camino que como gran recompensa permite recuperar, generar y sobretodo integrar el conocimiento en los procesos y prácticas de las organizaciones. A lo largo del documento se describe el planteamiento del problema, el contexto de la organización, el marco metodológico empleado, la propuesta de trabajo y el análisis de los procesos ocurridos, así como el conocimiento construido a través de esta intervención.

Este trabajo narra no solo la experiencia de llevar a cabo un proyecto de innovación desde la Gestión del Conocimiento, en el cual se describen las etapas realizadas para construir nuevos conocimientos para la mejora de la convivencia dentro de preescolar, sino que describe lo sucedido en ámbitos personales del líder de la gestión y de quienes se involucraron en el proyecto.

En el primer capítulo se encuentra descrito el inicio del proceso de este proyecto de gestión, se narra la necesidad detectada de contar con estrategias para favorecer la convivencia en el preescolar mostrando además el marco contextual en el cual se llevó a cabo el proyecto que este reporte presenta.

El segundo capítulo contiene el marco teórico de la gestión del conocimiento empleado para desarrollar este proyecto, en él se describe el plan de trabajo así como los pasos que se siguieron durante la elaboración de esta intervención.

Finalmente en el tercer capítulo se presenta un análisis del proceso a través de afirmaciones y conceptos teóricos, los cuales permiten mostrar los resultados generados en conocimiento estructural, lo que ayudará al lector a identificar lo que caracterizó a un proceso de Gestión del Conocimiento dentro de un preescolar.

# Capítulo 1 Convivencia escolar y formación de docentes

## 1. Necesidad de contar con estrategias para favorecer la convivencia en el preescolar

La etapa preescolar es una de las más importantes en el ser humano, es ahí en dónde se debe garantizar la formación de habilidades mínimas necesarias para el aprendizaje escolar y propiciar las bases positivas de personalidad del niño (González, Solovieva y Rojas, 2009).

La mejora de la convivencia en el preescolar es un tema que interesa a una gran cantidad de personas, ya que en la etapa preescolar el niño debe adquirir no solo las habilidades que favorezcan su proceso cognoscitivo y de aprendizaje, sino también las habilidades que les permitan vivir dentro de una sociedad de forma autónoma moralmente, es decir, que llegue a “ser una persona capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto el moral como el intelectual” (Kamii, s/f, p.1).

Para ello es necesario que los docentes utilicen estrategias con los alumnos para que los ayuden a hacerlo de forma que puedan convivir de manera óptima con quienes los rodean. Es importante que el docente establezca relaciones en un contexto de igualdad, formulando objetivos y proyectos comunes, evitando así los prejuicios y la hostilidad dando lugar a una cooperación más serena, una mejor convivencia e incluso la amistad (Delors,1997).

Para lograr una sana convivencia es necesario que los docentes fomenten en el niño una actitud de empatía ya que esto será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de su vida. Algunas de las principales actividades que se pueden hacer con los niños están enfocadas en el juego y en una mirada a la educación con la finalidad de que los niños “aprendan a ser”, es decir, que logren ser individuos responsables, miembros de una familia y de un colectivo, los cuales siempre tengan

un espacio especial para la imaginación y la creatividad (Delors, 1997).

Para que los niños interactúen eficazmente con los demás es necesario que quienes trabajan con ellos, en este caso que los docentes cuenten con estrategias y herramientas, actividades y programas novedosos que les permitan favorecer en los niños la adquisición de competencias y habilidades sociales. De acuerdo con Sáenz, Laveaga, Mateu y Rovira (2014) la mejora de la convivencia en los centros educativos es una de las principales necesidades del profesorado en las últimas décadas.

A fin de lograr la mejora de la convivencia es necesario dar una mirada profunda a lo que rodea al niño, a lo que el docente hace y con esto buscar un cambio de estructura, esto implica un abordaje mucho más complejo y completo en el cual el docente se involucre en el proceso de cada uno de sus alumnos.

Por lo anterior, se propone que la convivencia sea más profunda, en la cual se busque no solamente que los niños “se lleven bien”, si no que los docentes se conecten más con sus alumnos a través de distintas herramientas como son, el lenguaje, lo afectivo, el juego, que se interesen por su propia historia y la de sus alumnos, para que con esto el preescolar pueda ser la base que garantice no sólo el aprendizaje, si no que desarrolle en los niños las habilidades necesarias para convivir en armonía con quienes los rodean.

El papel del docente es fundamental en este proceso, sobre todo en la etapa de preescolar, ya que es quien consolida una base y facilita los primeros procesos en el niño; la familia es sin duda uno de los pilares más importantes, pero es el docente quien brinda al niño una segunda oportunidad de crear conexiones, identificar sentimientos y emociones, posibilitando vivencias que permitan a los niños relacionarse y establecer vínculos que desarrollen en ellos habilidades sociales necesarias para una optimización de la convivencia escolar.

El docente que se desempeña en la etapa preescolar tiene como primera consigna cuidar, proteger y garantizar la supervivencia de los niños pequeños, es



por eso que debe ser capaz de mantener una actitud de aceptación, cooperación, accesibilidad y sensibilidad en las relaciones que establezca con sus alumnos (Carbonell, 2013). Es el docente el encargado de desarrollar y generar situaciones que optimicen habilidades sociales de los niños para que puedan manejar correctamente sus emociones negativas y de esta forma generar una buena convivencia social (Sáenz, et al. 2014).

Es por eso que en este trabajo que se realizó en un preescolar específico de la zona metropolitana de Guadalajara se planteó abordar el tema con el personal académico para trabajar de manera más profunda en la búsqueda de estrategias que impacten en la mejora de la convivencia dentro del preescolar, siendo esta una necesidad compartida por docentes, coordinadores y directores del plantel.

A través de las observaciones y lo reportado por los docentes se pudo observar dentro de la organización una cultura que tiende a resaltar las conductas negativas poniendo especial atención en las situaciones de conflicto o problema dentro de las aulas, lo que genera que se sigan reforzando, de tal forma que las conductas esperadas en los alumnos no son vistas de la misma manera, dándole un peso mayor a las conductas que no son adecuadas. Por lo que nace la necesidad de realizar este proyecto de gestión, ya que lo que se espera es que el personal docente ponga más atención en las conductas positivas y que de esta manera el resto de los alumnos busque ese mismo reconocimiento imitando lo que generalmente es reconocido.

Para lograr lo anterior, es necesario que sean utilizadas estrategias y herramientas que generen y favorezcan en los alumnos conductas positivas que promuevan una convivencia armónica, lo que abrirá opciones distintas y permitirá a los docentes identificar estas formas de actuar y reforzarlas utilizando dichas estrategias.

A lo anterior se agrega que el trabajo colaborativo como medio de formación entre las áreas del preescolar es incipiente, las diferentes áreas están desvinculadas y aunque el seguimiento que se da es el óptimo, se tienen visiones parciales y poco soporte para el personal docente, es decir, el personal docente tiene prácticas y

visiones muy valiosas, sin embargo las visiones son parciales por lo que hace falta compartirlas con el resto del equipo.

Se cuenta con espacios, sin embargo no existen momentos para que el personal docente se reúna a laborar o simplemente compartir tiempo juntas, lo que no favorece el aprendizaje colaborativo. Fullan (2002) llama a este fenómeno en las escuelas “balcanización” y esto se da por la dificultad de tener tiempos y espacios en común, por lo que la mayoría de los docentes se dividen, ya sea por grados y asignaturas y es normalmente con quienes conviven haciendo difícil la convivencia con el resto del equipo.

Se observa una cultura organizacional que no promueve el trabajo en equipo, por lo que se propone realizar un abordaje desde la Gestión del Conocimiento para propiciar espacios y tiempos de trabajo colaborativo con el personal docente para generar estrategias que optimicen la convivencia dentro del preescolar. Abordarlo desde la Gestión de Conocimiento favorece que se generen conocimientos que permanezcan en la organización, además de que si se parte de un trabajo colaborativo podrá ser el primero de muchos proyectos que tengan esta base como forma de organización.

La dirección académica, la dirección general y las coordinaciones de área son conscientes de la existencia de dichas necesidades, detectadas a través de observaciones y de lo que los docentes reportan constantemente y que se requiere atender por lo que mostraron apertura para permitir que se realice un proyecto desde la Gestión del Conocimiento, que ayude a mejorar la convivencia dentro del preescolar.

A partir de la observación no participante, entrevista y diálogo con las diferentes maestras titulares se detectaron necesidades para abordar desde este proyecto:

- La necesidad de propiciar espacios y tiempos en los que el personal docente junto con las coordinaciones trabajen de forma colaborativa, con el fin de tener una perspectiva amplia de la situación la cual permita que exista una

negociación de significados y una necesidad sentida por ambas partes para que así pueda darse una trasmisión de conocimientos.

- Identificar estrategias que permitan generar una mejor convivencia dentro de los salones.
- Emplear un enfoque más consciente con los alumnos que favorezca la reflexión y la convivencia entre ellos, cuidando el aspecto emocional.

### **Los propósitos desde la Gestión del Conocimiento**

El propósito de este proyecto de Gestión del Conocimiento es generar estrategias adecuadas de manejo e intervención con los alumnos de preescolar, con la finalidad de mejorar la convivencia en las aulas, a través del trabajo colaborativo entre los participantes del proyecto.

#### **Propósitos específicos:**

- Identificar los saberes que tiene el personal docente recuperando sus buenas prácticas respecto al manejo de sus alumnos.
- Recuperar los saberes respecto al manejo de disciplina y reforzamiento.
- Crear conocimiento en torno al uso de una **disciplina consciente** con el alumno.
- Generar condiciones para nuevas formas de convivencia e interacción al interior del preescolar, a través de un trabajo más colaborativo entre los miembros de la comunidad.
- Construir una visión global respecto a la necesidad detectada.

Atender la necesidad de generar estrategias de convivencia dentro del preescolar es de suma importancia ya que podrá abonar a un mejor ambiente que propicie no solo el respeto entre quienes ahí se desenvuelven si no que será empleada de una mejor manera un estilo de disciplina en la cual el niño vive con mayor conciencia y coherencia lo que va sucediendo, este proyecto de gestión del

conocimiento favorecerá a atender la necesidad desde una visión distinta aprovechando el capital intelectual ya existente en las personas que atienden a los alumnos. No atender esta necesidad tiene riesgos, principalmente que se siga interviniendo con los alumnos con estrategias poco adecuadas para su edad.

Un aspecto que favorece a que esta necesidad sea atendida es que la organización cuenta con el capital estructural necesario para llevar a cabo el proceso de gestión.

## **2. Marco contextual: Descripción del preescolar en dónde se realizó el proyecto de Gestión de Conocimiento**

Toda práctica educativa está situada en un contexto social e histórico determinado. Los tres elementos clave en la gestión del conocimiento son las personas, la tecnología y el contexto (Canals, 2003). En este apartado se describe la organización, su estructura, miembros y su evolución.

El presente proyecto de Gestión del Conocimiento se llevó a cabo en un preescolar que está ubicado en la zona metropolitana de Guadalajara. Surge en el año 2009 a partir del interés de crear una institución educativa en la cual se trabajen de forma específica los valores católicos, buscando un excelente nivel académico con el fin de que los niños logren verdaderamente adquirir una educación de calidad de forma integral.

Es el sexto año escolar que presta sus servicios, actualmente tiene 11 grupos integrados por niños a partir de un año hasta los seis años de edad, hasta el tercero de preescolar, es decir, entre 5 y 6 años de edad. La población a quienes brinda sus servicios consta de alrededor de 184 familias de clase media alta. La mayoría de madres de familia que forman parte de la comunidad educativa, no trabajan,

teniendo como principal actividad el cuidado de su casa y solo un pequeño porcentaje de familias del Preescolar trabajan ambos padres.

El preescolar está situado en un edificio grande, el cual cuenta con patio principal, oficinas administrativas, así como las oficinas destinadas a direcciones y coordinaciones, existen 11 salones de acuerdo a los grados que se imparten, además de los salones destinados a las clases especiales como son arte y computación, tiene un salón más grande acondicionado como gimnasio en el cual se imparte la clase de neuromotor, un espacio destinado a la parte lúdica, llamado “*fun house*” el cual está dividido en seis diferentes espacios de juegos para los niños, las maestras en sus tiempos libres trabajan en la sala de maestros y cuenta además con un salón de usos múltiples, el cual se utilizó específicamente para trabajar la mayor parte del tiempo en este proyecto de gestión.

La propuesta del sistema de trabajo dentro del kínder tiene un enfoque constructivista. El constructivismo es una corriente pedagógica que considera que el conocimiento es construido por los propios sujetos que aprenden en la medida que se enfrentan a experiencias que les permiten poner en juego los saberes previos y dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades del entorno y propias (Salcedo y Vergara, 2011).

El preescolar tiene como misión “ser un centro de educación bilingüe y católica, incorporado a la Secretaría de Educación Pública donde los alumnos aprenden mediante la enseñanza de valores, el juego y la sana convivencia a desarrollar su potencial emocional, intelectual y físico, para que sean capaces de enfrentar cualquier reto y buscar soluciones por sí mismos” (Folleto, 2009).

Mientras que su visión es “ser un centro de aprendizaje y de desarrollo integral donde se forma la conciencia y la voluntad de los alumnos, para que sean competentes, reflexivos, responsables y así contribuyan a la formación de una mejor sociedad” (Folleto, 2009).

El preescolar cuenta con una oferta educativa bilingüe, donde los niños escuchan el 80% del día inglés y el resto español, exceptuando el grado de *Walkers*

(pre-maternal), en el cual escuchan únicamente el 20% de inglés. Dentro de la jornada de trabajo se realizan actividades de formación religiosa y valoral tales como ofrecer su día durante la mañana, hacer oración antes de comer el lunch.

Se involucra a las familias en la formación de valores de los niños promovida por la escuela con actividades específicas como seguimiento de gráficas, que ayudan a reforzar comportamientos y actitudes considerados valiosos para la comunidad. Algunos de los valores que se trabajan son: el orden, la puntualidad, compañerismo y amistad, la caridad, paciencia, generosidad, orden, obediencia, gratitud, etc.

Cada mes hay una campaña diferente con la cual se pretende hacer énfasis en actividades específicas por medio de las cuales les permita a los niños tener un aprendizaje más significativo del que obtendrían basados únicamente en aspectos académicos. Algunas de las campañas que se realizan son: el mes de la lectura, el arte, el teatro, las ciencias, de la familia, de ecología, deportes, etc.

Un jueves de cada mes se realiza una actividad llamada *Special Thursday*, en el cual se hace una fiesta relacionada a la campaña de ese mes, además de que con esto se brinda una herramienta más de comunicación a los padres de familia con sus hijos, ya que ellos se involucran en la realización de lo que la actividad requiera, ya sea un disfraz, pintar alguna playera, buscar algún libro o juguete específico, etc.

Diariamente se trabaja el área motora de los niños dentro del gimnasio en su clase de neuromotor, permitiendo que a través de movimientos corporales logren una mayor autonomía y control de su cuerpo, que se ve reflejado en su área intelectual y social; una vez al año las mamás participan en este espacio en el MATROGYM fortaleciendo así la comunicación y los vínculos afectivos entre ellas y sus hijos.

Además los salones de primero a tercero tienen dentro de sus espacios físicos, *Smarts Boards*<sup>1</sup>, los cuales permiten un trabajo constante e interactivo en los que refuerzan los aprendizajes y temas vistos en el aula.

Se busca que todas las clases extracurriculares estén vinculadas a los objetivos de cada grado, están para que sea una herramienta extra con la cual se refuercen los temas vistos en el aula. Además de que la programación del preescolar está apegada a lo que la Secretaría de Educación Pública pide en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011.

El método utilizado para trabajar el área de lecto-escritura es Katz y Katz. El preescolar cuenta con su propio manual, que busca desarrollar en el alumno los procesos madurativos necesarios a fin de lograr la comprensión y el uso de lenguaje gracias a ejercicios diseñados para ello, por medio del conocimiento de los trazos previos básicos de las letras.

La enseñanza de las matemáticas está basada en el programa de "Matemáticas a Su Manera" (como se ha traducido literalmente a "*Mathematics their way*" autoría de la maestra estadounidense Mary Baratta-Lorton). "El programa sustenta sus bases en los enfoques: constructivista de Jean Piaget, social-culturalista de Lev Vygostky y el método de la pedagogía científica de María Montessori" (Sánchez, 2012). El objetivo general del programa "matemáticas a su manera" es lograr que el niño construya un puente entre sus conocimientos previos por medio de materiales manipulativos concretos y conecte con las matemáticas abstractas por medio de sus sentidos; que logre el razonamiento matemático por entender el proceso y no por memorizarlo; y que todo este paso por la etapa preoperatoria matemática sea fácil, interesante e inmensamente divertido (Sánchez, 2012).

---

<sup>1</sup> Herramienta tecnológica utilizada en las aulas, que consiste en un pizarrón interactivo conectado a una computadora.

Para el preescolar es sumamente importante que los padres de familia estén involucrados en el proceso educativo de sus hijos por lo que realizan distintas actividades en las cuales ellos están presentes:

- ⊕ Escuela de Padres
- ⊕ Evaluaciones bimestrales (4 a lo largo del ciclo).
- ⊕ *Show and Tell* (ésta es una actividad en la cual los papás en una fecha previamente designada van al salón de clases a platicarles a los compañeros de su hijo(a) de las cosas que más les gustan como actividades, mascotas, comida su familia, etc. y además realizan un trabajo de su propia invención con el grupo).
- ⊕ *Convivencia anual de familias.*
- ⊕ *Eventos especiales como son: Matrogym<sup>2</sup>, Expo Arte, Open Classes<sup>3</sup>, Recitales de música, Festivales, etc.*

En la Tabla 1, se presenta la organización de los grupos del Preescolar.

Tabla 1. Grados, grupos y edades aproximadas de los alumnos

GRADOS Y GRUPOS	EDADES APROXIMADAS
Walkers	Entre 1 y 1.9 años
Pre - Kinder	Entre 1.5 y 2.5 años
Kinder 1	Entre 3 y 4 años

<sup>2</sup> Ejercicio físico que realizan madre e hijo por medio de diversas rutinas aeróbicas como: gimnasia, baile, juego, expresión corporal, con el propósito de reforzar el vínculo emocional.

<sup>3</sup> Clases públicas llevadas a cabo en los últimos meses del ciclo escolar, en las que los padres de familia tienen la oportunidad de ver dentro del espacio del aula el trabajo que realizan los niños con su maestra.



Kinder 2	Entre 4 y 5 años
Kinder 3	Entre 5 y 6 años

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1, muestra la distribución de los 40 miembros del personal en el organigrama de la institución.



Figura 1. Organigrama de Star Kingdom  
Fuente: Elaboración propia

El preescolar ha sufrido cambios importantes en los últimos meses, ya que se disolvió la sociedad que existía, quedando un único dueño. Cabe mencionar que existen miembros dentro del equipo que trabajan en él desde que se fundó el preescolar, existe poca rotación de personal.

Específicamente en este proyecto de Gestión de Conocimiento, se trabajó directamente con las maestras titulares, formando parte de la Comunidad de Práctica un integrante de la Dirección Académica, la Directora General y la Coordinadora de Psicopedagógico.

## **Capítulo 2. El plan para gestionar conocimiento en torno a la convivencia en preescolar**

Dentro de las organizaciones existe conocimiento. Este puede conceptualizarse como las capacidades concretas que cada individuo tiene, o como las rutinas o procesos necesarios para el cumplimiento de sus tareas; o bien como el conocimiento almacenado en las bases de datos o documentos, por lo que la conclusión es que toda organización posee conocimiento.

Se decidió abordar este proyecto de intervención desde la perspectiva de los modelos de gestión del conocimiento. Se buscó construir herramientas y estrategias para generar una convivencia armónica y saludable dentro del preescolar a partir del trabajo en comunidad con las maestras titulares. Rodríguez (2006) explica que la gestión del conocimiento es un conjunto de procesos sistemáticos orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo.

El presente capítulo contiene el marco teórico de la gestión del conocimiento que considera los conceptos que han sido propuestos por diferentes autores y que han sido útiles para el proceso de este proyecto que se llevó a cabo mediante una metodología que se derivó de las propuestas de dichos autores.

### **1. Marco de la Gestión del Conocimiento en la convivencia en preescolar**

La gestión del conocimiento ha sido definida como un arte en el que se transforma información y activos intelectuales en valor perdurable para una organización y para sus clientes; es un proceso que mediante el uso de tecnologías de la información busca la combinación sinérgica del tratamiento de los datos, de la información y la capacidad creativa e innovadora de los seres humanos en un complejo grupo de habilidades dinámicas y *know how* que están en constante

cambio (Bueno, 1999; Firestone & McElroy, 2003; Reyes, 2005; Wiig, 1997 citado en Marín y Zarate, 2008)

Los principales involucrados en el proceso de creación de conocimiento organizacional son los miembros individuales de una organización. Los individuos están continuamente comprometidos a recrear el mundo de acuerdo a sus propias perspectivas. De acuerdo con Canals (2003), las personas son el elemento fundamental en toda organización y sobre todo debe considerarse que no trabajan aisladamente por lo que facilitar la relación entre ellas de manera que el conocimiento fluya fácilmente.

Según explica Ortiz y Ruiz (2009), el aprendizaje siempre comienza en la mente de los individuos y precede al aprendizaje compartido o de las organizaciones. El aprendizaje individual como un acto voluntario y personal que sigue a una motivación interna, tiene más impacto que el aprendizaje como entrenamiento que es una respuesta a lo que otros piensan que se debe aprender.

De acuerdo con Nonaka (1994) para lograr el aprendizaje individual es necesario inducir el compromiso mediante los siguientes procesos:

1. Intención

La intención tiene que ver con la manera en que los individuos forman su enfoque hacia el mundo y tratan de hacer sentido de su entorno.

2. Autonomía

El individuo de manera autónoma establece una base para la auto-organización y se motivan a sí mismos para crear conocimiento.

3. Fluctuación ambiental

Generar nuevos patrones de interacción entre los individuos y su entorno sometiéndolos al caos o la discontinuidad para acelerar los procesos de creación de conocimiento.

Ahora bien, para lograr que el aprendizaje individual forme parte de la organización y de los individuos que la conforman es importante que se piense en

grupos, Senge (2005) menciona que existen cinco diferentes disciplinas de la organización inteligente, es decir de la organización que aprende:

- Dominio personal

Permite aclarar y ahondar continuamente en la visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. Comienza por aclarar las cosas que interesan, para poner la vida al servicio de mayores aspiraciones. Lo que interesa principalmente son las conexiones entre aprendizaje personal y organizacional.

Senge (2005) da importancia a la disciplina de dominio personal que implica mirar hacia adentro, permite aclarar y profundizar en nuestra visión personal, concentrar energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. Esta disciplina permite conocer como todos los actos afectan el mundo.

- Modelos mentales

Los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar. Esta disciplina implica tener apertura para hacer evidentes las limitaciones propias de nuestra forma de ver el mundo (Senge, 2005).

- Construcción de una visión compartida

Propone que una organización comparta profundamente metas, valores y misiones, ya que esto es lo que permitirá crear una imagen del futuro que se procura crear. Supone actitudes para configurar "visiones del futuro" compartidas que propicien un compromiso genuino. Los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión.

- Aprendizaje en equipo

Comienza con el diálogo, es decir, la capacidad de los miembros del equipo para ingresar a un pensamiento conjunto; implica aprender a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje en equipo. El aprendizaje en equipo es vital para cualquier organización.

□ Pensamiento sistémico. Quinta disciplina.

Todas las organizaciones humanas son sistemas. Sin una orientación sistémica no hay motivación para examinar cómo se interrelacionan las disciplinas. Es vital que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto. El pensamiento sistémico recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes. Permite además comprender el aspecto más sutil de la organización inteligente.

Las cinco disciplinas ayudan a atacar los problemas que puedan existir en las organizaciones y utilizándolas favorecen a que se logre un aprendizaje organizacional, lo que Senge (2005) identifica como organización inteligente.

Las personas aprenden y adquieren conocimiento acerca de las cosas que le interesan profundamente, tendiendo a agruparse sobre la base de sus intereses compartidos; este es un proceso natural, en el sentido que su ocurrencia es emergente y auto-organizada. Estos grupos auto-organizados que comparten una necesidad se denominan comunidades de práctica. Para Wenger (2001) las comunidades de práctica tienen compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. Estas comunidades con todas las características mencionadas son las clave de la verdadera transformación y la que tiene efectos reales en la vida de las personas.

Una de las ideas principales es que el aprendizaje se produce dentro de grupos sociales denominados comunidades de práctica, que de acuerdo con Canals (2003) se configuran en torno a una tarea determinada que los integrantes de dicho grupo deben llevar a cabo, dentro de las comunidades la tarea y el aprendizaje se realizan de manera simultánea y no pueden ser separadas una de la otra.

Para llevar a cabo un proceso de gestión de conocimiento la formación de comunidades de práctica permite a los miembros de la organización un espacio para compartir conocimiento y enriquecer al grupo con sus capacidades. Las comunidades de práctica se desarrollan en contextos históricos, sociales, culturales e institucionales con recursos y límites concretos, para formarlas es necesario

identificar a los miembros de la organización que se ven afectados por el problema o necesidad (Wenger, 2001).

De acuerdo con Wenger (2001), las dimensiones de la práctica como propiedad de las comunidades de práctica son:

□ Compromiso mutuo

Existen personas que participan en acciones en cuyo significado negocian mutuamente, por lo que la afiliación a una comunidad de práctica es una cuestión de compromiso mutuo, esto implica que los participantes se sientan interesados, motivados y que este ambiente sea cuidado para que se mantenga. Se basa en lo que se hace y se sabe y en la manera en la que es relacionado con las contribuciones y el conocimiento de los demás. Define las circunstancias en las que los miembros se sienten comprometidos o no con lo que están haciendo, algunos aspectos de la responsabilidad están cosificados (como las reglas o las políticas), pero las que no son igual de importantes. Canals (2003) reafirma que el compromiso define la pertenencia a la comunidad.

□ Empresa conjunta

Es resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja el compromiso mutuo, es definida por los participantes en el proceso de emprenderla y crea entre ellos relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica.

□ Repertorio compartido

La actuación conjunta crea recursos para negociar significado, lo que se ve reflejado en un repertorio que incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros combinando a su vez aspectos cosificadores y de participación.

Por su parte Nonaka (1994) llama a estas comunidades “las comunidades de interacción” las cuales contribuyen a la amplificación y desarrollo de conocimiento nuevo, esto asociado con la interacción social entre los individuos; para que este

conocimiento se desarrolle propone un modelo “espiral” de creación de conocimiento en el cual se da un diálogo continuo entre conocimiento tácito y explícito.

Los cuatro modos de conversión del conocimiento de acuerdo con Nonaka (1994) supone que el conocimiento es creado por la conversión entre conocimiento tácito y explícito:

□ Socialización: de tácito a tácito

Es el proceso de crear conocimiento a través de compartir experiencias y representaciones mediante la interacción, se adquiere a través de la observación, la práctica o la imitación.

□ Combinación: de explícito a explícito

Ocurre cuando los individuos intercambian y combinan conocimientos a través del lenguaje como pueden ser juntas, llamadas telefónicas, documentos que permitan clasificar, adicionar, re-categorizar y re-configurar la información y el conocimiento.

□ Externalización: de tácito a explícito

Esto sucede a través de rondas sucesivas de diálogo significativo haciendo uso de metáforas y analogías, es que se revela el conocimiento tácito y produce modelos. Estas sesiones deben ser coordinadas por los miembros de la organización y documentadas.

□ Internalización: de explícito a tácito

Este proceso de combinación de conocimiento está ligado a la acción diaria de la organización, está relacionado con “aprender haciendo” y muchas veces con el ensayo y error, la práctica es fundamental para lograrlo.

Con estos modos de conversión lo que Nonaka (1994) propone es la creación de nuevo conocimiento, por su parte Firestone y McElroy citados por Ortíz y Ruiz (2009), consideran que el propósito de la gestión del conocimiento es enfatizar el procesamiento de conocimiento que aumente la capacidad de la organización de

estrategias que darán resultados específicos y que con ellos se logran entonces objetivos concretos.

Firestone y McElroy citados por Ortíz y Ruiz (2009) explican la gestión del conocimiento como un proceso denominado “Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC)” en el cual se distinguen la información, los datos y el conocimiento; es una disciplina que se enfoca al mejoramiento de los procesos de aprendizaje e innovación organizacional, busca la obtención de un conjunto de resultados que permitan tomar las decisiones pertinentes y continuar con un nuevo ciclo de solución de problemas de la organización.

Firestone y McElroy citados por Ortíz y Ruiz (2009) proponen dos categorías de procesos de conocimiento:

1. **Producción de conocimiento.** Son los procesos mediante los cuales se crea un nuevo conocimiento en la organización (aprendizaje organizacional), se enfoca en permitir condiciones adecuadas para que de forma natural ocurran la innovación y la creatividad. Está integrado por los siguientes subprocesos:
  - 1.1. Aprendizaje individual y grupal: procesos que implican interacción humana, formulación de declaraciones de conocimiento y validaciones, que permiten crear nuevo conocimiento individual y grupal. Primer paso para el aprendizaje organizacional.
  - 1.2. Adquisición de información: procesos a través de los cuales una organización toma información o declaraciones de conocimiento producidas por otros fuera de la organización, se puede hacer utilizando métodos interpersonales, electrónicos o una combinación de ellos.
  - 1.3. Formulación de las declaraciones de conocimiento: es la expresión de nuevas declaraciones de conocimiento organizacional, implica la codificación de las declaraciones de conocimiento hacia el nivel de la organización.



- 1.4. Validación de conocimiento: procesos mediante los cuales las declaraciones de conocimiento se someten a los criterios organizacionales para determinar su valor y veracidad.
2. **Integración del conocimiento.** Es el proceso mediante el cual la organización introduce un nuevo conocimiento a su ambiente operativo y retira el antiguo conocimiento. Este proceso incluye trasmisión, búsqueda, enseñanza y compartir conocimientos, puede además contener la trasmisión e integración de información.
3. **Uso del conocimiento.** El conocimiento se aplica y genera retroalimentación integrándose al conjunto de problemas que disparan la necesidad de más conocimiento a los individuos.

Estos procesos de conocimiento en ocasiones se ven dificultados por algunos factores que es importante tomar en cuenta cuando se busca gestionar el conocimiento. Senge (2005), manifiesta que la mayoría de las organizaciones aprenden mal, debido a la manera en que están diseñadas y administradas, en ocasiones por el modo en que son definidas las tareas de la gente y sobre todo por la forma en la que nos han enseñado a pensar e interactuar, por lo que propone identificar las siete barreras para el aprendizaje:

1. *Yo soy mi puesto.* Se da cuando las personas de una organización se concentran únicamente en su puesto y las tareas que realizan, por lo que no sienten mayor responsabilidad por los resultados que se generan cuando interactúan todas las partes; las personas se conciben en la individualidad, no como parte de una organización.
2. *El enemigo externo.* Se refiere a la propensión de culpar a un factor o una persona externa cuando las cosas salen mal, es un subproducto de “yo soy mi puesto” ya que cuando se trabaja de forma individualista no es posible ver la manera en que nuestros actos trascienden. Además de culpar a otros puede referirse también a los casos en los cuales se concibe la causa equivocada y se descuida la atención a la causa real del problema.

3. *La ilusión de hacerse cargo.* Cuando la reactividad se confunde con proactividad, es cuando se reacciona buscando atender las situaciones y las decisiones que se toman no son las adecuadas por la falta de experiencia o conocimiento para actuar en cualquier plano.
4. *La fijación de los hechos.* Consiste en focalizarse en los hechos, lo que no permite ver las cosas dentro de un proceso más amplio con causas y efectos. El aprendizaje generativo no se puede sostener en una organización concentrada en los hechos, por lo que no puede aprender a crear.
5. *La parábola de la rana hervida.* Se refiere a la incapacidad de aminorar el ritmo frenético y prestar atención no solo a lo evidente sino que también a lo sutil; es necesario ver los procesos graduales que a menudo plantean mayores amenazas.
6. *La ilusión de que “se aprende con la experiencia”.* La experiencia es un potente medio de aprendizaje, sin embargo cuando nuestras decisiones tienen consecuencias que no experimentamos, no es posible aprender de dicha experiencia.
7. *El mito del equipo administrativo.* En la mayoría de equipos de este tipo la presión y las expectativas hacia ellos son altas, por lo que en muchas ocasiones sus decisiones carecen de confiabilidad. Suelen ocultar desacuerdos, funcionan bien ante problemas rutinarios, pero no ante problemas complejos.

Los modelos presentados para realizar gestión de conocimiento son variados, sin embargo se complementan, por lo que para realizar un proyecto de esta naturaleza es necesario tomar en consideración puntos clave de cada modelo para así lograr una intervención en la cual se logre el principal objetivo de la gestión que es la creación de nuevo conocimiento que a través de los individuos y la formación de las comunidades de práctica permanezca en las organizaciones.

En la figura 2, se muestra brevemente la información del sustento teórico de la Gestión del Conocimiento.

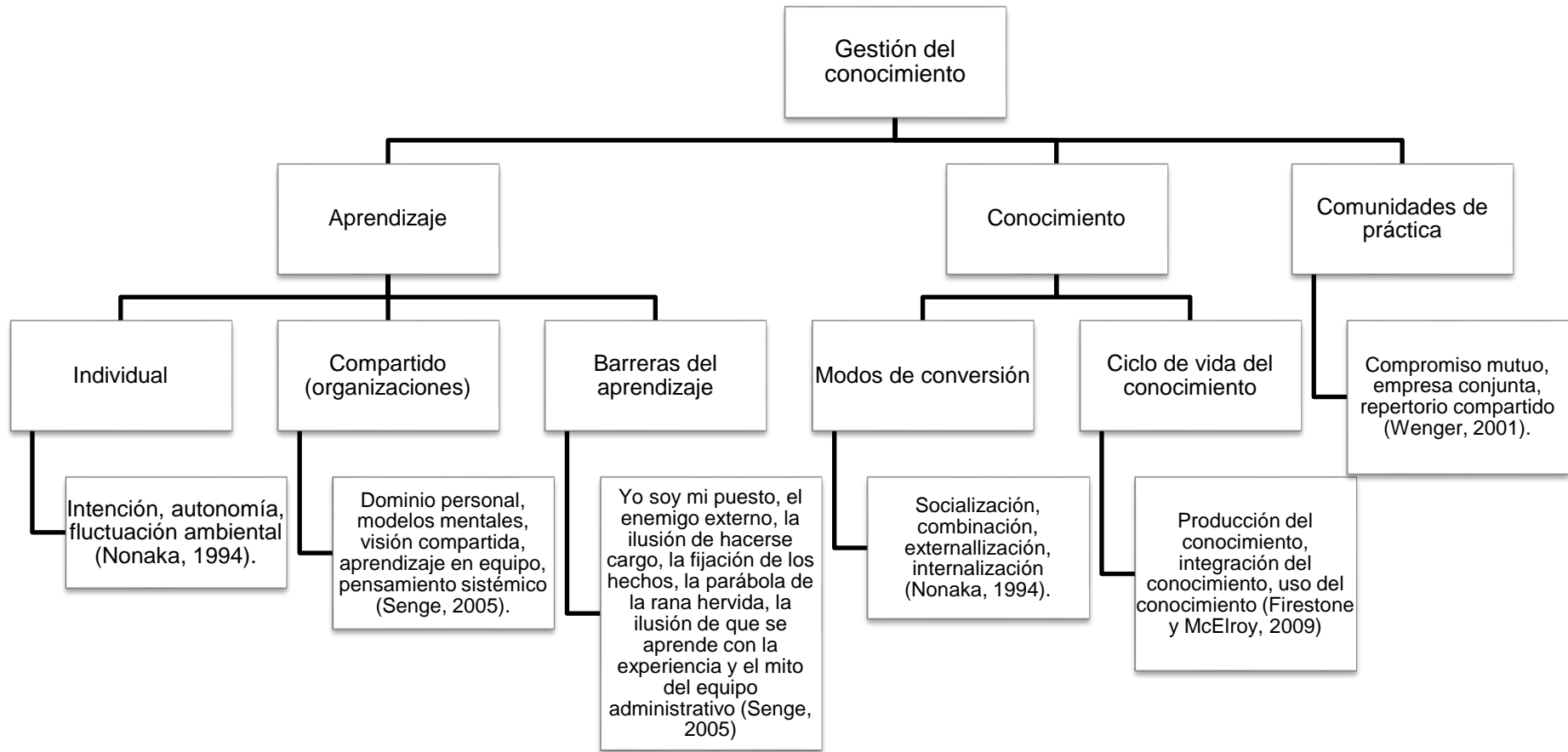


Figura 2. Mapa Gestión del Conocimiento  
Fuente: Elaboración propia

## **2. Plan de trabajo de la gestión del conocimiento en preescolar**

Llevar a cabo un proceso de gestión de conocimiento implica organizar y planificar el proceso, en este proyecto se tiene como objetivo de la gestión del conocimiento buscar y generar herramientas y estrategias en la comunidad para generar una convivencia armónica y saludable, por lo que para lograrlo fue necesario hacer un plan en el cual se tuvieran claras cuáles serían las fases a seguir. Lo que se pretende dentro de este apartado es mencionar el proceso que debe seguirse dentro de un proyecto de esta naturaleza.

Este trabajo se planeó para ser llevado a lo largo de dos semestres, el primero centrado en identificar las fortalezas y conocimientos de los miembros de la organización y el segundo para integrar nuevo conocimiento, compartir el ya existente para su uso y validación.

Las fases planeadas para la realización de este proyecto fueron las siguientes:

1. Construcción de una Comunidad de Práctica.
2. Mapeo del conocimiento.
3. Combinación del conocimiento.
4. Uso del conocimiento producido.
5. Toma de decisiones para el almacenamiento, acceso, mantenimiento y difusión del conocimiento construido.

**A continuación se explica cada una de ellas:**

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

Para gestionar el conocimiento dentro de las organizaciones es necesario crear una Comunidad de Práctica, Wenger (2001) menciona que una Comunidad de este tipo debe ser vista como una unidad, consiste en un grupo de personas que se

reúnen para compartir sus experiencias y conocimientos previos, lo que hace que el conocimiento de las personas que ahí participan sea enriquecido.

Los tres aspectos clave que distinguen a las Comunidades de Práctica son:

El **compromiso mutuo**: consiste en que cada miembro comparta su conocimiento y reciba el de otros.

La **empresa conjunta**: Se da cuando existen objetivos y necesidades comunes, aunque no homogéneas. Cada miembro de la comunidad puede comprender el objetivo de una manera distinta, pero aun así compartirlo. Cuando los intereses y las necesidades son distintos pueden ser negociados por los miembros.

El **repertorio compartido**: Son los lenguajes, las herramientas, rutinas, símbolos y las maneras de hacer propias de la comunidad; puede ser que se hayan producido o adoptado en el curso de su existencia y han formado y forman parte de su práctica.

Las condiciones en las cuales trabajan las Comunidades de Práctica son importantes ya que se refieren a un ambiente en el cual la organización les apoya a dedicar tiempos, espacios y recursos necesarios para hacer su trabajo, por lo que en este proyecto antes de conformar la Comunidad de Práctica el líder del proyecto realizó la gestión de la aprobación y autorización de lo que se pretendía trabajar.

La Comunidad de Práctica de este proyecto tuvo como objetivo llegar a la innovación en la práctica educativa, en la generación y búsqueda de estrategias que favorecieran la convivencia dentro del preescolar.

Las actividades planeadas para la intervención con la Comunidad de Aprendizaje, fueron realizadas considerando desde un inicio que sería con las Maestras Titulares que cuentan con saberes específicos que permitirán que su conocimiento sea y enriquezca el mismo conocimiento de la organización.

Para construir la Comunidad de Práctica fueron necesarios los siguientes pasos:

1. Colocar el tema de la gestión en la organización por medio de un póster que fue puesto en lugares estratégicos del lugar.
2. Seleccionar al grupo de personas que serán invitados a formar la Comunidad de Práctica los cuales tengan las siguientes características:
  - ⊕ Responsables.
  - ⊕ Comprometidas con la institución.
  - ⊕ Maestras titulares con grupo.
  - ⊕ Maestras titulares de tiempo completo.
3. Invitar personalmente a las personas que se cree podrían conformarla.
4. Explicar dentro de una primera reunión con dichas personas lo que se pretende realizar.
5. Definir tiempos y espacios para reunirse.
6. Mantener un diálogo constante con ellos para generar el compromiso.
7. Crear una visión compartida a partir de las primeras reuniones hablando acerca de la necesidad que se comparte y de los beneficios que se podría alcanzar con la realización del proyecto.

## 2.2.2 Mapeo del conocimiento

Para lograr la innovación, es necesario partir del conocimiento existente dentro de la organización, es por eso que la fase de mapeo es esencial, Eppel (2001) en Toledano (2009) explica que el término de mapeo es una forma visual del dominio de conocimiento en una organización, que permite examinarlo desde una escala global y desde distintas perspectivas.

Van den Berg y Popescu (2005) en Toledano (2009) señalan que el mapa de conocimiento es una herramienta que permite visualizar el conocimiento existente y sus relaciones de tal manera que los aspectos relevantes son resaltados, por lo que realizar un mapa de conocimiento es de gran utilidad ya que permite identificar el conocimiento que existe en la organización ya sea en los individuos o en los recursos como documentos o tecnologías.

Dicho Mapa da lugar a que la Comunidad de Práctica identifique cuales son las necesidades y en qué conocimientos en específico es necesario que la organización se siga enriqueciendo. Para la realización del Mapa del Conocimiento de este proyecto en específico fueron realizadas una serie de observaciones y entrevistas, que permitieron que fueran identificadas algunas necesidades respecto al conocimiento, pero sobre todo a identificar el Capital Intelectual de la organización.

En este proyecto el mapeo del conocimiento se realiza por medio de observaciones no participantes y con sesiones dirigidas con la comunidad de práctica a fin de poder recolectar la información necesaria. Para la realización del mapeo se siguieron los pasos que a continuación se enuncian:

1. Identificar el conocimiento que existe en algunos miembros de la organización a partir de la observación dentro de su práctica.
2. Identificar particularmente las estrategias y acciones que se llevan a cabo para favorecer la convivencia con los alumnos.
3. Hablar de los propios ejemplos de las prácticas de los participantes de la comunidad.
4. Identificar a los actores clave que permitan definir los saberes dentro de la

organización.

5. Realizar un mapa de conocimiento que contenga lo detectado dentro de las observaciones y las sesiones en comunidad.

### **2.2.3 Combinación del conocimiento**

Una vez que se tiene claro el conocimiento que existe en los individuos de la organización es necesario realizar lo que Nonaka (1994) llama “Conversión de Conocimiento”, uno de los pasos que se realiza en este punto para Combinar el Conocimiento es que la Comunidad de Práctica se centra en el proceso de transformar el conocimiento tácito a conocimiento explícito a través de experiencias compartidas. Lo que se busca en esta etapa es que la Comunidad de Práctica identifique a través de esta conversión el conocimiento producido y que éste pueda ser transmitido a otro grupo de personas que tienen conocimiento tácito y explícito respecto al área de preescolar y la convivencia en niños

Para la Combinación del Conocimiento los pasos que se siguieron fueron:

1. Realizar una reunión semanal con la Comunidad de Práctica.
2. Dialogar acerca de las propias experiencias y las “buenas prácticas” relacionadas con temas vinculados a la convivencia como son: la motivación, el reforzamiento, el juego, etc.
3. Obtener conocimiento externo a través de documentos, conferencias, distintos modelos, personas ajenas a la organización.
4. Identificar en el Mapa de Conocimiento los recursos que ya existen en la organización para que posteriormente puedan ser combinados.
5. Generar nuevo conocimiento trabajando con el conocimiento interno y el externo.
6. Crear una propuesta de intervención vinculada a la Gestión de Aprendizaje que pueda ser compartida con otros miembros de la organización.



## Plan de intervención para la gestión de aprendizaje

Es en esta fase se busca integrar el conocimiento generado, para esto se aplica un plan previamente realizado y documentado en el cual se contemplan las fechas, los objetivos e instrumentos que se utilizan para trabajar en esta etapa.

Wenger (2001) expone a mayor detalle este proceso de gestión del aprendizaje al explicar que al colaborar los diversos integrantes de este proyecto, sus ideas comenzarán a converger en el tiempo a fin de que poco a poco se quede en su memoria. Esta acción dará como resultado que se adopte una nueva identidad que los unirá en el propósito ya definido. Es en este momento que integrarán a su práctica todas las ideas, términos, conceptos e instrumentos que se diseñaron.

Estas ideas se renovarán conforme se enseñen y se pongan a prueba en la aplicación dándose como resultado la enseñanza de la comunidad de aprendizaje. Esta práctica es un proceso continuo, social e interactivo que permite a los miembros que hagan las cosas conjuntamente, negocien nuevos significados y aprendan unos de otros.

Para realizar el plan de intervención para la gestión del aprendizaje se describen los pasos a seguir:

1. Seleccionar al grupo de maestras a las cuales será transferido el conocimiento generado por la comunidad de práctica.
2. Programar una primera sesión entre ambas comunidades en la cual se tomen acuerdos y se fijen fechas de las sesiones.
3. Crear espacios que permitan el diálogo, participación y la confianza para compartir experiencias.

Las maestras que conformarían la comunidad de aprendizaje debían ser seleccionadas de acuerdo a su disposición a colaborar en este proyecto de gestión. La comunidad de práctica definió como perfil deseado para las integrantes las siguientes características:

- ⊕ Maestras titulares con grupo.

- ⊕ Maestras de tiempo completo.
- ⊕ Comprometidas con la institución.
- ⊕ Que muestren interés por el tema de la mejora de la convivencia y por seguir actualizándose para su propia práctica.

Cuando quedó definida la comunidad de aprendizaje, la comunidad de práctica, realizó la planeación de las actividades que se llevarían a cabo como parte del proyecto de intervención con la comunidad de aprendizaje las siguientes once semanas.

#### **2.2.4 Uso del conocimiento producido**

Las actividades planeadas para la intervención con la Comunidad de Aprendizaje, fueron realizadas considerando desde un inicio que sería con las Maestras Titulares que cuentan con saberes específicos que permitirán que su conocimiento sea y enriquezca el mismo conocimiento de la organización. Las actividades se describen a continuación:

1. Seleccionar a los miembros con quienes se va a compartir el conocimiento producido dentro de la Comunidad de Práctica que será quienes formarán la Comunidad de Aprendizaje.
2. Organizar los espacios y tiempos en que serán llevadas a cabo las sesiones con la Comunidad de Aprendizaje.
3. Iniciar con una sesión en la cual se informe a la Comunidad de Aprendizaje los objetivos y espacios que estarán dedicados a trabajar en el proyecto de intervención.
4. Tomar acuerdos y decisiones respecto a la forma en la que será realizado el trabajo de intervención.

### **2.2.5 Toma de decisiones para el almacenamiento, acceso, mantenimiento y difusión del conocimiento construido**

Se pretende que tanto las maestras como las auxiliares tengan acceso al conocimiento adquirido de la intervención con la Comunidad de Aprendizaje, es por eso que la Comunidad de Práctica tomó la decisión de que el conocimiento mostrado a través de listados respecto a las estrategias vistas y propuestas por las maestras durante la intervención, estará contenido en dos sitios que parecen estratégicos.

El primero estará en la carpeta operativa que reciben al inicio del ciclo escolar, la cual funciona como una herramienta de consulta constante dentro del salón de clases tanto para la maestra como para su auxiliar.

Formará además parte de la información de apoyo y consulta que utilizará el Departamento Psicopedagógico para dar seguimiento a casos de alumnos en específico, como en las reuniones semanales con las maestras titulares. Por lo que estará en posesión de este Departamento como una herramienta de uso continuo.

El compromiso es mantener vigente esta información por lo que será responsabilidad de los integrantes de la Comunidad de Práctica darle mantenimiento al documento, de tal forma que será revisado dos veces durante el ciclo escolar, la primera al iniciar el ciclo, cuando será entregado a las maestras y la segunda al terminar el primer semestre, de tal forma que será incluido dentro de las funciones de Dirección y Psicopedagógico, para que de esta manera se asegure la permanencia y continuidad del conocimiento dentro de la organización.

## **3. Métodos y técnicas de recolección de datos**

Para llevar a cabo un proyecto de gestión del conocimiento es necesario conocer la organización en la cual se pretende trabajar, ya que el aprendizaje organizacional y la innovación son disparadas por la detección de problemas y caracterizar la práctica permite que se tenga mayor número de herramientas para

que sean abordados. Woods (1989) propone tres métodos para realizar este proceso: la observación, entrevista y los materiales escritos; cada uno de los cuales se acompaña de distintas técnicas que permiten indagar más acerca de lo que se pretende caracterizar.

Para este proyecto de gestión de conocimiento principalmente fueron empleados dos métodos, la entrevista y la observación; además de que gran parte de la información está almacenada en instrumentos como diarios y registros. En este apartado se presenta lo que se realizó para la recolección de datos.

### **3.1 Entrevista**

Para caracterizar la práctica es necesario profundizar en las experiencias y empatizar con los demás, volverse como ellos, contemplar el mundo con ellos, hablar como ellos u parecerse a ellos, compartir con ellos. Las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación (Woods, 1989).

Una de las herramientas más utilizadas para caracterizar la práctica, ya que “éste es el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de “hacer que las cosas sucedan” y de estimular el flujo de datos” (Woods, 1989, p.4). La entrevista permitió recabar información y datos que con otro tipo de herramientas sería difícil lograr obtenerlas.

Existen entrevistas que son estructuradas, en las cuales el entrevistador tiene una guía de preguntas definidas y busca que el entrevistado dé respuestas a las mismas. Por el contrario, para caracterizar la práctica se pondrá énfasis en un tipo de entrevista no estructurada, que permite facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión. (Woods, 1989).

En este proyecto específico se realizaron entrevistas no estructuradas, es decir, entrevistas etnográficas, en las cuales fue el entrevistado quien fue dando estructura a la entrevista, teniendo siempre claro el entrevistador hacia dónde debe llevar la entrevista para que no se pierda el foco de atención. Este tipo de

entrevista permitió tocar puntos importantes para el entrevistado, por lo que fue más natural y de acuerdo con Woods mayores serán las posibilidades de éxito (1989).

En este caso las entrevistas fueron una manera de llevar una conversación con un propósito claro, obtener información y datos que ayudaron a describir cómo se llevaba a cabo la práctica. Este fue un “proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, que permitió a los individuos manifestarse tal como son, sin que estén atados a papeles predeterminados” (Woods, 1989).

Es importante además tomar registro de cómo se recogieron los datos, detallando el tiempo, el lugar y cómo se desarrolló la entrevista. Registrando las impresiones de la disposición del entrevistado, la actitud que mostró frente a la entrevista. Woods (1989) recomienda transcribir la entrevista en dos etapas, por lo que de esta entrevista se tiene además de la transcripción el audio.

Las entrevistas no son suficientes por sí solas, es necesario emplear otras técnicas que permitan validar la información recabada, por lo que en este proyecto se emplearon otras técnicas como la observación.

### **3.2 Observación**

Woods (1989), plantea dos tipos de observaciones: Observación participante y observación no participante. En este proyecto se realizaron observaciones no participantes. Se eligió esta modalidad, ya que en este tipo de observación, se desempeña únicamente el papel del observador, observando y documentando situaciones de interés, se buscó entonces que de esta manera se influyera lo menos posible en las prácticas de los docentes y documentar lo que realmente sucede en las prácticas. El observador es ajeno a los procesos y adopta las técnicas que le permitan observar las cosas tal como suceden, con la menor interferencia posible de su presencia (Woods, 1989).

Con la observación no participante es menos probable que la empatía termine por imponerse, aunque no evita los problemas, ya que este tipo de método carece de los beneficios de que goza la participación: el allanamiento del acceso,

la penetración del núcleo vital del grupo, la satisfacción de contribuir a la función del grupo o institución y su utilización como carta de negociación. Es difícil no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, además de que cualquier observación a largo plazo, es difícil evitar verse envuelto de algún modo en la vida del grupo o de la institución (Woods,1989).

### 3.3 Instrumentos de registro

Los instrumentos de registro empleados durante el proceso de este proyecto fueron los diarios de campo con apoyo de grabaciones de audio de las reuniones dentro de la Comunidad de Práctica. En las siguientes tablas se muestra un ejemplo de un diario y un registro:

*Tabla 2. Diarios de campo*

Nombre del proyecto: Diario No.		
Objetivo del proyecto (gestión del conocimiento)		
Propósito de la Intervención (gestión del aprendizaje)		
Síntesis de lo ocurrido		
Fechas	Narrativa (datos, hechos, eventos, diálogos...)	Relación con conceptos y principios teóricos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Registro del proceso de la intervención

<b>REGISTRO DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN (GA)</b>	
<b>1. ACTIVIDAD</b>	Sesión #: Nombre de la sesión: Facilitador: Aprendizajes esperados: Foco del análisis:
<b>2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA SESIÓN</b>	Fecha de observación: Lugar: Horario de la sesión: Número de participantes (Comunidad de Aprendizaje): Número de participantes (Comunidad de Práctica):
<b>3. CONTENIDO</b>	Situación en la sesión- Interpretación / Recursos.

Fuente: Elaboración propia.

Existen diferentes maneras para organizar los diferentes tipos de datos:

- ⊕ Notas de campo y diarios de clase. Se refiere a las notas rápidas obtenidas de las observaciones, dibujos o grabaciones. Pueden estructurarse con la inclusión de meditaciones teóricas, metodológicas y personales.
- ⊕ Audiocasetes y videocasetes. Son el apoyo directo a las observaciones. En video suceden tantas cosas que es recomendable repetirlo varias veces para describir las acciones; para este proyecto fueron utilizados grabaciones de audio de cada una de las sesiones.

### 3.4 Análisis y categorización

La meta del análisis de datos de acuerdo con Danny Jorgensen (1989) en Woods (1989) es montar o reconstruir los datos de una manera significativa y

comprensible, al darles sentido, se teoriza la construcción de los esquemas significativos y ordenamiento de hechos.

Para realizar un análisis creativo de los datos con éxito, es necesario cumplir con tres conceptos importantes: tener paciencia, una buena disposición para cometer errores y saber jugar, esto puede conducirnos a una “observación” profunda.

El análisis de los datos comienza a ser parte de la investigación desde el primer día, es importante centrarse en los diferentes procesos al mismo tiempo, y así no perder de vista información que sea importante, al mismo tiempo que realizando esto, en el momento oportuno, sea más sencillo y objetivo realizar el análisis de los datos.

La preparación de los datos para el análisis es un proceso importante en muchos niveles. Es fácil acumular grandes masas de información y es necesario organizarlo de un modo que sirva para acceder de inmediato a los datos relevantes. Además de que al realizar esta organización obtenemos el beneficio de ver un panorama general de la situación.

A partir de las observaciones se creó una tabla de contenido como la que se muestra con las categorías en claves para de esta manera acotar lo que interesaba observar.<sup>4</sup>

Tabla 4. Categorías a partir de las observaciones

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>

Fuente: Elaboración propia.

En función a las categorías se generaron afirmaciones basadas en los registros y observaciones. Lo que se obtuvo tanto de las observaciones, entrevista y registro fueron elementos valiosos que permitieron, primero que la comunidad de práctica identificará la necesidad que se compartía además de las buenas

---

<sup>4</sup> Ver Anexo 1: Tabla de contenido con las categorías obtenidas de las observaciones.



prácticas de miembros de la organización identificar el conocimiento que debía ser construido y transmitido al resto de la organización.

## **Capítulo 3. Desarrollo del proceso de un proyecto de gestión dentro de un preescolar**

En el capítulo anterior se presentó el plan inicial con el que se comenzó el presente proyecto de gestión, a continuación se describe y se realiza el análisis de lo ocurrido al poner en práctica dicho plan. Este capítulo tiene dos elementos centrales, en primer lugar los procesos y aprendizajes ocurridos en las comunidades y por otra parte da cuenta del conocimiento estructural producto del proceso de gestión del conocimiento. El análisis del proceso que aquí se presenta está basado en los registros y diarios de campo realizados a lo largo del proceso en los cuales queda documentado lo ocurrido en las comunidades. El análisis de los procesos es presentado a partir de afirmaciones que están acompañadas por las evidencias sucedidas en el proceso sustentadas en los modelos de gestión y siguiendo las fases del plan inicial. El período de tiempo en el que se realizó este proceso tuvo una duración de 4 meses.

### **1. Procesos y aprendizajes de una comunidad dentro de un preescolar**

#### **Los retos de construir una comunidad de práctica dentro de un proyecto de gestión**

La creación de una comunidad de práctica juega un papel fundamental dentro de este proyecto de gestión del conocimiento ya que permitió abordar las necesidades compartidas por los miembros de la organización para buscar estrategias para la innovación de la convivencia en aulas de preescolar. Bajo un marco de gestión lo que se pretende a partir de una comunidad de práctica es abrir un espacio en común en dónde encontrar propuestas y soluciones uniendo los esfuerzos de quienes en ella participan, teniendo como un componente esencial el compromiso mutuo siendo esto una cuestión tanto de diversidad como de homogeneidad (Wenger, 2001).

En este proyecto particular la conformación de la comunidad de práctica se dio en dos momentos distintos. La primera vez se intentó conformar una comunidad de práctica integrando a todas las maestras titulares del preescolar, bajo la premisa de que todas eran expertas en el trabajo con los niños y por lo tanto se compartía la práctica e intereses comunes, pensando que al compartir la práctica se cumplía con la dimensión de acuerdo con Wenger (2001) de tener una empresa conjunta, sin tomar en cuenta que era necesario que existiera una negociación de significados, difícil de lograrlo con una comunidad tan numerosa (13 personas).

Para conformar la comunidad de práctica, es fundamental el papel del gestor, ya que este tiene la tarea de buscar los espacios y permisos a través del diálogo con las autoridades de la organización y presenta la premisa inicial, validando el proyecto ante la institución. Además el gestor desempeñó un papel importante al mostrar a los participantes lo que él creía que en conjunto podrían abordar para tener una convivencia mucho más armónica entre los alumnos; la comunidad comenzó a trabajar en tres semanas, desde que se realizó la invitación a los participantes.

La Comunidad de Práctica se conformó a través de la realización de una serie de acciones:

Se colocó un cartel en un lugar visible para todos los miembros de la organización en el cual fue introducido el tema de la Gestión del Conocimiento.<sup>5</sup>

1. Colocar un cartel en un lugar visible para introducir el tema de la Gestión del Conocimiento dentro de la organización.
2. Negociar con las autoridades de la institución.
3. Seleccionar a los posibles miembros de la comunidad de acuerdo a un perfil.
4. Hacer la invitación por diferentes medios, el primero personalmente y después con un recordatorio puesto en un lugar visible para todos.

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 2: Cartel con el tema de Gestión del Conocimiento.

5. Organizar reuniones
6. En estas reuniones se realizaron actividades para lograr las dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad según Wenger (2001), compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.

Las integrantes colaboraron con su participación y compromiso, unidas por un objetivo común, mostrando deseos por compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas relacionadas a la mejora de la convivencia en el preescolar; dentro de esta comunidad de práctica se daba un liderazgo únicamente por parte del gestor, que era el moderador y guía dentro de las sesiones.

Las reuniones se llevaron a cabo semanalmente los días viernes, con una duración de 45 minutos durante los meses de enero a mayo de 2014. Las integrantes de la comunidad mostraban interés y participación, sin embargo al pasar el tiempo, el gestor se percató que mantener un compromiso y visión compartida en un grupo tan numeroso era complicado, ya que no todas podían participar ni mostrar el mismo compromiso e interés hacia el proyecto.

Existieron algunos indicadores que dieron muestra de ello como fueron:

- Poca o nula participación de algunos miembros.
- Ausencia a las reuniones por parte de algunos miembros.
- Liderazgo en una sola persona, los integrantes de la comunidad de práctica no mostraban interés por proponer o dirigir, sin embargo siempre tuvieron una actitud de participación y escucha por parte de los miembros.

Cuando se busca formar una comunidad de práctica con un equipo tan grande es difícil crear una empresa conjunta como lo plantea Wenger dentro de su modelo (2001), además de que la negociación de significados se vuelve una tarea interminable. Es importante que el gestor del conocimiento ponga cuidado en estos detalles y prefiera formar una comunidad de práctica integrada por pocos elementos que tengan intereses comunes y espacios para trabajar de forma colaborativa.

***No basta con compartir la práctica y el espacio para construir comunidad, es necesario que el gestor coloque el interés y la necesidad de trabajar por la organización.***

Fue muy complicado lograr los objetivos y el trabajo para la construcción de un repertorio común y una visión compartida, ya que la cantidad de personas y el poco tiempo que se tenía para participar en comunidad propició que la mayor parte del trabajo recayera en el líder del proyecto, por lo que realmente no se construyó una Comunidad de Práctica, sin embargo al haber interés y compromiso por parte de los miembros el líder del proyecto decidió reformular la forma de trabajo y volver a crear la comunidad con diferentes miembros y mantener a los que aquí se menciona como la Comunidad de Aprendizaje. La Tabla 5 muestra como estaba conformada la primera comunidad de práctica:

Tabla 5. Primera comunidad de práctica

<b>PRIMERA COMUNIDAD DE PRÁCTICA</b>	
<b>Participante</b>	<b>Descripción</b>
1	Maestra Walkers (L)
2	Maestra Pre-Kinder A (B)
3	Maestra Pre-Kinder B (P)
4	Maestra Kinder 1A (T)
5	Maestra Kinder 1B (T)
6	Maestra Kinder 2A (A)
7	Maestra Kinder 2B (M)
8	Maestra Kinder 2C (A)
9	Maestra Kinder 3A (L)
10	Maestra Kinder 3B (D)
11	Maestra Arte
12	Maestra Neuromotor
13	Dirección

Fuente: Elaboración propia.

***La fluctuación ambiental generó cambios en la organización que permitieron reconfigurar la CoP e impulsar el proyecto.***

Al concluir el ciclo escolar, se suspendieron las actividades y reuniones de la comunidad de práctica por el período vacacional. Al iniciar el nuevo ciclo escolar, se suscitaron cambios importantes a nivel directivo y organizacional, que permitieron que la comunidad de aprendizaje fuera reestructurada, con nuevo capital social generado con nuevos integrantes en la organización, además de que en el área administrativa hubo cambios que facilitaron que el gestor de este proyecto tuviera toda la facultad de autorizar los espacios, tiempos y recursos que se requieran para llevar a cabo este proyecto de gestión.

El gestor tiene que estar atento a las oportunidades y cambios que se generan dentro de las organizaciones para enfocar, orientar, impulsar y beneficiar el desarrollo de los proyectos. Dentro de las organizaciones pueden ser positivos o generar barreras, en este caso fue positivo en gran medida por las decisiones tomadas por el líder de la gestión.

Debido a esos cambios se reformularon las comunidades, por lo que la de aprendizaje, con la cual se llevó el proyecto, quedó conformada únicamente por diez maestras titulares, como lo muestra la Tabla 6:

Tabla 6. Comunidad de aprendizaje

<b>COMUNIDAD DE APRENDIZAJE</b>	
<b>Participante</b>	<b>Descripción</b>
1	Maestra Walkers (L)
2	Maestra Pre-Kinder A (B)
3	Maestra Pre-Kinder B (P)
4	Maestra Kinder 1A (T)
5	Maestra Kinder 1B (T)
6	Maestra Kinder 2A (A)
7	Maestra Kinder 2B (M)
8	Maestra Kinder 2C (A)

9	Maestra Kinder 3A (L)
10	Maestra Kinder 3B (D)

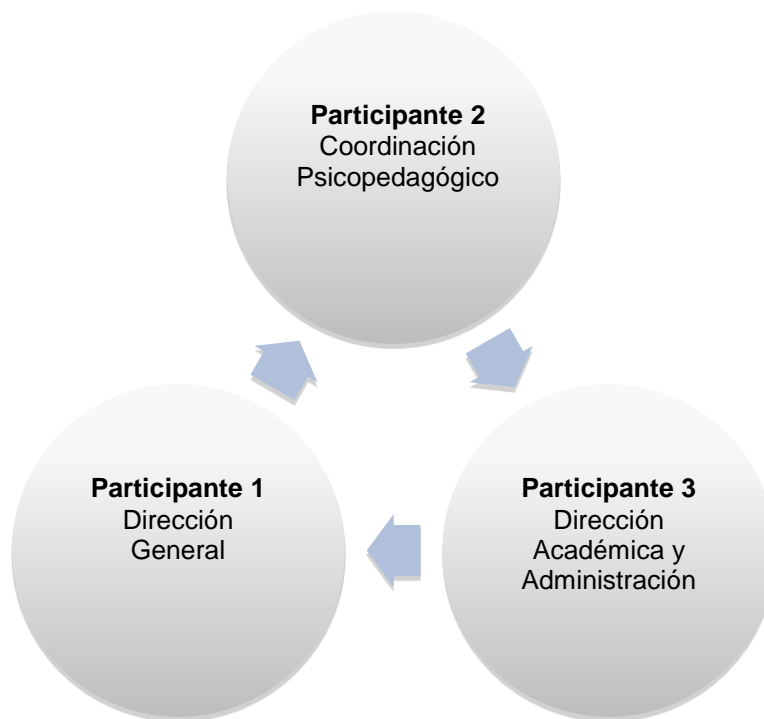
Fuente: Elaboración propia.

Se reconfigura la comunidad de práctica invitando a nuevos integrantes, los cuales estaban recién integrados al equipo de trabajo de la organización, sin embargo, mostraban un especial compromiso y ganas de compartir y aprender, teniendo como objetivo común el bien de los niños. Para que una comunidad de práctica funcione se requiere una adecuada selección de los miembros que la van a conformar, en este caso todos los miembros mostraban un genuino interés por el proyecto además de tener la libertad y posibilidad de dar tiempos de trabajo dentro de la comunidad de práctica.

Uno de los motivos por los cuales la primera comunidad no funcionó en su conformación, está relacionado con las barreras personales del gestor. La ilusión de hacerse cargo tuvo que ser vencida de tal manera que uno de los aprendizajes para el gestor fue respetar el tiempo de las personas, los espacios dentro de las reuniones, el desarrollo de las relaciones personales por lo que esto favoreció que se generara la confianza.

Para reconformar la comunidad de práctica se habló primero de forma individual con cada una de los posibles miembros para posteriormente realizar una reunión en la cual se explicaría cuáles son los objetivos del proyecto y la manera en la que se había trabajado hasta ahora.

Finalmente la comunidad de práctica quedó conformada por tres integrantes como lo muestra la Figura 2:



*Figura 3. Comunidad de Práctica*  
Fuente: Elaboración propia

Al encontrar una respuesta positiva, que denotaba un claro compromiso hacia el proyecto, la comunidad quedó conformada por tres integrantes, la primera encargada de la dirección general de la organización, la segunda la coordinadora del psicopedagógico y la tercera quien fungió como gestor del proyecto, la administradora y directora académica de la organización.

Se acordaron los días y momentos de las reuniones, a partir del mes de septiembre hasta que se concluyó la intervención en el mes de diciembre. Es importante mencionar que en esta comunidad de práctica se dio un liderazgo distribuido, si bien la mayor carga de trabajo respecto la conducción y documentación del proyecto la tuvo el gestor, todos los miembros de la comunidad participaron en igualdad de responsabilidades. Esto fue un indicador del compromiso existente entre los miembros de la Comunidad de Práctica, lo cual fue fundamental para la motivación y la perseverancia dentro del grupo.

Durante el proceso de desarrollo del proyecto se llevaron a cabo bitácoras tanto de lo sucedido con la comunidad de práctica como lo que sucedía relacionado con la organización, de esas bitácoras se pueden identificar aspectos



recurrentes que permiten realizar una serie de afirmaciones relacionadas con que hacen referencia a lo acontecido en y con la comunidad de práctica.

***La comunidad de práctica se consolidó en la medida que todos los miembros se involucraron de manera activa en las tareas y responsabilidades de dirigir a los docentes encargados de los alumnos de preescolar.***

La característica principal de esta comunidad de práctica fue que siempre hubo un liderazgo distribuido; si bien el gestor marcaba la pauta del proyecto, todos los integrantes se comprometieron con la misma pasión, lo que facilitó la realización de las actividades, Murillo (2006, citado en Gordó, 2010), cuando habla de liderazgo distribuido señala que “no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, si no de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros, según las actuaciones requeridas en cada caso” p.121.

Este tipo de liderazgo contribuyó a posicionar a las integrantes dentro del equipo de trabajo de una forma distinta a la que correspondía a sus puestos, de tal manera que dentro del proyecto de gestión, específicamente con la comunidad de práctica, se dio una horizontalidad que permitió la aceptación de este proyecto de gestión por todas las personas que se vieron involucradas.

Según Wenger (2001) “la empresa conjunta no es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica”, p.105. Ese es uno de los aspectos que de acuerdo con Wenger mantiene una comunidad de práctica. En la siguiente viñeta se puede apreciar un comentario de uno de los miembros de la Comunidad de Práctica en el cual destaca la aportación del proyecto en el desarrollo de la labor del trabajo en conjunto con las maestras.

De verdad me da mucho gusto que estemos en la misma sintonía en cuanto al manejo con los niños, me encanta la propuesta, me parece que podemos lograr mucho y ser un gran apoyo para el equipo de maestras, es una idea que nos va a

ayudar a hacer un “coach” mucho más formal con las maestras, encantada de que trabajemos así” (Diario\_1\_1/09/2014).

En la siguientes viñetas queda de manifiesto que dentro de la comunidad de práctica se logró mantener un compromiso mutuo en gran medida porque se compartía el interés por la práctica y por abonar a la necesidad detectada, además de que dentro de la toma de decisiones se cuidó por parte del líder que fuera distribuida, de tal forma que todos los integrantes de la comunidad de práctica tuvieran la oportunidad de involucrarse de la misma manera:

Yo pienso que estaría padre hiciéramos en teatro como un salón- RS – De hecho la actividad está planeada para que en esta ocasión la sesión la llevemos a cabo en uno de los salones, ya que teatro está ocupado -VA –Me parece buena idea, porque lo que yo había pensado, es como lo que viene en la página de C.D. que viene un salón y te dice cómo es y qué tiene, me gustaría hacerlo ahí en vivo, aprovechar que estamos en un salón, había pensado hacer todas las estructuras en orden, ayudarle a ese salón a acomodarlo y que las demás identifiquen como debe de ir su salón y que lo hagan en el suyo, que lo copien a sus salones; y entonces ahí comenzar a explicar cada estructura- RS –Modelando- MV –Si modelando, yo lo que pensé fue empezar por ejemplo... de cómo se usan y como se hacen las estructuras, y así podemos hacer que sea muy visual y que identifiquen claramente los cómo, les parece así- RS (Diario\_10\_29/10/2014).

### **Condiciones que favorecen un proceso de gestión del conocimiento.**

***Realizar un proyecto de Gestión del Conocimiento requirió atender las necesidades específicas que la organización presenta de manera emergente sin desviar el foco del objetivo propuesto.***

Las integrantes de la comunidad de práctica apoyadas en sus roles dentro de la institución, mantuvieron balance entre lo que el proyecto implicaba y las necesidades del día a día que la organización demandaba, por lo que se mantuvo el foco del objetivo del proyecto y al mismo tiempo se atendieron las necesidades emergentes en la vida cotidiana de la organización. El proyecto debió en todo momento estar alineado y congruente con la organización de tal manera que diera respuesta a las necesidades compartidas o sentidas, cuando no son sentidas por

los miembros de la comunidad, es trabajo del gestor llevar a cabo de nuevo una negociación de significados.

La sesión se tuvo que cancelar...le avisamos a Reg y Mar propuso que el próximo viernes aprovechemos Consejo Técnico Escolar, para llevar a cabo ambas sesiones, la que se canceló y la que estaba programada, ella comentó “me parece súper importante tenerla, no es cancelar y ya, además el proyecto está pensado para que se tengan todas las actividades, entonces la idea es trabajarlo y listo” Lo platicamos las tres y le daremos seguimiento a ambas sesiones el próximo viernes” (Diario\_3\_18/09/2014).

Lo que acontece dentro de las organizaciones puede influir en lo que sucede en los proyectos, sin embargo la comunidad de práctica juega un papel importante para sostener y dar continuidad al rumbo del proyecto, como señala Wenger:

El poder malévolo que las instituciones, las reglas o los individuos puedan tener siempre está mediado, por la producción de la práctica por parte de la comunidad. Las fuerzas externas no tienen un poder directo sobre esta producción por a fin de cuentas es la comunidad la que negocia su empresa (2001, p. 108).

***El convencimiento y apoyo institucional fueron necesarios para modificar las condiciones existentes en la organización y realizar los procesos de gestión.***

Para que pueda llevarse a cabo un proyecto de gestión de conocimiento es necesario realizar ajustes y modificar las condiciones en la organización, sobre todo cuando la intervención se da en momentos de tiempo laboral, cuando hay convencimiento en la organización facilita que se dé el apoyo institucional.

Mientras las maestras están reunidas en comunidad de aprendizaje, serán las auxiliares quienes nos ayuden con la vialidad y las guardias de entrada de los alumnos, esto se habló ya con las auxiliares (Diario\_2\_10/09/2014).

Contar con el apoyo de la institución es para los proyectos de gestión una condición necesaria antes de intentar buscar que se genere nuevo conocimiento. Fue necesario modificar algunas de las actividades cotidianas para facilitar la realización de los procesos de gestión y esto solo se puede lograr si se cuenta con el apoyo de la directiva y los participantes.

En este proyecto fue necesario que otros miembros de la organización ajenos al proyecto apoyaran en recibir y cuidar a los alumnos mientras que el resto del equipo participaba en las actividades propuestas en el plan de gestión, específicamente en lo relacionado con la gestión del aprendizaje.

Existieron además otras condiciones que favorecieron al proyecto principalmente las que estuvieron relacionadas con los recursos y facilidades que brindó la propia organización tales como la flexibilidad con el tiempo de quienes participaron en el proyecto.

Esto evidencia que se logró una visión compartida en la institución en torno al proyecto, se valoró lo que éste podía aportar y por tanto se generaron las condiciones para que se llevara a cabo; como dice Senge (2005), la visión compartida es la capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear y se logra de la unión de un grupo de personas en torno de una identidad y de un bien común.

***Establecer un tiempo y espacio para compartir dentro de la jornada de trabajo del preescolar, fue una condición que favoreció la consolidación y continuidad de la Comunidad de Práctica.***

El trabajo colaborativo dentro de las comunidades de práctica requiere de tiempo y constancia primero para que el compromiso y el significado se compartan y esto no se da más que en un clima de confianza, en este proyecto de gestión una de las situaciones que más favoreció para que las reuniones fueran constantes fue que siempre se dieron dentro de la jornada de trabajo. Y aunque el proyecto requería siempre elaboración y trabajo de parte de cada una de las integrantes, el que existiera siempre ese espacio de diálogo favoreció la continuidad del proyecto.

Específicamente las tareas eran organizadas y distribuidas de tal manera que se aseguraba que la mayor parte de las actividades quedaran listas en los mismos espacios y tiempos de trabajo, utilizando además los recursos que la institución facilitaba para la realización del proyecto, tales como espacios y tecnología.

Cuando las tareas no podían ser concretadas dentro de la organización dentro de los espacios definidos de trabajo, para quienes integraban la comunidad de práctica eran actividades difíciles de realizar, la mayor parte de las veces no lograban concretarse. En la siguiente viñeta se muestra una situación respecto a los tiempos de trabajo:

Entonces el miércoles ya hay que traer cosas para armarlo, porque si no estamos corriendo antes de la sesión-VA-Fatal que no haya internet porque es muy difícil trabajar en las tardes, yo llego a mi casa a las 9 de la noche, MV dijo que para ella también es muy difícil-RS.” (Diario\_7\_17/10/2014).

Crear los tiempos y espacios fueron el pilar para realizar el trabajo de la comunidad de práctica, Nonaka pone especial énfasis a estos factores:

Para traer el conocimiento personal a un contexto social en el que puede ser amplificado, es necesario tener un “campo”, que provea un lugar en el que las perspectivas individuales sean articuladas (...) Es un asunto crítico para una organización el decidir cuándo y cómo establecer dicho “campo” de interacción en el que los individuos puedan conocerse e interactuar. (1994, p.18).

***Para los integrantes de la comunidad de práctica el clima de confianza es esencial para que pueda darse el aprendizaje, debe ser siempre un espacio seguro abierto al diálogo y la reflexión.***

Dentro de las sesiones en comunidad de práctica es importante que todos los integrantes encuentren además de un espacio que favorezca a la creación del conocimiento y la adquisición de nuevos aprendizajes, un espacio para manifestar sus miedos, expectativas, desilusiones y de esta manera trabajarlas de un modo

profesional que no impacte posteriormente en la intervención con la comunidad de aprendizaje. Es importante además que se den tiempos para generar y favorecer las relaciones interpersonales.

Dentro de la comunidad se creó un ambiente de confianza que permitió compartir experiencias y sentimientos lo que favoreció a la sensibilización de los participantes ayudando a que se involucraran de forma más comprometida, lo que generó en ellos sentido de pertenencia.

En comunidades vistas como equipos auto-organizados, se detona la creación de conocimiento organizacional por medio de dos procesos.

El primero, facilita la construcción de confianza mutua entre los miembros, y acelera la creación de una perspectiva implícita compartida por los miembros en forma de conocimiento tácito. El factor clave de este proceso es compartir la experiencia entre los miembros. En segundo lugar, se conceptualiza la perspectiva implícita compartida a través del diálogo continuo entre los miembros. Este diálogo creativo se realiza sólo cuando existe redundancia de información dentro del equipo (Nonaka, 1994, p.20).

Como se muestra en la siguiente viñeta, dentro de la comunidad de práctica se construyó un clima de confianza que resultó clave para los procesos personales de las integrantes además de favorecer el aprendizaje individual y en equipo.

Me parece importante hablar por mí, no quiero hablar por todas, pero sí creo que nos podemos encontrar con que algunas, no hayan volteado a ver lo que queríamos como la hojita de las conexiones, para mí hablarlo aquí me ayuda a manejarlo y no frustrarme o mostrar mi molestia en las sesiones, creo que lo que se intenta es que aprendan, y con el aprendizaje cada quien aprende a su ritmo, en sus tiempos y dependiendo de la manera en la que se involucran (Diario\_5/01/10/2014).

Como resultado de esta intervención para crear una comunidad de práctica se logró apreciar que los factores que facilitaron la negociación de significado fueron:

- Una visión compartida por todos los miembros de la comunidad, movidos por interés en común que son los niños, buscando así la identificación y estrategias para la innovación de la convivencia en las aulas de preescolar.
- Compartir espacios, tiempos y roles dentro de la organización que permitieran que los integrantes de la comunidad de práctica gestionaran sus propios momentos de reunión dentro de la jornada de trabajo favoreció no solo a realizar el proyecto, si no a que las actividades y responsabilidades quedaran distribuidas de forma equitativa, dejando así de manifiesto el compromiso mutuo entre los participantes.
- Las Tecnologías de la Información también jugaron un papel importante en este proyecto, ya que gracias a ellas, la información circulaba a cada integrante y de esta manera daban seguimiento a las actividades y al programa de intervención, aun cuando no hubiera espacio para otra reunión en esa semana.
- Un liderazgo distribuido favoreció un mayor compromiso y responsabilidad entre los integrantes de la CoP, al equilibrar la influencia que los diferentes miembros ejercían por sus puestos.

### **Papel del gestor en un proyecto de Gestión del Conocimiento**

***Conducir un proceso de gestión del conocimiento en un jardín de niños requirió del líder del proyecto una actitud de tolerancia, apertura y flexibilidad para adaptarse a un entorno cambiante.***

Cuando se habla de hacer un proyecto de gestión del conocimiento dentro de una organización es importante tomar en cuenta que pocas son las cosas que suceden como se planean, ya que el proyecto está inmerso en las actividades de la organización y las demandas que ésta va requiriendo, por lo que el papel del líder de la gestión es importante para que se mantenga el entusiasmo y exista flexibilidad manteniendo el foco de interés del proyecto.

...pidió hablar conmigo para informarme que no íbamos a trabajar con la Comunidad de Aprendizaje el viernes, ya que la Coordinación tuvo un problema en

la planeación del evento del día de la Paz...propuso que el próximo viernes aprovechemos Consejo Técnico Escolar, para llevar a cabo ambas sesiones, la que se canceló y la que estaba programada, ella comento “me parece súper importante tenerla, no es cancelar y ya, además el proyecto está pensado para que se tengan todas las actividades, entonces la idea es trabajarlo y listo, lo platicamos las tres y le daremos seguimiento a ambas sesiones el próximo viernes (Diario\_3\_18/09/14).

Es importante considerar además que en ocasiones lo planeado para el proyecto se mueve y requiere ajustes, por lo que ser flexible ante los resultados obtenidos en la comunidad de aprendizaje fue fundamental ya que impulsaron cambios y ajustes al plan de intervención, para lo cual requirió mantener claro el propósito del proyecto.

En la siguiente viñeta se muestra que para la comunidad de práctica el foco siempre estuvo puesto en el aprendizaje del equipo, y que sin importar la modificación a los planes en tiempos, se prefería reestructurar de tal manera que se viera favorecido el aprendizaje individual y organizacional.

Al iniciar la sesión, tenía pensado (VA) planear la intervención del viernes definiendo las actividades, sin embargo al proponerlo como tal MV, dijo que ella consideraba que no debía de haber intervención ya que tres personas estarían ausentes, argumentó que le parecía mal adelantarnos y no tomar en cuenta a las ausentes, consideré que era un muy buen argumento y debido a esto decidimos posponer la intervención (Diario\_6\_7/10/14).

Dentro de las comunidades se viven rutinas defensivas cuando se sienten amenazados, pero si están comprometidas con el aprendizaje pueden trascenderlas, es por eso que tiene además del aprendizaje en equipo debe que existir una visión compartida de lo que se desea, de esta manera se crea la “tensión creativa”, aprovechando las rutinas defensivas y transformándolas en un aliado para construir un equipo “inteligente” (Senge, 2005).



## Los beneficios de pertenecer a una Comunidad de Práctica

***La participación dentro de los diferentes procesos de la CoP impulsó el involucramiento cercano de los miembros generando nuevas relaciones de amistad y compañerismo.***

Pertenecer a una comunidad de práctica implica compartir tiempos juntos, además de que aunado al proceso se viven emociones que son compartidas con el equipo, en el caso particular de este proyecto además del conocimiento que se construyó dentro de la comunidad ocurrieron fenómenos personales importantes. La participación social está relacionada con formar parte de las prácticas de las comunidades sociales, por lo que da forma a lo que hacemos, conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos (Wenger, 2001). Particularmente para el líder del proyecto hacer gestión del conocimiento en la cual se viera favorecido el trabajo colaborativo favoreció a que surgieran otro tipo de relaciones interpersonales que previo al proyecto no habían ocurrido.

Platicamos de lo satisfechas que nos sentimos, lo gratificante que fue que las maestras nos pidieran que no se terminara ese espacio que abrimos para aprender, conocer, reflexionar y estar mejorando las prácticas. Fue un momento además muy emotivo en el cual les agradecí el trabajo en equipo y sus esfuerzos (Diario\_15\_27/11/2014).

Existen puestos dentro de las organizaciones que en ocasiones dificultan la cercanía emocional en un ámbito personal con los miembros que en ella trabajan. Un puesto directivo en ocasiones está acompañado por este tipo de particularidades, sin embargo, dentro de la comunidad se favoreció a que existiera diálogo, cercanía y de esta manera al compartir la práctica y el interés sentido por una necesidad común ayudó a generar relaciones de amistad y compañerismo fortalecidas en el diálogo que según Senge (2005) “es en el diálogo que las personas sienten que están construyendo algo, un entendimiento nuevo y más profundo” p.307.

Para lograr esto implicó del líder de la gestión cambiar el estilo de la conducción de trabajo, a la que recurría en su postura de director, por lo que hubo

que ceder ante la “ilusión de hacerse cargo” (Senge, 2005) de tal manera que todos los que ahí formaban parte de la comunidad de práctica no se vieran influenciados por el puesto que tienen dentro de la institución y así favorecer el diálogo, ya que como Senge (2005, p. 308) menciona “si una persona está habituada a imponer su opinión porque tiene el puesto más alto, debe renunciar a ese privilegio en el diálogo”.

***Trabajar en un proyecto de gestión impulsó el desarrollo de habilidades en los miembros de la organización para trabajar de manera colaborativa.***

El crecimiento que se vivió dentro de la comunidad se dio en distintas líneas, los integrantes no solo aprendieron acerca de las estrategias para favorecer la convivencia en el preescolar, si no que adquirieron habilidades nuevas relacionadas al trabajo colaborativo, además de desarrollar competencias como la observación y el análisis de las situaciones emergentes con el desarrollo del proyecto en el preescolar.

En el líder de la gestión desarrollar habilidades para trabajar de forma colaborativa implicó además compartir el liderazgo y de esta manera empoderar a los demás miembros de la comunidad de práctica, con esto se compartió además la responsabilidad de estar a cargo del proyecto de la gestión dentro del preescolar.

Dentro de la comunidad de aprendizaje y la comunidad de práctica se dieron procesos paralelos de aprendizaje no solo relacionados con generar estrategias para la convivencia con los niños del preescolar, sino que se favoreció a tener un ambiente de mejor convivencia entre los miembros del equipo; por lo que dentro y fuera de la comunidad favoreció a que el líder se posicionara dentro de la organización desde una verticalidad, permitiendo compartir con los miembros que conforman el equipo de trabajo del preescolar de una manera distinta.

## **2. Conocimiento estructural**

En este apartado se presenta el conocimiento producido en este proyecto de gestión, se entiende como conocimiento estructural el que se obtiene a partir de la identificación del conocimiento existente en la organización, por lo que es necesario crear un mapa de conocimiento que nos permita identificar más fácilmente quién tiene qué experiencia y preparación en determinados tópicos, este mapa registra de una forma ordenada y clara el capital intelectual con el que cuenta la organización; además del conocimiento potencial que es adquirido a través de medios externos a la organización y de su combinación lo que da lugar a producir conocimiento nuevo para la organización.

En la primera parte de este apartado se muestra el mapeo del conocimiento el cual se obtuvo de observaciones directas al trabajo de las maestras titulares, además de que se habló con ellas a fin de identificar los recursos con los que ya contaban como parte de su capital intelectual. Como parte del conocimiento potencial este proyecto se movió en un solo eje el cual la Comunidad de Práctica valoró como un elemento externo que podía enriquecer al proyecto y al conocimiento que se buscaba crear.

Como resultado de la combinación del conocimiento real y potencial a partir del proyecto de intervención relacionado a las estrategias para la mejora de la convivencia en el preescolar se generaron los siguientes productos:

1. Diseño de la intervención.
2. Listado de estrategias para favorecer la convivencia en preescolar.
3. Carpeta de recursos.

### **2.1 Conocimiento acerca de estrategias que favorecen la convivencia dentro de las aulas de preescolar**

El conocimiento estructural que fue necesario y generado para este proyecto estuvo directamente vinculado con temas relacionados al manejo de niños preescolares, estrategias para fomentar la convivencia entre ellos, así como temas relacionados al bienestar de quienes trabajan directamente con los niños,

en este caso particular de las maestras titulares, por lo que las integrantes de la Comunidad de Aprendizaje conjuntaron sus conocimientos y experiencias para crear un conocimiento estructural que abonara a la innovación de estrategias para la convivencia en las aulas de preescolar, dicho conocimiento que se encontraba en las personas se obtuvo a través de la combinación de conocimiento, el diálogo favoreció que quedara cosificado dentro de la intervención de aprendizaje.

El primer paso fue realizar el mapeo del conocimiento que existía dentro de la institución específicamente en las maestras titulares. A partir de este mapeo se realizó un diseño de intervención para integrar ese conocimiento así como se agregaron otras estrategias que la CoP consideró necesarias a partir de la entrada de nuevos integrantes a ambas comunidades (práctica y aprendizaje).

La Figura 3 muestra el resultado del mapeo previo a la intervención, en el cual se indica el conocimiento real dentro de la organización y el conocimiento potencial requerido para alcanzar el propósito del proyecto:

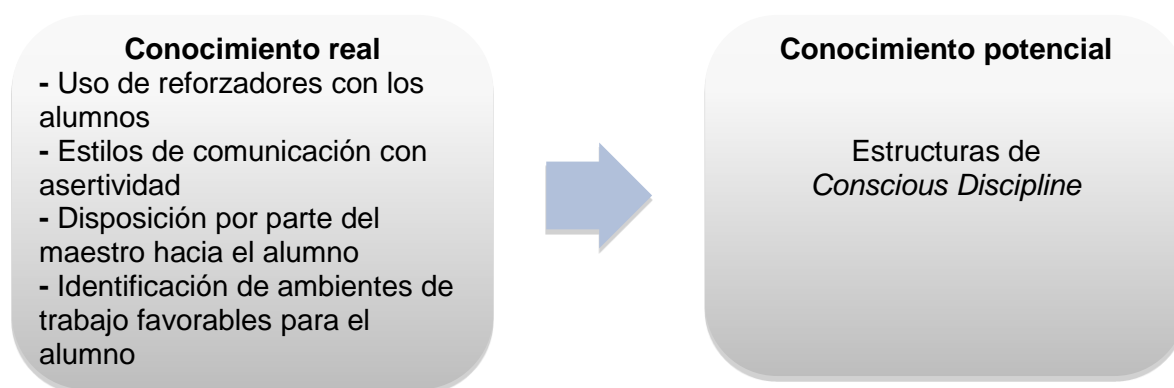


Figura 4. Mapeo del conocimiento  
Fuente: Elaboración propia

## 2.2 Diseño de la intervención para usar el conocimiento producido en la Comunidad de Práctica

Una vez que las integrantes de la Comunidad de Práctica integraron el conocimiento propio y lo combinaron entre ellas, se buscó la forma de que este conocimiento fuera compartido con la Comunidad de Aprendizaje, de tal manera

que se validara y que fuera implementado con los alumnos dentro de las aulas de preescolar.

Para ello la Comunidad de Práctica elaboró un plan de intervención en el que el conocimiento producido se diera a conocer a la Comunidad de Aprendizaje, lo que este diseño de intervención promueve principalmente es la colaboración que de acuerdo con Gómez (2009, p.14), “La colaboración se entiende como una actividad coordinada y simultánea mediante la cual se pretende lograr un objetivo manteniendo una concepción común del problema, a diferencia de la cooperación en donde una actividad se descompone en diversas tareas y cada una de éstas son llevadas a cabo individualmente”.

Además que compartirlo asegura que el conocimiento sea utilizado dentro de la institución y genere cambios en la convivencia con los niños dentro de las aulas. Carbonell (2001) comenta que cuando las propuestas de cambio viene de fuera, sin participación e implicación por parte del equipo de profesores, lo que se logra son simplemente cambios secundarios. Por lo que lo más valioso de la intervención es que permitió que las profesoras que conformaron la Comunidad de Aprendizaje participaran directamente lo propuesto por la Comunidad de Práctica y que de esta manera fueran aplicados esos conocimientos con los alumnos.

Antes de implementar el plan de intervención con la Comunidad de Aprendizaje, fueron acordadas las fechas en que se llevarían a cabo las reuniones, los espacios, así como se fue construyendo un espacio de diálogo y confianza el cual pudiera ir enriqueciéndose con las aportaciones de todos los participantes; durante la primer sesión las integrantes de la Comunidad de Aprendizaje recibieron una carpeta que fueron nutriendo a lo largo de las sesiones con notas técnicas elaboradas previamente por la Comunidad de Práctica, así como sus propias elaboraciones a partir de lo aprendido dentro de las actividades de la intervención. La Tabla 7 muestra el diseño de la intervención:

Tabla 7. Descripción de la intervención realizada por la Comunidad de Práctica

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	
<p><b>Nombre de la intervención:</b> Búsqueda de estrategias para la innovación de la convivencia en aulas de preescolar a través de la comunidad de práctica.</p>	
<p><b>Propósito:</b> Generar estrategias de manejo e intervención con los alumnos para mejorar la convivencia en las aulas.</p>	
<p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El conocimiento producido está vinculado con la filosofía del plantel, centrado en el niño.</li> <li><input type="checkbox"/> El contenido del producto es innovador y atractivo para todos los miembros del plantel.</li> <li><input type="checkbox"/> El producto puede ser entendido por todas las personas que lo lean.</li> <li><input type="checkbox"/> Existe trabajo y elaboración por parte de los participantes y esto da como resultado el enriquecimiento de las prácticas.</li> </ul> <p>Sirve como referencia informativa para todo el personal del plantel, así como a las personas que se integren al mismo posteriormente.</p>	
<p><b>Producto esperado:</b> Listado con estrategias y formas para promover la convivencia dentro de las aulas de preescolar.</p>	
<b>SEMANA 1. Conexiones con mis alumnos</b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Productos de la sesión</b>
<p>Lenguaje asertivo Cambiando el lenguaje del miedo al amor</p> <p>Las participantes identificarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Qué son las conexiones</li> <li><input type="checkbox"/> Cuáles son los beneficios de tener conexiones con sus alumnos</li> <li><input type="checkbox"/> Cómo se pueden hacer conexiones</li> </ul> <p>Tendrán además un listado de formas en las que puede cambiar el lenguaje para que sea asertivo hacia los niños.</p>	<p>Las participantes identificarán las conexiones con sus alumnos, trabajarán especialmente con los cuales no han encontrado una conexión.</p> <p>Las participantes realizarán un listado de por lo menos una conexión que tienen con cada uno de sus alumnos, identificarán con quienes no han logrado una conexión y la consigna será trabajar con esos niños para lograrlo.</p>
<b>SEMANA 2. Modelamiento de las estructuras de <i>Conscious Discipline</i></b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Productos de la sesión</b>

<p>Esta sesión estará dedicada a modelar los momentos y las formas de utilizar las distintas estructuras que plantea este tipo de disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <i>Kindnees tree</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Safe place</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Safe keeper</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>S.T.A.R.</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Classroom jobs</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>My family tree</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>We care</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Rule cards</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>We wish you well</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Self control board</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Greetings</i></li> </ul> <p>El modelamiento será realizado por parte de las integrantes de la Comunidad de Práctica de un <i>Circle time</i> en el cual se apliquen las estructuras propuestas en <i>Conscious Discipline</i>.</p>	<p>Las participantes reforzarán la manera en que deben utilizarse las distintas estructuras propuestas en <i>Conscious Discipline</i>, así como ejemplos de canciones y materiales que pueden usar para trabajarlo con los niños.</p> <p>Las participantes recibieron dentro de su carpeta un CD con música que podrán utilizar con sus alumnos, así mismo la letra de las canciones para que puedan aprenderlas.</p> <p>Las participantes a partir de esta sesión incluirán en sus rutinas diarias las estructuras propuestas principalmente en los momentos de la mañana en que realizan el <i>Circle time</i>.</p>
<b>SEMANA 3. Burn Out</b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Productos de la sesión</b>
<p>Las participantes conocerán la relación que existe entre la docencia y el <i>burn out</i>  Identificarán cómo afecta  Conocerán estrategias para combatirlo  Identificarán su existe en ellas cansancio o estrés que pueda estar relacionado con el <i>burn out</i>.</p>	<p>Elaborarán un listado de las actividades que realizan para evitar o bien combatir el <i>burn out</i>.  Tendrán además un listado de estrategias que pueden servirles para evitar el <i>burn out</i>.</p>
<b>SEMANA 4. Fatiga en niños</b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Productos de la sesión</b>
<p>Las participantes conocerán las formas en que se presenta la fatiga.  Cansancio físico.  Cansancio mental.  Análisis de lo que causa la fatiga.  Formas en que los niños pueden ser ayudados.  Las participantes identificarán a alumnos con algunas de las características vistas durante la sesión.  Reflexión de la propia práctica, puesta en común de las estrategias que ya emplean con niños que muestran alguna característica que denote fatiga en ellos.</p>	<p>Las participantes comenzarán a elaborar un plan de acción específico con alguno de sus alumnos que consideren que pueden utilizar las estrategias vistas hasta esta sesión.</p>

<b>SEMANA 5. Juego de roles</b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Productos de la sesión</b>
<p>Las participantes identificarán el juego, los tipos de juego y sus características. Beneficios del juego. Papel del maestro. Identificarán momentos de juego dentro de las rutinas que tienen con sus alumnos. Reflexión acerca de sus propios estilos de juego.</p>	<p>Las participantes incluirán dentro de sus planeaciones actividades específicas de juego durante su semana.</p> <p>Identificarán los tiempos y espacios en los cuales se incluirá en juego de roles con los alumnos.</p>
<b>SEMANA 6. Anatomía Moral</b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Productos de la sesión</b>
<p>Las participantes conocerán que es Autonomía Moral Las consecuencias del castigo. Alternativas al castigo. Recibirán un listado de sugerencias de consecuencias con la finalidad de que identifiquen otras alternativas siempre y cuando tomando en cuenta la situación específica para que sean empleadas en lugar el castigo.</p>	<p>Las participantes siguen elaborando su plan de acción específico con alguno de sus alumnos.</p>
<b>SEMANA 7. Reforzamiento positivo</b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Productos de la sesión</b>
<p>Las participantes identificarán los beneficios, requisitos y ejemplos de reforzamientos; además de cómo y dónde utilizarlos. Propondrán sus sugerencias de reforzamientos compartiendo cuáles son los que ellas utilizan. Recibirán una lista de ejemplos de reconocimientos que pueden utilizar con los niños</p>	<p>Las participantes siguen elaborando su plan de acción específico con alguno de sus alumnos.</p>
<b>SEMANA 8. Puesta en común de planes de acción</b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Plan de acción</b>



Cada una de las participantes compartirá su plan de acción, sabiendo que es un proceso que se está llevando con un niño en específico se pretende que las participantes que escuchan abonen desde su propia experiencia y conocimientos alternativas y estrategias que favorezcan el proceso planteado en el plan de acción.	Las participantes tendrán la oportunidad de retroalimentar el plan de acción de sus compañeras, y de la misma forma podrán seguir nutriendo su propio plan.
<b>SEMANA 9. Puesta en común de planes de acción</b>	
<b>Actividades realizadas</b>	<b>Plan de acción</b>
Cada una de las participantes compartirá su plan de acción, sabiendo que es un proceso que se está llevando con un niño en específico se pretende que las participantes que escuchan abonen desde su propia experiencia y conocimientos alternativas y estrategias que favorezcan el proceso planteado en el plan de acción.	Las participantes tendrán la oportunidad de retroalimentar el plan de acción de sus compañeras, y de la misma forma podrán seguir nutriendo su propio plan.

Fuente: Elaboración propia.

Todo lo sucedido en esta fase de intervención fue registrado por el líder de la gestión de conocimiento, miembro de la Comunidad de Práctica en “diarios y registros”, tanto de las reuniones con su misma comunidad, como lo acontecido dentro de las actividades propuestas en la intervención.

Producto de la combinación de conocimiento realizado dentro de la intervención se llegó a las siguientes conclusiones que enlistan los aprendizajes significativos de las maestras y una serie de estrategias que podrán ser empleadas dentro de su práctica, en este apartado se muestran como tabla, sin embargo para cada una de las maestras y como producto de la intervención quedaron depositados en gráficos para que sean una herramienta de consulta por parte del Departamento Psicopedagógico, además de que las maestras tienen y tendrán acceso a esta información dentro de su carpeta operativa. La Tabla 8 muestra el listado de estrategias:

Tabla 8. Listado de estrategias

<b>ESTRATEGIAS</b>
<b>Formas de conectarte con tus alumnos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Presta interés por sus gustos, estados de ánimo, situación familiar.</li> <li><input type="checkbox"/> Pon atención a la manera en que realizan sus trabajos, juega, abrázalos, escúchalos.</li> <li><input type="checkbox"/> Busca intereses en común, apapáchalos y diles palabras lindas.</li> <li><input type="checkbox"/> Trata de tener una relación más allá de lo académico, saber más de ellos.</li> <li><input type="checkbox"/> Participa en actividades con ellos, presta atención, empatía a las cosas que te dicen.</li> <li><input type="checkbox"/> Con actividades que establezcan vínculo.</li> <li><input type="checkbox"/> A través del reconocimiento, frases positivas y contacto físico.</li> </ul>
<b>Momentos en los que te puedes conectar con tus alumnos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> A la hora de la siesta.</li> <li><input type="checkbox"/> A la hora de juego.</li> <li><input type="checkbox"/> Desde que llegan hasta que se van.</li> <li><input type="checkbox"/> Cuando hay oportunidad o se presenta alguna situación.</li> <li><input type="checkbox"/> Cuando es el saludo, al momento de algún juego, cuando veas que están tristes o felices.</li> <li><input type="checkbox"/> Durante todo el día buscando momentos especiales para cada uno de ellos pues las necesidades varían según el niño y la situación.</li> </ul>
<b>Frases conscientes que puedes utilizar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <i>"That´s really helpful"</i></li> <li><input type="checkbox"/> "Puedes hacerlo"</li> <li><input type="checkbox"/> "Mira, auch, le duele, observa su cara"</li> <li><input type="checkbox"/> "Veo que estas (describir acción)"</li> <li><input type="checkbox"/> "Usaste muchos colores"</li> <li><input type="checkbox"/> "Gracias todos los que..."</li> <li><input type="checkbox"/> "Haz esto" en lugar de "No hagas esto"</li> </ul>
<b>Formas para prevenir el <i>burn out</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Respirar</li> <li><input type="checkbox"/> Salir a despejarte</li> <li><input type="checkbox"/> Ejercicio</li> <li><input type="checkbox"/> Realizando actividades distintas al trabajo</li> <li><input type="checkbox"/> Leyendo</li> <li><input type="checkbox"/> Descanso</li> <li><input type="checkbox"/> Convivencia</li> </ul>
<b>Maneras de ayudar a los niños que tienen fatiga</b>

- Abrazar
- Platicar
- Apapachos
- Hacerlos participar
- Dejarlos descansar
- Ejercicios de relajación
- Dejarlos pararse – Sentarse

#### **Premios que hay que dejar de utilizar**

- Dulces
- Galletas
- Stickers*

#### **Momentos en lo que puedes jugar con tus alumnos**

- Fun house
- Entre clase y clase
- Recreo
- Hora de la salida
- Quiet time
- Circle time
- Gym

#### **Tipos de juego que puedes jugar**

- De roles
- Libre
- De construcción
- Zapatito blanco

#### **Estructuras de *Conscious Discipline* que las maestras están utilizando**

- Greeting apron
- Safe place
- Class jobs
- We wish you well
- All about me
- Family portraits
- Breathing techniques
- Kindness tree

#### **Estrategias que han funcionado más**

- Las respiraciones y rutinas
- Platicar de lo que no gustó y que se pongan en el lugar del otro
- Conexión y reforzamiento
- Cambiar lenguaje del miedo al amor

<b>Maneras de reconocimiento que puedes utilizar</b>
<input type="checkbox"/> Felicitaciones <input type="checkbox"/> Guiños <input type="checkbox"/> Hi five <input type="checkbox"/> Gestos <input type="checkbox"/> Abrazos <input type="checkbox"/> Palabras positivas <input type="checkbox"/> Notar lo que hicieron
<b>Cambios que muestran los alumnos al utilizarse estas estrategias</b>
<input type="checkbox"/> Más integrados al salón. <input type="checkbox"/> Mejor seguimiento de instrucciones. <input type="checkbox"/> Más apegados a las reglas. <input type="checkbox"/> Más seguros. <input type="checkbox"/> Más expresión de sentimientos y necesidades
<b><i>Conscious Discipline</i></b>
<input type="checkbox"/> Ver más allá las situaciones de los niños. <input type="checkbox"/> Tomar en cuenta los sentimientos de los niños en todo momento. <input type="checkbox"/> Aceptar a los niños como son. <input type="checkbox"/> Hacer conciencia de los que hacemos y generamos en nuestros alumnos. <input type="checkbox"/> Comprender más y tener más tolerancia con nuestros alumnos. <input type="checkbox"/> Tomar más tiempo para el bienestar personal.

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar la intervención se realizó un cierre con la Comunidad de Aprendizaje, que dio cuenta no solo de los aprendizajes obtenidos a partir del trabajo realizado, si no que se reportó un éxito en la implementación de la intervención cuyo propósito fue “generar estrategias de manejo e intervención con los alumnos para mejorar la convivencia en las aulas”; ya que las maestras comenzaron a implementar las estrategias que fueron fortaleciendo a lo largo de las sesiones además las integrantes de la Comunidad de Aprendizaje solicitaron que se siguiera trabajando en grupos de colaboración y que este tipo de espacio en el cual se favoreció la convivencia, la confianza y el diálogo permanecieran abiertos, por lo que la Comunidad de Práctica tomó la decisión de continuar trabajando con otros temas para mantener vivo este espacio y además decidió

replicar esta intervención con las auxiliares de grupo, por lo que actualmente existen dos Comunidades de Aprendizaje con las cuales se está llevando un plan de intervención.

Es importante reportar que la participación de las integrantes de la comunidad de aprendizaje fue siempre voluntaria y cada una llevaba su propio proceso, por lo que no era evaluado respecto a su posición como maestras titulares, lo que permitió que el trabajo de ambas comunidades pudiera darse siempre en un clima en el que se favorecía la horizontalidad.

Como resultado de la intervención se obtuvieron una serie de productos los cuales fueron depositados en una “carpeta de recursos”<sup>6</sup> la cual servirá de apoyo directamente para uso del Departamento Psicopedagógico, además de que cada maestra titular tiene acceso a este material en sus propias carpetas. Como parte de este proyecto se desarrolló además un pequeño marco teórico de referencia con los temas centrales de la intervención el cual se encuentra contenido en la misma carpeta. En la Tabla 9 se muestran los temas que se incluyen en la “carpeta de recursos”:

---

<sup>6</sup> Ver Anexo 3: Carpeta de recursos.

Tabla 9. Temas incluidos en la carpeta de recursos

<b>TEMAS EN CARPETA DE RECURSOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Conexiones con tus alumnos.</li><li><input type="checkbox"/> Cómo prevenir el síndrome del <i>Burn out</i>.</li><li><input type="checkbox"/> <i>Conscious Discipline</i> para maestras.</li><li><input type="checkbox"/> Consecuencias para fomentar la autonomía moral.</li><li><input type="checkbox"/> Estructuras de <i>Conscious Discipline</i>.</li><li><input type="checkbox"/> Reforzamiento Positivo y Motivación.</li><li><input type="checkbox"/> La convivencia en etapa preescolar.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

El conocimiento obtenido de este proyecto formará parte de documentos institucionales, los cuales podrán ser vistos por maestras titulares, auxiliares y como parte del fondo del Departamento Psicopedagógico. El taller que se utilizó para la intervención está siendo replicado actualmente con las maestras auxiliares, además de que se tiene previsto seguir trabajando en comunidad para favorecer el aprendizaje en equipo aprovechando el capital intelectual existente en la organización.

# Conclusiones

La intervención reportada en este informe surge de la necesidad de buscar y generar estrategias que favorecieran una convivencia armónica dentro del preescolar. Realizar un proceso de gestión de conocimiento implica considerar una serie de factores relacionados a la formación de comunidades, detección de necesidades y la conversión de conocimiento que permita su internalización de tal forma que dicho conocimiento forme parte de las prácticas de quienes integran las organizaciones. Llevar a cabo este proyecto desde la gestión del conocimiento permitió aprovechar el conocimiento que existe en la organización y de esta forma facilitar que sea compartido dentro de la misma, favoreciendo entonces el trabajo colaborativo con el equipo de coordinaciones y docentes.

La fortaleza de una buena Comunidad de Práctica se logra a través de la colaboración entre sus miembros para negociar significados y crear un nuevo conocimiento, es por esto que la organización tiene un papel fundamental para crear los espacios y condiciones necesarias para que la comunidad tenga tiempo de colaboración y así pueda generar nuevas ideas.

En un proyecto de gestión del conocimiento existen factores determinantes para que se pueda desarrollar con éxito un proyecto. Uno de ellos es la reconfiguración de la comunidad de práctica. La construcción de una comunidad de práctica requiere considerar una serie de factores por parte del gestor, para que realmente funcione como tal. Entre estos factores se encuentra la cantidad de miembros que participan. Una comunidad muy numerosa dificulta la comunicación, la interacción y el establecimiento de lazos, por lo cual en la primera comunidad establecida en este proyecto no se consiguió establecer el compromiso mutuo. Sin embargo las nuevas reconfiguraciones de la comunidad de práctica con un número menor de miembros y un perfil diferente en los mismos posibilitaron la creación y mantenimiento de una verdadera comunidad de práctica.

Por lo tanto la comunidad de práctica puede pasar por diferentes procesos

de configuración y reconfiguración de sus miembros, no necesariamente los mismos miembros continuarán a lo largo del proceso, por otra parte, las comunidades no se construyen por decreto, aun cuando exista una práctica compartida; se requiere contar con otra serie de elementos para que realmente se genere un compromiso mutuo y una empresa compartida, en este caso algunos factores que contribuyeron a la construcción y funcionamiento de la comunidad de práctica fueron:

- ⊕ Los roles que jugaban cada uno de los miembros dentro de la institución tenían un nivel de jerarquía el cual permitía destinar tiempo para el proyecto dentro de su mismo horario laboral.
- ⊕ El tipo de liderazgo que se dio a lo largo del proyecto fue un liderazgo distribuido, si bien el líder de proyecto impulsó en gran medida que se llevara a cabo, tanto las tareas como las actividades estuvieron divididas de forma tal que las cualidades de cada uno de los miembros fueran aprovechadas.
- ⊕ El posicionamiento de los miembros de la comunidad de práctica dentro de la organización se convierte en un factor que facilita la gestión de tiempos y recursos para el desarrollo del proyecto.
- ⊕ La interacción que tienen los miembros de una comunidad de práctica entre sí permite compartir prácticas, espacios y tiempos con una meta común, facilita el diálogo, la negociación de significados y el fortalecimiento de las relaciones.

La cultura de la organización es un elemento relevante para los resultados del proyecto, que se debe considerar para diseñar y acompañar un proceso de gestión. En esta intervención se encontró la necesidad de generar tiempos y espacios de convivencia entre los docentes para incluir estas prácticas dentro de



la cultura organizacional. Al atender estas necesidades se favoreció el proceso de diálogo y la interacción entre los miembros de las comunidades de práctica y de aprendizaje. Gestionar el conocimiento requiere que la organización disponga de estos espacios de interacción donde el conocimiento pueda ser externalizado y compartido.

Una de las aportaciones más valiosas del proyecto fue el aprendizaje organizacional que permitió una transformación de las prácticas organizacionales que favorecen el trabajo colegiado y abren nuevas oportunidades de aprendizaje, creando espacios permanentes dentro del preescolar para que sea favorecido el trabajo colegiado con el fin de generar nuevo conocimiento que pueda formar parte de las prácticas de la organización.

El trabajo colaborativo entonces permitió romper con barreras y generar un cambio que replanteó dentro del proyecto el estilo de liderazgo, por lo que el gestor de este proyecto fue más un líder transformacional, siendo esto una oportunidad que permitió no solamente promover proceso de Gestión de Conocimiento, sino que favoreció otro tipo de relaciones interpersonales en las cuales fue posible generar cambios que promovieran una convivencia armónica en el preescolar.

En cualquier proyecto de gestión del conocimiento es necesario tomar en cuenta las características particulares de la organización y la agenda que maneja. En este proyecto en particular las características propias del preescolar y los tiempos institucionales ejercieron una influencia determinante en la organización y ritmo del proceso, pues la vida de las organizaciones continúa a la par que se realizan los procesos de gestión. Esto exige del gestor una visión amplia y panorámica de los procesos institucionales para ajustar tiempos y tareas de la comunidad de práctica y la comunidad de aprendizaje con cargas cotidianas de la institución para que los objetivos planteados puedan ser alcanzables, es decir, se debe considerar el aspecto sistémico de la organización. No contemplar esta situación genera sobrecargas en los miembros y un ambiente afectivo poco propicio.

Otro aspecto fundamental para hacer gestión del conocimiento es el papel que juega el líder, los distintos modelos hablan acerca de las condiciones que se requieren para formar comunidades y mantenerlas, como son el compromiso mutuo, crear una empresa conjunta y tener un repertorio compartido, es el líder quien en muchas ocasiones con base en el conocimiento tácito que posee sobre el grupo permite que esto se logre, fortalece y da confianza a la comunidad para seguir adelante en el proyecto.

Una de las cosas que los modelos no mencionan, es que los procesos planteados por los autores no suceden de manera lineal en muchas ocasiones y es aquí donde el líder juega un papel importante, ya que es necesario que tenga conocimiento de lo que proponen los modelos así como la capacidad de observar y detectar en que parte del proceso va, para asegurar que el proyecto no se desvíe.

La actitud de los miembros que participan es sumamente importante, sobre todo de quienes integran la Comunidad de Práctica. Es fundamental mantenerse flexible ante los cambios que ocurren dentro de las organizaciones. No solamente antes las barreras de aprendizaje mencionadas por Senge (2005), sino ante la continua fluctuación ambiental y los cambios existentes en las organizaciones.

Uno de los retos de hacer gestión del conocimiento es generar procesos de aprendizaje diferentes en la organización, esto implica tanto la forma de planear la intervención como su conducción, ya que lo que principalmente se busca es que los integrantes de la Comunidad de Aprendizaje se involucren y participen de tal forma que internalicen el conocimiento y sea parte de las prácticas que ejercen dentro de la organización.

La transformación de la cultura organizacional es un proceso complejo y a largo plazo, implica cambios en las creencias de los individuos, las cuales generan pequeñas modificaciones en las prácticas individuales y posteriormente organizacionales. En el desarrollo de este proyecto se generaron cambios en las formas de pensar de los integrantes de la Comunidad de Práctica, al identificar

otras formas de aprender y crear conocimiento, además de la integración del conocimiento específico sobre las estrategias para generar una convivencia armónica dentro del preescolar, factores que contribuyeron al crecimiento personal de cada uno de los miembros.

La continuidad de los procesos de gestión del conocimiento en la organización se ha potencializado ya que se han instalado espacios para trabajar tanto con las docentes como con las auxiliares con nuevas temáticas y atender otras necesidades. El conocimiento estructural obtenido de la intervención es un recurso que favorece futuras intervenciones.

El trabajo con los miembros de la Comunidad de Práctica de este proyecto fortaleció la identidad y posicionamiento de sus miembros ante la comunidad creando vínculos y nuevas formas de trabajo, y aunque este proyecto concluyó, los tiempos y espacios siguen vigentes, además de que quedó “formalmente instituido” un trabajo colegiado entre los tres miembros.

Uno de los indicadores que dan cuenta que la organización aprendió, de acuerdo a lo observado en este proyecto es que las prácticas se ven influenciadas y se observan cambios en las mismas; específicamente en el trabajo que se tuvo con los docentes dentro de este proyecto pudieron identificarse cambios en su forma de convivir, interactuar e involucrarse con los niños, por lo que se puede concluir que se logró el aprendizaje organizacional, ya que estas nuevas prácticas forman ahora parte de la organización.

Para pasar de las “buenas prácticas” a que la organización aprenda, es necesario considerar lo que dicen los modelos, en primer lugar identificarlas, explicitarlas, así como tener claro la necesidad que se busca abordar o bien lo que se busca que la organización aprenda, para que con base en esas “buenas prácticas” sea recuperado lo que los miembros de la organización realizan y pueda ser compartido para que tenga significado para el resto de los miembros de la organización.

La conducción de un proyecto de gestión genera cambios en las

competencias personales del gestor; en este caso implicó reconocer las propias fortalezas y desarrollar otras como la flexibilidad y la perseverancia. Uno de los cambios que surgió a partir de hacer gestión del conocimiento y promover el trabajo colaborativo está relacionado al cambio de estilo de liderazgo ejercido por el líder del proyecto, por lo que se posicionó desde un liderazgo transformacional, lo que permitió un reposicionamiento dentro de la organización, permitiendo así fortalecer sus propias relaciones interpersonales y propiciando cercanía con el equipo de trabajo. La gestión del conocimiento permite identificar una forma valiosa de crear conocimiento y de que sea compartido para que forme parte de las prácticas de las organizaciones.

Este proyecto abre un campo dentro del preescolar de mejorar otros procesos a través de gestión del conocimiento como forma de trabajo, siendo un cambio institucional a futuro, teniendo como posibilidad de acción inmediata que sea replicado con las maestras auxiliares buscando de la misma manera favorecer y generar estrategias para la convivencia en el preescolar.

## Referencias:

- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2013). *La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia*. *Ciencias Psicológicas*, 7 (2), 201-207.
- Delors, J. (1997). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Star Kingdom Preschool (2009). *Porque coincidimos en que lo más valioso es tu hijo*. (Folleto). Star Kingdom Preschool.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez López, L. F. (2009). *La gestión colaborativa de la innovación en educación básica*. ITESO.
- González, C., Solovieva, Y. & Rojas, L. (2009). *La actividad de juego temático e roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*. *Revista Magi*. Colombia, Vol. 2, Núm. 3.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos, ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Grao.
- Kamii, C. (s.f). *La autonomía como finalidad de la educación*. México: UNICEF.
- Rodríguez, D. (2006). *Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica*. Universidad Autónoma de Barcelona: España.

- Marin, J. y Zarate, M. (2008). *Propuesta de un modelo integrador entre la gestión del conocimiento y el trabajo en equipo*. Intangible Capital, vol. 4, núm. 4, pp. 255-280. Barcelona, España: Universidad Politécnica de Catalunya
- Nonaka, I. (1994). *Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional*. Organization Science, 5(1).
- Ortiz, S. y Ruiz, A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: modelo de Firestone y McElroy*. Tlaquepaque, México: ITESO.
- Sáenz, U. Laveaga, P., Mateu, M. & Rovira, G. (2014). *Emociones positivas y educación de la convivencia escolar: contribución de la expresión motriz cooperativa*. RIE: Revista de Investigación Educativa.
- Salcedo, L. y Vergara, M. (2011). *El constructivismo social un enfoque para la educación infantil*. ITESO.
- Sánchez, M.P. (2012). *Matemáticas a su manera*. Guadalajara: Independiente.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Garnica.
- Toledano, R. (2009). *Mapeo del conocimiento*. Documento de trabajo. Tlaquepaque, México: ITESO.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

# Anexos

## 1. Tabla de categorías a partir de las observaciones

CATEGORÍAS A PARTIR DE LAS OBSERVACIONES		
Código	Subcategoría	Definición
<b>Categoría: Formas de interacción</b>		
<b>Ins</b>	Instrucciones	Se refiere a las indicaciones para realizar las actividades que reciben los alumnos por parte de la maestra o quien esté a cargo del grupo.
<b>Lim</b>	Límites	Reglas o indicaciones referentes a las actitudes o conductas esperadas de los alumnos ante situaciones particulares.
<b>Con</b>	Consecuencias	Acción tomada con el alumno después de haber tenido alguna conducta disruptiva, sobre todo faltas al respeto hacia sus compañeros.
<b>Resconf</b>	Resolución de conflictos	Es la forma en la que interviene la maestra ante una situación que genere desacuerdo entre los alumnos.
<b>Categoría: Convivencia</b>		
<b>Relmaal</b>	Relación maestra-alumno	Forma de convivencia entre maestra y alumno.

<b>Relalal</b>	Relación alumno-alumno	Forma de convivencia entre los alumnos.
<b>Relmaau</b>	Relación maestra-auxiliar	Forma de convivencia entre la maestra titular y su maestra auxiliar.
<b>Relaual</b>	Relación auxiliar-alumno	Forma de convivencia entre la maestra auxiliar y el alumno.
<b>relmafam</b>	Relación maestra-madres de familia	Forma de convivencia entre la maestra y las madres de familia, específicamente dentro del aula.
<b>Categoría: Clima de trabajo</b>		
<b>Jue</b>	Juego	Convivencia a través del juego dirigido o no dentro del aula.
<b>condis</b>	Conductas disruptivas	Comportamientos que afecten la convivencia con respeto entre los alumnos o simplemente dentro del salón de clases.
<b>Instru</b>	Seguimiento de instrucciones	Atención y conductas esperadas en los niños de acuerdo a las indicaciones que les den las maestras.

Elaborado por: Tania Vanessa Amezcua Palomares.



## 2. Cartel con el tema de Gestión del Conocimiento



Elaborado por: Tania Vanessa Amezcua Palomares.

### 3. Carpeta de recursos

#### Conexiones con tus alumnos

Muchos estudios han demostrado que para que los alumnos tengan oportunidad de tener éxito académico, los profesores deben formar relaciones significativas con ellos. Crear conexiones positivas entre alumnos y maestros es importante porque los ayuda a sentirse seguros, lo cual ayuda a que el cerebro este más preparado para el aprendizaje. Los alumnos que tienen buena relación con sus maestros y que confían en sus habilidades para ayudarlos, están más dispuestos a tomar retos en la escuela.

Una relación positiva entre alumno y maestro se caracteriza por una comunicación abierta, así como un apoyo tanto emocional como académico.

Los resultados de tener una relación positiva con tus alumnos no sólo beneficiarán el ambiente de tu salón de clases, sino también facilitará tu trabajo.

¿Cómo tener relaciones positivas con tus alumnos?

- Busca maneras de conectarte con ellos de forma natural, busca oportunidades de conocerlos y de que ellos te conozcan a ti. Ej. Siéntate con ellos a la hora del lunch, antes de la fila un abrazo, un comentario, juega con ellos en recreo.
- Aprende de tus alumnos lo más que puedas, conoce sus intereses personales así como sus historias. En la medida de lo posible trata de conectar sus intereses personales con el trabajo en clase. Date tiempo de vez en cuando para interactuar con cada uno de ellos, ya sea de manera individual o en grupos pequeños, y así construir una relación de cariño, confianza y seguridad.
- Modela la conducta apropiada. Los alumnos son muy sensibles a las actitudes del maestro, es por eso que nosotros tenemos que ser un ejemplo a seguir.
- Sé paciente con aquellos estudiantes que molestan o son irrespetuosos, pero al mismo tiempo se firme en cuanto a la seguridad y respeto dentro del aula.
- Implementa en tu planeación oportunidades de aprendizaje socio-emocional, esto mejora las habilidades de tus alumnos para identificar sus emociones.
- Busca que tu salón sea un lugar seguro para todos, donde todos son

aceptados, queridos y cuidados. Trata de disminuir los conflictos entre alumnos que puedan existir en tu grupo.

- Trata de que tus alumnos confíen en ti, que te vean como una persona firme y cercana a la vez. Cumple tus palabras y no busques que te tengan miedo.

Ganarte la confianza y el cariño de tus estudiantes te da más oportunidad de influir en el comportamiento, hábitos de trabajo y ayuda a crear entusiasmo en ellos por ser parte de tu salón. La clave está en querer a tus alumnos y disfrutar. Si pones humor, cariño y alegría a tú día a día las conexiones con tus alumnos se darán de forma natural.

Tener una buena relación con tus alumnos es una decisión que sólo tú puedes hacer y tiene que ser honesta, sin deseos de recibir nada a cambio. Es comprometerte a eliminar cualquier conducta que pueda herir a tus alumnos, faltas de respeto, exhibicionismos, sarcasmos, culpas; significa hacer un esfuerzo y recordarte constantemente cuál es el propósito de ser maestra y porqué decidiste serlo.

Se trata de comprometerte diariamente a que no importa que tan desesperante sea la conducta de tu alumno, no lo tomarás como algo personal, al final es la forma que él encuentra para pedir ayuda.

Si logras hacer estas conexiones, podrás dejar huella en tus alumnos, una huella que durará mucho más allá del tiempo que duren en tu salón.

Elaborado por: Regina Soto Ferraris.

### **Cómo prevenir el síndrome de *Burn out***

1. Reforzar actividades recreativas. Es necesario tener un tiempo para realizar actividades que nos generen placer y nos permitan despejar nuestra mente.
2. Reforzar relaciones personales. Los vínculos sociales funcionan como un apoyo frente a estas situaciones, además de fomentar reforzamiento positivo.
3. Respetar tiempos. Es fundamental que los tiempos de las comidas y de descanso, sean cumplidos. El tiempo para despejarse del ámbito laboral, permite que nuestra mente rinda más.
4. Diferenciación. Es importante poder diferenciar lo laboral de lo personal. Cuando termina el horario laboral procura que los problemas relacionados con el trabajo queden allí. No traslades el trabajo a casa.
5. Realiza ejercicio físico, para poder relajar la mente y el cuerpo. Los ejercicios de relajación y respiración también son recomendables para estos casos.
6. Consulta con un profesional de la salud, si consideras que esta situación no la puedes superar por ti mismo. Él te recomendará un tratamiento adecuado.

## ***Conscious Discipline en Star Kingdom***

Los primeros años de vida son un periodo increíble de crecimiento cerebral. Como personas que construimos el cerebro de nuestros niños podemos ayudarles a crear:

- 1) Un sentido sano de uno mismo
  - a) ¿Se sienten seguros y confían en el mundo? ¿Se sienten suficientemente buenos y que son merecedores?
- 2) Un modelo mental de relaciones seguras
  - a) ¿Pueden ellos tener la confianza de que sus relaciones significativas les ofrecerán apoyo si lo necesitan?
- 3) Maneras de manejar el estrés
  - a) ¿Pueden manejar y afrontar los eventos estresantes de la vida o se encuentran atorados en el estrés?

La manera en que tú respondas a las necesidades de los niños cuando estás con ellos, favorecerá o inhibirá la formación de patrones de vida sanos. Es importante que como persona responsable de un grupo de niños desarrolles los siguientes puntos:

- Crear un ambiente seguro en tu salón de clases, a través de un lazo sano con tus alumnos. Esta es la base de la autorregulación.
- Crea conexiones con tus alumnos, a través de interacciones que te permitan acercarte más a las necesidades de cada niño.
- Acompañar y guiar a tus alumnos en las oportunidades de resolución de problemas enseñándoles habilidades sociales.

Preguntas básicas que el niño se hace ante el aprendizaje.

En la medida que cada una de ellas es resuelta se puede dar paso a la siguiente, es de suma importancia que como maestras nos enfoquemos en la seguridad y el cariño hacia nuestros alumnos, sólo así sus cerebros estarán listos para aprender.

El éxito o fracaso de esta técnica de disciplina dependerá en gran medida de tu autoregulación emocional y tu actitud hacia los conflictos con tus alumnos, recuerda que cada conflicto es una oportunidad para aprender.

### Tips para la disciplina:

- Mantén la calma, es lo primero que te ayudará a guiar la situación de la mejor manera, respira varias veces antes de hablar, así calmarás tus emociones.

Puedes utilizar las mismas técnicas que enseñas a tus alumnos.

- Enfócate en lo que quieres que tus alumnos hagan; modela y resalta aquellas conductas que quieres promover cuando veas que algunos de tus alumnos las están haciendo. Enfocarte en lo que SI quieres (conductas positivas), hará que recibas más de eso y viceversa.
- Utiliza la empatía y el reflejo para ayudarle a tus alumnos a ser más conscientes de ellos mismos. Muestra cómo se ven (“tu cara esta así”), construye una consciencia emocional nombrando el sentimiento que crees que el niño está experimentando (“tu cuerpo me dice que estás enojado porque querías seguir dibujando”), valida su deseo y sus sentimientos (“querías seguir dibujando, es difícil no hacer lo que quieres. Tú puedes con esto”), enfócate a lo que quieres que haga y ofrece dos opciones positivas para ayudarle a cumplir tus expectativas, (“Puedes trabajar conmigo y después regresar a dibujar, o puedes trabajar conmigo y luego salir a recreo. ¿Cuál escoges?”)
- Antes de los 6 años, los niños procesan la información 12 veces más lento que los adultos. Baja la velocidad de tu discurso y da sólo una o dos instrucciones a la vez. Evita los “No”, mejor di lo que quieres que SI hagan. (En lugar de decir “No es hora de jugar”, di “Es hora de trabajar”; en lugar de decir “No corras”, di, “Camina despacito, así”). Modela la conducta esperada.
- Utiliza imágenes para guiar la conducta esperada de tus alumnos.
- El cerebro por naturaleza busca patrones, entre más consistente sean tus rutinas, más fácil será para el cerebro de tus alumnos encontrar el patrón. Cuando el cerebro encuentra el patrón, el niño se siente seguro y sus recursos neurológicos se pueden utilizar para el aprendizaje y la exploración, y no para la protección.
- Las investigaciones han encontrado que la motivación para la conducta viene de estar en una relación. Busca conectarte con tus alumnos. Si ellos se sienten

conectados a ti, mejorarán su disposición y su voluntad.

- No utilices el miedo como estrategia de disciplina. Si tus alumnos te tienen miedo, estarán bajo algún nivel de estrés y por lo tanto no darán lo mejor de sí, podrá responder de maneras agresivas y su cerebro no estará listo para aprender.

**Recuerda:** La mayor amenaza a la sensación de seguridad de un niño es un adulto fuera de control. Al ser conscientes podemos acceder a nuestra sabiduría y permanecer calmados ante la adversidad y el desorden, Ahí está la base para la elección y el cambio.

Elaborado por: Regina Soto Ferraris.

## Consecuencias para fomentar la autonomía moral

### Exclusión del grupo

- "¿Tú quieres jugar con Romina?. A ella no le gusta jugar así. Romina, dile como SI quieres jugar."
- "No puedes jugar si haces trampa"

### Consecuencia directa y material de la acción

- "No puedo creerte porque ya me mentiste antes" (como me mentiste no puedo confiar en ti)
- "No puedo prestarte las tijeras porque las utilizaste para cortar tu uniforme"

### Privar al niño del objeto

- "No vamos a jugar con otro material hasta que no recojamos el salón"
- "Como no me están escuchando ya no voy a leer el cuento, mañana lo volveremos a intentar"

### Indemnización

- "Tiraste la leche. ¿Me ayudas a limpiar?"
- "Se cayeron las crayolas. ¿Qué tienes que hacer?"

### Expresión de desagrado o desaprobación a la acción que realiza

- "No me gusta que me griten"
- "Fuchi!"
- "Auch, me duele"

Elaborado por: Regina Soto Ferraris.



### Estructuras de *Conscious Discipline*

Estructura	Cuándo	Propósito	Desarrollo Cerebral	Desarrollo Emocional	Frases clave
<b><i>Greeting ap.</i></b>	Al llegar al salón	Crear conexiones	Mediante la conexión el cerebro se siente seguro y aceptado	Cuando me siento seguro y aceptado puedo dar lo mejor de mí	Buenos días <u>(el nombre del niño)</u> . ¿Cómo estas hoy? Que gusto verte.
<b><i>We wish you well</i></b>	<i>Circle time</i>	Crear un sentido de pertenencia	Los logros sociales preparan al cerebro para los logros académicos	Las relaciones humanas motivan al aprendizaje	“We wish you well”
<b><i>Commitments</i></b>	<i>Circle time</i> (1 x semana)	Recordar conductas esperadas	El cerebro funciona mejor cuando sabe lo que tiene que hacer	Cuando logro la conducta esperada es una sensación de logro, lo que da seguridad	“¡Lo hiciste!”, “Good for you”, “ tu__ entonces __ fue de gran ayuda”

<b>Safe keeper box</b>	<i>Circle time</i>	Recordatorio visual sobre la seguridad	Sólo cuando el cerebro se siente seguro puede estar listo para aprender	Al sentir que me cuidan aprendo a cuidar a otros y me siento seguro	“My job is to keep you safe, your job is to make it happen” “A mí me toca cuidarte y que estés seguro, a ti te toca ayudarme a que eso pase”
<b>We care</b>	Cuando hay algo especial	Crear empatía y sentido de pertenencia	La empatía crea conexiones cerebrales para autocontrol y acceso a procesos avanzados del cerebro	La empatía es el corazón de la inteligencia emocional	

<b>Classroom Jobs</b>	<i>Circle time</i>	Crear un sentido de pertenencia	Los logros sociales preparan al cerebro para los logros académicos	Las relaciones humanas motivan al aprendizaje	
<b>Safe Place</b>	Cuando alguien se sale de control	Mantener la calma y enseñar a los niños como comportarse	El cerebro funciona de manera óptima en un ambiente seguro	El manejo del enojo es indispensable para la competencia social	S.T.A.R. (Sonríe, toma un respiro, anímate y relájate)
<b>Kindness tree</b>	Alguien hace algo lindo	Resaltar actos buenos para recibir más de eso	Aquello en lo que te enfocas, es de lo que obtienes más.	Atribuir intenciones positivas mejora la autoimagen y construye la confianza	Tu ____ eso fue muy lindo. Tu ____ eso ayuda mucho.

Elaborado por Regina Soto Ferraris.

## Reforzamiento Positivo y Motivación

Premios	Reconocimientos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Condicionan para que algo se haga.</li><li>• Se basan en la obtención de un beneficio, objeto o privilegio.</li><li>• Consisten en privilegios o aspectos materiales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Celebran lo que se hizo bien sin condicionarlo.</li><li>• Se basan en la celebración de una acción correcta en sí misma.</li><li>• Pueden ser privilegios, aspectos materiales o también simplemente verbales y afectivos.</li></ul>

### Ejemplos de Reconocimiento:

- ⊕ Abrazos o palmadas en la espalda, chocar las palmas, etc.
- ⊕ Reconocimiento verbal y gestual.
- ⊕ Felicitación por cumpleaños o eventos especiales.
- ⊕ Felicitaciones por escrito.
- ⊕ Notas en el cuaderno.
- ⊕ Sellos.
- ⊕ Calcomanías.
- ⊕ Charlas personales.
- ⊕ Post – it de felicitación.
- ⊕ Mención verbal fuera del aula.
- ⊕ Mención por cambios de conducta.
- ⊕ Felicitación en voz baja.
- ⊕ Hacerlo sentir importante y querido. Dibujo con su personaje favorito saludándolo.
- ⊕ Cartas de reconocimiento.
- ⊕ Felicitarlos por alguna cualidad.
- ⊕ Comentar con su familia o amistades sus logros.
- ⊕ Felicitación con un aplauso.
- ⊕ Porras.
- ⊕ Derecho a elegir un cuento.
- ⊕ Exhibición de trabajos.

- ⊕ Escuchar música en clase.
- ⊕ Derecho a tomar clases al aire libre.
- ⊕ Derecho a no usar uniforme un viernes.
- ⊕ Cuadro de reconocimiento por habilidad.

Elaborado por Regina Soto Ferraris.

## **LA CONVIVENCIA EN ETAPA PREESCOLAR**

### Introducción

La etapa preescolar es una de las más importantes en el ser humano, es ahí en dónde se debe garantizar la formación de habilidades mínimas necesarias para el aprendizaje escolar y propiciar las bases positivas de personalidad del niño (González & Solovieva, 2009).

La mejora de la convivencia en el preescolar es un tema que interesa a una gran cantidad de personas que se desenvuelve en ese ámbito, es entonces que en la etapa preescolar el niño deberá adquirir no solo las habilidades que favorezcan su proceso cognoscitivo y de aprendizaje, esta es la etapa propicia para generar en ellos las habilidades que les permitan vivir dentro de una sociedad de forma autónoma moralmente, para ello es necesario utilizar y practicar estrategias que los ayuden a hacerlo de forma que puedan convivir de manera óptima con quienes los rodean; algunas de las principales actividades que se puede hacer con los niños para lograrlo están enfocadas en el juego y en una mirada a la educación con la finalidad de que los niños “aprendan a ser”.

En este trabajo se aborda la importancia de la convivencia en el preescolar y algunas estrategias que pueden ser mediadoras y facilitadoras para crear ambiente escolares favorables en los que tanto los niños como las maestras sean capaces de desarrollar competencias necesarias para saber vivir e interactuar con los demás, así como facilitar en los alumnos procesos de enseñanza aprendizaje.

### Convivencia escolar y el papel del docente

A lo largo de los años la escuela se ha orientado esencialmente hacia el “aprender a conocer” y en menor medida al “aprender hacer”; se espera que el fin de la educación sea

para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en planos cognitivo y práctico (Delors, 1997). Es necesario que la concepción de educación sea más amplia y que lleve a al niño a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, que trascienda para que las personas se realicen y que “aprendan a ser”.

El reto al que se enfrentan los docentes es grande, ya que la educación deberá transmitir, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, además de que deberá conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1997).

Por lo anterior, es de suma importancia que los docentes centren su atención en lo propuesto por Delors (1997); para este autor la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que darán sentido a la vida de las personas.

El primer pilar está enfocado a “Aprender a Conocer”, lo que busca es que el niño aprenda a comprender el mundo que lo rodea, que desarrolle sus capacidades y que se comunique con los demás; para lograr esto el niño deberá ejercitar su atención, memoria y pensamiento; este tipo de conocimiento no concluye nunca y es con las experiencias individuales que se va nutriendo constantemente.

El segundo pilar tiene el enfoque puesto en la práctica y lo que busca es que el niño “Aprenda a Hacer”, buscando que los alumnos puedan influir en su propio entorno, mejorando su capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás afrontando y solucionando conflictos.

Uno de los aprendizajes que se plantea dentro de los pilares es que el niño “Aprenda a vivir con los demás”, es decir enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a que el niño tome conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos, por lo que el docente debe propiciar la participación de los niños en proyectos comunes, lo que puede ayudar a que eviten o resuelvan conflictos. Con este aprendizaje se fomenta en el niño una actitud de empatía que sin duda será un factor importante para sus comportamientos sociales a lo largo de la vida.

Se busca que al final del camino los niños logren “Aprender a Ser”, es decir que logren un desarrollo global que implique: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad individual y espiritual; con este aprendizaje el niño logrará hacer uso de sus talentos para llegar a la libertad de pensamientos, de juicio, de sentimientos y de imaginación.

Con lo anterior propuesto por Delors, es evidente que la tarea que tiene el docente en sus

manos no es sencilla, sin embargo esta propuesta lo invita a trabajar con el niño de una forma más integral, buscando vivir y educar en balance integrando las exigencias teóricas y académicas pero dándole un especial valor al desarrollo de habilidades que les permitirán a los niños ser personas que puedan vivir de manera responsable y óptima en la sociedad, que de primera mano se verá reflejando en la convivencia escolar.

Para interactuar eficazmente con los demás es necesario que se diseñen y desarrollen herramientas, actividades y programas novedosos que posibiliten a los niños la adquisición de competencias y habilidades sociales. De acuerdo con Sáez (2014) la mejora de la convivencia en los centros educativos es una de las principales necesidades del profesorado en las últimas décadas. Para lograr la mejora de la convivencia es necesario dar una mirada profunda a lo que rodea al niño, a lo que el docente hace y con esto buscar un cambio de estructura, en la cual se proponga no solamente que los niños “se lleven bien”, si no que la convivencia sea más profunda, que los docentes se conecten más con sus alumnos a través de distintas herramientas como son, el lenguaje, lo afectivo, el juego, que se interesen por su propia historia y la de sus alumnos, para que con esto el preescolar pueda ser la base que garantice no sólo el aprendizaje, si no que desarrolle en los niños las habilidades necesarias para convivir en armonía con quienes los rodean.

El papel que juega el docente es fundamental en este proceso, sobre todo en la etapa de preescolar, ya que es quien consolida una base y facilita los primeros procesos en el niño; la familia es sin duda uno de los pilares más importantes, pero es el docente quien brinda al niño una segunda oportunidad de crear conexiones, identificar sentimientos y emociones, posibilitando vivencias que permitan a los niños relacionarse y establecer vínculos que desarrollen en ellos habilidades sociales necesarias para una optimización de la convivencia escolar.

El docente que se desempeña en la etapa preescolar tiene como primera consigna cuidar, proteger y garantizar la supervivencia de los niños pequeños. Es por eso que debe ser capaz de mantener una actitud de aceptación, cooperación, accesibilidad y sensibilidad en las relaciones que establezca con sus alumnos (Carbonell, 2013). Es el docente el encargado de desarrollar y generar situaciones que optimicen las habilidades sociales de los niños para que puedan canalizar correctamente sus emociones negativas y de esta forma generar una buena convivencia social (Sáez, 2014).

El docente es quién diseñará las herramientas y favorecerá a que los niños se desenvuelvan en contextos que permitan que estos aprendizajes puedan ser adquiridos,

es por eso que el docente debe contar con distintas estrategias que favorezcan para los objetivos sean alcanzados por los niños. Para esto es necesario que los docentes tengan un contexto escolar dentro de sus instituciones que los haga sentir apoyados y respaldados, ya que la tarea a la que se enfrentan todos los días es ardua y necesita de docentes comprometidos con la educación integral de los niños.

Las personas que se desempeñan como docentes viven un riesgo grande, ya que es una de las profesiones que está mayormente expuesta a vivir factores de estrés, es por eso que es importante que los docentes estén atentos a los distintos factores que pueden generar en ellos estrés o agotamiento, el docente debe tener la capacidad de enfrentar estas situaciones, ya que estar frecuentemente expuesto puede desarrollar síndrome de burnout.

El burnout es el cansancio emocional caracterizado por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento, la fatiga, la despersonalización manifestada por un cambio negativo de actitudes. Puede verse reflejado en respuestas hacia los demás con irritabilidad, la falta de realización personal, una moral baja, baja productividad, incapacidad para soportar la presión y una pobre autoestima, además de problemas gastrointestinales, cardíacos, o trastornos psicósomáticos (Galván, Preciado & Medina, 2010).

Un aspecto importante para el desarrollo armónico del niño en las áreas social, intelectual, afectiva, corporal y emocional, es proporcionarles cariño y enseñarles a dar afecto; cuando un docente se encuentra agotado emocionalmente le resultará difícil dar respuesta a estas necesidades. (Galván, Preciado & Medina, 2010).

El docente deberá estar atento además a las condiciones que rodean su contexto personal para que no interfiera de forma negativa en el contexto de los niños. Por lo tanto es importante que los docentes hagan introspección de su propia historia y que consideren al niño como una persona con voluntad y capacidad de decidir, lo que les permitirá relacionarse con los niños de forma congruente.

#### Convivencia escolar y el juego de roles

Una de las principales estrategias que puede ser utilizada en la educación es el juego, ya que es un indicador de desarrollo psicológico del niño. El juego se considera relevante ya que es una actividad que posibilita que los niños adquieran herramientas necesarias para



la vida y para actuar de una manera activa en la sociedad (González & Solovieva, 2014). Es común ver que en la práctica dentro del aula se da mucho más valor a los aspectos curriculares que al juego, debido a la demanda de resultados que tienen los preescolares, lo que ha propiciado que se dedique más tiempo al contenido académico.

El de roles es una actividad colectiva que impulsa al niño a seguir una serie de normas sociales, además de que siguen reglas y hacen lo que el juego les exige. Esta actividad les garantiza un sistema de actividad que ayuda al niño a ampliar sus propios límites y posibilidades, además de que esta forma desarrollan la personalidad (González & Solovieva, 2014).

Debido a que en la etapa del preescolar la forma en la que los niños adquieren conceptos cotidianos se realiza de forma inmediata a través del contacto físico, el que sean partícipes de este tipo de juegos los ayuda a aprender dentro de una “actividad simulada y dirigida” lo que podrían después utilizar en las distintas situaciones que se les vayan presentando. Para Vigotsky (1984), el juego de roles es una forma particular de adquisición de la experiencia social y cultural.

Las funciones psicológicas del niño en el desarrollo cultural aparecen primero en el plano social y después en el psicológico, por lo que el juego es una herramienta que nos permite llevar al niño por ese proceso, de acuerdo con Vigotsky “la representación simbólica en el juego, es en esencia, una forma peculiar del lenguaje”.

Según Vigotsky el juego debe tener tres componentes: los niños son quienes crean una situación imaginaria, toman y asignan a otros niños los roles que van a desempeñar en él y siguen las reglas determinadas por los roles específicos (Bodrova, 2008).

Los criterios que el docente debe tomar en cuenta para saber cuándo el juego ha madurado son que está basado en imaginación, dura en el tiempo, demanda acciones de más alto nivel, tiene estructura narrativa, tanto los adultos como los niños asumen diferentes papeles, los niños reflexionan y experimentan (González & Solovieva, 2014).

En la etapa preescolar el juego debe tomar un papel de gran relevancia en el desarrollo del niño ya que permite que alcance un nivel de habilidades efectivas que establece con los demás y con el mundo, además de que impacta positivamente en el desarrollo de imaginación y su personalidad reflexiva, que lleva al niño a pensar acerca de sus comportamientos y el de los demás, mientras que la imaginación tiene un gran significado para la vida su vida y es lo que permitirá que desarrolle un pensamiento creativo (González & Solovieva, 2014).

Se busca pues que los niños tengan capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, que los lleve reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, facilitando la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas (González, 2009).

El docente desempeña un rol muy importante, ya que en el caso de preescolar, deberá enseñar al niño cómo jugar, utilizando como principal herramienta mediadora el modelamiento, es el docente quién debe organizar y dirigir la actividad de juego mediático; el docente tiene la responsabilidad de brindar al niño mayores posibilidades de juego en el cual pueda desplegar sus acciones, representaciones y expresiones de imaginación y lingüísticas.

El reto principal para el docente será entonces incluir el juego de roles dentro de sus actividades medulares con los niños de etapa preescolar, dándole un nivel de importancia tal que pueda encontrar el equilibrio entre las demandas académicas y los espacios abiertos a que los niños puedan desenvolverse en un espacio dedicado para el juego de roles o juego guiado, en el cual los docentes se ven directamente involucrados con su participación activa, respetando además los espacios pensados para el juego libre como son los recreos.

Por lo que se busca entonces que los niños tengan una educación de calidad que forme mejores seres humanos; una educación que genere oportunidades para que los niños puedan desarrollarse de forma integral y con la libertad de pensamiento.

### Convivencia escolar y el lenguaje

El lenguaje funciona como una herramienta psicológica, además de que desempeña un papel específico en la realización de actividades prácticas. Es a través del lenguaje que se adquiere la capacidad de ser sujetos y objetos de nuestra propia conducta. Las palabras se pueden utilizar como estímulos útiles para crear un plan específico, para resolver una tarea, para realizar acciones futuras. El lenguaje es un medio semiótico que tiene el poder de dar forma al habla y al pensamiento; desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores.

Para fincar una buena relación entre el adulto y el niño preescolar es necesario utilizar todas las formas de comunicación, la mediación del lenguaje con el que el docente se dirige al niño es fundamental para crear vínculos, sin embargo el lenguaje oral no lo es todo. El docente debe reconocer sus propias estructuras e identificar cuáles son las apropiadas para que generen en el niño sentimientos de seguridad, que aporten a su desarrollo socioafectivo. La congruencia entre lo que se dice y se demuestra al niño con gestos, comportamientos y actitudes, es un instrumento de mediación a partir de lo que el docente le modele al niño, de esta manera el niño aprenderá a ser congruente en sus formas de expresión, ya sea a través del lenguaje, comportamientos y actitudes.

A diferencia del habla, el lenguaje es un medio semiótico que, tiene el poder de dar forma al habla y al pensamiento (Wertsch, 1991). El lenguaje es un sistema de signos que media la relación con los demás y con uno mismo; tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación con los demás y con uno mismo, además de regular la relación que establecemos con las personas y con los objetos (Martínez, 1999).

El lenguaje es el elemento más poderoso que construye el tejido social; permite a los hombres el “inter-cambiar” el advenir como sujetos los unos para con los otros por medio de la práctica del intercambio. Se trata, en alguna medida, de una ley de reciprocidad entre nosotros (Peixoto, 2009).

Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta (Vigostky, 2003). Cuando esta relación se da entre el docente y el alumno, se facilita entonces las pautas de convivencia en el aula, por lo que se puede hablar de una compartición de significados sobre dichas pautas.

Cuando el niño adquiere el lenguaje será capaz de apropiarse del significado de las palabras de una forma más precisa y podrá hacer uso de ellas para relatar los eventos que le ocurren y que le impresionan, las cosas que desea y podrá dirigirse libremente a las personas con las que quiere hablar de ello (Martínez, 1999). Por tanto, el lenguaje es fundamental en el desarrollo de la convivencia en los niños de preescolar, ya que es a través del lenguaje que se permite la comunicación entre sus pares y facilita además la relación maestro – alumno; es decir la comunicación con agentes de su mismo medio.

El ambiente educativo está estrechamente vinculado con el enfoque cultural ya que permite la adquisición de formas de pensamiento abstracto mediante el uso de instrumentos mediacionales como el lenguaje. Con el lenguaje se pueden crear contextos

y generar la presencia de objetos o de sus representaciones. En el lenguaje está la clave de la estructura y el funcionamiento de la actividad humana (Martínez, 1999).

Existen diferentes factores que hacen posible la convivencia, en este sentido el lenguaje tiene un lugar privilegiado; es necesario que el lenguaje sea visto de forma mucho más profunda ya que va más allá de lo que se le dice al niño, tiene que ver con el fondo, con las maneras en las que el docente interactúa con él. Es entonces que el lenguaje será uno de los medios de comunicación que el niño tenga con el docente, además de que lo ayudará posteriormente a estrechar vínculos con las demás personas que lo rodean.

Según Hidalgo (2013) es necesario que los niños sean estimulados por los adultos en sus habilidades comunicativas relacionadas con los procesos de comprensión y producción de significados, esto implica que los adultos participen de forma dinámica y consciente.

La comunicación debe ser interactiva, comprensible y dinámica. Una comunicación interactiva depende de la capacidad del adulto para dar un mensaje interesante que invite a los niños a tener un intercambio de opiniones. La comunicación debe ser comprensible, por lo que lo ideal es que el intercambio entre adultos y pequeños debe producirse de forma natural y espontánea. La comunicación dinámica aparece cuando existen cantidades suficientes de mensajes para el intercambio entre personas Hidalgo (2013).

Es a través del lenguaje que el docente podrá hacer conexiones mucho más fuertes con sus alumnos, que lo lleven a tener una cercanía emocional, brindando así a los niños un espacio seguro en el cual les permita aprender, desarrollarse y desenvolverse a través de la interacción con otros niños.

#### La importancia de la autonomía moral

La finalidad de la educación debería ser de acuerdo con Piaget, que los niños logren desarrollar la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Cuando se habla del desarrollo de autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista tanto morales como intelectuales (Kamii, s/f).

Para hablar de autonomía moral primero es importante entender qué es la moralidad, este término trata acerca del bien y del mal en la conducta humana; en una moralidad autónoma el bien y el mal es determinado por cada individuo a través de la reciprocidad, coordinando los puntos de vista. Cuando se habla entonces de autonomía moral tiene

entonces que ver con gobernarse a sí mismo, este tipo de autonomía aparece cuando existe respeto mutuo; cuando la persona logra tener ideales independientes a la presión externa.

Según Piaget (1948) un adulto rara vez logra alcanzar un alto nivel de desarrollo de autonomía moral. Todos los niños nacen indefensos y heterónomos, es decir gobernados por los demás, sin embargo, en la medida que el niño crece, desarrolla su autonomía moral, por lo que la compañía del docente en este proceso es sumamente importante.

Uno de los errores más comunes, es que la heteronomía natural de los niños es reforzada constantemente por los adultos al utilizar el castigo y la recompensa, es por eso que los adultos que acompañan a los niños en su proceso de desarrollo, especialmente los docentes en la escuela, cambien esta concepción de educación y estimulen el desarrollo de la autonomía moral en los niños propiciando que intercambien sus puntos de vista con otros niños para que sean ellos quien tomen decisiones.

Cuando se utiliza el castigo según Kamii (s/f), tiene tres consecuencias principales en los niños. La primera y la más común es que ellos comienzan a medir riesgos, esto quiere decir que volverá a realizar la acción pero con el cuidado suficiente para no ser sorprendido o bien reprendido la próxima vez. El castigo también genera en los niños la conformidad, es decir, se vuelven conformistas, no toman decisiones, si no que obedecen ya que los mantiene en una zona de seguridad y respetabilidad. Y la tercera consecuencia puede desencadenar rebelión, esto es, que los niños pueden cansarse de agradar y obedecer y mostrar diversos comportamientos que pueden llegar a ser tan extremos como la delincuencia.

Si la educación centra su finalidad en que los niños logren el desarrollo de su autonomía moral, es necesario que los docentes reduzcan su poder como adultos, que eviten utilizar los premios y los castigos y que contrario a eso trabajen para animar a los niños a que construyan sus propios valores morales. La habilidad para tomar decisiones debe ser fomentada desde el inicio de la infancia, es por eso que en preescolar es una tarea ardua y constante, con eso los docentes brindarán a los niños la posibilidad de llegar a ser aún más autónomos; las pequeñas decisiones serán el inicio en la vida de los niños para que después sean capaces de tomar grandes e importantes decisiones en su vida, basados en una autonomía moral.

Trabajar para que el niño logre una autonomía personal lo lleva a tener identidad personal y sentido moral; esto contribuye a las relaciones interpersonales en distintos contextos

sociales que permiten que la reciprocidad y la cooperación ocurran.

Para los niños es de suma importancia pertenecer y tener referencia de otros grupos, ya que es una oportunidad de tener una interacción social con iguales, así como practicar y aplicar sus habilidades de razonamiento moral.

Las primeras experiencias emocionales influyen en la formación de las estructuras cerebrales, que están relacionadas con la formación de su carácter y su comportamiento.

Arthur (2014) menciona que cuando un niño comparte suceden cosas importantes como son preguntar, respetar turnos, disfrutar juntos, consolidar relaciones y amistades, hace uso de su buena voluntad, al mismo tiempo que se enfrenta a situaciones en las cuales puede perder el control y volver a autorregularse.

La moral autónoma, se desarrolla en cada persona a partir de sus relaciones humanas, es entonces, la etapa preescolar una de las más importantes ya que es aquí donde se favorecen los primeros contactos sociales del niño fuera de casa, por lo que el docente tiene una gran responsabilidad en cuanto a propiciar ambientes seguros y óptimos para la convivencia de los niños, abriendo oportunidades para las negociaciones, diálogo, confianza y toma de decisiones. Debe lograr que los niños crean en ellos y en los demás, respetando las diferencias y la interdependencia en todos los seres humanos.

## Conclusiones

Los retos que plantea la educación son muchos, este trabajo habla de algunos que son sumamente importantes, específicamente centrando la atención en la convivencia dentro del preescolar, ya que para los niños crecer y desarrollarse en un lugar que les ofrezca seguridad, respeto, cariño y oportunidades para fortalecer habilidades es la base para que los docentes puedan trabajar de forma integral brindando los conocimientos que la educación demanda y buscando que los niños logren ser autónomos moral e intelectualmente, que sean niños que puedan gobernarse a sí mismos y que tomen sus propias decisiones.

La tarea es ardua y debe ser vista como una tarea continua, que implica el esfuerzo y la constancia de quienes están cercanos a los niños en estas primeras etapas de su vida; el papel del docente debe ser reconocido como parte fundamental en la vida de los niños ya que son ellos en gran medida quienes tienen la responsabilidad y la alternativa de generar mejores oportunidades para sus alumnos. Las orientaciones presentadas en este

trabajo son áreas de oportunidades para los docentes, que pueden ayudarlos para fortalecer y enriquecer sus prácticas.

#### Referencias:

- Arthur, J., Powell, S., & Lin, H. (2014). Foundations of character: methodological aspects of a study of character development in three- to six-year-old children with a focus on sharing behaviours. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1).
- Bodrova, E. (2008) Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:3, 357-369.
- Carbonell, O. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 201-207.
- Delors, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. UNESCO.
- Galván, M., Aldrete, M., Preciado, L., Medina, S. (2010). Factores psicosociales y síndrome burnout en docentes de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, México, *Revista de Educación y Desarrollo, México*.
- González, C. (2009). La utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, C., Solovieva, Y., & Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Revista Magi. Colombia*, Vol. 2, Núm. 3.
- González, C., Solovieva, Y., & Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(2), 289-309.
- Hidalgo, Y., Quesada, C., & Álvarez, A. (2013). Intereses y Necesidades Comunicativas en la Infancia Preescolar. *Revista Didasc@Lia: Didáctica Y Educación*, 4(3), 123-134
- Kamii, C. La autonomía como finalidad de la educación. México. UNICEF, sin fecha.
- Martínez Rodríguez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la

educación. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Peixoto Schwab, A. (2009). El lenguaje como factor de posibilidad para la convivencia. Colección EDU-DOC, EBSCOhost.

Sáez, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar: contribución de la expresión motriz cooperativa. RIE: Revista De Investigación Educativa.

Vigotsky, L. S. (2003). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. V. (1991). Voces de la mente. Madrid: Visor. (Cap. 6, pp: 141-169: Escenario sociocultural, lenguajes sociales y acción mediada).

Elaborado por: Tania Vanessa Amezcua Palomares.