

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



ESTRUCTURA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN Y ACOMPañAMIENTO DE DOCENTES DEL BACHILLERATO INTENSIVO SEMIESCOLARIZADO MEDIANTE MECANISMOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

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

Presenta: Yolanda Uribe López

Tutor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Tlaquepaque, Jalisco. Febrero de 2016

Tabla de contenido

Introducción	4
Capítulo 1. El desafío en procesos formativos y acompañamiento de prácticas educativas.....	6
1.1 El problema en el Bachillerato Intensivo Semiescolarizado.....	6
1.2 Descripción del contexto donde ocurre la práctica educativa.....	10
Capítulo 2. La gestión del conocimiento para diseñar entre docentes una propuesta metodológica para la formación docente.....	14
2.1 La gestión del conocimiento.....	14
2.2 Plan de trabajo para gestionar la información y el aprendizaje significativo en la formación docente.....	24
2.2.1 Construcción de una Comunidad de Práctica entre docentes del BIS	24
2.2.2. Visualización e integración de diversas perspectivas en diseños de cursos: Mapeo del Conocimiento	25
2.2.3 Experiencia de la combinación del conocimiento referente a la estructura metodológica	26
2.2.4 Uso del conocimiento en el acompañamiento formativo de docentes	27
2.2.5 Toma de decisiones para la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido	28
2.3 Métodos empleados para la recolección de datos	28
a) La entrevista	29
b) La Observación.....	29
c) Diario de campo.....	30
Capítulo 3 Resultados y experiencias significativas	31
3.1 Efectos al construir una Comunidad de Práctica para gestionar la colaboración y el aprendizaje significativo.....	31
3.2 El conocimiento producido, los productos, las estrategias y aprendizajes para la organización.	43
A. Formatos para la planeación de cursos.....	43
B. Estrategias didácticas para docentes.....	47
C. Estructura metodológica para la formación y el acompañamiento docente.....	50
D. Metacognición y Aprendizaje Significativo: material para docentes.....	54
3.3 La evidencia en procesos y resultados derivados del uso del conocimiento.	60
Conclusiones	68
Anexos.....	73

Índice de Figuras

Figura 1.	Organigrama estructural del BIS.	12
Figura 2	Descripción sintética de la comunidad BiS-ITESO.	13

Índice de Tablas

Tabla 1.	Movilidad de participantes CoP	42
Tabla 2.	Formato para realizar propuesta del Diseño de Planeación de Cursos	44
Tabla 3.	Formato Programa BIS	45
Tabla 4.	Formato CANINE	46
Tabla 5.	Estrategias didácticas por participación del aprendizaje	47

Introducción

Formar parte de un equipo de docentes en Educación Media Superior y ser profesionalista, es una realidad con la que se encuentran diversas instituciones educativas. Decisión que conlleva a grandes satisfacciones y retos para el profesionalista y para la organización, debido a la combinación de espacios laborales, didácticos e informáticos. Uno de esos retos hace referencia a los espacios destinados a la formación docente, así como a la planeación de cursos creativos, los cuales deben por una parte responder a la diversidad de población estudiantil, así como generar en los grupos y en el propio docente aprendizajes significativos.

Esto reto le implica al docente estar inmerso en un proceso permanente de evaluación y planeación, de cara a su permanencia y participación activa en la comunidad educativa, en espacios y escenarios colaborativos y al gestar y comunicar los nuevos aprendizajes y experiencias relevantes. Los nuevos aprendizajes y experiencias relevantes no son del todo compartidos. La organización carece de mecanismos y evidencias sistematizadas que le permitan identificar problemáticas o aciertos latentes, en los cuales el docente puede autoformarse, o bien actualizarse y evidenciar su participación en diversos escenarios compartidos, que los lleve a progresar y comunicar a la organización de las mejores prácticas educativas.

El presente informe, da evidencia de la experiencia de cómo un proyecto de gestión del conocimiento propicia espacios interactivos entre integrantes del equipo de docentes del Bachillerato Intensivo Semiescolarizado (BIS), del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). En el equipo, fue posible diseñar y sistematizar dicha experiencia en forma del conocimiento, mediante un escenario en el cual sus integrantes participaron en un aprendizaje que redundó en un compromiso compartido y fue posible llevar a cabo el proyecto denominado: **Estructura metodológica para la formación y acompañamiento docente.**

El proyecto de intervención, se basa en mecanismos de gestión del conocimiento, Está conformado por tres capítulos, que en su conjunto ponen en evidencia los procesos claves al gestionar el conocimiento, las fases estipuladas para analizar y la formular nuevas declaraciones del conocimiento; las interacciones entre organización, participantes y equipos de trabajo; la validación del conocimiento; actividades y aprendizaje generados en los participantes y la propia experiencia.

Los resultados y aprendizajes generados, aportan mayores elementos a la organización para apelar por procesos formativos y autónomos; interactivos y en equipo, que en su conjunto, contribuyen a la construcción de un nuevo hacer y de un hacer diferente en escenarios educativos y colaborativos.

Este informe cierra con una serie de conclusiones y con la generación de nuevos cuestionamientos. Un espacio para la reflexión al lector, respecto a cómo la gestión del conocimiento puede movilizar a una organización, a sus integrantes y al conocimiento mismo, que al interactuar en un tiempo específico potencializan el conocimiento, el establecimiento y logros de actividades específicas y nuevos aprendizajes significativos para el docente y para la organización respecto a procesos que apelan la formación docente.

Capítulo 1. El desafío en procesos formativos y acompañamiento de prácticas educativas.

1.1 El problema en el Bachillerato Intensivo Semiescolarizado

Hoy en día, la transformación cultural en diversos ámbitos y la velocidad en materia tecnológica han provocado en las organizaciones un impacto en aprendizajes educativos y en sus resultados. Esto lleva a identificar necesidades específicas que generan la movilización y actualización de nuevos saberes, la modificación de estructuras rígidas y obsoletas, así como de la necesidad de gestionar el conocimiento en las organizaciones.

Ejemplo de ello se ve en el Sistema Educativo Nacional, que ha pasado por cambios caracterizados por la modernización en procesos de enseñanza y aprendizaje. El sistema educativo enfrenta desafíos que van desde el análisis en su hacer, en la interacción entre sus integrantes, en el desarrollo y/o articulación de proyectos y en la necesidad de evaluar la eficacia en sus procesos.

La eficacia en atender procesos de este tipo en los docentes se enfoca en una formación pedagógica. Una formación pedagógica le otorga al docente mayores herramientas para elevar la calidad educativa. Este tipo de preparación conlleva a destinar espacios para analizar el impacto de acciones estipuladas, así como estar actualizado en áreas específicas de conocimiento, en actividades pedagógicas, en habilidades de pensamiento, tecnológicas y de comunicación interactiva. Todo esto, es parte de ser un docente actualizado en organizaciones educativas.

Un claro ejemplo de actividades pedagógicas, es el desarrollo de programas de formación docente (Gallegos, 1997) mediante enfoques directos o de instrucción adjunta, de infusión o meta currículo que se ofrecen en algunas organizaciones educativas. Estos programas alientan a los docentes a mejorar su práctica, sin embargo, en ocasiones el docente es un profesional de tiempo variable que al tener otras actividades laborales, sólo puede tener una participación limitada en ese tipo de programas.

Esto redundaría en que el docente sea el único responsable de su proceso de formación y actualización profesional, y experimente un bajo o nulo acompañamiento en su aprendizaje y en su práctica educativa. Estos dos últimos temas son importantes para facilitar la adquisición de saberes y habilidades.

Para comprender el significado de los conceptos de acompañamiento y aprendizaje, se puede acudir al diccionario de la Real Academia Española que alude al significado de acompañamiento como una *acción o efecto de acompañar y acompañarse*. En cuanto a la palabra formación, lo refiere como una *acción y efecto de formar o de formarse*. Para la palabra aprendizaje, alude a la *adquisición por la práctica de una conducta duradera*, entonces se puede inferir que el acompañamiento en la formación pedagógica en organizaciones educativas, es la acción de aprender de manera individual o acompañada, mediante prácticas efectivas y duraderas.

Estos aspectos de acompañamiento y aprendizaje son relevantes en la Educación Media Superior, no obstante, no siempre son atendidos en algunas organizaciones educativas. El Bachillerato ITESO, en su modalidad Intensiva Semiescolarizada (BIS) no ha sido la excepción. Por una parte, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuenta con un porcentaje considerable de profesionistas con diversidad de actividades laborales relativas a su profesión, y por otra carece de espacios para la formación y/o acompañamiento para estos *profesionistas-docentes*.

Lo anterior ocasiona que tengan dificultad para planear actividades, así como para identificar métodos efectivos que respondan a: ¿Cómo enseñar a aprender?, ¿Cómo saber hacer? y ¿Cómo identificar y aplicar estrategias pedagógicas?. Adicionalmente, el Bachillerato, tiene una ausencia de espacios destinados al análisis e inclusión de vínculos colaborativos que promueven una gestión del conocimiento, la movilización de nuevos saberes, o bien, el desarrollo de habilidades específicas.

En este bachillerato, los docentes se enfrentan a nuevos grupos y a alumnos con características y necesidades específicas, con una heterogeneidad en habilidades del pensamiento, cognitivas, lectoras y digitales. Situación que se convierte en un reto para la formación y/o el acompañamiento del equipo docente, que permita identificar y

aplicar estrategias que respondan a necesidades reales de sus alumnos y a las condiciones que el contexto les demanda.

Estas actividades de formación, se apoyan en varias acciones. La coordinación remite a los docentes, vía correo institucional, los programas desarrollados por la Educación Media Superior (EMS), según las materias asignadas. Con base en dichos programas, cada docente realiza la planeación e incluye actividades, que en algunos casos han sido consideradas como poco relevantes para el aprendizaje o con escaso procesamiento, ya se centran en establecer contacto con información, pero no se diseña la manera en la que dicha información puede ser reflexionada, discutida y/o aplicada, por ejemplo: ver una película dentro de la sesión de clase.

Se planea sin contar con apoyo pedagógico, los docentes desarrollan sus actividades de docencia sin supervisión-retroalimentación a lo largo de cada periodo, situaciones que han provocado el uso de experiencias previas centradas en modelos educativos tradicionales, a pesar de que algunos llevan a cabo consultas en medios electrónicos o con expertos.

La falta de espacios formales que promuevan el desarrollo de nuevas habilidades a nivel individual, grupal, y organizacional, así como la falta de acompañamiento durante la planeación, ha originado una brecha entre el conocimiento y la acción reflexiva en el hacer. Los docentes hacen referencia a necesidades de actualización relacionadas con: el desarrollo de habilidades y la adquisición de mecanismos para obtener información referida al manejo efectivo de grupos; el diseño e implementación de estrategias de aprendizaje y la inclusión de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Además destacan la necesidad de incluir espacios que conduzcan al diálogo, a compartir con otros experiencias significativas, así como a identificar y atender situaciones específicas relacionadas con el aprendizaje.

Vínculos formativos y colaborativos involucran ciertos aprendizajes. Las actividades de producción de *aproximaciones educativas* focalizadas para docentes, pueden facilitar a cada docente, por un lado, atender a la población estudiantil y por otro, mirar cómo diseñar, analizar y desarrollar nuevas competencias y formas de enseñar, al menos en

términos de inducción a procesos de enseñanza–aprendizaje y/o monitoreo de prácticas educativas. Estos aspectos se determinaron por medio de observaciones y entrevistas a algunos actores del BIS, quienes explicaron que estos temas eran una necesidad compartida.

Esta necesidad dio origen al planteamiento de un proyecto de gestión del conocimiento, con el objetivo de crear una red de comunicación que congregue el conocimiento de los docentes, y que por medio de recursos y procesos teóricos de la gestión del conocimiento, favorezcan el aprendizaje.

Para atender lo antes mencionado, se determinó como objetivo del proyecto:

Diseñar mediante procesos de gestión del conocimiento una estructura metodológica para la formación docente que permita proyectar actividades estratégicas de un curso.

Con esto se busca la revaloración del docente al comprobar que aprende de manera individual y al ser acompañado. Con actividades para integrar y difundir el conocimiento generado en productos específicos y compartidos en la organización; mediante prácticas efectivas, el trabajo colaborativo y un aprendizaje organizacional.

Igualmente se pretende engarzar procesos de construcción individuales con el saber colectivo culturalmente organizado, con la finalidad de modificar esquemas de conocimiento previos, apostar por la inclusión de espacios colaborativos y reflexivos, aunado a la generación de nuevas relaciones en la organización y en procesos de construcción individuales.

Para el docente, la gestión del conocimiento puede concederle la oportunidad de valorar la importancia de proyectar actividades, al ser consciente de la identificación y correcta selección de recursos, que conduzcan a evaluar el impacto de sus acciones, la efectividad de las estrategias consideradas, explicitar las características, niveles y necesidades específicas del grupo, al promocionar y gestionar vínculos colaborativos,

para planificar de forma individual y acompañados en la experiencia con una Comunidad de Práctica (CoP).

El proyecto fue atendido desde la gestión del conocimiento, al considerar el diseño y desarrollo de una CoP, en la que se comparten metas y propósitos y se sistematiza un proceso de aprendizaje colectivo con un equipo de docentes que participan en un dominio de actividad humana determinada y ejecutan prácticas educativas eficientes e incluyentes.

1.2 Descripción del contexto donde ocurre la práctica educativa.

El ITESO, es una universidad privada, ubicada al sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara, que se concibe a sí misma como una comunidad de personas en permanente crecimiento, bajo la inspiración de la tradición educativa jesuita y el análisis constante de realidades.

El ITESO, concebido como una comunidad de personas en permanente crecimiento y en el cual se contemplan espacio para el análisis de la realidad, para la creación y transmisión de la cultura, para la aplicación de la verdad o diversas formas de convivencia y para la construcción de una sociedad más justa y humana. Tiene como misión¹: *Formar profesionales competentes, libres y comprometidos, dispuestos a poner su ser y su quehacer en el servicio de la sociedad, ampliar las fronteras del conocimiento y proponer y desarrollar en diálogo con diversas organizaciones sociales, soluciones viables y pertinentes para la transformación de los sistemas e instituciones.*

Las orientaciones fundamentales del ITESO, tienen tres coordenadas precisas que las sitúan en tiempo y en circunstancias concretas, en primer lugar, la inspiración cristiana, seguida de una filosofía educativa específica y el establecimiento del compromiso social definido. Aunado a la promoción de valores y al mantener en sus integrantes una actitud de apertura respetuosa y crítica frente a las distintas ideologías y modos de

¹ Texto aprobado por la Junta de Gobierno del ITESO, con fundamento en los artículos 15 y 31, inciso g, del Estatuto orgánico, en la sesión 328 del 10 de febrero de 2003 (acuerdo 328-1).

interpretar la realidad (ITESO, portal). De ahí la relevancia del diálogo, la generación de acciones y compromisos compartidos que permiten a integrantes de las diversas comunidades educativas, compartir sus experiencias y aportar una visión crítica de problemas a necesidades específicas.

El ITESO, cuenta con una variedad de programas en educación superior, en las modalidades de licenciaturas y posgrados, dirigidos a personas que buscan su actualización profesional y/o su desarrollo de habilidades en los que se enfatiza: la formación de alumnos y profesionales competentes y comprometidos; ampliar fronteras del conocimiento y la cultura mediante la transformación de sistemas e instituciones y la construcción de nuevas sociedades.

En dicha universidad, se ofrecen servicios complementarios mediante educación continua, quien coordina servicios en las modalidades de diplomados, cursos, talleres, seminarios, dirigidos a personas que buscan su actualización profesional, mediante la adquisición de nuevas competencias en diversas áreas del conocimiento.

Diferentes servicios educativos de esta área del ITESO, se encuentran orientados a la construcción del aprendizaje significativo, a la resolución de problemas en contextos reales y la experiencia en un proceso de análisis y reflexión.

Uno de los programas de educación continua, es el BIS, que se encuentra dirigido a personas jóvenes y adultos preocupadas por su educación, que desean mejorar sus condiciones de vida en lo personal, familiar, social y laboral; amas de casa con deseos de superación que buscan un desarrollo integral; egresados de la secundaria abierta y personas con recursos económicos limitados que desean continuar su formación escolar.

Este bachillerato cuenta con reconocimiento de validez oficial de estudios (REVOE); y es coordinado por la Dirección General de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Jalisco. Su plan de estudios contempla cuarenta y tres asignaturas ofertadas tanto en el turno vespertino, a lo largo de cuatro períodos al

año, situación que ha permitido a estudiantes organizar su tiempo. La Figura 1 muestra la manera en la que el BIS se encuentra en la estructura organizacional de la Institución.

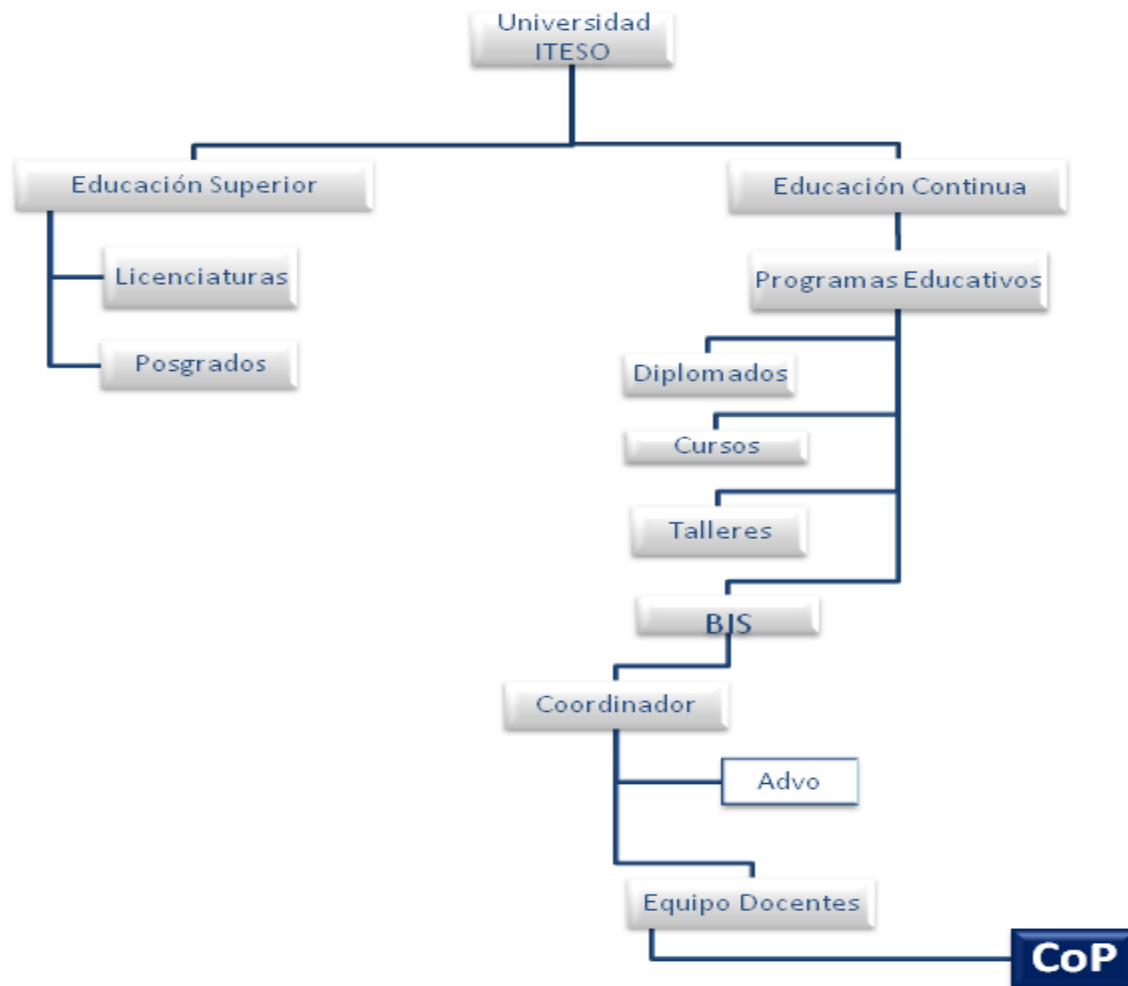


Figura 1 Organigrama estructural del BIS.
Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad, una coordinadora y un administrativo atienden a una población aproximada de ciento setenta y dos alumnos, con diversidad en edades, experiencias y expectativas de vida, habilidades cognitivas, comunicativas y sociales, que lejos de ser un impedimento para construir ambientes de aprendizaje homogéneos, ha sido un elemento valioso para generar aprendizajes en grupo, al combinar el conocimiento y la experiencia de docentes, alumnos y el conocimiento, fresca e inquietud de los jóvenes.

El equipo de docentes está conformado por profesionistas de diversas licenciaturas, algunos con posgrados y diplomados en áreas educativa-administrativas; con actividad laboral, diversidad en el uso-manejo de la tecnología de la información y en el diseño y utilización de metodologías didácticas. En la Figura 2 se presentan las características de los actores que participan en los procesos de enseñanza aprendizaje en el BIS.

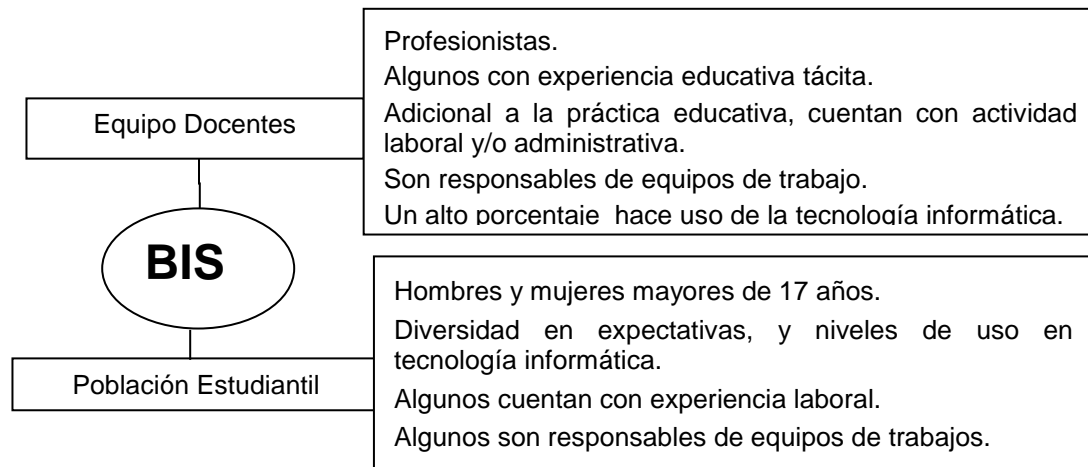


Figura 2. Descripción sintética de la comunidad BIS -ITESO.
Fuente: Elaboración propia

El desarrollo del proyecto fue realizado mediante la participación colaborativa denominada Comunidad de Práctica (Wenger, 2001), en la cual se generaron relaciones de trabajo, el establecimiento de un sentido común y trabajar en una visión compartida, con la finalidad de construir, homologar significados, crear y aplicar nuevas propuestas y compartir resultados.

Capítulo 2. La gestión del conocimiento para diseñar entre docentes una propuesta metodológica para la formación docente.

Este capítulo está desarrollado por apartados, el primero hace referencia a la gestión del conocimiento, visualizada por cuatro teóricos, considera su definición y los procesos claves que son coyunturales a este tipo de gestión. El segundo, presenta la propuesta metodológica en términos de las fases contempladas para gestionar el conocimiento y en cómo involucrar a otros de manera estratégica. El tercero, comunica los recursos y métodos de recolección de datos que fueron empleados en este proceso.

2.1 La gestión del conocimiento.

La gestión del conocimiento ha sido propiciada por el desarrollo de modelos que aportan a un marco conceptual de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la visión de la organización centrada en el conocimiento de la gestión de la información y la visión empresarial, en las cuales, las interacciones estratégicas son relevantes en la gestión del conocimiento. Algunos modelos difunden explicaciones respecto a las maneras en las que las organizaciones construyen nuevos conocimiento mediante experiencias compartidas; otros apuestan a trabajar con equipos específicos, al diseñar y poner en uso el conocimiento organizacional en prácticas específicas mediante la creación y difusión permanente de conocimiento a nivel individual, grupal y organizacional.

La gestión del conocimiento, es visualizada como una red continua y persistente de interacciones entre humanos, en la cual los individuos procesan información y resuelven problemas mediante modelos de trabajo que contemplan esquemas, paradigmas, creencias y puntos de vistas que aportan a diversas perspectivas para definir realidades, y apostar por cambios organizacionales, de convivencia y personales, sin dejar de mencionar la experiencia de generar aprendizaje en equipo y nuevos conocimientos.

Gestionar el conocimiento implica anticipar y atender los problemas coexistentes, al explorar en soluciones a corto plazo mediante el pensamiento sistémico, éste denota que los individuos en sí son la causa de los problemas identificados, y más aún que éstos no son externos. Los individuos y la causa de los problemas derivados en la organización son parte de un solo sistema.

Canals (2003) refiere el conocimiento como: “un conjunto de expectativas que tiene un agente, la distribución de probabilidades que él asigna a los posibles sucesos que pueden pasar en su entorno” (p.13). Nonaka (1994) adopta el concepto de la epistemología tradicional y afirma que el conocimiento “es una creencia verdadera justificada” y enfatiza la relevancia en su justificación al reiterar que el conocimiento es un proceso humano dinámico, de evidenciar creencias personales como parte de una aspiración por la verdad (p.4). Firestone y McErloy (citados en Oritz y Ruíz, 2009) explican que el conocimiento, es un subconjunto de la información, como formulaciones lingüísticas validadas, mediante un proceso de validación. Senge (2014) refiere el conocimiento en procesos mentales, como supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre el modo de comprender el mundo y en el actuar.

Para generar conocimiento en una organización, es imprescindible considerar la colaboración y el compromiso de cada uno de sus integrantes, es decir, pasar del conocimiento tácito a un conocimiento explícito, proceso en el cual el conocimiento será convertido en conocimiento tácito en cada uno de sus integrantes y se describe con la experiencia del equipo. El equipo es la unidad fundamental, sin ellos no se garantiza un conocimiento compartido y un aprendizaje organizacional.

El conocimiento compartido, corresponde a un conocimiento grupal y no a la suma de conocimientos individuales (Canals, 2003). Nonaka (1994), refiere que los individuos en la organización están en una interacción social, en la cual los individuos comparten y desarrollan conocimiento mediante un compromiso formal, incluso mediante alianzas, experiencias compartidas, diálogos significativos, al usar metáforas o bien al articular perspectivas comunes. Compartir el conocimiento es la forma en que se integra el

conocimiento a la base del *conocimiento organizacional*, reorganizada mediante un proceso mutuamente inducido de interacción entre la visión organizacional y el concepto nuevamente creado.

El conocimiento organizacional está ligado a la forma de pensar de los individuos y de cómo se da el aprendizaje. Senge (2014) menciona que la *organización inteligente* promueve un aprendizaje generativo o creativo, no le basta sólo con el aprendizaje para sobrevivir (aprendizaje adaptativo), la *organización inteligente* combina los dos tipos que dan por resultado un aprendizaje que incrementa la creatividad y la innovación.

Nuevos conceptos representan un surgimiento visible de la conexión del conocimiento en la organización y de nuevos conceptos que son gestados, cristalizados y comunicados en la misma organización y que forman parte primordial de la base del conocimiento organizacional. Para la constitución de una empresa en el plano colectivo, se enfatiza en las competencias y en el conocimiento de los demás a fin de contribuir de manera complementaria en grupo, mediante compromisos compartidos al interior de las comunidades de práctica, se enfatiza la negociación de significados, mediante la participación de sus integrantes y la cosificación del conocimiento. Wenger (2001) mencionara que en la comunidad de práctica se producen abstracciones relatos, terminologías, que son utilizadas por los miembros al interpretarlas, o utilizarlas.

En las Comunidades de Prácticas, el individuo es un componente clave para gestionar el conocimiento. El individuo-participante, se caracteriza por ser creativo, autónomo, capaz de generar y atender compromisos personales y compartidos, al mantener una actitud positiva y al orientar sus acciones una visión compartida, flexible para adquirir y compartir el conocimiento. Un acto voluntario y personal que sigue a una motivación interna adquirir nuevos conocimientos, mediante procesos sociales y no formales, que puede ser gestado, mejorado, e innovado en la organización es el aprendizaje.

Firestone y McElroy (Citados en Ortíz y Ruíz, 2009) refieren que el aprendizaje es “un proceso por el que se espera que se incrementen capacidades, motivación y competencias de los individuos y los grupos” (p. 27). Es el equivalente a producción del

conocimiento mediante un proceso social basado en interacciones humanas sólidas, la formulación de declaraciones de conocimiento a partir del aprendizaje individual y grupal y su validación. Es un acto voluntario y personal.

Una de las experiencias significativas es la conformación de Comunidades de Práctica (CoP). Wenger (2001) refiere que en dichas comunidades se genera una empresa compartida, al involucrar de manera activa la participación individual y colectiva y la cosificación de significados, que al ser peculiares se complementan. Los participantes comparten compromisos mutuos, construyen un repertorio compartido y cultivan nuevos patrones de pensamiento, que aspiran a metas colectivas, mediante la negociación de significado, proceso dinámico, histórico, contextual y exclusivo. En las comunidades de práctica, el aprendizaje, es la parte integral de la vida, el cual está íntimamente unido a la esencia de los seres sociales, que permite comprometerse con el mundo, asumiendo organizaciones valoradas por sus integrantes y grupos y que generan nuevos aprendizajes.

Wenger (2001), menciona que: “el aprendizaje supone una estrecha relación entre el orden y el caos” (p.127), no es una actividad aislada, consiste en participar y contribuir a las prácticas de la comunidad a la que se pertenece. La participación de los integrantes puede ser intensificada frente a nuevos retos, es decir, en situaciones específicas que tienen un sentido de familiaridad y cuando prevalece un compromiso de unión entre participantes hacia nuevas comunidades y aprendizajes colaborativos.

Un aprendizaje significativo, influye en la práctica. Es lo que cambia la capacidad de participar, al comprender en por qué se hace lo que se hace, así como al identificar los recursos disponibles. Este aprendizaje tiene que ver con el desarrollo de prácticas y con la capacidad de negociar significados.

Generar aprendizajes significativos, innova la capacidad de participar en la práctica en los participantes y en la organización en sí, al incrementar la comprensión en lo que se hace y al mejorar de manera individual, en equipo y en la misma organización.

Por su parte, Nonaka y Takeuchi (1995) hacen referencia a que el conocimiento se comparte, desarrolla y expande a través de la interacción social. Un componente que

promueve la creación del conocimiento es el compromiso estimulado principalmente por tres factores: 1) Intención (identificado en aspiraciones futuras, relacionado con lo que se quiere alcanzar y el contexto). 2) Autonomía (actuación auto-organizada para adquirir, relacionar e interpretar). Y 3) Fluctuación (ambigüedad, redundancia que provoca desarticulación del individuo).

Para la creación del conocimiento individual se genera el ciclo continuo de alguno de los cuatro modos de conversión, en el cual, la interacción entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito impulsan a la organización a crear nuevo conocimiento, mediante:

1. Socialización: o diálogo entre conocimiento tácito- tácito, que puede producirse mediante la observación e imitación. Por ejemplo, en un proceso en el cual un aprendiz observa a un experto de conocimiento y con ello se beneficia de su experiencia.
2. Combinación: diálogo entre conocimiento explícito - explícito, por medio de la clasificación y re contextualización.
3. Externalización o diálogo entre conocimiento tácito y explícito, transmitido por medio del uso de *metáforas/analogías*. Las metáforas y analogías son herramientas viables para expresar lo *inexplicable* del conocimiento tácito.
4. Internalización o diálogo entre el conocimiento explícito y tácito, equivalente al aprendizaje individual y mediante el uso del conocimiento.

Para la creación de conocimiento organizacional, se genera el ciclo continuo de los cuatro modos de conversión, los cuales conducen a un proceso en espiral, que ilustra la creación de un nuevo concepto en términos de un diálogo continuo entre el conocimiento tácito y explícito (dimensión epistemológica) y por intercambios sociales (dimensión ontológica). Que va del aprendizaje individual, al colectivo y al organizacional, es decir se aprende hacer al crear con los miembros y en equipo.

Firestone y McElroy (citados en Ortiz y Ruiz 2009) afirman que el conocimiento se concentra en datos, información y en sí, en el conocimiento mismo. Estos emergen de procesos sociales dinámicos y son exclusivos de una organización o de las personas

que los establecieron. Los datos son un conjunto de incidentes aislados con un atributo, que por sí solos, no son de utilidad en algo específico. La información, proviene de datos, los cuales son interpretados en un contexto que resultan de utilidad para el individuo y el conocimiento es producido por la corriente de información, anclado en el compromiso y creencias del experimentado. De ahí que datos y conocimientos son información, ambos están en el mismo plano y pueden ser tratados de la misma manera en su producción y administración.

La gran ventaja de que ambos sean información residen en que al administrar y procesar información, necesariamente se administra y procesa el conocimiento, esto significa que “todos los integrantes de una organización son proveedores y productores de información y tienen acceso a ella en cualquier momento, con ello se elimina el designar a un responsable que produzca y genere información, y los cotos de poder”. (Ortiz y Ruíz, 2009, p.7).

El modelo se enfoca en el mejoramiento de los medios a través de los cuales el conocimiento individual y conocimiento colectivo se producen e integran en las organizaciones. Respecto a la generación de capacidades de aprender mediante la producción de conocimiento, en su modelo atienden un marco conceptual para referirse a procesos específicos, denominado Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC). El CVC comprende dos procesos:

1. De producción en el cual el nuevo conocimiento es creado en la organización a partir de explicitación de declaraciones de conocimiento.
2. De integración, al introducir a la organización las nuevas declaraciones de conocimiento, que dejan obsoletas las antiguas.

El CVC descompone a los procesos de producción de conocimiento en cinco subprocesos, los cuales se describen a continuación:

- 1) Aprendizaje individual y grupal, al declarar y validar el conocimiento, de manera individual o grupal.

- 2) Adquisición de la información, en el cual, la organización adquiere información o declaraciones del conocimiento fuera de la organización.
- 3) Formulación de las Declaraciones de Conocimiento, en el cual, se involucra la actividad humana y la formulación de nuevas declaraciones de conocimiento hacia el nivel de la organización, al definir el conocimiento existente, el requerido y la información proveniente del interior o exterior.
- 4) Validación de Conocimiento, en el cual, las declaraciones de conocimiento son sometidas a criterios organizacionales, se determinan su valor y veracidad.
- 5) La Integración del Conocimiento, en el cual, la organización introduce a la operación los nuevos conocimientos y se retira el conocimiento antiguo.

Respecto al aprendizaje colaborativo, Firestone y McElroy, no manifiestan directamente el término, sin embargo, se puede inferir su vinculación cuando afirman que “una vez constituidas las comunidades mediante el diálogo y discusión del grupo, las ideas formadas en las mentes de los individuos comienzan a ser expuestas a los otros, refiriéndose gradualmente, expandiéndose e integrándose en formas que logra la aprobación del *grupo*” (p. 28). Denominado *aprendizaje en equipo*, que inicia con el diálogo, en el cual, se exterioriza la capacidad de los miembros del equipo para suspender supuestos e ingresar en un auténtico pensamiento en conjunto.

Las evidencias de aprendizaje son producto de interacciones estratégicas entre participantes de la organización. Al administrar de manera articulada, agentes, componentes, condiciones y actividades que participan en los procesos del ciclo de vida del conocimiento y generan un todo unificado, planificado y auto dirigido.

Por su parte Senge (2014), presenta el concepto de organizaciones inteligentes u organizaciones que aprenden, como aquellas que cultivan nuevos patrones de pensamientos y la aspiración colectiva y creatividad quedan en libertad para crear nuevos resultados, esto significa que sus individuos aprenden a aprender en conjunto.

En este tipo de organizaciones, se persigue mediante el uso y dominio de cinco disciplinas básicas:

1. Dominio personal para reconocer una visión personal,
2. Modelos mentales que permitan desenterrar algunas de esas visiones ya preconcebidas,
3. Visión compartida que se logra cuando los individuos con diferentes visiones personales se orientan hacia una, en común,
4. Aprendizaje en equipo de manera coordinada en aras del logro de la meta común, y
5. Pensamiento sistémico que permite ver todo el conjunto para favorecer los resultados.

La clave del pensamiento sistémico es la palanca, referida como la capacidad de encontrar el punto en el cual, diminutos actos y modificaciones específicas en la organización o en el hacer de su gente, promueven mejoras significativas, sinergias y con ello, un equilibrio, sin dejar de identificar las barreras que representan un pensamiento asistémico.

Una manera de identificar un pensamiento asistémico es cuando las organizaciones manifiestan aprendizajes nocivos generados por diversas razones. Ejemplos de esto pueden ser, el apego emocional entre las personas y sus cargos, el culpar a otros, culpar el contexto externo, ser pasivo/evasivo ante problemáticas específicas, en lugar de buscar o proponer una solución, la fijación de los hechos, en vez de mirar hacia adentro de la organización, en vez de hacer uso de la experiencia o del talento existente. Senge (2014) refiere que estas dificultades u obstáculos son originadas por los propios individuos y que se dan debido a los aprendizajes nocivos ya antes mencionados. El primer paso para remediarlos consiste en identificar las siete barreras del aprendizaje:

1. *Yo soy mi puesto*. Al concentrarse únicamente en el puesto asignado, aleja al individuo de la interacción de las partes.

2. *El enemigo externo*. Subproducto del primero, que imposibilita la detección o presencia de influencias internas o externas.
3. *La ilusión de hacerse cargo*. Pro-actividad disfrazada en reactividad y producto del modo de pensar.
4. *La Fijación en los hechos*. Descripción factible que obstaculiza mirar patrones y causas determinantes.
5. *La parábola de la rana hervida*. Falta de capacidad de anticiparse a posibles amenazas, y que conllevan a actuar en procesos o situaciones graduales.
6. *La ilusión de que se aprende con la experiencia*. Disyuntiva entre el aprendizaje y la adquisición de la experiencia directa, sin desafiar las consecuencias de los actos.
7. *El mito del equipo administrativo*. Ante situaciones intimidantes, o por lucha del poder, se opta por inventar excusas y polarizar opiniones.

Las organizaciones Inteligentes tienden a ser laboratorios experimentales, en donde se desarrollan propuestas para atender problemas específicos y asuntos prácticos, están en constante proceso de solución, en este caso para evitar el *pensamiento asistémico*. Para atender un *pensamiento asistémico*, puede hacer uso de las leyes de la quinta disciplina, con las cuales la organización desarrolla una nueva perspectiva al compartir la responsabilidad por los problemas generados, identificar las relaciones entre causa y efecto; comprender la estructura de incidentes críticos y al reconocer el impacto de acciones. Dichas leyes son fundamentales para aplicar un pensamiento sistémico, como un equilibrio de información y la que la organización es capaz de identificar variables, que hacen referencia a:

1. *Los problemas de hoy se derivan de las soluciones de ayer*. Se deben de realizar cambios en el sistema.
2. *Hacer más presión no mejorará los resultados*. Hay que cambiar la dirección de acciones.
3. *Hay que enfocarse en las causas, no en los síntomas*. Es necesario enfocarse en las causas a largo plazo.

4. *La salida fácil no lleva a ningún lado.* Se debe apostar por soluciones eficaces.
5. *La cura puede ser peor que la enfermedad.* La opción es considerar soluciones de calidad a largo plazo con un enfoque en los sistemas.
6. *Lo más rápido es lo más lento.* En cambio se debe de identificar una tasa óptima de desarrollo.
7. *Existe retraso entre la causa y el efecto.* Se evita al disminuir la brecha entre una acción y sus resultados.
8. *Los pequeños cambios pueden producir grandes resultados.* Al dirigir pequeñas acciones enfocadas a mejoras significativas.
9. *Se pueden alcanzar dos metas, aparentemente contradictorias.* Es preferible contemplar la viabilidad de diversas posibilidades para el logro de más de una meta.
10. *Dividir un elefante por la mitad no genera dos elefantes pequeños.* En vez de esto, es mejor tener presente una visión holística del sistema.
11. *No hay culpa.* Los individuos y la causa de los problemas derivados en la organización son parte de un solo sistema.

Una organización inteligente conjuga el aprendizaje adaptativo con el generativo, esto es que, en su interior, incrementa la capacidad creativa de sus equipos y en sus integrantes. En ella, se impulsa el aprendizaje por medio de diseños específicos y por el desarrollo de modelos mentales que en su conjunto generan un pensamiento sistémico al identificar y aprovechar el entusiasmo de sus integrantes y la capacidad real de aprendizaje de sus individuos, al contar con aprendices y con comunidades activas, abiertas al diálogo-aprendizaje y al orientar acciones en valores.

Producto de la gestión, es el aprendizaje, al ser una re-creación de la persona y de su capacidad como equipo al generar nuevas concepciones del mundo que parte de modelos mentales, diálogos creativos y al orientar nuevas acciones mediante un proceso de *aprender haciendo*.

El aprendizaje en equipo es la unidad fundamental del aprendizaje en las organizaciones, al generar espacios interactivos y dialógicos. Se enfatiza que no es el

individuo, es el equipo que está aprendiendo y cuando la organización obtiene resultados insólitos que en su conjunto, superan un aprendizaje individual.

Es la organización responsable en descubrir y desarrollar su propia capacidad para integrar, adaptar y mejorar el conocimiento, mediante equipos específicos, el desarrollo de habilidades específicas y al generar su propia capacidad de aprender. En las organizaciones educativas, la gestión del conocimiento es una revelación y en la actualidad ha tomado interés en cuanto a reconocer el valor a lo intangible, al conocimiento.

2.2 Plan de trabajo para gestionar la información y el aprendizaje significativo en la formación docente.

En este apartado se abordan las fases del plan de trabajo construidas para el proyecto de intervención. Este proyecto de gestión del conocimiento surgió por las necesidades que detectó un grupo de docentes frente a la formación y acompañamiento de profesionistas docentes en su práctica educativa. A continuación se presenta la planeación detallada de las fases del proceso de la gestión del conocimiento y los pasos previstos para colocarlas.

2.2.1 Construcción de una Comunidad de Práctica entre docentes del BIS

Para la construcción y difusión del conocimiento es fundamental la intervención de individuos, la integración de un equipo que forme parte de una comunidad. Como refiere Wenger (2001), esta comunidad debe estar comprometida, en ella se establecen alianzas, se consolidan interacciones entre los participantes, quienes unifican su conocimiento y recursos mediante un repertorio compartido y aportan a la organización nuevo conocimiento.

Sin CoP, los proyectos de gestión del conocimiento corren el riesgo de no ser funcionales y no obtener los beneficios que este modelo ofrece. Por la naturaleza de este proyecto de intervención, fue importante construir una CoP, se planeó identificar a

personas comprometidas para facilitar la búsqueda de conocimiento y el desarrollo del proyecto.

Una vez identificada la necesidad que podía ser atendida desde la gestión del conocimiento, se decidió seguir los siguientes pasos para la conformación de la CoP, en un plazo de tres semanas:

1. Determinar participantes estratégicos
2. Crear una visión compartida
3. Vender la idea del modelo de gestión del conocimiento para abordar la problemática.
4. Solicitar autorización a la Coordinación para implementar el proyecto.
5. Negociar con los miembros de la CoP tiempos y espacios para efectuar las reuniones semanales.
6. Establecer acuerdos y formas de comunicación.
7. Identificar, atender y eliminar obstáculos (de manera permanente).
8. Diseñar y presentar el plan para llevar a cabo el proyecto a la Coordinación.
9. Difundir el proyecto en la organización (BIS).
10. Mantener activa la participación de los integrantes del proyecto.
11. Reportar la experiencia.

2.2.2. Visualización e integración de diversas perspectivas en diseños de cursos: Mapeo del Conocimiento

El mapeo del conocimiento es una herramienta visual del dominio del conocimiento de una organización, que permite examinar desde una escala global y desde distintas perspectivas y hacer visible el conocimiento existente (Huijsen citado en Toledano, 2009). Básicamente, promueve entre los integrantes de la organización a descubrir, compartir la información y diversas perspectivas desde planos individuales, en proyectos, procesos; crear conocimiento y por ende coadyuvar en la toma de decisiones.

Para este proyecto de intervención, el mapeo se orientó a la búsqueda de los conocimientos que los docentes consideran tener y emplear al diseñar un curso. Además de recuperar esta información, esta fase del proyecto pretendía darle sentido y organizarla en el marco de cómo mejorar la calidad de la práctica educativa del docente. Los pasos que la CoP planeó seguir durante siete semanas para el mapeo, fueron los siguientes:

1. Identificar en la organización qué tipo de conocimiento y habilidades se precisan saber para lograr el propósito del proyecto.
2. Definir preguntas estructuradas en la lista maestra (Anexo 1).
3. Identificar actores informantes y el capital estructural, intelectual, social y relacional existente (Anexo 2).
4. Validar la lista maestra de preguntas (Anexo 3).
5. Especificar el plan para realizar entrevistas.
6. Acceder, consultar y recopilar información valiosa y presente en la organización.
7. Definir los medios e instrumentos para documentar la información.
8. Realizar entrevistas o aplicar cuestionario a:
 - A. Docentes de la organización
 - B. Alumnos
 - C. Docentes externos.
9. Realizar y sistematizar observaciones in situ en clases del BIS
10. Compartir y analizar la información recabada respecto a las formas en que los docentes planean sus cursos.
11. Sistematizar la información compartida.
12. Determinar la suficiencia del conocimiento recabado para alcanzar el propósito.
13. Validar el conocimiento producido mediante los criterios y políticas internas.

2.2.3 Experiencia de la combinación del conocimiento referente a la estructura metodológica

La CoP hace posible que los individuos intercambien y combinen el conocimiento, comprende el compartir y relacionar de nuevas formas los conocimientos explícitos, con lo cual se espera impactar de manera significativa en la organización y sus procesos. Los procesos para la producción de nuevos conocimientos, se realizan en forma de declaraciones del conocimiento.

Los pasos previstos para combinar el conocimiento, fueron contemplados en un periodo de diez semanas, mismos que son descritos a continuación:

1. Crear formatos para la planeación de cursos.
2. Organizar las estrategias didácticas.
3. Desarrollar textos de apoyo sobre el aprendizaje.
4. Diseñar el plan de intervención para gestionar el aprendizaje.
5. Plantear a la Coordinación el objetivo esperado con la intervención.
6. Coordinar acciones con el área informática (formato, perfiles, actualizaciones).
7. Desarrollar la propuesta en plataforma Moodle.

2.2.4 Uso del conocimiento en el acompañamiento formativo de docentes

Son los individuos quienes usan el conocimiento para ampliar, extender o transformar sus propias prácticas o los procesos de la organización. Para esto, se requiere el paso del conocimiento explícito al tácito, Nonaka (1994) refiere a este diálogo como internalización. El conocimiento explícito es vivido y pasa personalmente por la experiencia de realizar una actividad, e internalizado según estilos y hábitos de aprendizaje.

Para el uso del conocimiento se contemplaron tres meses, con la finalidad de que los docentes aprendieran a mirar desde otra perspectiva respecto a la formación y acompañamiento docente. Los pasos planeados para usar el conocimiento consistieron en:

1. Difundir el proyecto con los docentes del BIS.
2. Conformar el grupo de aprendizaje piloto (GAp).

3. Coordinar tiempos y espacios con participantes.
4. Enseñar el uso de la plataforma y los formatos.
5. Monitorear las participaciones en la plataforma.
6. Brindar soporte asincrónico y cara a cara.
7. Registrar acontecimientos.
8. Sistematizar información.
9. Comunicar resultados por medio de un periódico.
10. Medir la eficacia del conocimiento producido.
11. Realizar ajustes a la propuesta de intervención.

2.2.5 Toma de decisiones para la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido

Además de gestionar y organizar la información, en CoP se toman decisiones respecto a la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido. Tiene que ver directamente con uno de los componentes del capital intelectual, por lo el conocimiento nuevo pasa a formar parte del conocimiento organizacional y es substancial determinar cómo se almacena, transporta, clasifica y accede a este (Toledano, 2009).

Los pasos considerados para este fin, fueron los siguientes:

1. Determinar acuerdos respecto al almacenamiento y acceso al conocimiento construido.
2. Establecer las finalidades y estrategias para difundir el conocimiento.

2.3 Métodos empleados para la recolección de datos

Documentar prácticas y experiencias educativas, como ojo y perspectiva en la organización, como lo mencionan Shagoury, R y Miller B. (2000), permite explorar visualmente. Esto significa, analizar lo ocurrido, realizar bosquejos que permitan detallar lo esencial. Mirar lo mismo (una y otra vez), mirar lo mismo con diferentes ojos, al

sostener aspiraciones y explicitar nuevos aprendizajes y mayores elementos para la toma de decisiones acertadas y generar nuevos aprendizajes.

Para documentar y sistematizar información, se requiere la identificación e interacción de tres aspectos: el primero hace referencia al reconocimiento de personas en la organización con capacidad de observación, negociación y con habilidad para explicitar y sistematizar el conocimiento existente (tácito y explícito).Seguido del diseño de esquemas simples para finalizar, con la generación y/o difusión de espacios destinados al diálogo y al análisis. Prueba de ello son el uso de técnicas específicas, tales como la entrevista, observación y el uso de diarios de campo.

- a) **La entrevista.** Es el proceso de libre intercambio de información intencional, en cual, participan más de dos integrantes, Woods(1989) refiere que el principal objetivo de la entrevista es “es el recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas” (p.78); de índole personal, laboral, educativo, o de algún tema en específico en el que se contemplan una serie de pruebas en determinadas zonas para encontrar una línea productiva. En dicho proceso, se capta la esencia de acontecimientos mediante la escucha, sin matices, sentimientos, ni tendencias y en las que las habilidades del investigador deben estar desarrolladas y actualizadas y en ella se contemplan tres elementos: el garantizar una participación activa del entrevistado, mantener la capacidad de observación el describir situaciones reales.

- b) **La Observación,** Shagoury, R. y Miller,B (2000), vinculan el término a “un proceso de reflexión respecto a lo observado inmediatamente después de haberlas escrito”(p.51). Es la descripción detallada de un acontecimiento, respecto a un contexto específico, en el que el observador, reporta interacciones, sucesos, relatos, etc, entre participantes y no participante, mediante el uso de notas específicas, referidas como; Notas de campo (NC); metodológicas (NM); Teóricas (NT) y Personales (NP).

c) **Diario de campo** es uno de los instrumentos que permite enriquecer la relación entre la teoría y la práctica. Con él es posible sistematizar, mejorar y transformar prácticas educativas. El gestor de conocimiento puede efectuar un monitoreo permanente del proceso de observación, al considerar las notas de los aspectos relevantes, a fin de organizar, analizar e interpretar la información que se está recabando. Dentro de sus utilidades se destaca: el registro hechos que son susceptibles de ser interpretados el sistematizar experiencias por actores, acontecimientos, problemas o tiempos específicos y el análisis exhaustivo de resultados. En dichos diarios se registran ideas, frases aisladas, transcripciones, mapas y esquemas de elaboración propia.

Lo relevante de su uso es el explicitar lo observable como lo son olores, sonidos, el clima, acciones e interacciones entre participantes etc. Es decir, aquello que puede ser captado mediante sensaciones e impresiones que causan dichos elementos al momento de realizarlo durante el proceso investigativo, así como aspectos que el investigador interpreta y concluye, por ejemplo: la distinción de elementos propios del estudio o anotaciones de periodos de observación de una manera cronológica.

Capítulo 3 Resultados y experiencias significativas

Este capítulo comunica los resultados de la implementación de la gestión del conocimiento en el BIS, que abarca desde la edificación de la CoP, hasta la conclusión de la fase de intervención o uso del conocimiento producido.

Los resultados se exhiben en tres secciones: la primera comunica los procesos de la CoP a lo largo de todo el proyecto; la segunda sección presenta el conocimiento estructural producido y la tercera sección muestra los resultados del aprendizaje de los participantes del Grupo de Aprendizaje piloto (GAp).

El análisis que se presenta se deriva de los datos recabados a lo largo de todo el proyecto. Los procesos de la CoP y de GAp se encuentran contenidos en 22 diarios, 11 registros, 9 entrevistas, así como en correos electrónicos, el uso de la plataforma Moodle y de redes sociales (WhatsApp, Facebook). El análisis se presenta mediante afirmaciones, las cuales están acompañadas de una descripción que las explica, de evidencia significativa extraída de diferentes registros y de los conceptos teóricos con los que se interpretan.

3.1 Efectos al construir una Comunidad de Práctica para gestionar la colaboración y el aprendizaje significativo

Una parte fundamental para implementar un proyecto de gestión del conocimiento, es la construcción de la CoP, la cual permitió abrir un espacio para la formación docente. Frente a la necesidad de formar a los profesionistas-docentes, se propuso una intervención basada en la gestión del conocimiento a la coordinación del BIS, propuesta que fue aceptada y autorizada en enero de 2013. Para ello, fue prioritario sensibilizar a dicha coordinación en el desarrollo de capacidades para la gestión y el uso efectivo del conocimiento entre los docentes participantes mediante redes, comunicación y colaboración.

En el proceso de conformación de la CoP, se presentaron algunos obstáculos, referidos a dos barreras de aprendizaje, los cuales complicaron el arranque del proyecto. Dichas barreras estuvieron representadas principalmente por:

1. Yo soy mi puesto. Algunos integrantes de la organización se mantuvieron al margen de las actividades propuestas, concentrándose únicamente en sus actividades, no asumieron nuevas o mayores responsabilidades. Este tipo de actitudes se generan cuando las personas interactúan con otros y cuando los integrantes de la organización se ven dentro de un sistema. Para encarar la barrera mencionada, en diversos momentos se presentaron y destinaron espacios para dialogar y revisar conjuntamente con la coordinación y entre los integrantes, documentos con información respecto a las organizaciones inteligentes y a las comunidades de práctica.
2. El enemigo externo. La coordinación en diferentes momentos llamó a entrevista a los participantes de la CoP para indagar respecto a las actividades y acciones realizadas en las diversas reuniones. Este tipo de actitudes se genera cuando se tiende a culpar a un factor o a una persona externa cuando las cosas salen mal. Es decir, cuando se presentan modos asistémicos de encarar el mundo que ello alienta. Para enfrentar dicha barrera, fue de gran utilidad mantener a la coordinación al tanto de los acontecimientos de manera escrita, con la intención de no provocar un sentimiento de exclusión.

Aunado a estos factores, y con la finalidad de mantener activa la participación en el proyecto, se propiciaron espacios interactivos con la coordinación que favorecieron el diálogo y a la negociación de significados. En consecuencia se compartió información, se ampliaron las redes de información y de relación humana.

En diversos encuentros, los integrantes de la CoP, evocaron un sentido de pertenencia y la oportunidad de promover un aprendizaje en equipo, al participar en un proceso de acciones y de capacidades compartidas.

La visión compartida en este proyecto, contribuyó a amplificar la autonomía y responsabilidad en acciones propias, aunado a intervalos reflexivos. Los docentes pudieron mirar el impacto de sus acciones individuales encaradas con el diseño y el desarrollo de acciones en equipo. Así mismo, se esclareció la imagen del futuro que se pretendía aspirar como equipo. Con lo que se desprende la siguiente afirmación:

Identificar la formación y acompañamiento docente como una necesidad conjunta, llevó a compartir los recursos y talentos existentes entre los miembros para enfrentar esa necesidad.

Lo relevante al hacer un proyecto de Gestión del conocimiento es hacerlo en equipo, no en solitario. En equipo fue posible identificar un propósito común, compartir una visión y complementar esfuerzos individuales. En este proyecto y mediante la CoP se logró combinar energías individuales, se obtuvo un mayor alineamiento y una dirección conjunta, como se puede apreciar en el siguiente párrafo:

“(YUL) Es grato recibir respuestas favorables, así como identificar que una necesidad, fue identificada por una inquietud,(la propuesta) tiene eco y el reconocer que la unión de talentos(de los docentes), el “experimentar formar parte de una comunidad”, conlleva el aceptar que el conocimiento puede ser abordado de diversas áreas y que el coincidir, establecer objetivos, crear y atreverse a compartir son algunos de los beneficios en el proceso educativo que nos reiteran un aprendizaje, con un sello diferente, un aprendizaje significativo y de impacto social”. (YUL Diario_ U_1_A2_B1_pag.18)

Senge (2014) explica que “las visiones genuinamente compartidas requieren una conversación permanente donde los individuos no sólo se sienten libres de expresar sus sueños sino que aprenden a escuchar sueños ajenos. Esta actitud abierta permite el gradual surgimiento de nuevas perspectivas” (p. 272). La siguiente afirmación da cuenta de la perspectiva compartida en el BIS:

Compartir la visión implicó para los docentes de la CoP considerar diversas perspectivas, generar un compromiso compartido para mejorar la práctica educativa.

Se puede apreciar una visión compartida al explorar y concertar encuentros entre docentes, en los cuales se aprendió a mirar y a colaborar con otros. De ahí que, se

congregaron e interactuaron visiones individuales. Como lo refiere Senge (2014) la visión compartida es el timón que sustenta el rumbo del proceso de aprendizaje; alienta la experimentación y el deseo conjunto de correr riesgos y exhorta a la interacción de visiones personales. Para alentar la visión personal en los docentes, se promovieron espacios interactivos, tales como sesiones de trabajo y encuentros formales e informales, el siguiente fragmento enfatiza la actitud abierta de los miembros y en el surgimiento de perspectivas:

“me llamó la atención, lo del factor actitudinal es de vital importancia en dicho modelo, debido a que la actitud varía en función al entorno que lo rodea, así como potenciar al alumno en un ambiente donde todos reconocen el papel que juegan, en los que se genera aceptación y permite el contraste diversas perspectiva: docente- alumno-grupo, las cuales enriquecen el aprendizaje cooperativo y significativo”. (U2_A1_Diario CdP9_YUL,p.6)

En diferentes espacios formales, fue importante el diálogo entre los miembros, los cuales experimentaron la libertad de expresión y aprendieron a mirar en equipo. Senge (2014), sitúa la fuerza en la gestión del aprendizaje en las organizaciones inteligentes, precisamente en la experiencia del equipo.

En este proyecto, aunque la visión tardó en ser compartida, prosperó como producto de interacciones de las visiones personales de los miembros de la CoP. En estas interacciones fue necesario: escuchar a otros, capacidad que se presentó de inicio de manera difícil, debido a que escuchar a otros demanda mirar una y otra vez la práctica educativa y mantener una apertura a ideas y soluciones. Esta experiencia permitió sintonizar el rumbo en paralelo a las visiones individuales. Evidencia de visiones individuales se presentan en los siguientes fragmentos:

“Me siento más convencido que estoy en un proyecto adecuado y mejor aún que el contar con docentes de otras profesiones enriquece más aún el proyecto, ya que lo que no ve uno, el otro lo identifica, o bien, todos al momento de analizar bajo un mismo objetivo, se desarrollan productos que por sí solos no tienen tanto peso”. (U2_A1_Diario CdP11_YUL,p.6)

“Lo que me hace comprometerme aún más y querer acceder a nuevos conocimientos, y sin lugar a dudas los beneficios, que alcanzan hasta los alumnos y en mi práctica docente, y estos espacios de interacción y análisis me agradan porque no son los típicos de una reunión social”.(U2_A1_Diario CdP11_YUL,p.7)

En diversos encuentros, fue preciso negociar significados, por lo que el diálogo y la confianza entre los miembros de la CoP, hicieron posible reiterar la relevancia y la parte sustancial del aprendizaje en equipo dentro de la organización. Es en el equipo donde sus integrantes expanden continuamente su aptitud para crear resultados que desean; se cultivan y difunden nuevos patrones de pensamiento; se genera una aspiración colectiva que queda en libertad, y la gente aprende a aprender en conjunto a compartir experiencias y buscar la forma en la cual cada individuo, es consciente de su autonomía, de sus acciones, en donde se adhieren y se articulan a la visión de la organización.

Wenger (2001) menciona que “negociar una empresa conjunta da origen relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica” (p.105). En prácticas compartidas los participantes distribuyen relaciones de responsabilidad, generan niveles de percepción de integrantes, del entorno que en su conjunto enriquecen el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje significativo. El régimen de responsabilidad se convierte en una parte esencial de la práctica, en la cual, se incluyen las maneras en que los “participantes interpretan los aspectos cosificados de la responsabilidad y los integran en formas vivas de participación” (p.109).

Los integrantes de la CoP, no solo fueron actores individuales valiosos para el BIS, sino actores claves en conjunto con lo que fue posible construir un clima colaborativo y una visión compartida, y se cuidó no invadir libertades individuales y tomar como punto de partida las visiones personales.

Como menciona Senge (2014): “nadie puede dar a otro su visión ni obligarlo a desarrollar una visión” (p.265). A partir de la constitución de la CoP surgieron procesos de interacción entre docentes y se generó una experiencia de participación en equipo, en esta dinámica de interacción, los participantes estuvieron conectados a sus historias, expresaron la necesidad de reconocerse y reconocer a otros. Las experiencias de participación se forman, heredan, rechazan, entrelazan y transforman mediante el compromiso mutuo en la práctica. Como lo menciona Wenger (2001)

“estamos conectados por medio de las formas de artefactos que se producen, se conservan, se desgastan, se retoman y se modifican a lo largo de la historia y también por medio de experiencias de participación” (p.118).

La participación propició que los docentes de CoP, se sintieran parte integral de la organización y no miembros aislados como ocurría anteriormente, esto se tradujo en una sinergia referida en la siguiente afirmación:

Negociar significado en CoP puso en práctica propuestas que apostaron por cambios específicos en la planeación de cursos y en los docentes del BIS.

En CoP se promovió el compromiso en cada uno de sus integrantes y se creó una identidad común al compartir aspiraciones y al modificar su relación como docentes con la organización. Se creó una empresa conjunta, reforzada por la identificación de los logros de la CoP.

En la negociación de significados interactúan dos procesos, la participación del equipo y el sentirse afiliados y la cosificación del conocimiento. En este proyecto dicha cosificación del conocimiento hace mención a formatos alusivos a la planeación de un curso y a archivos electrónicos que en su conjunto proporcionan mayores herramientas para el docente.

Cambios en los docentes fueron percibidos por otros integrantes de la CoP, por la coordinación y por ellos mismos y que hacen referencia a la práctica, el dominio personal, el diálogo, a la integración del equipo. Dichos cambios se pueden apreciar en los siguientes fragmentos:

“el docente de probabilidad, con toda la paciencia del mundo, respiró profundamente, y con un tono de voz pausado, le compartió (Al docente de Historia): No te preocupes, todos, pasamos por lo que tú nos estás compartiendo...sólo la práctica y el destinar tiempos para leer una y otra vez, y captar qué es lo que hay detrás de los sucesos, procesos, información y reportes, es lo que te llevan a desarrollar esa habilidad, que en otros lugares te cuesta, ¡como por ejemplo en el trabajo! que estos procesos en ocasiones son muy cortos y debes estar alerta. Aquí, tenemos una ventaja, que somos varios y que podemos ver y considerar lo que yo no alcanzo a ver..... ¡esa sí es una diferencia! (U1_A2_D9 p.4)

“Externó (La coordinadora): ¡Buen avance!... sí se notan los cambios en los docentes de comunicación, ética, historia y probabilidad, se les percibe “algo diferente”, ¡sí!, como si de pronto

se sintieran más seguros, se perciben integrados y de hecho algunos otros docentes, me han preguntado que si faltará mucho tiempo para estar con ellos y trabajar los martes” (U1_A2_D9 p.8)

“toma la palabra (docente de Comunicación) y comenta: “El docente debe mantener una postura abierta, amigable, de apoyo y respeto con sus alumnos”... ¿No? Y¿Qué pasa con la actualización de sus saberes? ¡Es su responsabilidad y no la de la organización!... Híjole, ¿Cómo le vamos a hacer con esos docentes que llevan eternidad de tiempo dando clases y no utilizan la TIC?” U1_A2_D10 p.5).

“empiezo a sentir diferente el ambiente, ¡como si estuviera en circulación y en movimiento la organización! y eso me agrada, porque es señal de que algo se está.... “¡No sé si la palabra exacta sea gestando o generando (el conocimiento)”, pero hasta hoy te entendí!”.(U2_A2_Diario CdP3 p. 8)

Los miembros de la CoP entablaron nuevas relaciones sociales y una nueva dinámica para trabajar. Esta dinámica permitió establecer acuerdos y tomar decisiones en relación a la formación docente, como se aprecia en el siguiente fragmento:

“Y entonces, a mi forma, fui retomando tus palabras y ¡Pos como que entendió más (la coordinadora)! y le dije, que no era solo tu idea (el proyecto), que varios docentes lo habíamos revisado y que era una propuesta, que se iba a “poner en práctica”. (U2_A2_Diario CdP1 p. 42)

Para garantizar la cohesión del equipo, la CoP distinguió que la participación por medio de la amistad es distinta a esbozar y llevar a cabo un conjunto de objetivos, un programa y un plan de trabajo y apelar a un compromiso moral y constante. Wenger (2001), refiere que “la práctica no es objeto estable,[...] combina continuidad y discontinuidad, la práctica no es un objeto, sino más bien una estructura emergente y elástica” (p.123). De ahí que: “el compromiso en la práctica es al mismo tiempo el contexto y el objeto, el camino y el destino” (p. 125). Por lo tanto, aprender en la práctica requirió establecer compromisos y que los miembros experimentaran un proceso personal de participar en una práctica continua y de compromiso y de comprometerse con otros en su desarrollo.

El factor actitudinal y el aprovechamiento de espacios formales e informales, propició un ambiente colaborativo y ayudó a mantener el compromiso y la motivación.

La interacción y comunicación entre los participantes, no estuvieron limitadas a espacios y horarios establecidos. La interacción programada entre participantes y los

diferentes encuentros casuales en áreas comunes, pasillos, estacionamientos, contribuyeron al diálogo y a cómo esta manera de hablar del proyecto enriquecía el proyecto en sí, la colaboración y el compromiso de los participantes.

Los siguientes fragmentos dan cuenta del ambiente colaborativo, del compromiso y de la motivación que experimentaron los miembros de la CoP, al identificar aprendizajes en equipo y una voz conjunta movida por la validación del conocimiento y por la confianza:

“toma la palabra el maestro de historia, comienza con una sonrisa en los labios, dirige la mirada a la coordinadora y empieza a hablar acerca de que cuando lo invitaron(al proyecto) tenía sus dudas en que si esto funcionaría y que conforme pasaron las dos primeras reuniones, empezó a ver que si se tocaba un punto, nos regresábamos hasta que para todos fuera el mismo, y que lo diferente eran las experiencias y en como lo abordábamos, así como en ir plasmando conceptos en hojas, luego tomaban significado, luego veíamos que correspondían a otras clasificaciones, y que al principio ni le veíamos forma y fondo y hoy podía compartir que ya tenía la idea de los grandes procesos y de las competencias, la planeación y que lo mejor es que se sentía acompañado y retroalimentado en su propia práctica educativa. Y en eso que pide la palabra el maestro de comunicación, intercambia miradas y se dirige a la coordinadora y le dice, aparte de lo que ya comenté mi compadre, lo que estamos presentando lo hemos revisado no solo nosotros, lo han leído otras personas y sentimos la confianza de levantar la mano ¡claro con propuestas! y decir sería mejor que fuera de esta forma o mira cómo ha sido usado en tal parte” (U1_A2_D8 p.3)

Senge (2014) refiere que el aprendizaje en equipo es “el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad en equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean” (p292). Un proceso a simple vista sencillo que demandó tiempo y el desarrollo de visiones compartidas y sobre todo el desarrollo del dominio personal, lo que implicó el dominio conjunto de prácticas dialógicas y debates en el equipo, que no ocurría en espacios formales.

Identificar procesos claves y validar el conocimiento fue posible por la interacción colaborativa entre los miembros de la CoP.

El dominio de prácticas dialógicas demandó la colaboración y el diálogo entre los participantes de la CoP, quienes en este proyecto reflexionaron desde su propia experiencia y mediante aportaciones externas.

Los siguientes fragmentos dan cuenta de cómo la colaboración y el diálogo fueron cruciales para generar conocimiento y un aprendizaje en equipo:

“Retomamos lo de la propuesta, la que se presentó para revisión en las materias de la maestría y se reafirman las 5 actividades, ya están acostumbrados (miembros de la CoP) a que lo que se produce es presentado y retroalimentado para analizar las observaciones y realizar ajustes, así que estamos en espera de dichas retroalimentaciones. [...] se les compartió que ya contábamos con algunas (observaciones) en cuanto a “forma” y fueran pensando en los posibles candidatos (para GAp) y mecanismos para coordinar la comunidad, así como los recursos tecnológicos que se requieren para contar con evidencias, integrar, analizar y sistematizar información. (U1_A2_D10 p.6).

“El día de hoy, fue posible que con integrantes de la CoP revisáramos exhaustivamente los reportes de la intervención, audios y la plataforma, así como desarrollar cuatro afirmaciones, validar, invalidar y actualizar información del periódico”. (U2_A1_Diario CdP 10 p.2)

“al identificar los procesos de GC y realizar afirmaciones, para lo cual, se llegó a puntos clave”. (U2_A1_Diario CdP 9 p.4)

“fue posible “armar el “borrador del collage”, (U2_A1_Diario CdP 11 p.13)

Senge (2014) refiere que el diálogo es “un modo de ayudar a la gente a ver la naturaleza representativa y participativa del pensamiento” [...] “en el diálogo las personas aprenden a observar sus propios pensamientos” (p. 299). En el diálogo, las personas aprenden a observar sus propios pensamientos. Los docentes que dialogaron, también comenzaron a observar la naturaleza colectiva del pensamiento y participaron en la construcción de un significado común. El siguiente fragmento da cuenta cómo en una práctica los docentes dialogan y participan:

“al checar que estábamos el docente y una servidora revisando los papeles, sacó una de las sillas, se incorporó a la mesa, por un lapso corto nos observaba y en breve ya estaba incorporado a la plática. se han visto “cambios en relacionarse con nosotros y el día que va la Universidad, está llegando aproximadamente cuarenta y cinco minutos antes, se incorpora, comparte sus puntos de vista “que la gran mayoría son críticos y nos han servido para analizar o modificar el desarrollo o la elaboración de productos”. (U2_A1_Diario CdP 11 p.7)

En el aprendizaje en equipo, es frecuente identificar diálogos y discusiones. En una discusión se toman decisiones, las discusiones productivas convergen en una conclusión o curso de acción. En la CoP, el diálogo consistió en una exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se escuchó a los demás y se suspendieron las perspectivas propias, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

“se había tocado la participación de los integrantes de GAp, se aprovechó para compartirle el estatus de la docente de Ética y Valores, la cual ha mantenido su interés y en la medida de sus posibilidades ha estado en reuniones de trabajo. Muy bien, yo les agradezco la paciencia, coordinación y entrega, si en la comunidad, ya lo revisaron y asumieron ese compromiso ¡Adelante!”. (U2_A1_Diario CdP 11 p.11)

“Oye, eso no lo habíamos considerado y puede ser que al trabajar con todos los docentes del eje de matemáticas, contemos con mayores elementos (docentes), ya sabes cómo son los ingenieros, jejeje. ¡Adelante! a mí me late, nada más hay que comentarlo con la maestra de Taller de Lectura y luz verde”. (U2_A1_Diario CdP11 p.13)

Fue mediante el diálogo y la colaboración que los integrantes de la CoP empezaron a desarrollar la habilidad crítica de reflexionar y de cuestionar el propio pensamiento del docente.

El monitoreo, la retroalimentación y toma de decisiones respecto a la formación y acompañamiento docente, fueron habilidades desarrolladas por los miembros de la CoP.

Senge (2014) refiere que: “las herramientas del pensamiento sistémico son importantes porque casi todas las tareas de los equipos de administración-desarrollo de estrategias, configuración de visiones, diseño de políticas y estructuras organizacionales- se enfrentan a una enorme complejidad” (p. 327). Los arquetipos sistémicos ofrecen una base poderosa eficaz para un lenguaje que permitirá al equipo abordar productivamente la complejidad. Los arquetipos sistémicos se usaron en conversaciones sobre problemas o acciones específicas, con ello, la conversación en el equipo permitía tomar decisiones. Los siguientes fragmentos dan cuenta de ello:

“destinamos aproximadamente un lapso de dos horas, cuarenta y cinco minutos para: [Acceder a la Plataforma y revisar la estructura “propuesta”] y Revisar las etapas ¡que hasta el momento, se han contemplado”.(U2_A1_Diario CdP6_YUL,p.2)

“propusieron: 1) Dividirnos a los docentes, 2) revisar sus actividades, 3) realizar de manera individual el análisis (a partir de las instrucciones de cada actividad) 4) enviar el reporte, 5) juntarnos y que el GC enviara a la plataforma la “. (U2_A1_Diario CdP9_YUL,p.8)

“adicionalmente, se revisaban los archivos, generados, por cada docente de GAP, y de los Reportes de la Intervención, así como su perfil, avances y áreas de oportunidad, que inicialmente, la propuesta fue en base a la interacción-respuesta de ellos con respecto a los archivos subidos hasta ese momento”.

“Se presentó la propuesta para el acompañamiento-retroalimentación de los integrantes y la planeación de fechas para observar in situ”. (U2_A1_Diario CdP6_YUL,p.2)

“se determinó que únicamente se realizaría el día 16 de noviembre del presente la última observación in situ al módulo de Estructura Socioeconómica”. (U2_A1_Diario Cd11_YUL,p.2)

“le compartí la propuesta de la coordinación”. (U2_A1_Diario CdP11_YUL,p.13)

El compromiso y la participación permitieron consolidar en el BIS una visión compartida y se implementaron una serie de acciones enfocadas a mejorar prácticas educativas, al hacer con otros, producir conocimiento de y en la organización.

La CoP se reconfiguró en diferentes etapas del proyecto y con ello se integraron nuevas aportaciones al trabajo

Wenger (2001) menciona que la dedicación simultánea de participación y cosificación pueden ser una fuente de continuidad y de discontinuidad. En este proyecto, algunos integrantes de la CoP, asumieron compromisos, cambiaron de dirección, encontraron oportunidades laborales o perdieron el interés en el proyecto.

“te tengo algo que compartir que le acaba de suceder al docente de probabilidad.... Hubo un momento de silencio, incliné mi cabeza, intercambié con él una sonrisa y le dije: Adelante. Y que me dice: pues fíjate que llegó con la coordinadora, “achicopalado”.... Su decisión de retornar a Monterrey puede ser a la brevedad, dado que el pasado viernes 26 de abril, lo despidieron de la empresa en que trabajaba, sin justificación alguna y ahorita está que ni el sol lo calienta” (U1_A2_D9 p.5)

(YUL) “¿Es tu decisión el dejar la Comunidad de Práctica?”. JHBC: Guarda silencio, suspira, baja la mirada y responde: “La neta, la neta, lo último que me pasó en la familia, me quitó muchísimo tiempo” y me siento mal contigo ¡me interesa y si puedes aceptar que te apoye un día cada 15 días”.(U2_A1DiarioCdP3YUL p.2)

“el docente de Probabilidad en junio del presente año, cambiaba de residencia y el de comunicación al recibir la noticia de que no renovarían su contrato y posiblemente lo cambiarían de área”. (U2_A1DiarioCoP1YUL p.22)

En la tabla 1 se aprecia la reconfiguración de la CoP en las diferentes etapas del proyecto. De los seis miembros iniciales, únicamente dos mantuvieron su participación hasta la etapa final y a lo largo se planteó la necesidad de incorporar a otros integrantes. Específicamente durante la etapa de Combinación y Diseño de la intervención fue importante abrir espacios para no afectar el proyecto y reasignar actividades y compromisos entre los integrantes, así como presentar periódicamente los avances del proyecto a la coordinación.

CoP	Etapas		
	Mapeo	Combinación y Diseño de la intervención	Integración mediante el plan de Acción
Integrantes originales	6	4	2
Nuevos Integrantes		2	1
Total de miembros	6	6	3

Tabla 1. Movilidad de Participantes CoP

Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes fragmentos dan cuenta de la afiliación de nuevos miembros a la CoP:

“(GC)marqué al docente de Química...quería invitarlo a tomar un café para comentarle que estaba trabajando en un proyecto de Formación para Docentes del BIS, se mostró muy contento y me contestó que con todo el gusto, nada más que le diera oportunidad de contactarme la próxima semana para agendar y vernos”. (U2_A1Diario CoP1 YULp.36)

“llega a la oficina la docente de Química, me saluda, cordialmente, y me comparte sus avances en la otra institución educativa y me dice: Oye, ¡no te olvides que tienes a una integrante de la comunidad de Práctica, no al 100%, pero ya me empiezo a enfriar; así que dime cómo vamos y qué necesitas”. (U2_A1Diario CoP3 YULp.7).

La incorporación de los actores claves en la etapa Combinación y Diseño de la intervención, aportó al proyecto nuevas ideas, al contemplar el desarrollo de la propuesta en la plataforma Moodle, la cual no había sido contemplada por los miembros en la etapa de Mapeo, Estrategias didácticas como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

“se cuestionaba (docente que se incorporó a la etapa de combinación y diseño de la intervención), por qué no utilizar la plataforma y subir toda la información de proyecto, y así, nos evitábamos llamarnos, o bien trasladarnos, o cancelar por causas o imprevistos. Además de que todos los integrantes del Proyecto, contamos con internet y equipo de cómputo en casa. Ups, no se me había ocurrido, utilizar dicha herramienta y estar en red con la comunidad (U2_A1_Diario CdP1YUL p.36)

“llega la docente de Taller de Lectura y Redacción, se acerca a la oficina, ...y entre dientes me dice: Oye, ya ni me dijiste nada del material del que platicamos alguna vez.... Es oro molido y son estrategias didácticas que ni te imaginas, cuándo nos vemos....Se sonrió y le dio alegría, y me dijo; YA ESTÁ; con todo el gusto, lo que quiero es compartir conocimiento y tú ya que andas con el

proyecto, revísalo... te vas a maravillar y yo encantada participar en tu proyecto con esto y en lo que te pueda ayudar". (U2_A1Diario CoP3 YUL p.6)

La CoP gestionó nuevos activos de conocimiento, consolidó lazos e intensificó la participación entre sus integrantes. Así mismo, forjó caminos hacia la colaboración que facilitaron el contacto cara a cara o mediante el uso de redes virtuales.

3.2 El conocimiento producido, los productos, las estrategias y aprendizajes para la organización.

El conocimiento producido por la CoP a lo largo de todo el proyecto consiste en:

- A. Formatos para la planeación de cursos
- B. Estrategias didácticas para docentes
- C. Estructura metodológica para la formación y el acompañamiento docente
- D. El documento Metacognición y Aprendizaje Significativo: material para docentes

A. Formatos para la planeación de cursos

Los formatos electrónicos se encuentran de manera accesible en el repositorio de conocimiento del BIS en la plataforma Moodle que administra la organización.

Primer formato: Propuesta Diseño de Planeación

Es un formato (archivo Excel) diseñado para que el docente explicita la información respecto a estrategias-resultados deseables; con base en evidencias provenientes de sus planeaciones, bibliografía contemplada, recursos, tiempos estipulados y experiencias de enseñanza-aprendizaje anteriores. Los criterios de evaluación hacen referencia a:

- Elaborar un tópico generativo
- Considerar el Diseño Inverso.
- Contemplar actividades individuales y en equipo
- Contemplar los tres principios del saber: Cognitivo, Procedimental y Actitudinal.

- Contemplar actividades para desarrollar y fortalecer en los alumnos hábitos mentales del Pensamiento: crítico, creativo y Auto regulado.
- Determinar indicadores de medición.

OBJETIVO MÓDULO :										
HABILIDADES:										
Sesión	Fecha	Unidad	Subunidad	Criterio Personal	Producto Esperado	Tiempo	Estrategia y/o Actividad	Criterios de Evaluación	Recurso	Bibliografía sugerida
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Tabla 2: Formato para la propuesta del diseño de planeación de cursos

Fuente: Elaboración en CoP

Segundo Formato: Programa BIS

Es un formato (archivo Word) diseñado para que el docente explicita la información más relevante del curso que hace referencia a los temas, actividades, fechas compromiso, bibliografía base, recursos informáticos. Con la finalidad de que el primer día de clases el grupo cuente con la información más relevante del curso. Con este formato, el docente comunica al grupo sobre los grandes puntos del curso y establece acuerdos. Es el docente quien lo elabora y el alumno quien lo utiliza. El criterio de evaluación hacen referencia a: Comunicar al grupo (en la primera sesión) los puntos más

relevantes del curso, tales como: Temas, subtemas, actividades programadas, políticas internas, bibliografía y fechas compromiso.

Programa de trabajo_(3 primeras siglas de la asignatura)			
Propósito: *Referido en la Fundamentación de cada asignatura BIS/EMS.			
Habilidades a desarrollar: Referidas en la columna de saberes de la asignatura antes mencionada.			
Sesión	Actividad/Unidad	Subunidad	Fecha
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
Bibliografía: Autor(es) Base.- Recurso informático (URL):			
Relación de actividades			
No.	Actividad	Descripción	Fecha compromiso
1			
2			
3			
Observaciones (Las que considere el docente)			

*Tabla 3. Formato Programa BIS.
Fuente: Elaboración en CoP.*

Tercer Formato: Características Niveles y Necesidades (CANINE).

Es un formato (Archivo Excel) en el que el docente durante las dos primeras semanas del periodo recaba información relevante respecto a cada alumno y al grupo. Este formato le permite; 1) Describir las características, niveles y necesidades reales de alumnos y del grupo 2) Validar la propia propuesta de diseño e identificar acciones concretas de diferentes actores para una mejor toma de decisiones. Es el docente el usuario directo del archivo. Los criterios de evaluación hacen referencia a:

- Integrar la información de las características del grupo.
- Integrar los niveles de habilidades cognitivas, tecnológicas, de comunicación e interacción.
- Identificar las necesidades del grupo y por alumno.
- Identificar acciones específicas.
- Identificar ajustes o modificaciones a la Propuesta de Diseño.

No. Alumnos en Lista	Género		Tiempo en el BIS		Estado Civil		
	Fem.	Masc.	1er. Ingreso	Estudiante	Soltero(a)	Casado(a)	Otro
%							

➤ Experiencia laboral/educativa

No	Empresa/Puesto / Institución	Lectura y Redacción	Observación
1			
2			
3			
4			
5			

➤ Gustos:
➤ Niveles de uso en TIC

Paquete	Habilidad			Redes Sociales	(Sí /No)
	Inicial	Intermedio	Avanzado		
Word				Facebook	
Excel				Twitter	
Power Point				WhatsApp	
				Otros	
%				%	

Análisis Personal del grupo

Identificación de:

Acciones por implementar	Ajustes específicos a la Propuesta del Diseño

Tabla 4. Formato CANINE
Fuente: Elaboración en CoP

B. Estrategias didácticas para docentes

Es documento electrónico que contempla estrategias didácticas con la finalidad de que el docente incremente su repertorio de actividades para desarrollar habilidades de pensamiento, de socialización y de aprendizaje en equipo.

Campos		Estrategias y técnicas
Autogestivo	Procesamiento	<p>Formular Preguntas y respuestas.</p> <p>Destacar lo más relevante.</p> <p>Auto comprobar el conocimiento aprendido.</p> <p>Organizar y conectar conocimientos mediante esquemas lógicos.</p> <p>Usar analogías.</p>
	Meta cognición	Investigar respecto al conocimiento previo y a la tarea.
	Personalización (Tareas)	<p>Diseñar actividades que propicien:</p> <p>Un pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>La calidad Procesal de información para alcanzar independencia, fluidez de ideas.</p> <p>La Creatividad para producir nuevas ideas y nuevos enfoques.</p>
	Proyectos	Permitir que el alumno-equipo desarrolle(n) algo, que conduzca a la actuación y construcción del conocimiento.
	Investigación (Razonamiento Inductivo) Búsqueda y análisis de información	<p>Analizar casos particulares.</p> <p>Comparar y establecer relaciones</p> <p>Identificar irregularidades.</p> <p>Anticipar resultados.</p> <p>Formular hipótesis.</p>
	Investigación (Razonamiento deductivo)	<p>Comprobar hipótesis en casos particulares.</p> <p>Predecir fenómenos o resultados a partir de modelos.</p>
	Argumentación (Elaboración de Ensayos)	<p>Diferenciar hechos y explicaciones teóricos.</p> <p>Identificar razones.</p> <p>Formular conclusiones.</p> <p>Justificar respuestas.</p> <p>Usar lenguaje de la ciencia.</p> <p>Resolver conflictos.</p>

	Mapa Mental /Conceptual	Elaborar organizador gráfico. Ordenar ideas. Elaborar esquemas.
	Diario reflexivo	Comprobar por sí solos avances, mediante criterios establecidos.
	Resumen	Leer textos Resumir en una frase corta el mensaje esencial que comunica. Elaborar lista que contemple cinco ideas relevantes. Buscar un título concreto para cada párrafo.
Interactivo	Exposición del Docente	Usar Tecnologías de la Información y comunicación (TIC). Usar representaciones gráficas (Pizarrón/Pintarrón).
	Ir hacia atrás	Explorar conocimientos previos. Identificar la finalidad y objetivos de actividades.
	De apoyo	Mejorar el auto concepto. Desarrollar actitudes positivas. Potencializar la motivación del alumno-equipo.
	Exposición Oral	Explicar la introducción de un tema nuevo. Brindar información. Aclarar dudas.
	Lectura Dirigida	Considerar textos extensos, que requieren profundizar. Cuestionar constantemente.
	Interrogación	Guiar las respuestas cuando no hay saberes previos.
	Manejo de situaciones actuales	Relacionar. Establecer conexiones a dos niveles: 1) Repetición.- Consolidación de ideas básicas. 2) Novedad.- Inicio de habilidades básicas significativas y funcionales de lo que se está aprendiendo. Analizar condiciones.
	Debate	Aprovechar la experiencia de los integrantes.
	Lluvia de Ideas	Generar posibles soluciones y nuevos temas de clase.
	Demostraciones y ejercicio práctico	Observar ejemplos y repite acciones.

Paneles	Mantener y justificar posturas
Dinámica de grupos	Promover la participación de los integrantes.
Laboratorios	Enfrentar realidades. Generar y compartir responsabilidades. Anticipar resultados Monitorear resultados
Visita a centros profesionales, de investigación y empresas Conferencias de un experto	Acercar al alumno con el medio laboral (presencial-virtual).
Foro abierto	Aplicar dinámica del sombrero. (abogado del diablo/ director que controla la discusión/ una persona que maneja las emociones e intuiciones y otra que provoca la generación del conocimiento).

Colaborativo	Ir hacia adelante	Predecir nuevas situaciones. Revisar resultados esperados y alternativos. Compartir experiencia propia y de otros.
	Solución de casos	Practicar la colaboración, responsabilidad, cooperación, trabajo en equipo y autoevaluación. Monitorear e intervenir para captar situaciones tensas del equipo.
	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Decidir de manera autónoma (alumno) qué necesita aprender, dónde investigará y cómo trabajar y las actividades que llevará a cabo. Compartir su propio conocimiento.
	ECA (Exploración, Conceptualización y Aplicación)	Partir de la experiencia del alumno Estimular la creatividad. Proponer y aplicar posibles soluciones.
	Seminario Didáctico con Experto/ Análisis y discusión en grupos	Invitar a un experto para responder preguntas. Exponer resultados.
	Grupos de investigación y formación	Realizar investigaciones con base en el MÉTODO CIENTÍFICO, innovación en el producto generado, Publicar ensayos.
	Método del Rompecabezas	Asignar a cada estudiante una sección para aprender y "dominar".

Tutorías entre alumnos	Considerar espacios personales y grupales, a fin de que todos aprendan y compartan el aprendizaje.
Formación mediante monitores	Monitorear desempeño y avances.
Estudio y solución de casos	Presentar opciones para la solución de un caso, (puede tomarse como trabajo final). Autoevaluar. Fomentar la autocrítica.
Uso de TIC	Considerar: Web Quest., documentales. Blogger, presentaciones en Power Point. fotos e Imágenes, videos, líneas de tiempo. Wikis, Torneos, etc.

Tabla 5. Estrategias didácticas por participación del aprendizaje

Fuente: Elaboración en CoP

C. Estructura metodológica para la formación y el acompañamiento docente

Propósito: Diseñar la planeación de un curso orientado al aprendizaje significativo y el desarrollo de la metacognición, por medio de diálogos presenciales y asincrónicos.

La formación y acompañamiento incluye trece sesiones de trabajo que transcurren alrededor de cinco actividades clave:

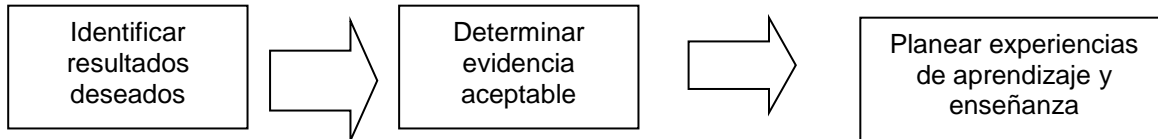
1. Perfiles
2. Diagnóstico y Formación
3. Propuesta Curso y Diseño primera sesión
4. Validación y Autoevaluación
5. Acompañamiento y Análisis.

Las actividades están orientadas a tres tipos de procesamiento que permiten establecer relaciones entre el conocimiento nuevo y el construido previamente; que implican la construcción del nuevo conocimiento y que permiten sintetizar y demostrar lo aprendido respecto del propósito.

Los criterios de evaluación para valorar la planeación de un curso:

1. Pertinencia. Que la planeación cumpla con las especificaciones
2. Conocimiento. Aplicado en el programa y planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Secuencia temática. Adecuada organización de contenidos, identificación de metas, recursos y criterios de evaluación
4. Pro actividad. Participación activa en la construcción y el desarrollo del programa y de actitudes positivas en los alumnos.
5. Comunicación asertiva. Capacidad de comunicarse con otros de manera abierta o asincrónicamente.
6. Relaciones interpersonales. Mantener respeto por ideas, personas y normas.

La formación y acompañamiento considera las tres etapas del Diseño Inverso:



Productos esperados:

1. Programa BIS.
2. Identificación de necesidades educativas específicas de un grupo.
3. Identificación de áreas de oportunidad en cuanto a sus conocimientos y habilidades.
4. Diseño de una planeación que considere los criterios de medición y tome en cuenta el conocimiento y experiencia de otros participantes.
5. Relato de la experiencia educativa en diarios.

En el anexo 4, se encuentra una imagen del curso en Moodle que organiza las actividades e interacciones de la Estructura metodológica para la formación y el acompañamiento docente. A continuación se describen cada una de las actividades clave y los roles de actividad

Primera actividad clave: Perfiles

Dos semanas previas al periodo, el facilitador destina dos horas presenciales para:

Gestionar procesos administrativos e informáticos con el área de Sistemas; desarrollar el curso para docentes en la plataforma Moodle y crear perfiles de los participantes.

Segunda actividad clave: Diagnóstico y Formación

El facilitador destina seis horas presenciales para:

Investigar y explicita el nivel de conocimiento y habilidades de los participantes respecto al BIS, al proceso de planeación y las actividades de aprendizaje que han funcionado.
Capacitar al equipo de docentes en el uso de la plataforma y en formatos (que puede ser cara a cara o en equipo).

Cada participante, de manera independiente y el equipo destinan un espacio a fin de:

Compartir al interior del equipo y/o en plataforma, los elementos que considera(n) fundamentales para la elaboración de un plan de trabajo de un programa del BIS.
Comparar y discriminar los contenidos obsoletos o aquellos son relevantes y no están considerados en los programas de la SEP.
Localizar elementos que son ajenos y de utilidad a la(s) práctica(s) educativa(s).
Compartir al interior del equipo y/o en plataforma, las estrategias didácticas y recursos informáticos que han sido funcionales.

Cada participante, de manera independiente, destina seis horas para:

Determinar, justificar y explicitar los contenidos más relevantes del curso en el formato referido en la Tabla 2.
Analizar y compartir en foro las actividades que han contemplado en sus cursos y cumplir con la normatividad.

Tercera actividad clave: Propuesta Curso y Diseño Primera Sesión

Cada participante, de manera independiente o el equipo destina(n) dos horas para:

Utilizar y validar los formatos propuestos.
Localizar, discriminar y descomponer los elementos presentes en programas de trabajo y actividades previas.
Evaluar la coherencia y pertinencia de la información explicitada en los documentos.
Diseñar la primera sesión contempla: Una dinámica de integración, la presentación del curso, programa, producto(s) esperado por alumno y del grupo y las fechas compromiso.

Cada participante de manera independiente destina dos horas para:

Validar El diseño de Planeación del Curso y el Programa BIS.
Determinar productos.

El facilitador destina espacios para:

Acompañar los procesos de cada docente (cara a cara o de manera asincrónica).

Cuarta actividad clave: Validación y autoevaluación diseño

Primera y segunda sesión el participante frente a sus alumnos, destina cuatro horas presenciales para:

Implementar el diseño de la primera actividad.
Generar ambientes de aprendizaje significativo.
Genera en el grupo compromisos y actividades que contemplen el aprendizaje colaborativo.

Cada participante de manera independiente dos horas para:

Sistematizar resultados.
Identificar necesidades específicas.
Informar y coordinar actividades con áreas involucradas.
Validar o invalidar su propuesta.
Realizar ajuste(s) a la planeación del curso.
Incorporar recursos.
Incrementar o reducir actividades.

El facilitador destina espacios para:

Asesorar y acompañar a los participantes.
Monitorear la participación por docente en plataforma.
Mantener el interés en el proceso formativo y de acompañamiento.

Quinta actividad clave (tercera a novena sesión): Acompañamiento y Análisis

Cada participante de manera independiente destina seis horas (una por sesión) para:

Reportar la experiencia educativa.
Usar foros para comunicarse con otros participantes.
Analizar resultados.

Identificar aciertos y desviaciones. Diseñar nuevas áreas de oportunidad.
--

El facilitador destina tiempo para:

Monitorear la participación en plataforma por docente o del equipo en formación y acompañamiento. Asesorar a participantes. Sistematizar la experiencia de la práctica educativa.

D. Metacognición y Aprendizaje Significativo: material para docentes

Este documento electrónico comunica los aspectos más relevantes desde la perspectiva sociocultural, aborda el constructivismo y la meta-cognición como ejes centrales para el diseño estratégico de acciones y actividades específicas que conlleven en los participantes de la organización y en el propio docente al desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizajes significativos.

El desarrollo de la psicología de la educación ha evolucionado desde las tres últimas décadas del siglo XX, en la cual han surgido diversas propuestas relacionadas a intervenciones educativas, gracias a la inclusión de espacios interactivos y reflexivos de la práctica educativa, que comprueban lo aprendido y el proceso, mediante el análisis, la discusión metacognitiva y por ende en la generación de nuevos conocimientos.

La metacognición, según Marzano (1998), referido por Anijovich (2004), se conforma por dos aspectos íntimamente vinculados. El primero hace referencia a que el conocimiento y control de uno mismo, que incluye la dedicación puesta en la realización de la tarea académica; las actitudes e ideas que se tienen sobre sí mismo y sobre las tareas a realizar y la atención aplicada al proceso en su conjunto y a sus diferentes etapas, y el segundo conecta al conocimiento y al control del proceso que incluye el conocimiento declarativo, que se refiere al manejo de hechos o conceptos relevantes sobre la tarea a realizar. Cada uno de estos aspectos, conlleva procesos y estrategias específicas y a nuevas perspectivas socioculturales y a un constructivismo pedagógico. En la perspectiva sociocultural, Vygostky(1934), se enfatiza en los individuos, que al

interactuar, desarrollan una serie de funciones psicológicas superiores a lo largo de la vida al transferir y recuperar conocimientos.

El origen social de procesos mentales humanos y el papel del lenguaje y de la cultura son mediadores en la construcción e interpretación de significados mediante la identificación de dos principales supuestos: La comunidad y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que los adultos o pares mejor preparados, pueden apoyar el desarrollo de los alumnos como efecto de colaboración y mediante construcciones compartidas, en las cuales cada individuo modifica su dominio personal y apuesta por modelos mentales (Senge, 2014).

Carretero, (1993) (Referido por Rojas, 2007, define al constructivismo como un concepto que argumenta que el individuo no es: “un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores” (p.21). Los individuos participan en un proceso activo, le demanda el desarrollo de habilidades específicas, modificar estructuras conceptuales y la inclusión de indicadores referente a procesos metacognitivos y aproximaciones psicológicas-educativas como lo son diseñar estrategias, identificar y solucionar problemas y en la toma de decisiones.

Por ello, el conocimiento es una construcción del ser humano y no una copia fiel de la realidad. Se debate ante tres miradas que considera aportaciones mutuamente enriquecedoras. Díaz Barriga (2010) refiere que el aprendizaje es: “una actividad solitaria; *con amigos se aprende mejor y sin amigos no se puede aprender.* (p.23)”.

Glathorn(1997), sostiene que dentro del constructivismo existen principios que determinan la naturaleza del aprendizaje, en las que se debe considerar un proceso activo que requiere la habilidad para llevar a cabo tareas cognitivas complicadas; al enriquecer cuando implica la modificación de estructuras conceptuales que parte de concepciones previas y al garantizar que el alumno aprende mejor mediante el uso de gráficos, símbolos o imágenes que le permitan internalizar y hacer suyo lo aprendido.

Anita Woolfolk (1999) sintetiza los resultados que se pueden obtener a través del aprendizaje observacional:

Al enseñar nuevas conductas; al promover conductas previamente aprendidas (mediante representaciones o procesos mentales que el sujeto crea, como una serie de pasos a seguir); al fortalecer o debilitar inhibiciones; al dirigir la atención y al despertar emociones.

Se puede identificar varias líneas, la epistemológica en la que se explican los procesos de desarrollo de la mente o de la inteligencia, los que centran el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos, al identificar que el foco es la explicación del conocimiento y tiene su origen social, y en la que se afirma que la construcción del conocimiento es subjetiva.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a un problema con el desarrollo psicológico del individuo en el plano intelectual. En la cual se generen acciones de un saber de segundo orden, de un pensamiento sobre el pensamiento, y se contemplan espacios en comunidades específicas que conduzcan a la reflexión sobre sus procesos mentales, en estrategias efectivas, en declaraciones de conocimiento y en el establecimiento de nuevas líneas de acción.

Una línea de acción, como lo menciona Gordó (2011) es educar en todo momento y en espacios intencionados y compartidos, compartidos en objetivos comunes a corto, mediano y largo plazo. Se pueden identificar nuevas líneas de acción, al mantener el interés y el compromiso compartido entre sus integrantes; al identificar e incorporar estrategias de motivación y sensibilización; para transmitir *nuevas formas de hacer* y *nuevas estrategias*.

Una estrategia es referida como una guía de acción, en el sentido de que la orientan en la obtención de ciertos resultados. Es flexible, y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. Según G. Avanzini (1998), es derivada de la correlación y de la conjunción de tres componentes: al ser proporcionado por las finalidades que

caracterizan al tipo de personas, de sociedades y de una cultura organizacional, seguido de la manera en que percibimos la estructura lógica de los diferentes módulos y sus contenidos. Las estrategias se basan en la premisa de que los individuos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente y son considerados en búsqueda de relaciones en la información, que aleja la idea de un individuo pasivo que recibe cuerpos de conocimientos ya establecidos.

Dentro de las estrategias, la teoría de la elaboración de Reigeluth (2000) apuesta por un aprendizaje en espiral. Un aprendizaje en espiral parte de los elementos más simples, generales y fundamentales de los contenidos, a fin de pasar a elaborar cada uno de los mismos, mediante la introducción detallada y cada vez más compleja. De ahí la relevancia en los diseños de estrategias en tres dominios, el afectivo, psicomotriz y el cognitivo a aprender y en el desarrollo de habilidades del pensamiento como estrategias esenciales.

El desarrollo de habilidades esenciales para la enseñanza, comprende el conjunto de actitudes, habilidades y estrategias que utiliza el docente para lograr el aprendizaje del alumno. Eggen y Kauchak (2001) las clasifican dos grandes momentos: Primero, en el previo.- Al considerar las características, comunicación, organización y el alineamiento educativo; y segundo, en la acción.- Al considerar el foco, la retroalimentación, el monitoreo, la revisión y la indagación. Así como enfatizar que una de las habilidades más importantes es la de enseñar a pensar, que incrementa la autonomía y da herramientas para la investigación independiente y la selección de estrategias específicas, las cuales, quedan a criterios de cada la organización, según el propósito y énfasis en la calidad en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, individuales y colectivos.

El docente estimula procesos de pensamiento complejo mediante el uso de diversas estrategias que ayudan a los alumnos a establecer relaciones entre lo que conocen y lo que está siendo aprendido, es decir cuando proponen y conducen actividades de aprendizaje significativo.

El uso efectivo de estrategias didácticas involucra a figuras claves en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Al mediador del proceso, al aprendiz como procesador activo de conocimiento y a los pares que presencian y participan de la reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas. Dicho aprendizaje refleja la naturaleza profundamente social de conocer, interactuar y de revalorar (Brown, Collins y Duquid, 1989).

Esto es, que las organizaciones asumen diversas formas y son capaces en recuperar diferentes perspectivas al enfatizar en la creación de comunidades de aprendices; en la clarificación del sentido y propósito de aprendizajes y en la generación de nuevos aprendizajes.

En las organizaciones educativas, la promoción de procesos, la generación de nuevos aprendizajes, es conceptualizada y aplicable a cualquier aprendiz: por repetición/descubrimiento o por repetición/significativa, en los cuales se presenta un continuo de posibilidades y se entretienen la acción docente, los planteamientos de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento metacognitivo. El conocimiento metacognitivo, es un proceso dinámico, interactivo y significativo.

Para que el conocimiento sea significativo, la información externa que es interpretada por la mente de cada individuo, converge con otras, que a su vez construye nuevos conocimientos y modelos más complejos y potentes, los cuales son modificados o reemplazados de manera consciente e inconsciente (Gómez-Gramell y Coll, 1994). El aprendizaje y el conocimiento son para los individuos, para las comunidades y para las organizaciones, un acto fundamentalmente social, en el que se participa activa y colaborativamente, en el que se movilizan saberes y recursos. Al considerarse el aprendizaje como un proceso social, referido por Piaget (1886-1980) en la teoría del desarrollo cognitivo.

En el aprendizaje deben participar grupos colaborativos y con la interacción de pares. En dicho proceso se identifican cuatro factores que emergen entre sí y que influyen en cambios de pensamiento, como la maduración biológica, la actividad en sí, las experiencias sociales y el equilibrio. Se considera un aprendizaje significativo, cuando

los individuos de la organización participan en un proceso activo-constructivo, en el cual, la información que se desea aprender es identificada, relacionada y organizada a partir de conocimientos previos, los cuales son almacenados en la memoria permanente, y generan representaciones cognitivas potentes.

Una de las propuestas emprendedoras desde el mundo cognoscitivo, es el aprendizaje significativo, al influir en las dimensiones de la práctica. Al aprender renueva la capacidad de participar en la práctica, al comprender por qué se hace lo que se hace y de la selección de recursos existentes para generar nuevos aprendizajes.

Aprender implica la participación activa en prácticas de comunidades específicas, las cuales son parte integral de la vida cotidiana. Por lo que el aprendizaje es el motor de la práctica, y puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que ya sabe el individuo, es decir, cobra sentido toda vez que la nueva información adquiere significado; mediante la relación con conocimientos previos, en la promoción de un doble proceso de socialización y de individualización y al favorecer el logro de la recuperación de contenidos sustanciales y funcionales de lo aprendido. (Ausbel, 1976), que son explicitados en diseños y estrategias de enseñanza.

Para apostar por un aprendizaje eficaz Gagné (1987) alude al desarrollo de elementos primordiales, tales como la motivación, el encauce de la atención, la orientación del aprendizaje para codificar el conocimiento, el incremento de la retención y transferencia del aprendizaje en sí y la planificación de medios de enseñanza, mediante la explicitación de actividades estratégicas o tareas criterio (Jones, Sullivan, Ogle y Carr, 1996); de las que se derivan actividades para la adquisición de nuevos conocimientos.

De ahí la prioridad en dos líneas de acción en procesos formativos, al educar y al actualizar en un contexto de una permanente y acelerada evolución tecnológica, mediante el replanteamiento de procesos de enseñanza-aprendizaje, en la reconsideración de interacciones: individuos-contenido-gestor, en la adaptación de nuevas competencias de actores con autonomía, comprometidos en la operación y al apoderarse de los recursos existentes.

La autonomía (Nonaka, 1994), relacionada a capacidades de independencia, responsabilidad y de selección. Esto es, como ejercicio de compromiso de elección confirman la interacción: al cómo, el qué y en el porqué. La elección acertada de aprendizajes esperados, se refleja en propuestas de diseño y al explicitar aprendizajes que son el resultado de prácticas reflexivas.

Reflexionar en una práctica educativa, toma fuerza y es entendida como un recurso transformador de aprendizajes al reconocer lo aprendido, el proceso y su finalidad, mediante el análisis y la discusión metacognitiva. Componentes afectivos, *actitudes*, entendidos como constructos hipotéticos, permiten explicar tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, para evaluar, de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación

3.3 La evidencia en procesos y resultados derivados del uso del conocimiento.

En este apartado se presentan los resultados generados a partir de la intervención con el Grupo de Aprendizaje Piloto (GAp). Para el análisis del uso del conocimiento (intervención) se utilizaron los datos registrados en las bitácoras de aprendizaje de las sesiones de trabajo y de las observaciones a los docentes.

Los resultados que a continuación se describen se obtuvieron en el periodo de tres meses, que inició con la inducción a un proceso formativo y de acompañamiento dónde la motivación, el diseño específico de cursos, el aprendizaje significativo y en equipo, el desarrollo de la metacognición mediante diálogos presenciales y asincrónicos, coadyuvaron para alcanzar el propósito de la intervención.

El GAp estuvo conformado por cinco docentes profesionistas, que carecían de formación o acompañamiento de su práctica educativa en el BIS. Su experiencia educativa oscilaba entre once meses y cuatro años y su rango de edades estaba entre 25 y 32 años. Dos participantes cursaban un posgrado, cuatro de ellos contaban con habilidades informáticas y dos combinaban funciones administrativas con procesos educativos en la misma universidad y otro, adicional a la docencia era administrativo en una instancia gubernamental. Uno de los participantes simultáneamente impartía clases

en el BIS y clases de percusiones en otra universidad. Estas características de actividad en la conformación del grupo hicieron complejo el coincidir en tiempo y espacio fuera de la jornada laboral.

En la intervención se planearon trece sesiones de 60 minutos, no obstante, el desarrollo real se llevó a cabo en doce sesiones de 180 minutos cada una. Los cambios se debieron a la necesidad de atender la conceptualización y discusión de temas relacionados con la metacognición, aprendizaje significativo y diseño inverso, así como por atender a la diversidad en estilos de aprendizajes. El diseño original partía del referente que los participantes podían entrar en directo con el uso de este conocimiento y que no tenían dificultad para usar la plataforma Moodle. Sin embargo esto no fue así y además se reconoce que el uso de la plataforma, no fue la mejor decisión debido a que en algunos miembros provocó desánimo.

De las cinco actividades claves de la intervención se reconocen resultados y aprendizajes en las cuatro primeras, respecto a perfiles; diagnóstico y formación; propuesta curso y diseño de la primera sesión y en la validación y autoevaluación del diseño. No así en la última de las actividades clave que hace referencia al acompañamiento y análisis. Respecto a esta menos de la mitad de los participantes documentó su práctica y ninguno la analizó, por lo que la proyección de relaciones entre la práctica personal y la de los demás miembros del GAp no fue posible.

A pesar de los resultados de la quinta actividad clave, con la práctica, fue posible que los participantes adquirieran aprendizajes individuales y que en equipo se creara conocimiento, al desarrollar y compartir las actividades propuestas, resultados y aprendizajes que por sí solos no solían explicar. Quesada (2009) menciona que la enseñanza estratégica tiene como finalidad fomentar el uso de habilidades de pensamiento y formar aprendices independientes.

Otra razón que ocasionó que el tiempo dedicado a las sesiones se prolongara, fue que los participantes apostaron por espacios de interacción cara a cara y no así por espacios de comunicación en redes informáticas formales, con frecuencia detuvieron su

participación y la dinámica del equipo en las actividades que implicaban el uso de foros en la plataforma. Aunque de manera independiente sí se comunicaban mediante el uso de aplicaciones para redes sociales. Senge (2015) refiere que el aprendizaje en equipo “se construye sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida. También se construye sobre el dominio personal, pues los equipos talentosos están constituidos por individuos talentosos” (p.292).

La disciplina del aprendizaje en equipo llevó a desarrollar en los participantes dos campos de práctica. El primer campo de práctica hace referencia a aprender la práctica del diálogo. Como lo argumenta Senge, “de modo que un equipo empiece a desarrollar aptitudes conjuntas para alentar un cociente intelectual de equipo que supere al cociente intelectual de los individuos” [...] y el segundo, que “concierna a los laboratorios de aprendizaje y los micro mundos, ámbitos informáticos donde el aprendizaje en equipo afronta la dinámica de realidades complejas (p.319).

Al aprender la práctica del diálogo en equipo, los participantes descubrieron otros elementos claves y aprendizajes de su propia práctica, así como situaciones prioritarias para mejorar. Lo que significó que aprendieron a construir un trabajo metacognoscitivo y a compartir lo que aprendieron en la práctica del diálogo. Los siguientes fragmentos, presentan las evidencias de aprendizajes individuales que contemplan un trabajo metacognoscitivo y cómo al desarrollar aptitudes conjuntas se afrontan realidades específicas:

“(Docente comenta) rompí el esquema que tenían algunos alumnos de mí, ¡hasta me asombré!... y lo mejor... es que pude empezar a repasar en mi cabeza.... Los temas que no me iban a costar trabajo ver con ellos, y saber que sí les puedo cargar en las tareas y en evaluaciones, dado que es un grupo joven. (U1_A5_R3_YUL_p.17)

“con este proceso(formación y acompañamiento), me he dado cuenta de que tengo que mejorar en algunos puntos, ni yo me había dado cuenta que algunas de los archivos que presento, estaban saturadas de información y cuando entré a la Plataforma, pues me di cuenta de que el maestro de Matemáticas II, estaba utilizando páginas de You Tube, y pues sabía que podías buscar videos, música y que me meto (a navegar por internet) y ándale que encontré algunas opciones con los temas del módulo y mejor aún, que podía seleccionar el tiempo y revisar la calidad de la información”. (U1_A5_R10_YUL_p.15)

Los aprendizajes individuales hacen referencia a: la comunicación sobre lo que les permitió planear de mejor manera; lo relevante que es validar el conocimiento y tomar decisiones; la inclusión de espacios destinados para reflexionar, así como establecer relaciones entre el conocimiento actual y como el uso de estrategias didácticas permiten atender oportunamente conflictos. Los participantes confirmaron que se aprende mejor cuando se impulsa la motivación, se incluyen espacios para ser acompañados y también cuando acompañan a otros a aprender. Aspectos que evidencian lo anterior pueden apreciarse en los siguientes fragmentos:

“¡Sabes, hasta ahorita me cayó el veinte; Ya pude identificar cómo se va articulando cada cosa (actividades claves) y lo importante de los formatos propuestos; diferenciar con un color específico actividades y evaluaciones, como, como ah sí, productos y esos criterios para cada una y sin dejar de mencionar la primera y última clase”. (U1_A5_R3_YUL_p.2).

“yo no podía identificar por qué se había solicitado cierta información y que sólo se contaba con siete sesiones efectivas y que la primera clase el enfoque debería ser socio-cultural-integrador, que terminara en conocer más a los alumnos y luego poder saber qué tenía que cambiar. Créeme que se me vienen muchas ideas y actividades para los chavos, pero. ¿Cómo aterrizarlas en un papel?”. (U1_A5_R3_YUL_p.3)

“Pero ahorita, al ver las tres primeras sesiones (diseño del curso), es decir al combinar la información y verla reflejada en una sola hoja (Propuesta de Diseño) ¡Huy.... Es lo más sencillo!”. (U1_A5_R3_YUL_p.3)

Los participantes reconocieron que al incluir estrategias didácticas en su práctica educativa, fue posible atender oportunamente conflictos e incrementar su confianza en el proceso de enseñanza, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

“Sí, y esto me ha servido revisarlo en las actividades que contemplan la recuperación de la práctica desde la tercera sesión, en la que se registra lo que se cambia sobre las modificaciones al diseño que inicialmente no se había reflexionado y que estos son elementos para contemplar en el siguiente curso ¡como punto de partida! Ah y me agrada esto, porque si los alumnos lo sentían como una tarea extra y que era para “ayudarlos a mejorar su calificación” hoy, los alumnos las tareas extras las toman como un reto porque ya no lo sienten como obligación, o algo tedioso y ahora rompo esquemas, mismos que yo tenía y que no permitía que en ellos participaran”. (U1_A5_R10_YUL_p.11)

“Huy , déjame contarte que al principio no entendía eso de ir hacia atrás, lo de los organizadores gráficos, debates, exposiciones y trabajos finales, y tuve que revisarlo varias veces, y hoy te puedo decir que ya me empieza a gustar esto, ¡porque ahora sé, que varias estrategias las he utilizado; nada más que no sabía cómo se llamaban, y me da gusto saber, que éstas apoyadas por medios

informáticos, son de utilidad para provocar diálogos e intercambios de información entre los docentes y también para resolver problemas cotidianos y trabajar en equipo". (U1_A5_R10_YUL_p,15)

En estas prácticas, fue vital que todos los participantes *suspendieran* supuestos individuales y se visualizaran como *colegas*. Condiciones que les permitieron ver y comunicar con mayor claridad sus propias ideas, así como contrarrestar con ideas y el conocimiento de otros. Se reconoce que el haberse visto como colegas coadyuvó a introducir pensamientos participativos, a establecer nuevas interacciones y a expresar voluntades y decisiones, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

"en el caso de la materia de matemáticas, de acuerdo a mi experiencia como alumno (en la especialidad) y como docente (en el BIS), cuando el grupo me pide un repaso antes del examen es porque no estudiaron nada, o porque trataron de estudiar un día antes del examen y ya no se acuerdan de cómo resolver los ejercicios. Sí lo he hecho, pero los alumnos quedan con más dudas que al principio, es por eso que al menos en las materias de matemáticas no lo recomiendo". (U1_A5_R11_YUL_p.3)

"(Docente de matemáticas al docente de Metodología) en tu caso en el que la actividad de campo tiene mayor peso al momento de la evaluación, creo que si al inicio del curso se les notifica a los alumnos de dicha actividad no tendrán ningún pretexto para no cumplir con ella, en mi caso en la clase de robótica, hay alumnos que no entregan sus reportes con el pretexto del trabajo y de que tienen otras cosas que hacer, debido a que esta materia no está en el sistema (U1_A5_R11_YUL_p-4)

Con el diálogo cara a cara fue posible desarrollar un pensamiento individual y un pensamiento creativo, no así en los diálogos proyectados en plataforma, dado que éstos sólo llegaron a ser aproximaciones de contacto y comunicación entre ellos. Los encuentros cara a cara siempre brindaron un ámbito seguro, nuevas oportunidades para descubrir aprendizajes en conjunto y también evitaron discusiones destructivas. Senge (2014) enfatiza que "si el diálogo articula una visión única de aprendizaje en equipo, la reflexión y la indagación pueden resultar esenciales para realizar esa visión" (p.307). Por lo que las aptitudes para la reflexión e indagación fueron cimientos para desarrollar diálogos sólidos. Como puede apreciarse en las siguientes viñetas:

"cuando observo que ya no están poniendo atención(los alumnos), bajo el tono de voz y les pregunto por algún concepto y es impresionante la velocidad de los jóvenes para acceder al internet, lo que me ha llevado a estar más cerca de ellos y mantener su atención (motivación en la enseñanza) (U1_A5_R10_YUL_p.15)

“...he identificado que cuando me fallan con las tareas, el avance y el desempeño se va poniendo tenso, lo que significa que si los alumnos no van realizando tareas en casa, ¡tengo que modificar el programa y esto me lleva a regresarme en algún tema o bien a los conceptos básicos y todo esto no es recomendable... Ya en la recta final, es algo así como saber con anticipación lo que se debe hacer cuando vas hacia atrás y el grupo no te responde, lógico es que algo no te está funcionando como docente y con las estrategias didácticas”. (U1_A5_R10_YUL_p10)

Se esperaba que todos los participantes por sí mismos tomaran conciencia y dirección para llevar a cabo las actividades, ya que contaban con las habilidades requeridas para desenvolverse exitosamente en la intervención, sin embargo, algunos participantes no facilitaron el aprendizaje del equipo y en otros casos el conflicto de dominio tecnológico en determinados momentos provocó desánimo. La dificultad de participación mediante recursos virtuales fue atendida al proporcionar modelamiento. En este modelaje el diálogo fue circunstancial e influyó sobre el desarrollo de la participación, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

“(Docente Ética y Valores) que mejor la dejara (su participación) para otra etapa y por otro lado ya había trabajado algo (de la planeación) pero quería “considerar espacios para que le brindara la formación técnica (adicional a la capacitación) que ya recibieron los otros integrantes de la comunidad”. (U1_A5_R3_YUL_p. 15).

*“gracias por la espera y tu tiempo, esto es lo que me faltaba, sé que te parecerá raro, pero prefiero que las primeras tres veces me acompañen y luego ya me suelto, para mí esto es doble aprendizaje y me gustan los retos, algunas veces te dije que era mejor tirar la toalla, pero ahora, sé que lo mejor fue esperarme y poder *aprender...cosas nuevas*, sabía que esto de dar clases no es simple y ahora, te puedo compartir que es gratificante ser parte de un proceso de cambio con los alumnos” (U1_A5_R8_YUL_p. 8).*

En dos participantes el compromiso y la participación se vieron disminuidos por el poder de las rutinas defensivas. Senge (2014) menciona que estas rutinas son: “hábitos arraigados [...] utilizados por los integrantes de las organizaciones para proteger sentimientos de amenaza, los cuales surgen cuando se expresan los propios pensamientos” (p.308). Uno de los docentes argumentaba que la disminución de su compromiso y la participación, fue ocasionada por la cantidad de trabajo, por atender necesidades personales o laborales, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

“Ah bien, me parece excelente, lo que la visita del próximo martes, ya te habrás dado cuenta que ni chance tengo para subir las actividades (correspondientes a las sesiones) y no es porque no quiera eh, es que ya llego bien cansado y lo menos que quiero ver es la computadora, pero dame chance este fin de semana y me pongo al tiro” (U1_A5_R8_YUL_p. 5).

“Sé que cuando me invitaron al grupo, las condiciones eran otras, un compañero estuvo faltando mucho y por lo mismo, se me cargó el trabajo, sí recibía sus recados, las instrucciones son claras, así como la paciencia y apoyo de su parte, de hecho no tengo problema para acercarme y me siento en la confianza para preguntar las dudas. Pero por lo que te comento, y en específico, una necesidad personal y exceso de trabajo y por la misma premura y actividades, me llevaban a postergar las actividades de la plataforma y luego cuando llegaba a casa, entraba a la plataforma, me quedaba dormido” (U1_A5_R11_YUL_p.10).

En contra parte a las rutinas en otro docente que hacen referencia a la dificultad de comprensión respecto a la estructura metodológica en la plataforma, a los diálogos y aprendizajes compartidos entre los docentes y también por el cansancio, misma que se pueden apreciar a continuación:

“Noooo manches,,,, a veces siento que no puedo(explicitar el diseño del curso) y para relajarme, entro a la plataforma y veo todo lo que se ha realizado... y por más que leo, y leo y leo(estructura en plataforma, diálogos en foros y productos), ¡no entiendo nada, me desespero y no quiero quedar mal o tronar aquí o allá....Tú sabes que esto de dar clases me apasiona y lo disfruto y he aprendido” (U1_A5_R5_YUL_p. 7).

“Ya ves, yo te lo dije... El tiempo no me alcanza y me siento muy mal porque he fallado...sí quiero aprender... y a la vez luego pienso y si no puedo o no avanzo... y la neta, la neta... que ni chance tengo entre semana” (U1_A5_R7_YUL_9).

Senge (2014), refiere que: “a medida que los miembros aprenden a trabajar valiéndose de sus rutinas defensivas y no contra ellas adquieren confianza” (p. 316). Se reconocen dos puntos relevantes: la motivación, compromiso y aprendizaje de los participantes al identificar y encarar sus actitudes defensivas y bloqueos y cómo los espacios compartidos se convirtieron una y otra vez en un escenario para dialogar, aprender, encarar con otros estas rutinas defensivas.

El compromiso fue abanderado por la voluntad de aprender. Los participantes comprometidos desarrollaron actitudes críticas y reflexivas, mantuvieron una motivación intrínseca y estuvieron abiertos al cambio. Gordó (2010) refiere que la voluntad de aprender viene de una intención explícita, precisa una estructura y procesos de compartir, crear, adquirir y difundir nuevo conocimiento.

Con el uso de la estructura metodológica, los integrantes de GAp descubren que las dos primeras sesiones son el punto de apalancamiento para caracterizar grupos y validar el diseño del curso. En ellas se determinan las características, niveles,

necesidades reales y los aprendizajes previos de los alumnos. Aprendizajes respecto a caracterizar el grupo se puede apreciar en las siguientes viñetas:

“ Ah ¡CANINE!, sí, sí sé, al principio ese término me sacó de onda, y luego cuando impartí las primeras dos sesiones y tuvimos una reunión para reportar la información del grupo, ahí me cayó el veinte de que esa palabra, contemplaba la abreviatura de: Características, Niveles y Necesidades y hoy en día, no sabes cómo me ha servido, llego a la casa, reviso los archivos(formatos propuestos) y de manera inmediata, viene a mi mente, la información del grupo. (U1_A5_R10_YUL_p.14)

“Bien fácil, cuando ya tienes el reporte de CANINE, llegas a tu casa y revisas la información del grupo, ¡pues te vienen a la mente los puntos más relevantes de los alumnos y ahí es cuando tú como maestro(validación/invalidación del diseño), decides si dejas las actividades o las cambias”.(U1_A5_R10_YUL_p.15)

La estructura metodológica ha sido eficaz por los resultados que manifiestan los participantes respecto a: aprendizajes de sí mismos y en equipo; aprendizajes del proceso de aprender a aprender para caracterizar grupos, aprendizajes respecto a detenerse, reflexionar y evaluar su propia práctica y al anticipar acontecimientos. Conviene que la estructura se replique con otros integrantes de la organización por los resultados y actividades fortalecen la práctica educativa.

Conclusiones

Colocar un proyecto educativo en la organización con el objetivo de *Diseñar mediante procesos de gestión del conocimiento una estructura metodológica para la formación docente que permita proyectar actividades estratégicas de un curso*, parecía no ser una tarea difícil. El reto radicó en mantener la participación de los integrantes, en acentuar el trabajo colaborativo, en comunicación horizontal, así como en identificar y atender oportunamente conflictos y rutinas defensivas en los participantes.

Crear conocimiento respecto a la estructura metodológica para la formación docente al ser producto de un proceso de gestión del conocimiento no representó una acción sencilla. La estrategia propuesta por la comunidad de práctica estuvo centrada en acciones compartidas entre los integrantes, y esta estructura requirió identificar y combinar conocimientos tácitos, experiencias educativas exitosas al estar frente a grupos, aprendizajes significativos de los docentes; así como enfatizar la participación de los integrantes de la organización.

Como metodología la gestión del conocimiento se convirtió para el Bachillerato Intensivo Semiescolarizado en una herramienta vital durante el proceso, el capital social identificado facilitó el combinar y alinear las energías individuales y descubrir una dirección conjunta, el alentar la experimentación de sus integrantes y el deseo conjunto de correr riesgos y al aprender a mirar y colaborar en equipo.

La construcción de la comunidad de práctica fue un motor para el diseño y el desarrollo del proyecto. Su enfoque primordial fue más allá de abrir un espacio para presentar o dar cabida a quejas o a identificar culpables. La forma de participar y de trabajar en equipo fue modificada, pasó de un estilo caracterizado por ser institucional, limitante y autónomo, hacia una participación y validación del conocimiento de manera individual y con otros. En este proceso fue trascendente la conducción de un liderazgo horizontal, mismo que coadyuvó a fortalecer el dominio personal, incrementar la confianza en los participantes, apostar por prácticas de diálogo, impulsar la motivación y a incluir espacios para ser acompañados y para acompañar a otros a aprender.

El conocimiento generado, producto de lo planeado, impactó en la manera en la que aprendió el equipo y los docentes de la organización. A la fecha los docentes son visualizados como agentes claves, creativos y que cuentan con otros recursos para proyectar actividades. Estos docentes, como resultado de su participación y compromiso con el proyecto, pueden identificar, analizar y tomar decisiones respecto a problemas o situaciones específicas en un espacio y tiempo compartido, registran y analizan su conocimiento, situaciones críticas y aprendizajes, hoy no son ajenos a ellos mismos, ni a su práctica educativa.

Compartir la visión fue fundamental para iniciar y mantener activos los procesos de la gestión. La visión compartida hizo posible que todas las partes se comprendieran y conformaran una empresa conjunta, por lo que el conocimiento al ser creado, compartido y validado por la propia comunidad, permitió construir un trabajo metacognoscitivo y un aprendizaje que afianzó una y otra vez el compromiso. La inclusión de sesiones de trabajo conjunto y diversos encuentros alentó a los participantes a compartir un sentido de pertinencia, a observar propias acciones, a practicar el diálogo y a colaborar con otros.

Se reconoce que sin la creación, ni la participación del equipo, la propuesta metodológica y la gestión del aprendizaje no habrían tomado fuerza, ni dirección respecto al tiempo efectivo de la proyección de actividades estratégicas del bachillerato. Esto se vio reflejado en la relevancia de las dos primeras sesiones para recabar y comunicar información, así como la distinción de formar aprendices independientes que incluyen espacios destinados a la evaluación.

La validación del conocimiento se sitúa como un proceso compartido y clave en la propia gestión del conocimiento. Se enfatiza en el conocimiento como un valor intangible contenido en sus integrantes que disminuye la distancia entre la organización, el conocimiento, los procesos y sus participantes.

El proyecto pudo generar un ambiente y convivencia idónea en dos equipos de trabajo, así como mantener un clima que exhortó a la visión compartida y a emprender líneas de acción respecto a la convivencia escolar y al trabajo en el área académica en el BIS:

La formación y el acompañamiento docente es imprescindible, Sin embargo, si la organización no se interesa por extender o replicar el proyecto con el resto del equipo docente (debido a que únicamente se trabajó con el 30% de ellos); se corre el riesgo de: desaprovechar el hábito de práctica conjunta, perder la potencialidad y creatividad de sus integrantes, no desarrollar aptitudes colectivas de aprendizaje, continuar con aprendizajes individuales o con experiencias exitosas aisladas y también de amplificar la distancia entre la organización y el conocimiento.

La mejora continua es vital y sería deseable que el equipo académico-administrativo también participara en forma coordinada con la organización, para lograr una mayor cobertura en el menor tiempo y en consecuencia aprovechamiento del talento existente.

Algunas recomendaciones para futuros proyectos de gestión del conocimiento hacen referencia: al dominio de habilidades informativas y de la tensión creativa, mediante la perseverancia y paciencia; al desarrollo de habilidades de negociación integrativas para fortalecer la confianza, el diálogo y la buena comunicación con la organización y con integrantes; a identificar y atender conflictos estructurales, mediante un pensamiento creativo y al descubrir nuevas soluciones, soluciones que de manera individual no se pueden identificar y por último al establecer un liderazgo horizontal y compartido con la organización.

Referencias

- Anijovich, R., Malbergier, M.Y. y Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, Argentina, EditorialFondo de Cultura Económica.
- Canals, A. (2003). Gestión del conocimiento, Editor Gestión 2000, Volumen 5 de los libros de Infonomía. Edición Ilustrada.
- Díaz, F y Hernández (2010) Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo (Una interpretación constructivista). México. Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz, F y Hernández (2011) Experiencias Educativas con Recursos Digitales (Práctica de uso y diseño técnico pedagógico). Capítulo 9: El papel del profesor y el uso de TIC como herramienta de apoyo; México. Editorial Mc Graw Hill.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Capacitación en estrategias y técnicas. Recuperado el 12/01/2016 en: [http:// www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias)
- Gallimore, R. y Tharp, R (1993). Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización, en Moll, L. Comp. Vygotsky y la Educación. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Gordó, G., 2010, Centros educativos: ¿Islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones-red, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L C/ Hurtado, Barcelona España.
- Hernández Rojas, Gerardo., (2006) Miradas Constructivistas en Psicología de la Educación; México. Editorial Paidós,
- Marzano, R. Pickering, D. J., (2005) Dimensiones del Aprendizaje, Manual para el maestro, Derechos de Reproducción, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, México.

- Nonaka, I.(1994) Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional. Instituto de Investigación de Negocios, Hitotsubashi University, Kunitachi, Tokio, Japón: Organization Science/voi. 5, No. 1.
- Ortiz, S., Ruiz, A., (2009), Gestión del Conocimiento de Segunda Generación: Modelo de Firestone y McElroy, Documento de trabajo, ITESO, Guadalajara, Jalisco.
- Quesada Carrillo R. (2009) Cómo planear la enseñanza estratégica. III. Selección y secuencia de Contenidos, por Jesús Carlos Guzmán, México. Editorial Limusa.
- Rojas Morales, M.E; (2007). La creatividad desde la perspectiva de la enseñanza del diseño, México. Editorial Universidad Iberoamericana.
- Senge P. (2014), La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje, Buenos Aires Argentina. Ediciones Granica.
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Senge, P. (2014). *La quinta disciplina: el arte y la práctica en la organización abierta al aprendizaje*. 2a. ed. 16a reimp. Buenos Aires. Editorial Granica.
- Taller básico de capacitación en Estrategias y Técnicas Didácticas es parte del PDHD. Recuperado el 12/01/2016 en: <http://cursosls.sistema.itesm.mx/Home.nsf/>.
- Toledano, R. (2009). Mapeo del conocimiento, Documento de trabajo, ITESO, Tlaquepaque, México.
- Wenger, E. (2001), Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Anexos

1. Relación de preguntas para formular la encuesta para docentes

- 1) ¿Qué tipo de conocimiento requieres para hacer tu trabajo?.
- 2) ¿Cómo lo obtienes?.
- 3) ¿Quién te valida la información?.
- 4) ¿Cómo te llega?.
- 5) ¿Qué situaciones no resuelve tu planeación?.
- 6) ¿Con quién acudes cuando tienes un problema relacionado con tu trabajo?.
- 7) ¿Quiénes se encuentran involucrados?.
- 8) ¿Cómo agrega valor tu práctica?.
- 9) ¿Qué conocimiento se crea a través de tu trabajo?.
- 10) ¿Cómo son difundidas las estrategias y políticas del BIS?.
- 11) ¿Cómo aprendiste a trabajar con adultos?.
- 12) ¿Qué clase de datos o información crítica necesitas para tu trabajo?.
- 13) ¿Qué implicaciones negativas consideras que se generan al no contar con la información antes mencionada?.
- 14) ¿Qué datos históricos son críticos para tu trabajo?.
- 15) ¿Qué ocurre con los resultados de tu trabajo?.
- 16) ¿Cómo puede ser mejorado el flujo del conocimiento?.
- 17) ¿Qué impide hacer mejor las cosas?.
- 18) ¿Qué conocimiento falta?.
- 19) ¿Qué datos o información adicional, no logras conseguir y necesitas para hacer tu planeación (docente)?.
- 20) ¿Quiénes se encuentran involucrados en tus actividades?.
- 21) ¿Quiénes son los principales contactos internos que pueden ayudarte a mejorar tu práctica educativa?.
- 22) ¿Quiénes son los principales contactos externos que pueden ayudarte a mejorar tu práctica educativa?.
- 23) ¿Cuáles son las principales quejas sobre tus acciones?.

24) ¿Cuáles son los tres éxitos más importantes en el BIS?.

2. Identificación de Actores y capital estructural

Pregunta	Fuentes información			Actores informantes				Campos de conocimiento					Técnicas				
	an	o	re	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
¿Qué tipo de conocimiento requieres para hacer tu trabajo?	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	Si	1	1	1	1
¿Cómo obtienes ?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Si	1	1	1	1
¿Cómo te llega?	1	1	1	1		1		1	1			1	Si	1	1		1
¿Quién te valida la información?	1			1		1		1		1		1	Si	1		1	1
¿Qué situaciones no resuelve tu planeación?						1	1	1	1	1	1	1	Si	1	1	1	1
¿A quién acudes cuando tienes un problema relacionado con tu trabajo?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Si	1	1	1	1
¿Quiénes se encuentran involucrados?	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	Si	1	1		1
¿Cómo agrega valor tu práctica?	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	Si	1		1	1
¿Qué conocimiento se crea a través de tu trabajo?	1	1	1	1		1				1		1	Si	1	1	1	1
¿Cómo son difundidas las estrategias y políticas del Bis?	1	1	1	1	1	1			1			1	Si	1	1	1	1
¿Cómo aprendiste a trabajar con adultos?	1		1	1		1		1	1	1	1	1	Si	1	1		1
¿Qué clase de datos o información crítica necesitas para tu trabajo?		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Si	1	1	1	1
¿Qué implicaciones negativas consideras que se generan al no contar con la información antes mencionada?	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		si	1		1	1
¿Cuáles datos históricos, son críticos para tu trabajo?	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	si	1	1	1	1
¿Qué ocurre con los resultados de tu trabajo?	1	1	1	1		1		1				1	Si		1	1	1
¿Cómo puede ser mejorado el flujo del conocimiento?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Si	1		1	1
¿Qué impide hacer mejor las cosas?	1	1	1			1				1		1	Si				
¿Qué conocimiento falta?	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	Si	1		1	1
¿Qué datos o Información adicional, no logras conseguir y necesitas para hacer tu planeación? (docente)	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	Si	1	1	1	1
¿Quiénes se encuentran involucrados en tus actividades?																	
¿Quiénes son los principales contactos internos que pueden	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Si	1	1	1	1

3. Validación de preguntas

- 1) ¿Qué herramientas requieres para que la práctica educativa en el BIS, sea exitosa
- 2) ¿Cómo puede ser mejorada tu práctica docente en el BIS?
- 3) ¿Qué datos o información adicional, no logras conseguir y necesidades para mejorar tu práctica docente?.
- 4) ¿Cómo aprendiste a trabajar con personas jóvenes y adultos?.
- 5) ¿Lo hacías antes de otra manera?.
- 6) ¿Cómo identificar que los alumnos aplican los conocimientos en su vida cotidiana?.
- 7) ¿Qué estrategias efectivas de enseñanza has utilizado?.
- 8) ¿Cuáles de esas estrategias ha sido la que mejor te ha funcionado?.
- 9) ¿Cómo contribuyes al desarrollo de habilidades de los alumnos en grupo heterogéneos?.
- 10) ¿Qué otras materias se relacionan con la tuya?.
- 11) ¿Cuáles datos históricos son críticos para el diseño de tu programa?.
- 12) ¿Qué situaciones no resuelve tu planeación?.
- 13) ¿Qué conocimientos consideras tú, que son importantes para tu planeación?.
- 14) ¿Qué situaciones de la experiencia educativa no resuelve tu práctica?.
- 15) ¿Qué criterios estableces para evaluar tu programa?.
- 16) ¿Qué ocurre con los reportes de tus grupos?.
- 17) ¿Qué ocurre con los resultados de tu trabajo?.
- 18) ¿Quiénes son los contactos internos que pueden ayudarte a mejorar tu práctica educativa?.
- 19) ¿Quiénes son los contactos externos que pueden ayudarte a mejorar tu práctica educativa?.
- 20) ¿Qué es lo mejor que aprenden contigo los alumnos? y ¿Cómo lo hacen?
- 21) ¿Cómo es que se transmiten los valores a tus alumnos?.

- 22) ¿A través de qué mecanismos o procesos produces dicha “transmisión” de valores en tu práctica educativa?.
- 23) ¿Qué tipo de valores se construyen en el salón a través de las interacciones cotidianas?.
- 24) ¿Cuáles son los espacios más significativos para promover valores?.
- 25) ¿Las distintas formas de conducir prácticas de enseñanza tienen que ver con los valores?.
- 26) ¿Cuántos alumnos conforman un grupo?.
- 27) ¿Cómo se identifican las habilidades de tus alumnos?.

4. Imagen Curso en Plataforma Moddle (Repositorio del Conocimiento del BIS).

15/5/2014

Curso: Aprendizaje autogestivo para docentes | Yolanda Uribe López - Héctor Manuel Gómez Gutiérrez | O. 2013

Aprendizaje autogestivo para docentes | Yolanda Uribe López - Héctor Manuel Gómez Gutiérrez | O. 2013

Usted se ha identificado como URIBE LOPEZ YOLANDA (Salir)

Página Principal (home) ▶ Mis cursos ▶ AAD | Yolanda - Héctor

Activar edición

Gente

Participantes

Configuraciones

Administración del curso

Activar edición

Editar ajustes

Usuarios

Filtros

Calificaciones

Copia de respaldo

Importar

Reiniciar

Banco de preguntas

Cambiar rol a...

Ajustes de mi perfil

Actividades

Foros

Tareas

Buscar

Esquema de tópicos



Bienvenidos al Grupo de Aprendizaje Piloto "GAP", en la que el punto central es recabar información, conocimiento y experiencias educativas y observaciones para la propuesta de Formación Docentes para Profesionistas en el BIS.

Novedades

FORO INQUIETUDES DE REPORTE DE ACTIVIDADES

Evidencias del Proceso: Formación Técnica

1

- Aprendizajes Iniciales
- Propuesta Diseño Planificación
- Aprendizajes Propuesta Diseño (Archivo Excel)
- Programa de Trabajo
- Tópico Generativo / Puntos Torales
- Aprendizajes Tópico generativo

2

- Valoración y características del curso (Primera y Segunda sesión)
- Aprendizajes Primera-Segunda sesión y CANNE
- Rediseño del Programa
- Aprendizajes Rediseño

5.- Periódico



Suplemento Semanal

Volumen 1, No. 2



<http://search.iminent.com/SearchTheWeb/v6/3082/toolbox/Result.aspx?q=maestros&s=web>

Contenido:

Grupo de Aprendizaje Piloto	2
Planeación en movimiento	3
Evidencias y muchos aprendizajes	4
La nueva era TAC en GAP	5
Diálogos	6

“... Si tú como docente empiezas bien los demás módulos se desarrollan bien...”.

U1_A5_R10_YUL p.8



Figura 1

Y tú ¿Cuándo te incorporas a GAP?



Docentes del "BIS" marcaron la diferencia, al formar parte de un Grupo de Aprendizaje Piloto "GAP" y hoy monitorean su planeación desde la plataforma digital.

El pasado mes de septiembre, los docentes del BIS, recibieron un curso inductivo por parte de los integrantes de la Comunidad de Práctica, con la finalidad de diseñar la planeación de un curso correspondiente a uno del periodo escolar. En este diseño, se plantea un nuevo enfoque en el uso de una herramienta diferente e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La motivación inicial de GAP, surge por la necesidad de preparar a cualquier profesionista que aún sin ser educador de profesión, se incorpora al equipo de docentes y requiere desarrollar habilidades para integrarlas a su desempeño educativo.

"...SI, ahora Aprendizaje Autogestivo para docentes y vas a poner ahí con mayúsculas (y señala la contraseña). Aja, dos mil trece, ¡Muy bien y ... inscribirse (perfecto Chey... ahí vamos a empezar a subir todo lo que hemos hecho (este es el primero te acuerdas) cuando identificamos lo que no sé si ya lo escaneaste o le tomaste fotografía"



Esto se basa en un espacio digital comunitario, denominado Moodle, en el cual se generan intercambios de experiencias y se fortalece la interacción entre los participantes. En este sentido, cobra fuerza el conocimiento explícito de los docentes.

El reto implica una retroalimentación de estrategias de aprendizaje y de métodos de enseñanza, lo que conlleva a las modificaciones apropiadas y relevantes en función de aprendizajes significativos que puedan potencializar los conocimientos que el alumno construirá en el futuro inmediato.

Mediante interacciones entre docentes, estos identifican una serie de conocimientos indispensables, así como el aprendizaje y uso de herramientas en su práctica actual, en la construcción y/o en el desarrollo de habilidades.



Figura 3

Planeación en Movimiento



Los docentes se enfrenta a nuevos retos

De ahí que los propósitos, la didáctica y la evaluación son los aspectos fundamentales que los docentes suelen emplear cuando diseñan, pero ninguno considera la totalidad para tal efecto

Volumen 1, No. 2

Por lo que al diseñar, piensan y están presentes: el conocimiento, habilidades, formas de pensamiento, en la didáctica, del tiempo con el que disponen, en el uso de la tecnología, en las características de los alumnos y en la evaluación

CUANDO PLANEAN DE MANERA DISTRIBUIDA TIENEN EN MENTE LO QUE VA A REALIZAR EL ALUMNO DENTRO O FUERA DEL AULA, LOS CONOCIMIENTOS QUE VA A CONSTRUIR, LAS HABILIDADES QUE DEBEN DESARROLLAR, LA COMPLEJIDAD DE CONTENIDOS Y DE LA TAREA

(ACTIVIDADES PERSONALES, EN AULA Y DE CASA); LOS TIEMPOS, MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DO

"Atender ENSEÑANZA

el saber y el saber hacer"

No todos tienen todos los elementos presente para el diseño de la planeación, al menos apelan a tres grandes bloques, cuando planean no están centrados en el contenido, ni en la enseñanza, su énfasis radica en el aprendizaje significativo.

"...metas de aprendizaje para el alumno, competencias a alcanzar del alumno, organizar elementos temáticos"

"...objetivos"

"...partir de una problemática, investigar sobre el punto 1 que sucede, cómo pasa, que acciones están presentes en dicho punto..."

"... personas a las que va dirigido, necesidades..."

"...conocimiento previo del alumno..."

"...cañón, biblioteca, novedades a veces uso materiales de YouTube..."

"...TIC..."

"...preparo los ejercicios en función del tiempo que dispongo para dar la clase, empezar por los más

sencillos, fomentar que los alumnos los analicen la lógica y después aumento el nivel de dificultad

gradualmente..."

"... estrategias, desarrollo de habilidades, actividades, conocimientos específicos..."

"... distribuir actividades, aplicación de acciones..."

"... actividades a realizar, establecer métodos de enseñanza, actividades autónomas del alumno,

Procedimientos de enseñanza aprendizaje..."

"... conocimiento previo del alumno, sistemas de evaluación..."

"... exposiciones de los alumnos, proyectos comunitarios, exámenes..."

"... Partir de una problemática, investigar sobre el punto 1, qué sucede, cómo pasa, que acciones están presentes en dicho punto, evaluar de los hechos, de los objetivos..."

COMUNIDADES GAP PERFILES 4 DOCENTES Parte 5 docentes 120912



Figura 4

Evidencias y muchos aprendizajes

“...Si tú como docente empiezas bien, los demás módulos se desarrollan bien”
U1_A5_R10_YUL p.8

LOS DOCENTES GENERAN EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS, A TRAVÉS DE ESPACIOS DIGITALES, COMUNITARIOS, EN REUNIONES DE TRABAJO Y MEDIANTE EL REPORTE DE SU PRÁCTICA EDUCATIVA

Volumen 1, No. 2

“... Te comento que en la segunda sesión asistieron 3 alumnos de 4, realice las actividades tal y como lo tenía planeado, en general me sentí más confiado ya que ya sabía que actividades se llevarían a cabo, trate de sonreír más y con ellos, les entregué al programa compromiso. Te adjunto el formato recopilé...”

U1_A5_R4_YUL p.3

“... En las primeras dos sesiones, mada una dinámica que a mi me me vieran con otros ojos, entonces datos de ellos, y empezaba a preveríamos” si los conocían, si los en una hoja me hicieran una pre-su asistencia...”



interactué con ellos, estaba programado a romper el hielo y a que ellos ces, estuvimos interactuando, recabé guntarte por “algunos conceptos que habían aplicado y luego les pedí que sentación. ¡Y que formaría parte de

“...A partir de la formación de la cómodo y más seguro ya que tengo para cada unidad y subunidad, a demás percibo a los alumnos con mayor interés al considerar sitios web que han logrado captar su atención. En cuanto a las actividades que realizan en su block

planeación ahora me siento más establecidos los tiempos y actividades

“... Bien, te comparto que ¡Si tú como docente empiezas bien, los demás módulos se desarrollan bien!”

“... Lo que vamos viendo teóricamente, aparte de lo que ven con conceptos utilizo un video ¡para que les vaya explicando y ellos en su mente lo vayan realizando paso a paso! ... y luego hacen ejercicios y también como actividad en casa, les pido un ejercicio con un grado mayor de complejidad y la siguiente clase me entregan el ejercicio en una hoja milimétrica.

“... También uso videos que explican la teoría y la veo como herramienta personal y como refuerzo para que los alumnos que lo vean con alguien más, es más de otra parte del mundo, ¡pero con el mismo tema!...”

U1_A5_R10_YUL p.8



Figura 5

La nueva era TAC en GAP



EL USO DE TODOS LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN ES INDISPENSABLE PARA LA COHESIÓN DEL GRUPO DE APRENDIZAJE “GAP”, SUS INTEGRANTES HAN GENERADO ACUERDOS, COMPROMISOS Y AVANCES EN EL PROCESO

Los medios de comunicación identificados en GAP: redes sociales y el uso de plataforma Moodle, los cuales han resultado eficaces para determinados docentes y para otros, adicionalmente se requiere enviar el mensaje por diferentes medios, para asegurar la recepción de los mensajes. Y los diversos productos digitales que los docentes han elaborado y en los cuales ha sido posible contrastar y enriquecer la visión que cada uno imprime en su diseño.

Sin embargo, algunos medios de comunicación han resultado eficaces para unos, y para otros se requiere enviar el mensaje por diferentes medios, para asegurar la recepción de los mensajes.

La comunicación oral que se ha generado, ha sido gracias a las diversas reuniones con los docentes, que aún sin coincidir todos al mismo tiempo, su comunicación ha sido fluida, por ser este el medio el indicado para ello, puesto que es más frecuente expresar ideas de viva voz y constatar o modificar el mensaje, en función de lo que a los otros resultaba positivo o atractivo en su proceso de aprendizaje.

como el aprender a aprender.

Mediante el conocimiento, apropiación de usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y por ende para la docencia, se apuesta al dominio de diversas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje e interacción en redes y en la adquisición de nuevos conocimientos.

Los docentes hoy en día se enfrentan a cambios constantes, incluso en materia de tecnología y aprendizaje, por lo que TAC, entendidas como las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, tratan de orientar las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, hacia usos más informativos para aprender más y con calidad

Por lo que un reto adicional y latente, es el cambio de paradigma de un “aprendizaje de la tecnología” por un “aprendizaje con la tecnología” que adicional a su práctica docente, apuesta al desarrollo de competencias metodológicas como el aprender a aprender.

Mediante el conocimiento, apropiación de usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y por ende para la docencia, se apuesta al dominio de diversas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje e interacción en redes y en la adquisición de nuevos conocimientos.



Diálogos

Volumen 1, No. 2

Página 6



“...Recibí un e-mail del Asesor educativo... en la que anexaba su propuesta para impartir la materia de Metodología de la Investigación: Hola que tal buen día, te adjunto el archivo de propuesta sobre el programa de la materia MI. Tomé algunas ideas y propuestas inspiradas...Y allí le puse algo de mi cosecha...”.

U1_A5_R1_YUL p.6

“... Perdón por contestar hasta ahorita, .Aquí los datos .¿Está bien si te mando mañana la parte 2?. Lo que comentas de la plataforma ¿cómo ingreso? ¿Qué necesito? ¿Cuál es la liga? Saludos, que tengas un lindo día...”.

U1_A5_R2_YUL p.12

“...Conversamos por un lapso de 15 minutos vía msj por WhatsApp...”.

U1_A5_R3_YUL p.1

“...Vía WhatsApp les envié una Difusión a los integrantes de la Comunidad GAP, intencionado el mensaje: Mtros, buenos días... hoy voy a estar hasta las 8pm, nos hace falta vernos, cómo les ha ido???? ¡El módulo tiene actualizaciones!”.

U1_A5_R5_YUL p.1

“...Al revisar las intervenciones de los docentes en la plataforma, se contó que dos de ellos ya han expresado sus aprendizajes en algunos foros...”.

U1_A5_R6_YUL p.4

“...Hola, cómo estás? Te quería comentar que me inscribí a un curso hoy a las 4pm y no podré asistir a nuestra sesión, tú me dices cuándo lo podemos reponer...”.

U1_A5_R7_YUL p.7

“...Gracias por la espera y tu tiempo, esto es lo que me faltaba, sé que te parecerá raro, pero prefiero que las primeras tres veces me acompañen y luego ya me suelto... para mí esto es doble aprendizaje y me gustan los retos...”.

U1_A5_R8_YUL p.2

“...Participación del Docente de Metodología en la Plataforma...”.

U1_A5_R8_YUL p.6

“...Conversación vía mensaje Facebook...”.

U1_A5_R9_YUL p.1