

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 Educación y Valores

MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



LA COLABORACIÓN Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN ENTRE DOCENTES DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA

Trabajo para obtener el grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Margarita Alatorre Vargas

Asesor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Guadalajara, México

Junio del 2015

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPITULO I.....	9
LA APUESTA DE GESTIONAR LA PRÁCTICA COLEGIADA Y LA INFORMACIÓN.....	9
CAPITULO II. ITESO, LUGAR EN DONDE OCURRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	13
CAPITULO III. LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, UN MODELO PARA PROMOVER LA COLABORACIÓN Y GESTIONAR LA INFORMACIÓN ENTRE LOS DOCENTES DEL INGLÉS.....	18
3.1. LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	18
3.2. PLAN DE TRABAJO PARA LA GESTIÓN DE LA COLABORACIÓN Y LA INFORMACIÓN ENTRE LOS DOCENTES DE INGLÉS DE LA CD.	26
3.2.1. CONSTRUIR UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA ENTRE DOCENTES DE INGLÉS PARA GESTIONAR LA COLABORACIÓN Y COMUNICACIÓN.	27
3.2.2. HACER VISIBLE EL CONOCIMIENTO EXISTENTE DE ASSIGNMENTS Y QUIZZES.	29
3.2.3. COMPARTIR EL CONOCIMIENTO REFERENTE A ASSIGNMENTS Y QUIZZES.	37
3.2.4. USAR EL CONOCIMIENTO PARA GESTIONAR LOS ASSIGNMENTS Y QUIZZES EN LA CD.	43

3.2.5. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA DIFUSIÓN, ALMACENAMIENTO Y ACCESO DEL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO SOBRE LOS ASSIGNMENTS Y QUIZZES.....	45
3.3. MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	48
3.3.1. LA OBSERVACIÓN.....	48
3.3.2. LA ENTREVISTA.....	49
3.3.3. GRUPOS FOCALES.....	49
3.3.4. PREPARACIÓN DE LOS DATOS PARA EL ANÁLISIS.....	50
3.4. LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: FACTORES DETERMINANTES PARA INTERVENIR EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA.....	52
CAPITULO IV. EL PROCESO OCURRIDO AL GESTIONAR LA COLABORACIÓN Y LA INFORMACIÓN.....	58
4.1. RESULTADOS DE CONSTRUIR UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA GESTIONAR LA COLABORACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN LA CD.	59
4.2. CONOCIMIENTO ESTRUCTURAL: CRITERIOS, FORMATO Y EJEMPLOS DE PROCESOS PARA LOS ASSIGNMENTS.....	76
4.3. PROCESOS Y RESULTADOS DERIVADOS DEL USO DEL CONOCIMIENTO PARA UN BUEN DISEÑO DE ASSIGNMENTS.....	94
a) ALCANCES DEL TRABAJO DE LOS MIEMBROS DE LA CoP y de la CdA AL PROGRAMA DE INGLÉS.	99
b) PROCESOS DE INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DE LA CdA.	105

c) APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO DE UN SEGUNDO IDIOMA.	109
d) HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS COMO AYUDA A LOS PROFESORES DE INGLÉS.....	115
CONCLUSIONES.	122
LISTA DE REFERENCIAS.	127

FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura 1: Organigrama estructural del Centro de Lenguas del ITESO tomado del Organigrama del CELE.	p.15
Figura 2: Actividad realizada entre los profesores de la CD.....	p.31
Figura 3: Encuesta aplicada a los profesores de la CD.....	p.32
Figura 4: Encuesta aplicada a los profesores de la CD (versión en inglés).....	p.33
Figura 5: Encuesta aplicada a los profesores de la CD.....	p.34
Figura 6: Lista maestra de preguntas para el mapeo.....	p.35
Figura 7: Diseño de la intervención	p.38
Figura 8: Actividades de la semana 1 a la 4.....	p.38
Figura 9: Actividades de la semana 5 a la 8.....	p.40
Figura 10: Actividades de la semana 9 a la 12.....	p.41
Figura 12: Conformación de las Comunidades de Práctica y de Aprendizaje a través del proyecto.....	p.73
Figura 13: Repositorio del Conocimiento.....	p.80
Figura 14: Formato para el diseño de Assignments.....	p.81
Figura 15: Evaluación metacognoscitiva para el alumno.....	p.82
Figura 16: Lista de cotejo para el diseño de Assignments.....	p.83
Figura 17: Evaluación metacognoscitiva para el profesor.....	p.84

TABLAS

Tabla 1: Diferencias de las actividades planeadas a las realizadas.....	p. 94
---	-------

INTRODUCCIÓN.

Ser docente de un segundo idioma, en este caso de inglés, es una profesión que conlleva grandes satisfacciones pero a la vez retos, como el que puede ser una profesión individualista. Independientemente de si se trata de nivel preescolar o universitario, el docente de inglés siempre tiene que recurrir a su creatividad para la planeación de sus clases, y del desarrollo de productos didácticos como apoyo personal o requisito de instituciones educativas para el logro de objetivos de aprendizaje, esto le implica estar siempre inmerso en una constante producción de recursos que solamente se aprovechan para un uso particular.

Adicionalmente, es un profesionista que la mayor parte del tiempo es contratado por horas, y no se beneficia del trabajo colegiado de sus pares. No tiene la oportunidad de compartir su experiencia por restricciones de tiempos y/o espacios, lo que no le ayuda a innovar su práctica.

El presente informe presenta cómo un proyecto de Gestión del Conocimiento (GC) permitió atender estas dos necesidades de un equipo de profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Universidad ITESO. Por un lado la necesidad de compartir y sistematizar la experiencia en forma de conocimiento de ese grupo de profesores de inglés, al intencionar espacios para su intercambio y trabajo de manera cooperativa, y esto por otro lado, permitió ser un escenario que puso en marcha la colaboración, que redundó en un compromiso para el grupo, dicho de otro modo, se logró llevar a cabo el proyecto de ***“La Colaboración y Gestión de la información entre docentes de inglés como segundo idioma”***.

Estos dos aspectos identificados como una necesidad compartida por los profesores y directivos, fueron el motor de arranque del proyecto validado por la organización. Un pequeño grupo de profesoras comprometidas desarrollaron un plan de trabajo para poder instalar un esquema de 11 actividades de aprendizaje para gestionar la colaboración e información dirigidas al resto de los profesores en forma de una intervención directa en la práctica.

El trabajo cooperativo movilizó la innovación ya que los mismos profesores identificaron la necesidad de establecer una norma para diseñar y producir uno de los productos didácticos requeridos por la organización. De este trabajo se derivaron lineamientos, un formato, e instrumentos de evaluación para el diseño de buenas prácticas, los cuales capitalizaron el conocimiento de la organización. Sin embargo, lo más relevante de los resultados de este proyecto no es el formato o el instrumento de evaluación en sí, sino la gestión del aprendizaje al trabajar en conjunto que redundó en una nueva manera de aprender sobre la práctica y para la práctica.

El propósito de este informe es presentar los resultados en cinco capítulos que se describen a continuación:

El primer capítulo describe el planteamiento del problema que se identificó con base en la necesidad de recuperar la práctica, y de generar actividades y una cultura colaborativa. Constituyó el paso para situar la pertinencia de implementar un proyecto desde la Gestión del Conocimiento y la definición de su propósito.

El segundo capítulo nos permite ver hacia adentro de la organización de una manera contextual. En este caso desde una perspectiva global de la universidad, su misión, hasta lo particular como la estructura del Centro de Lenguas y la vinculación de su misión con la de la universidad.

A continuación el tercer capítulo contiene cuatro apartados: el primero hace una descripción teórica de lo que es la GC desde cuatro modelos, que permiten al lector tener un panorama de sus implicaciones y sus procesos; el segundo enumera las fases que estructuran el desarrollo del proyecto incluyendo el plan de la intervención del proyecto; el tercer apartado provee de información sobre los métodos de recolección de datos derivados de los resultados de la intervención; y el cuarto apartado contiene el marco temático que habla del programa seleccionado para gestionar el aprendizaje y aspectos generales de la teoría sociocultural también tomada como marco de referencia.

El cuarto capítulo, contiene tres apartados, el propósito de la primera parte es de comunicar el desarrollo del proceso tanto en términos de lo ocurrido en el grupo de profesoras que ayudaron a la implantación del proyecto a lo largo de 11 meses, así como de los resultados ocurridos con el grupo de profesores que formaron parte de la fase de intervención en términos de sus aprendizajes, en tanto que el segundo apartado del capítulo da parte del conocimiento que se creó para la organización: se muestran un gráfico; ejemplos del formato; instrumentos de evaluación. La tercera parte relata los procesos y resultados llevados a cabo en algunos ejemplos de productos didácticos.

Al término de este informe se pretende que el lector tenga un mejor panorama de lo que significa hacer un proyecto desde la GC, desde las conclusiones provenientes de los productos, el proceso completo del proyecto, y algunas opiniones en forma de reflexiones y recomendaciones desde la experiencia personal de hacer un proyecto de este tipo.

Finalmente, la intención de este reporte es abrir interrogantes y un espacio para la reflexión al lector, sobre cómo la Gestión del Conocimiento puede movilizar el conocimiento organizacional abriendo aspectos innovadores de aprendizaje para la práctica docente.

CAPITULO I.

LA APUESTA DE GESTIONAR LA PRÁCTICA COLEGIADA Y LA INFORMACIÓN.

La enseñanza en ocasiones puede ser vista como una profesión “solitaria”. Los profesores bajo ciertas circunstancias sufren de un aislamiento profesional, como lo es estar en el aula en soledad, y la incomunicación con colegas. Esto provoca un sentido de desamparo, de estrés, y en ocasiones de falta de reconocimiento a su labor docente, también favorece posturas conservaduristas y hasta cierta contumacia a la innovación en la misma enseñanza. Una situación que no ayuda en varias instituciones educativas, incluso en las más privilegiadas, es la falta de una estructura que provea de espacios y tiempos, en donde los docentes puedan compartir información y su experiencia, y esto también es distintivo de los profesores que laboran por horas, tal falta, propicia que los profesores no se comuniquen entre ellos. Por tanto, la colaboración o “colegialidad”, a lo sumo sucede en los pasillos entre pocos docentes.

Una situación de colaboración y colegialidad promueve que el docente pueda trascender su reflexión, su experiencia personal y que obtenga un aprendizaje colectivo. Wenger, (2001), postula que la colaboración da la oportunidad a un individuo en cooperación con otros, a interactuar en procesos finos de negociación de significado, a participar, a afiliarse a un grupo, a interactuar, a compartir información y experiencia, a producir artefactos, pasando por mediaciones. Todo esto se ve de manifiesto en un aprendizaje colectivo y colaborativo de manera que se integran nuevas habilidades, se logran la cooperación, la gestión de la información, la solución de problemas, la innovación y se alcanzan objetivos en común. Todos estos aspectos representan los beneficios de no enfrentar la práctica docente en solitario.

Esta problemática no es privativa de las instituciones educativas públicas, también se da en organizaciones de tipo privadas. Este también ha sido el caso del Centro de Lenguas (CELE) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores

de Occidente (ITESO). Su grupo de docentes en el Programa Certificado de Inglés (PCI), se ha enfrentado a esa misma problemática casi desde su inicio en 2003. Desde esa fecha los profesores han diseñado y creado diversos productos didácticos como son tareas especiales tanto para su práctica como por requerimientos del currículum de la materia para los 8 niveles de inglés. Por mucho tiempo, parte de ese trabajo se realizó en solitario, de manera individual, sin que los profesores compartieran su experiencia y conocimiento, había una ausencia de espacios y tiempos para fomentar la práctica colegiada, y la gestión de la información, además, los profesores no contaban con una red de comunicación común entre ellos mismos para colaborar en equipo.

En 2009 se inició a trabajar en unidades académicas divididas en niveles ¹, sin embargo, el trabajo era poco estructurado y frecuente. La falta de estructura de estas unidades académicas resultó en que varios de esos productos didácticos se perdieron con el tiempo al no existir un sitio especial que funcionara como repositorio de conocimiento. Por otro lado, aún con estos espacios, la frecuencia para las juntas de trabajo era muy esporádica por lo que los profesores no se beneficiaban del conocimiento producido ni de trabajar de un modo colaborativo, como para solicitar que se colocaran las actividades ya producidas en alguna parte. Adicionalmente, los alumnos no veían el fruto de los buenos ejemplos de esas prácticas, y por último todo el CELE como organización tampoco se veía favorecido. Los aspectos anteriores se determinaron al hacer indagaciones por medio de observaciones y entrevistas a algunos actores del CELE en noviembre del 2012, quienes explicitaron que esos temas eran una necesidad compartida.

Esa necesidad compartida dio origen al planteamiento de un proyecto de Gestión del Conocimiento (GC) que perseguía crear una red de comunicación que recoja el conocimiento de los profesores, y que por medio de recursos y procesos teóricos de la Gestión del Conocimiento, faciliten el aprendizaje, y ubiquen un

¹ Estas unidades académicas se conformaron en Coordinaciones Docentes (CD) a partir de agosto del 2013.

portafolio de este conocimiento de manera disponible y accesible a esos profesores. Es por todo esto que resulta valioso colocar un proceso-proyecto de GC, ya que son los profesores los que continuamente transforman los recursos de aprendizaje empleados para su práctica docente. Esto fue lo que a su vez se identificó como el propósito para aplicar los procesos de la GC.

La Gestión del Conocimiento es una disciplina administrativa enfocada a la mejora de los medios y recursos, que a través de los cuales el conocimiento individual y colectivo se pueda producir e integrar a la organización Firestone y McElroy (Citados en Ortíz y Ruíz, 2009). El gestor del conocimiento tiene la responsabilidad de que ese conocimiento se comparta, que esté a disposición de los miembros de una organización (Canals, 2003). Por lo tanto el enfoque del proyecto se centró en recoger el conocimiento de los profesores para instalar una cultura de colaboración y para compartir sus experiencias y procesos de aprendizaje, con medios específicos y una metodología acorde a la GC. Para poner todos esos aspectos de manifiesto, se determinó como objetivo del proyecto:

- ***Crear una red de comunicación entre los profesores del PCI que les permita construir, acceder y actualizar colaborativamente un portafolio de actividades de aprendizaje en el segundo idioma, mediante procesos de Gestión del Conocimiento.***

La propuesta de Firestone y McElroy (Citados en Ortíz y Ruíz, 2009) acerca de la Gestión del Conocimiento postula que son los procesos mediante los cuales se crea nuevo conocimiento en la organización y se retira el antiguo conocimiento, es sinónimo de aprendizaje organizacional y se enfoca en mejorar las condiciones por las cuales la innovación y la creatividad ocurren naturalmente. Los procesos incluyen la transmisión, la búsqueda, la enseñanza y el compartir conocimiento, otra parte trascendental es la difusión y transmisión de ese conocimiento para que los individuos lo integren a sus actividades y forme parte de los procesos mismos de la organización.

Teniendo en cuenta estas premisas, se identificó que el seguir una metodología con procesos de la GC, permitiría que se resolviera la necesidad detectada en relación a la información, al integrar y difundir el conocimiento dado en los productos didácticos a través de toda la organización. Y con respecto a atender a la colegialidad de la práctica docente, el trabajo cooperativo facultaría alcanzar un aprendizaje organizacional, esto último resultó ser el aspecto central de innovación en la organización.

A fin de que un proyecto de Gestión del Conocimiento aporte innovación debe de significar que haya un cambio en la práctica. La pertinencia de implementar procesos de la GC a través de una intervención estuvo representada en lograr un cambio cultural (de actitud), cualitativo, significativo y distinto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una intención, un cambio deliberado a mejorar la calidad, en que se pudiera instalar una aceptación y apropiación del cambio compartido y con participación, así mismo, una apertura a una nueva concepción de la práctica educativa, es decir, a un nuevo diseño, a un nuevo proceso de reflexión y de evaluación continua. Es por esto que la fase de intervención del proyecto pudo promover los espacios para que todo lo antes mencionado se realizara.

CAPITULO II. ITESO, LUGAR EN DONDE OCURRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

El ITESO es la Universidad Jesuita de Guadalajara. Fue fundada en 1957 y pertenece al conjunto de más de 200 universidades jesuitas en el mundo, comparte la tradición educativa de 450 años, históricamente ubicada en el centro del pensamiento mundial y reconocida por la formación de líderes en todos los campos de las ciencias y las artes (<http://portal.iteso.mx>).

La misión del ITESO ² está contenida en ***formar profesionales competentes, libres y comprometidos; dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad, en ampliar las fronteras del conocimiento y la cultura en la búsqueda permanente de la verdad, además de proponer y desarrollar, en diálogo con las distintas organizaciones sociales, soluciones viables y pertinentes para la transformación de los sistemas e instituciones. Todo ello encaminado a la construcción de una sociedad más justa y humana.***

A través de su enfoque humanista y social, el ITESO en su oferta educativa, ofrece 33 licenciaturas, 3 doctorados, 13 maestrías y 3 especialidades además de una gran variedad de diplomados y cursos. El ITESO conforma una comunidad académica de más de 8 mil alumnos y 23 mil egresados.

Es requisito institucional para la titulación de todos los alumnos de licenciatura, la certificación en el idioma inglés ya que se considera que deben tener un buen dominio de este idioma para su formación universitaria y desarrollo profesional. El Centro de Lenguas de la universidad (CELE) es el que brinda a los alumnos la oportunidad y el apoyo para lograr el nivel de inglés requerido. (http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion_General_Academica/Dependencias/Centro_de_lenguas)

² 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).

A inicios de 1995, el CELE impartía inglés curricular en ciertas carreras. Posteriormente, en el año 2003, para estar a la par con las mejores universidades del país, creció su oferta con su Programa Certificado de Inglés (PCI) a ocho niveles de inglés con el objetivo que los alumnos egresaran con un dominio del idioma, y después se incorporaron otros idiomas conforme a la demanda de los alumnos. La misión del CELE a la vez en congruencia con la de la universidad, busca **ofrecer servicio educativo relevante y de calidad en lenguas y los referentes culturales alternos que contribuyan al desarrollo personal, intelectual y profesional de los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad, así como servicios complementarios de aplicación de exámenes acreditados internacionalmente y traducciones profesionales**³. **Es también objetivo del CELE que los alumnos logren un nivel cultural que los incorpore en los ámbitos social y laboral**, este objetivo es parte central del trabajo del CELE como organismo.

El CELE como organización, está constituido por la directora, dos auxiliares administrativos, 6 coordinadores docentes, aproximadamente cincuenta profesores del idioma inglés, 11 profesores de otros idiomas y 18 profesores de la materia Comunicación Oral y Escrita. Del CELE también depende el Laboratorio de Lenguas donde participan dos auxiliares administrativos, algunos becarios como apoyo eventual y algunos tutores y conductores del club de conversación con el propósito de dar el apoyo académico necesario a los alumnos de inglés y de otros idiomas.

La organización académica del CELE está dada a través de 6 Coordinaciones Docentes (CD) que conforman la Unidad Académica Básica (UAB)⁴ del PCI. Las CD del PCI funcionan para la solución de problemas relativos a la

³ Aviso emitido por el Consejo de la Rectoría el 10 de enero de 2003.

⁴ **Reglamento de los departamentos** Aprobado por el Consejo Académico, el 16 de enero de 2002, acta , acuerdo .
Aprobado por el Consejo de la Rectoría el 21 de enero de 2002, acta , acuerdo.

práctica docente del idioma inglés y otros idiomas en el ITESO. Estas coordinaciones son parte integral del trabajo que significa ser un profesor de asignatura de inglés en la universidad. De las 6 CD, 3 se enfocan a los 8 niveles del PCI en modalidad presencial; la primera a los primeros 4 niveles, una segunda a los niveles 5 y 6, y la tercera a los niveles 7 y 8; una cuarta CD se encarga de los niveles 5 al 8 denominados *blended* en modalidad semipresencial (presencial y en línea). De las 2 CD que restan, una se encarga del programa alternativo de inglés (PAI) y otros idiomas, y la última se encarga del inglés curricular y del idioma español. Cada una de las CD está a cargo de una coordinadora o coordinador y tiene asignada un número variado de profesores de acuerdo a los niveles o idiomas que imparten.

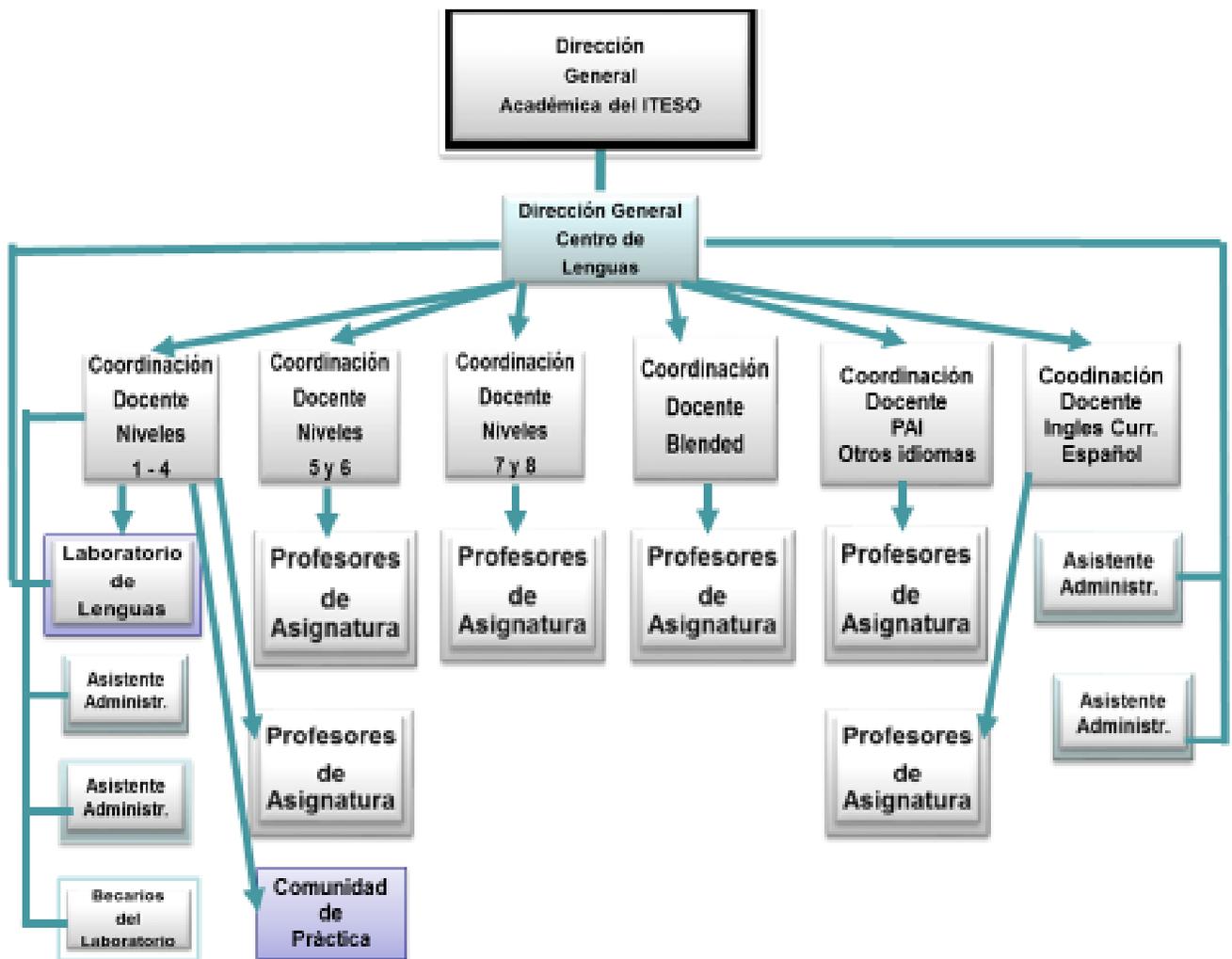


Figura 1: Organigrama estructural del Centro de Lenguas del ITESO tomado del Organigrama del CELE.

Al interior del grupo de profesores de asignatura de la CD 1 -4, se conformó un equipo de 5 docentes como Comunidad de Práctica (CoP) con el propósito de participar en la implementación y desarrollo en el proyecto de GC. Su experiencia laboral se sitúa entre los 5 y 38 años de dar clases de inglés, las 5 profesoras han impartido los niveles 3 y 4 del PCI de manera indistinta, entre otros, y su antigüedad en el ITESO va del 2003 al 2012. Adicionalmente, dos de ellas dan clases en empresas y una de ellas tiene un cargo de coordinación en un colegio privado de la ciudad.

En relación a su nivel de formación, dos de estas profesoras cuentan con el grado de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y además estudian la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del ITESO, otra cuenta con Licenciatura en Educación Preescolar, otra con Licenciatura en Ciencias de la Educación por el mismo ITESO, y la última una Licenciatura equivalente por el Diploma for Overseas Teachers of English (DOTE) avalada por la universidad de Cambridge. Su formación académica está complementada con varios cursos como son en: Teaching Knowledge Test (TKT), Content and Language Integrated learning (CLIL), Teacher Training, la plataforma Moodle del ITESO, certificados como: In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT), Certificate of Proficiency in English (CPE) de igual forma avalados por la universidad de Cambridge, algunos diplomados y participaciones en jornadas de la SEP para el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

CAPITULO III. LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, UN MODELO PARA PROMOVER LA COLABORACIÓN Y GESTIONAR LA INFORMACIÓN ENTRE LOS DOCENTES DEL INGLÉS.

Este capítulo está enfocado a presentar en un primer apartado, la Gestión del Conocimiento vista desde los modelos de cuatro teóricos de la misma, toma en cuenta su definición, y los procesos que subyacen a este tipo de gestión. El segundo apartado comunica la propuesta metodológica en términos de las fases llevadas a cabo al hacer la Gestión del Conocimiento, el tercer apartado habla de los métodos de recolección de datos empleados durante el proceso. Y el cuarto y último apartado del capítulo presenta información teórica sobre la propuesta de aprendizaje para desarrollar la intervención y aspectos generales de la teoría Sociocultural.

3.1. LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Canals (2003, p.14) dice que: “El conocimiento es algo demasiado abstracto para ser gestionado. Sin embargo, lo que sí puede gestionarse, son los activos del conocimiento. Dichos activos se crean a partir del conocimiento y pueden ser utilizados para la creación de nuevo conocimiento”, estos activos pueden ser datos, documentos o capacidades. Por otra parte, la información es la materia prima que aporta al conocimiento (Dretske, 1981, p.44 citado en Nonaka, 1994).

La gestión del conocimiento en instituciones educativas es un fenómeno del que apenas se ha tomado importancia y conciencia recientemente. En los 70 se empleó el término *Knowledge worker* acuñado por Peter Drucker con el cual se refería a que la experiencia y los conocimientos adquieren más relevancia en una organización que sus habilidades físicas (Minakata, A. 2009), esto es, el conocimiento es el activo más valioso en una organización y sobresalen las que saben cómo administrar este recurso.

A fin de dar lineamientos de cómo administrar el conocimiento como recurso, algunos teóricos han desarrollado diferentes posturas. Firestone y McElroy (Citados en Ortíz y Ruíz, 2009) definen a la Gestión del Conocimiento como una disciplina administrativa que se enfoca en el mejoramiento de los medios a través de los cuales el conocimiento individual y colectivo se produce e

integra en las organizaciones. Wenger (2001) indirectamente la refiere como un proceso productivo por medio de la negociación de significado donde se gestiona el conocimiento a partir de una dualidad de participación y cosificación en un contexto social. Por su parte Senge, P. (2005) comunica que las “organizaciones inteligentes” u organizaciones que aprenden, son aquellas que explotan la experiencia colectiva, los talentos y las capacidades que cada individuo tiene para aprender en equipo. Por otro lado, Nonaka y Takeuchi (1994) la identifica como la creación del conocimiento organizacional que surge del diálogo entre el conocimiento tácito y explícito (dimensión epistemológica del conocimiento) a través de comunidades que son concebidas como el campo social donde se comparte y desarrolla ese conocimiento (dimensión ontológica del conocimiento). En las páginas siguientes cada modelo se describe brevemente.

Firestone y McElroy (Citados en Ortíz y Ruíz, 2009) en su modelo de Gestión del conocimiento han desarrollado un marco conceptual para aludir a los procesos del conocimiento el cual denominan Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC). El CVC incluye procesos de producción, en donde el nuevo conocimiento se crea en la organización a partir de declaraciones de conocimiento, este proceso es sinónimo de aprendizaje organizacional (Gestión del Conocimiento de segunda generación). Su modelo también Incluye procesos de integración donde la organización introduce las nuevas declaraciones de conocimiento y retira las antiguas, empleando la transmisión, la enseñanza, la recuperación, la compartición y la difusión de tal conocimiento (Gestión del Conocimiento de primera generación).

Wenger (2001) enfatiza que somos seres sociales inmersos en una práctica que se da en comunidad. La comunidad es la base para producir y reproducir formas concretas de participación dándole un nuevo significado a las cosas, y es mediante el proceso de la negociación de significado que podemos experimentar el mundo y ver nuestro compromiso en él como algo significativo. Wenger alude a la interacción de dos procesos como la parte constitutiva de la negociación de

significado, la participación y la cosificación, ambos desempeñan un papel fundamental en la naturaleza de la práctica.

La participación es el proceso en donde se combinan el hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer, es una experiencia social de vivir en el mundo donde interviene toda nuestra persona. No implica el término de colaboración, es un componente del significado, posibilita el reconocimiento mutuo ya que pasamos a ser parte de los otros, es decir, permite el desarrollo de una “identidad de participación” (Wenger, 2001). La cosificación es un concepto que describe nuestro compromiso en el mundo como productor de significado (Wenger, 2001), es un proceso que le da forma a nuestra experiencia produciendo objetos que la modelan en una “cosa”, y contiene a su vez varios procesos que implican el hacer, diseñar, representar, codificar, utilizar, descifrar, reestructurar, entre otros. Por lo tanto, la cosificación permite la creación de instrumentos para realizar una actividad, por ejemplo, un texto cosifica las ideas, en otras palabras, los productos de la cosificación son los reflejos de la práctica.

La participación y la cosificación suponen procesos que si bien son distintos, son interactivos y complementarios. Cada uno de estos procesos depende del otro, no se constituyen de manera separada sino como una unidad, Wenger (2001) define a esa unidad como la dualidad, donde cada uno de los dos procesos compensa las limitaciones del otro. Por ejemplo, en el acto de comprar una casa, en el diálogo negociado de las condiciones de su compra-venta está la participación, sin embargo no se podría demostrar su propiedad sin el contrato, que es su cosificación. Wenger (2001) postula la dualidad como un aspecto fundamental que constituye a una comunidad de práctica.

Desde este marco de la dualidad de Wenger (2001), podría decirse que la Gestión del Conocimiento ocurre a partir de la negociación de ese significado como proceso productivo, dinámico e histórico en un contexto único. Y es por medio de la participación y de la cosificación que se desarrollan formas de

compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido, aspectos que promueven el aprendizaje.

Senge (2005) afirma que la mejora en una organización está ligada a su forma de pensar y de cómo se da el aprendizaje. La disciplina del aprendizaje en equipo inicia con el dialogo, se suspenden los supuestos y se llega a un pensamiento en conjunto, lo cual resulta en un aprendizaje generativo. La “organización inteligente” expande su capacidad para crear su futuro, no le basta sólo con el aprendizaje para sobrevivir (aprendizaje adaptativo), la “organización inteligente” combina estos dos tipos que da por resultado un aprendizaje que incrementa la creatividad y la innovación.

Una innovación tiene una serie de componentes que son fundamentales para el éxito, si se busca una innovación en la conducta humana, a tales componentes se les llamarían disciplinas. Senge (2005), en su marco conceptual incluye cinco disciplinas básicas para facilitar la innovación, que son: 1) El *Dominio Personal* que refiere al crecimiento personal y al aprendizaje continuo; 2) los *Modelos mentales* o supuestos radicados en el subconsciente que influyen nuestra percepción del mundo, los cuales pueden ser modificados; 3) la *Visión Compartida* que refleja el interés personal y común de los individuos hacia una organización y su futuro; 4) el *Aprendizaje en Equipo* que permite que las acciones y capacidades apunten hacia una sola dirección; y 5) el *Pensamiento sistémico* que es a la vez el marco que muestra la interrelación de las cosas para entenderlas desde la perspectiva de un todo, y marco de referencia por medio del cual se crean las Organizaciones Inteligentes.

Un punto central en el modelo organizacional de Gestión del Conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1994) es la distinción entre el conocimiento tácito y explícito. Ambos autores sostienen que el conocimiento tácito es de una cualidad personal que lo hace difícil de formalizar y comunicar, y por su parte Canals, A. (2003, p.15) lo interpreta como “El que somos capaces de utilizar pero nos es difícil explicar”. En cuanto al conocimiento explícito, Nonaka (1994) lo refiere como

el conocimiento formal y codificado, el cual puede ser compartido, transmitido y sistematizado. El conocimiento puede además experimentar transformaciones e intercambios.

Nonaka (1994), postula un modelo de conocimiento organizacional donde sitúa esas transformaciones e intercambios en lo que refiere como los cuatro modos de conversión del conocimiento que llevan a un patrón en “espiral”, dentro de las dimensiones epistemológicas y ontológicas de la creación del conocimiento. Esos cuatro modos o patrones muestran la interacción del conocimiento tácito y explícito para convertirse en un nuevo sistema de conocimiento. Los diálogos están contenidos en; 1) la Socialización (conocimiento tácito a tácito) que puede ocurrir mediante la observación e imitación; 2) la Combinación (conocimiento explícito a explícito) generada a través de la clasificación y la recontextualización; 3) la Externalización (conocimiento tácito a explícito) facilitada con el uso de la “metáfora” y; 4) la Internalización (conocimiento explícito a tácito) o bien sinónimo de aprendizaje individual que se consigue mediante el uso del conocimiento.

El modelo de Nonaka (1994) pone énfasis en el individuo al hablar de conocimiento organizacional, es a partir del individuo que el conocimiento puede trascender a la organización. Un componente determinante para impulsar la creación de nuevo conocimiento en una organización, es el compromiso individual, y son tres factores básicos los que lo promueven; por un lado está la intención dada a partir del enfoque que tiene el individuo sobre el mundo orientada a la acción; la autonomía o la libertad de desenvolvimiento y acción que promueve la motivación intrínseca; y por otro lado la fluctuación o la desarticulación del entorno identificada como caos o discontinuidad, esta última puede generar nuevos patrones de interacción y participación. Nonaka (1994) también menciona que si bien las ideas o conocimiento se crean en la mente del individuo, es la interacción entre las personas, la que juega un papel determinante para el avance de esas ideas. Esa interacción de tipo social amplifica y desarrolla el conocimiento en ciertos grupos que denomina “las comunidades de interacción”, las cuales pueden superar las fronteras organizacionales.

Hay "comunidades de interacción" o estructuras organizacionales con características particulares que permiten tener cambios significativos en la colaboración y el aprendizaje, las cuales se denominan Comunidades de Práctica. Las Comunidades de Práctica (CoP), Wenger (2001) las alude como los grupos de individuos que tienen una pasión por una empresa común, y comparten su experiencia en reuniones de carácter informal, además su elemento clave es la dualidad de la participación y cosificación que generan compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. Las comunidades de práctica si bien no tienen un carácter de institución formal al no ser impuestas, requieren de ciertos factores para su existencia, como son tiempo, financiamiento, roles (facilitador y participante) para el logro de los objetivos.

Senge, P. (2005) también afirma que la organización inteligente es la que aprende mediante el aprendizaje en equipos. De ahí la necesidad de conformar equipos de trabajo con el propósito de promover el intercambio de conocimiento y aprendizaje entre los individuos, ellos tienen un interés común de aprendizaje, así como intereses particulares para hacer frente a desafíos. Se caracterizan por basarse en la confianza, en la diversidad y en la disposición de compartir tanto la experiencia como el conocimiento. Los procesos de aprendizaje se siguen con miras a la innovación, al desarrollo de capacidades y habilidades, al mejoramiento de la práctica y también al fortalecimiento de relaciones entre los integrantes.

Una habilidad clave para una organización inteligente, es que el organismo incorpore prácticas colectivas de aprendizaje. Con esta habilidad se puede prosperar en el futuro, sin embargo, un gran número de organizaciones pueden tener malos aprendizajes por razones muy variadas, ejemplos de esto pueden ser el apego emocional entre las personas y sus cargos, el culpar el contexto externo, ser reactivo a los problemas en lugar de buscar una solución, la fijación con los eventos externos en vez de mirar hacia adentro de la organización, el uso de la experiencia pero sin tomar en cuenta que existe un tiempo determinado entre las

acciones y resultados. Senge (2005) refiere a estas dificultades u obstáculos para el logro de objetivos que se dan debido a malos aprendizajes como las siete “barreras” del aprendizaje las cuales se describen a continuación.

1. *“Yo soy mi puesto”*. Cuando la identidad del individuo se confunde con la tarea a realizar.
2. *“El enemigo externo”*. Es la imposibilidad de identificar y asumir la responsabilidad de los propios actos, ésta se deriva a un agente externo.
3. *“La ilusión de hacerse cargo”*. Es una “proactividad” disfrazada en reactividad, producto del modo de pensar sin reflexionar.
4. *“La Fijación en los hechos”*. Es una explicación “fáctica” que impide ver patrones que determinan causas subyacentes.
5. *“La parábola de la rana hervida”*. Es la falta de capacidad de percibir y actuar en procesos o situaciones graduales que representan una amenaza de supervivencia en una organización.
6. *“La ilusión de que se aprende con la experiencia”*. Es el dilema de que se aprende de la experiencia pero sin afrontar las consecuencias de los actos.
7. *“El mito del equipo administrativo”*. Ante hechos amenazadores, se prefiere la lucha del territorio es una “incompetencia calificada”.

Gestionar el conocimiento implica anticipar y atender los problemas actuales, es buscar soluciones a corto plazo mediante el pensamiento sistémico, éste denota que nosotros mismos somos la causa de nuestros problemas, no son externos. La clave del pensamiento sistémico es la palanca, esto se refiere a ser capaz de encontrar el punto donde los pequeños actos y modificaciones en la organización promuevan mejoras significativas y un equilibrio. Las barreras representan un pensamiento “asistémico”.

Además de incidir en el aprendizaje de las personas, los grupos o comunidades, los procesos de la Gestión del Conocimiento también persiguen que

se gestione la información. Firestone y McElroy (citados en Ortíz y Ruíz, 2009, p.19) al respecto de la diferencia que hay entre la gestión del conocimiento y la administración de la Información, mencionan que: “la primera incluye los procesos de validación de las declaraciones de conocimiento dentro de los procesos de producción e integración a diferencia de la administración de la información no la contempla en sus modelos”.

De igual manera, los procesos de la Gestión del Conocimiento también ayudan al tema de gestionar la colaboración. Nonaka (1994) refiere que la base del conocimiento organizacional es el individuo, sin embargo, el aprendizaje colaborativo está en el compromiso de todos los miembros a aportar conocimientos y experiencia a la organización, esto es, “Aprender haciendo en conjunto con los miembros de la organización” (Nonaka, 1994. p. 13) de una manera interactiva.

La interacción personal se soporta al haber información redundante y adicional, esto implica que el individuo puede entrar al área de otra persona y dar retroalimentación. La redundancia (Nonaka, 1994), en relación al intercambio de información entre los individuos, promueve el intercambio de conocimiento tácito. Esto es, que al compartirse la información, se induce lo que otros tratan de explicitar, al entrar en las áreas de operación de los demás, aparte de proveer retroalimentación. El hecho de que una organización tenga los espacios para promover redundancia, facilita la interacción y la transferencia de conocimiento tácito entre los miembros al existir el elemento de confianza y aprendizaje en equipo.

Senge (2005) así mismo, afirma que la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones, no está en el individuo, sino en el equipo, y cuando eso sucede se obtienen resultados extraordinarios ya que superan el aprendizaje individual. A la vez Firestone y McElroy (citados en Ortíz y Ruíz, 2009) ven la colaboración sustentada en una red continua de interacciones entre los individuos

que permite que los participantes administren diferentes aspectos de la organización a través del CVC y que los productos de esa participación, mejoren su base de conocimientos mediante el dialogo y discusión en grupo, las ideas de los individuos se presentan a los otros, se depuran de manera gradual, y después se expanden e integran en formas que logran la validación del grupo o comunidad.

3.2. PLAN DE TRABAJO PARA LA GESTIÓN DE LA COLABORACIÓN Y LA INFORMACIÓN ENTRE LOS DOCENTES DE INGLÉS DE LA CD.

La aplicación de la Gestión del Conocimiento se desprende del diseño de un plan de trabajo. Este apartado describe la serie de fases, procesos y pasos tomados en cuenta para el desarrollo de cada momento del plan de trabajo llevado a cabo con la finalidad de ***distinguir los elementos necesarios de un buen Assignment y Quiz de niveles 1 -4 para identificar en la experiencia personal, ejemplos de estos recursos que puedan ser “modelo” para otros profesores.*** El proceso total evidencia los cuatro modos de conversión del conocimiento que Nonaka (1994) denomina como su modelo en espiral mediante el desarrollo de cinco fases:

1. Construcción de una comunidad de práctica. En comunidad de práctica al compartir el conocimiento y la experiencia de los individuos, se explicita el conocimiento, es decir, va de tácito a explícito como modo de conversión.
2. Mapeo del conocimiento. En esa fase, la comunidad de práctica, además de hacer explícito el conocimiento tácito, incluye combinaciones de tácito a tácito o socialización.
3. Combinación del conocimiento. Este proceso del diseño del plan de la intervención se refiere a la combinación del conocimiento explícito con otro conocimiento explícito.
4. Uso del conocimiento construido. La comunidad de práctica pone a prueba el conocimiento producido durante el desarrollo práctico de la intervención, aquí se internaliza el conocimiento, pasa de lo explícito a lo tácito.
5. Toma de decisiones para la difusión, almacenamiento, y acceso del conocimiento construido. Los procesos anteriores permiten que se realice

el modelo de espiral de Nonaka (1994) de los cuatro modos de conversión del conocimiento y durante esta fase se persigue que el conocimiento que ha sido explicitado quede accesible para todos los miembros de la organización.

El tiempo para la aplicación de todo el proyecto fue de once meses (de enero a noviembre de 2013). La etapa del diseño fue de cuatro meses y la etapa de la intervención con el grupo de profesores de la CD fue de 7 meses. A continuación, se exponen los pasos diseñados en el plan de trabajo así como una descripción conceptual más amplia de cada una de las fases.

3.2.1. CONSTRUIR UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA ENTRE DOCENTES DE INGLÉS PARA GESTIONAR LA COLABORACIÓN Y COMUNICACIÓN.

La construcción del conocimiento en un proyecto de Gestión del Conocimiento se facilita con el trabajo en comunidad. El equipo de individuos responde a las características de las comunidades de práctica (CoP) que son grupos de personas que se congregan con el fin de compartir y aprender de sus conocimientos, experiencia y formación, de hallar soluciones para mejorar su práctica con el elemento clave de la dualidad, esto es, la conjunción de la cosificación con la participación. De la participación se desprenden tres elementos fundamentales que son el compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (Wenger, 2001). Son grupos flexibles y dinámicos que parten de una visión compartida (Senge, 2005) o necesidad, en donde a través de ese proceso participativo continuo se emplean estrategias de cooperación, colaboración y liderazgo, diversos roles y se comparte el conocimiento tácito y explícito (Martin, G. s.f.).

La estructura de una comunidad de práctica es primordial para desarrollar los procesos de Gestión del Conocimiento a través de la intervención. El propósito de una comunidad de práctica está en facilitar tres aspectos como son la formación continua de los miembros al compartir sus conocimientos y experiencias, el establecer alianzas, puesto que es el vehículo que refuerza los

lazos entre los participantes, esto es, forja la cohesión a través de una participación cara a cara o de manera virtual lo que permitirá que se cree la red de colaboración y comunicación. Así mismo, facilitan un tercer aspecto que es la generación de nuevo conocimiento, en este caso recursos como *Assignments* y *Quizzes*, así mismo, dan el espacio para la construcción, retroalimentación y sistematización de ese nuevo conocimiento resultado de la participación y reflexión (Martin, G. s.f.), para su posterior implementación y difusión en la organización. La construcción de una CoP también necesita de tiempos y espacios para reunirse y consolidarse como tal.

Los pasos empleados para la construcción de la comunidad de práctica fueron planeados para ser desarrollados en dos semanas y coincidieron en el tiempo considerado.

1. Plantear y explicar a la dirección de la organización, cómo un proyecto de Gestión del Conocimiento permite la innovación en el tema de la necesidad.
2. Construir una visión compartida en la coordinadora de la Coordinación Docente.
3. Identificar los elementos claves en los profesores en la organización que puedan fungir como integrantes de la comunidad de práctica. Un número adecuado para el equipo de la comunidad de práctica va desde dos hasta 5 elementos.
4. Plantear en junta con los profesores de la CD y en conjunción con la coordinadora, la conducción del proyecto de Gestión del Conocimiento a partir de la necesidad y de una visión compartida, así mismo de los beneficios, a fin de captar voluntarios.
5. Incorporar las nuevas ideas que surjan de la comunidad al plan del proyecto.

6. Agendar una primera reunión con los voluntarios para comunicar de los beneficios y alcances, así como de los procesos que conlleva un proyecto de Gestión del Conocimiento.
7. Explicar el propósito, la estructura de trabajo, el compromiso y roles en una Comunidad de Práctica. Enfatizar los beneficios personales y de la comunidad.
8. Alentar la visión personal para construir una visión compartida por medio del compromiso y la cohesión entre los participantes de la CoP y la coordinadora.
9. Asignar los roles entre los miembros participantes de la CoP.
10. Negociar con los miembros de la comunidad de práctica, una agenda de trabajo en relación a los tiempos, y espacios para las reuniones semanales, así como también de los medios de comunicación electrónicos.
11. De ser necesario, re-negociar en base a la visión compartida el propósito de la intervención.
12. Buscar la aprobación de la organización de la ejecución del proyecto y de la conformación de la comunidad de práctica.
13. Iniciar trabajo colaborativo para diseñar el plan de la intervención del proyecto.

3.2.2. HACER VISIBLE EL CONOCIMIENTO EXISTENTE DE ASSIGNMENTS Y QUIZZES.

El mapa de conocimiento es una herramienta para la gestión del conocimiento para hacer visible el conocimiento existente (Huijsen *et al* (2004a) citado en Toledano, 2009) dentro de una organización, funciona como una metáfora gráfica de la información, y es un recurso poderoso para el establecimiento de estrategias, políticas y planes a distintos plazos. La conjunción de un mapa de conocimiento con los escenarios, permite detectar dentro de la institución lagunas y oportunidades de desarrollo, ayuda a identificar el conocimiento tácito y explícito en la organización y quién posee ese conocimiento, es decir, le abona al capital. Un mapa de conocimiento también ayuda a responder preguntas como: “¿Quién trabajó antes en un problema similar?”, o “Debe de

existir una herramienta adecuada para este problema, pero... ¿Dónde se encuentra?”. Puede utilizar tres clases de fuentes: 1) otros empleados; con los que se tiene proximidad física (capital social e intelectual), ya sea de la existencia de relaciones establecidas o nuevas (capital relacional), 2) documentos de varios tipos (capital estructural), y 3) sistemas de información (incluyendo la Internet); pueden ser numerosos, con diferencias importantes en su manejo y en la interfaz que presentan al usuario (Toledano, 2009).

Las barreras de acceso a la información y al conocimiento se reducen mediante el mapeo del conocimiento. La finalidad del mapeo del conocimiento es clarificar el conocimiento organizacional, la imagen de los recursos, planificar estrategias, identificar el capital intelectual, y es en sí mismo una forma de conocimiento; ayuda a fomentar la re-utilización, ahorrando tiempo dedicado a la búsqueda de información y resolución de problemas (Toledano, 2009). En el caso del proyecto, el mapeo ayudó a identificar los buenos ejemplos de *Assignments* y *Quizzes*, y qué es lo que ciertos profesores hacían para su buena ejecución. El mapeo se da por terminado cuando se recupera el conocimiento real y necesario para el propósito del proyecto. Un aspecto importante de este proceso es que el conocimiento existente recabado, permitió llegar a un consenso del conocimiento que se tenía que producir para los *Assignments* o *Quizzes*, o bien de la necesidad de agenciar conocimiento externo a la organización para integrarlo al cuerpo de conocimientos.

A continuación se describen los pasos desarrollados para la fase del mapeo del conocimiento en la organización en relación al proyecto. El tiempo proyectado para esta fase fue de un mes.

1. Formular una hipótesis sobre el conocimiento y habilidades que se precisan saber para lograr el propósito del proyecto y para la elaboración de su producto.

2. Definir las metas, objetivos, roles, y tiempos para elaborar e implementar el plan de mapeo. Especificar en el plan cuantas entrevistas, a quienes, y en qué sitio colocar la información.
3. Generar la colaboración en la comunidad de práctica por medio de la negociación acerca de los productos que reflejen el conocimiento experto necesario para el proyecto.
4. Identificar el capital estructural (artefactos de conocimiento), intelectual, social y relacional con el que cuenta la organización.
5. Asignar roles en comunidad para consultar y recopilar la información que existe internamente.
6. Establecer qué personas serán las informantes o fuentes expertas en la organización considerando siempre el anonimato.
7. Generar una *lista maestra*, con objetivos y preguntas clave a fin de identificar y hacer visible el conocimiento con el que cuenta la organización.
8. Desarrollar una matriz que incluya las preguntas maestras y las fuentes de información.
9. Determinar cómo y en dónde se va a sistematizar la información recolectada, es decir, cómo se va a cosificar la información.
10. Entrevistar a los maestros con conocimiento experto, además de generar actividades en equipo entre los profesores de la CD donde respondan a las preguntas maestras.
11. En comunidad, identificar y validar de entre todo el material cuál es el conocimiento que mejor responde al propósito del proyecto.
12. Perfilar el conocimiento real en comparación con el conocimiento potencial o conocimiento externo para su futura investigación y consulta.
13. En comunidad, compartir y completar el conocimiento requerido para lograr el propósito.

En las siguientes páginas, se muestran ejemplos de las encuestas o actividades realizadas con los profesores de la CD para mapear el conocimiento.



ITESO

CD 1- 4 March, 2013

Take a few minutes to reflect and answer the following question:

- What is it that you know your fellow CDmates do best in their teaching practice?

1. AAR
2. MAV
3. LCP
4. ADCV
5. YTG
6. EER
7. AGP
8. MGL
9. BJV
10. ÁPS
11. RRR
12. ARG
13. JS
14. PSV

Figura 2: Actividad realizada entre los profesores de la CD.



ITESO

CD 1- 4 Marzo, 2013

NOMBRE. _____

Un propósito de este semestre es recabar información de todos Uds. Los participantes de nuestra CD de niveles 1 – 4.

Por favor contesta las siguientes preguntas.

1. ¿En qué me considero o de qué tengo fama de ser muy bueno(a) referente a mi práctica docente?

2. ¿Con qué contribuyo a mi CD?

3. ¿Dónde me gustaría que se depositaran nuestras contribuciones referentes a los productos que se generan en nuestra CD (exámenes, *Assignments*, *Quizzes*, *Activities*, etc.) para poder tener acceso a ellos?

4. ¿Qué nos hace falta como equipo?

Figura 3: Encuesta aplicada a los profesores de la CD.



ITESO

CD 1- 4 March, 2013

One of the goals for this semester is to collect very relevant information from all the members of this CD 1 – 4. Please answer the following questions.

1. Name

2. Education

3. I'm very good

at:

4. What is it that

students say they
learn best in my
classes?

5. I would like to

know more
about :

6. I think I know

about but I'm
not sure:

7. How do/ can I contribute to the CD's work?

8. Where would you like to see all the products developed for the CD?

Evernote Dropbox Moodle UAB page Facebook

All of the above

Other: _____

9. What are we lacking as a team in our CD?

10. Where/ how do you see us as a team by the end of the year?

What accomplishments would you like to see?

Figura 4: Encuesta aplicada a los profesores de la CD (versión en inglés).

Encuesta realizada a los profesores de la CD	
1.	¿Con qué materiales para impartir tus clases, ya cuentas?
2.	¿Cómo profesor de niveles 1/4, qué conocimientos / materiales te faltan (aún no tienes) para dar tus clases?
3.	¿En cuál / cuáles de los siguientes elementos de conocimiento eres experto (indica también el nivel)?
4.	¿Qué te ayudó más a hacer tus <i>Assignments</i> / <i>Quizzes</i> / a usar <i>Moodle</i> ?

Figura 5: Encuesta aplicada a los profesores de la CD.

(Sólo se seleccionaron 4 preguntas basadas en la lista maestra mostrada en la siguiente página, de manera negociada con coordinación).

1. ¿Qué tipo de conocimiento necesitamos los profesores que damos niveles del 1 al 4?
¿Qué si hay? ¿Qué no hay?
2. ¿Qué de ese conocimiento necesitaríamos que esté contenido en ese portafolio /
repositorio de conocimiento de esos niveles? ¿En dónde? ¿Cómo?
3. ¿Cómo podríamos iniciar a construir una red de comunicación en nuestra CD?
4. ¿Qué actividades principales son realizadas en relación a este proceso?
5. ¿Quiénes participan en ellas?
6. ¿Qué características relevantes tienen los participantes? (por ejemplo: nivel de
autoridad; edad; afiliaciones; etc.)
7. ¿Qué conocimientos tienen las personas involucradas en relación al proceso
analizado?
8. ¿Qué relaciones relevantes tienen los participantes?
9. ¿Quiénes no participan, pero puede ser relevante su participación?
10. ¿Qué artefactos de conocimiento son utilizados?
11. ¿Quiénes los utilizan?
12. ¿Qué artefactos de conocimiento no son utilizados, pero pueden tener relevancia?
13. ¿Qué conocimientos no se encuentran en la organización?
14. ¿Cuáles son los resultados de las actividades?
15. ¿Cuáles son los resultados obtenidos del proceso en conjunto?

Figura 6: Lista maestra de preguntas para el mapeo.

3.2.3. COMPARTIR EL CONOCIMIENTO REFERENTE A ASSIGNMENTS Y QUIZZES.

Los individuos usan procesos sociales para conjuntar diferentes unidades de conocimiento explícito, Nonaka (1994) denomina a esta fase como combinación. La unidad social en donde se intercambia y combina el conocimiento es la comunidad de práctica, este intercambio sucede en juntas, conversaciones telefónicas o por medios electrónicos. La reconfiguración de la información por medio de la clasificación, re-categorización y re-contextualización del conocimiento explícito puede producir nuevo conocimiento (Nonaka, 1994). Por su parte esta fase de combinación es vista por Firestone y McElroy (citados en Ortíz y Ruíz, 2009) como la adquisición de la información donde la organización toma información interna en forma de declaraciones de conocimiento que ya han sido producidas por otros, también mencionan la relevancia de que la información externa sea lo suficientemente amplia para responder a los problemas y a la toma de decisiones.

La difusión y transmisión del conocimiento según declaran Firestone y McElroy (citados en Ortíz y Ruíz, 2009), tiene un papel fundamental. La importancia de este proceso es dejar en claro las fortalezas de ese nuevo conocimiento a fin de que los miembros de una organización lo integren a sus actividades para la mejora de su práctica. Con la difusión se divulga el conocimiento transmitido en un sentido, la enseñanza es el medio más efectivo para integrar el conocimiento, y el compartir el conocimiento da accesibilidad al conocimiento a través de depósitos de conocimientos, que en este caso son los *Assignments* y *Quizzes*. La intervención propone el mejor escenario para que este conocimiento se difunda, enseñe, transmita y comparta con los profesores.

A continuación se describen los pasos para combinar el conocimiento, planeados para un tiempo aproximado de tres meses:

1. Con base en la identificación del conocimiento existente y no existente durante la fase del mapeo, negociar y replantear el propósito del proyecto de Gestión del Conocimiento con la comunidad de práctica.
2. Organizar y clasificar el conocimiento derivado del mapeo.
3. Negociar y plantear el objetivo de aprendizaje esperado en los profesores de la CD con la intervención que esté de acorde al propósito del proyecto.
4. Evaluar diferentes programas y propuestas para la gestión del aprendizaje en la comunidad de aprendizaje que respondan más adecuadamente al logro del objetivo de la intervención.
5. Diseñar un plan de intervención que considere integrar el conocimiento ya existente y nuevo que sirva como modelo de buenos *Assignments* y *Quizzes* a través de la gestión del aprendizaje y la información.
6. Elaborar los instrumentos que permitan evaluar el aprendizaje esperado en la comunidad de aprendizaje.
7. Diseñar las actividades de aprendizaje con base en la metodología seleccionada para que otros miembros de la organización adquieran el conocimiento esperado sobre los *Assignments* y *Quizzes*.
8. Desarrollar una sintaxis de la intervención que esté relacionada con el propósito, los aprendizajes esperados y las actividades diseñadas con la metodología seleccionada para gestionar el aprendizaje, así como de las herramientas para la recolección de datos.
9. Fijar un cronograma de actividades considerando los tiempos de los profesores de la comunidad de práctica, de la comunidad de aprendizaje y de la organización.
10. Implementar los ajustes sugeridos por un lector externo, que como experto en el tema del proyecto aluda al mismo.
11. Incorporar una nueva estructura que responda a la creación de una red de comunicación y colaboración entre los profesores.

PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE.

El siguiente plan se diseñó para abarcar una intervención de 12 semanas.

Tabla de descripción general de la propuesta de intervención	
Datos de identificación	<p>Nombre de la propuesta:</p> <p>Compartir la experiencia facilita aprender de los buenos ejemplos de <i>Assignments</i> y <i>Quizzes</i> de los demás.</p>
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguir los elementos necesarios de un buen <i>Assignment</i> y <i>Quiz</i> de niveles 1 -4 para identificar en la experiencia personal, ejemplos de estos recursos que puedan ser “modelo” para otros profesores.
	<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pertinencia: Se verá si los productos previamente elaborados en Comunidad de Aprendizaje son viables a su aplicación a los alumnos de niveles 1-4. ➤ Variedad: Se considerará la implementación de diversas actividades que abarquen los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos con diferentes habilidades, competencias y desempeños. ➤ Uso correcto de la plataforma electrónica: Comprensión, buen uso y acceso del repositorio de actividades contenidas en la plataforma electrónica por los maestros. ➤ Validez: Se validará la accesibilidad de los productos entre los profesores la CD 1-4 al empoderarlos para hacer modificaciones, temporales o permanentes, a los productos didácticos para ser éstos utilizados con diferentes niveles de competencia de sus alumnos. ➤ Continuidad: El uso activo y frecuente del portafolio a través de actividades para el usuario.
	<p>Producto (s) esperado(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Un portafolio colocado en una plataforma electrónica que contenga los productos didácticos representativos de las mejores prácticas de los profesores de la CD 1-4. ➤ Una red de comunicación entre los profesores de la CD 1- 4 que les permita trabajar de manera colaborativa.

Figura 7: Diseño de la intervención

Descripción del desarrollo		Actividades		
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención		Comunidad de Gestión del Conocimiento (Realimentación: valor-nivel de utilización del conocimiento y productos esperados)
		Cronograma de la	Actividad	
	fecha			
Semana 1	Mayo 3	<p>Justificación del repositorio de conocimiento de los niveles 1-4.</p> <p>Capacitar a todo el grupo de profesores de la CD 1-4, por medio de un experto en tecnologías de información, sobre las ventajas y las desventajas de algunos lugares para depositar los productos generados por los maestros de nivel 3 del PCI. Negociar la mejor opción a utilizar como repositorio de conocimiento en comunidad entre los profesores.</p>	<p>Producto:</p> <p>El producto final será el repositorio de conocimiento que contenga todos los productos didácticos e información de niveles 1-4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar otra sesión de práctica más adelante. - Hacer seguimiento que los profesores utilicen las herramientas de <i>Dropbox</i> y <i>Evernote</i>. 	
Semana 2	Mayo 31	<p>Revisar conceptos para definir y validar criterios y normas para diseñar y producir <i>Assignments</i> de niveles 1 - 4.</p> <p>Analizar en equipos e individualmente, las habilidades, competencias y desempeños esperados en los niveles 1- 4 para definir, negociar y validar los criterios necesarios para diseñar los <i>Assignments</i>.</p>	<p>Producto:</p> <p>Lista con criterios para elaborar los <i>Assignments</i> de niveles 1 – 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a trabajar en una lista de criterios provisional antes de la junta. - Sistematizar la lista de criterios / normas negociada por la CD para los <i>Assignments</i>. 	
Semana 3	Junio 6	<p>Capacitación para la elaboración de <i>Quizzes</i> en línea (plataforma Moodle).</p> <p>Capacitar al grupo de la CD, diseñar y elaborar en equipos e individualmente, <i>Quizzes</i> en línea por profesores del PCI con base en las normas para que se suban a la plataforma electrónica de Moodle del ITESO.</p>	<p>Producto:</p> <p>Un <i>Quiz</i> en línea por cada profesor de acuerdo a las normas, con sus instrumentos de evaluación y retroalimentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar seguimiento a que cada profesor diseñe un <i>Quiz</i> en línea. 	
Semana 4	Junio 13	<p>Análisis de <i>Assignments</i>.</p> <p>Presentar individualmente <i>Assignments</i> previamente producidos por los profesores para su análisis.</p> <p>Identificar y determinar si los <i>Assignments</i> cumplen con las normas y/ o criterios.</p>	<p>Producto:</p> <p>El desarrollo de actividades complementarias para un <i>Assignment</i> previamente diseñado por cada profesor con base al documento de las normas y/o criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar seguimiento que cada profesor identifique qué actividades deben complementar a su mejor <i>Assignment</i> con los elementos necesarios de las normas y/o criterios. 	

Figura 8: Actividades de la semana 1 a la 4

	Semana 5	Junio 27	<p>Análisis de Assignments.</p> <p>Presentar individualmente <i>Assignments</i> previamente producidos por los profesores para su análisis.</p> <p>Identificar y determinar si los <i>Assignments</i> cumplen con las normas y/ o criterios.</p>	<p>Producto:</p> <p>El desarrollo de actividades complementarias para un <i>Assignment</i> previamente diseñado por cada profesor con base en el documento de las normas y/o criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar seguimiento que cada profesor identifique qué actividades deben complementar a su mejor <i>Assignment</i> con los elementos necesarios de las normas y/o criterios.
	Semana 6	Julio 9	<p>Complementar Assignments.</p> <p>Complementar de manera individual los <i>Assignments</i> ya elaborados previamente con base en los criterios, rúbricas y/o listas de cotejo por cada profesor de la CD.</p>	<p>Producto:</p> <p>La modificación de un <i>Assignment</i> previamente diseñado por cada profesor con base en el documento de las normas y/o criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar seguimiento de que cada profesor modifique su mejor <i>Assignment</i> complementándolo con los elementos necesarios de los criterios. - Trabajar en la elaboración de rúbricas e instrumentos de evaluación de un buen <i>Assignment</i> para su negociación en la CdA.
	Semana 7	Octubre 4	<p>Aplicación y evaluación del diseño de un Assignment a alumnos de niveles 1 - 4.</p> <p>Aplicar a alumnos y autoevaluar de manera individual tanto por los alumnos y profesores, un <i>Assignment</i> previamente diseñado por los profesores con base en las normas establecida.</p>	<p>Producto:</p> <p>La autoevaluación tipo rúbrica y/o lista de cotejo con la reflexión, la encuesta o cuestionario de retroalimentación del profesor y de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolectar y sistematizar la información de la retroalimentación. - Dar seguimiento a los profesores que necesiten hacer cambios con base en los resultados de la retroalimentación. - Sistematizar la información. - Subir los buenos ejemplos de <i>Assignments</i> en el portafolio.
	Semana 8	Octubre 18	<p>Revisar conceptos para definir y validar criterios y normas para diseñar y producir Quizzes de niveles 1 - 4.</p> <p>Analizar en equipos e individualmente, las habilidades, competencias y desempeños esperados en los niveles 1- 4 para definir, negociar y validar los criterios necesarios para diseñar los <i>Quizzes</i>.</p>	<p>Producto:</p> <p>Lista con criterios para elaborar los <i>Quizzes</i> de niveles 1 – 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a trabajar en una lista de criterios provisional antes de la junta. - Sistematizar la lista de criterios / normas negociada por la CD para los <i>Quizzes</i>.

Figura 9: Actividades de la semana 5 a la 8

	Semana 9	Octubre 25	<p>Análisis de Quizzes.</p> <p>Presentar individualmente <i>Quizzes</i> previamente producidos por profesores de la CD para su análisis. Identificar y determinar si los <i>Quizzes</i> cumplen con las normas y/ o criterios.</p>	<p>Producto:</p> <p>El desarrollo de actividades complementarias para un <i>Quiz</i> previamente diseñado por cada profesor de la CD con base en el documento de las normas y/o criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar seguimiento de que cada profesor identifique qué actividades deben complementar a su mejor ejemplo de <i>Quiz</i> con los elementos necesarios de las normas y/o criterios.
	Semana 10	Noviembre 1	<p>Complementar Quizzes.</p> <p>Complementar de manera individual los <i>Quizzes</i> ya elaborados previamente con base en los criterios, rúbricas y/o listas de cotejo por cada profesor de la CD.</p>	<p>Producto:</p> <p>La modificación de un <i>Quiz</i> previamente diseñado por cada profesor de la CD con base en el documento de las normas y/o criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar seguimiento de que cada profesor modifique su mejor <i>Quiz</i> complementándolo con los elementos necesarios de los criterios. - Trabajar en la elaboración de rúbricas e instrumentos de evaluación para identificar un buen <i>Quiz</i> para su negociación en la CdA.
	Semana 11	Noviembre 8	<p>Elaboración de un Quiz en papel.</p> <p>Complementar y/o producir individualmente, ejercicios para los <i>Quizzes</i> ya existentes por los profesores con todos los criterios de las normas que identifiquen un buen <i>Quiz</i>.</p>	<p>Producto:</p> <p>Complementos de los <i>Quizzes</i> ya existentes con nuevos ejercicios de acuerdo a las normas, e instrumentos de evaluación y retroalimentación. Los <i>Quizzes</i> modificados se integrarán en el repositorio de documentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar seguimiento a que cada maestro complemente su mejor <i>Quiz</i> con base en el criterio establecido. - Sistematizar los documentos.
	Semana 12	Noviembre 15	<p>Aplicación / evaluación del diseño de ejercicios agregados a los Quizzes a alumnos de niveles 1 - 4.</p> <p>Implementar y autoevaluar de manera individual, los ejercicios previamente diseñados en la actividad de la semana 10 por los profesores de la CdA para complementar los <i>Quizzes</i> ya existentes con base en las normas establecidas.</p>	<p>Producto:</p> <p>Resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación del producto (los <i>Quizzes</i> modificados) y del proceso tipo rúbrica y/o lista de cotejo, así como de la encuesta de retroalimentación de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar seguimiento a que los maestros modifiquen su mejor <i>Quiz</i> con base en los resultados recibidos. - Sistematizar los documentos. - Subirlos a la plataforma donde estará el portafolio.

Figura 10: Actividades de la semana 9 a la 12

3.2.4. USAR EL CONOCIMIENTO PARA GESTIONAR LOS ASSIGNMENTS Y QUIZZES EN LA CD.

La Gestión del conocimiento lleva a cabo actividades y procesos para enriquecer y mejorar el uso del conocimiento poniéndolo a prueba. A partir de su creación en forma de declaraciones de conocimiento, éstas se validan y se adoptan al integrarse a la base de conocimientos de una organización, para posteriormente aplicarse a las prácticas de la organización a través de procesos como son: la difusión, la recuperación, la enseñanza, y el compartir. Estos procesos están contenidos en lo que Firestone y McElroy (Citados en Ortíz y Ruíz, 2001) definen como el Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC) en donde la etapa de Integración del Conocimiento (proveeduría) o de Gestión del Conocimiento de primera generación, es específica en términos de compartir y usar el conocimiento. Por su parte Nonaka (1994), también identifica esta fase como el surgimiento visible de la conexión del conocimiento en una organización en donde la creación de ese conocimiento organizacional crea su concepto, se cristaliza, se justifica, se integra a la red de conocimiento organizacional y de manera consecuente, se reorganiza a través de un proceso de interacción.

La etapa de la propuesta de la intervención contempla implementar la metodología de aprendizaje cooperativo entre los profesores conformados como comunidad de aprendizaje en 12 sesiones distribuidas en seis meses entre mayo a noviembre de 2013.

A continuación se describen los pasos para usar el conocimiento, planeados para el tiempo mencionado anteriormente:

1. Organizar las actividades de intervención y preparar los materiales según el diseño de las actividades.
2. Hacer seguimiento que los profesores utilicen las herramientas de *Dropbox* y *Evernote*.
3. Iniciar a trabajar en una lista de criterios provisional antes de la junta.

4. Sistematizar la lista de criterios / normas negociada por la CD para los *Assignments* y *Quizzes*.
5. Dar seguimiento a que cada profesor diseñe un *Quiz* en línea.
6. Dar seguimiento que cada profesor identifique qué actividades deben complementar a su mejor *Assignment* y *Quiz* con los elementos necesarios de las normas y/o criterios.
7. Dar seguimiento de que cada profesor modifique su mejor *Assignment* / *Quiz* complementándolo con los elementos necesarios de los criterios.
8. Trabajar en la elaboración de rúbricas e instrumentos de evaluación de un buen *Assignment* / *Quiz* para su negociación en la CdA.
9. Evaluar la marcha del plan de actividades de la intervención.
10. Recolectar y sistematizar la información de la retroalimentación, dar seguimiento a los profesores que lo necesiten, y hacer cambios con base en los resultados de la retroalimentación.
11. Sistematizar la información.
12. Subir los buenos ejemplos de *Assignments* y *Quizzes* en el portafolio.
13. Analizar los procesos de la comunidad.
14. Analizar, sistematizar y comunicar los resultados y proceso del aprendizaje en forma de periódico.

INTERVENIR EN EL APRENDIZAJE Y RETROALIMENAR AL CONOCIMIENTO DE ASSIGNMENTS Y QUIZZES.

La organización inteligente está en las personas que les gusta el aprendizaje en equipos, así explica Senge (2005). El marco conceptual de un pensamiento sistémico, con el cultivo de las 5 disciplinas y el atender las barreras permite su gestión. Para Wenger (2001), el aprendizaje se gestiona a través de la dualidad de la participación y la cosificación mediante el compromiso mutuo, la empresa conjunta y un repertorio compartido. Nonaka (1994) coincide en este punto al decir que un equipo autoorganizado y autónomo pone en marcha su modelo en espiral que gestiona los cuatro modos de creación del conocimiento. Firestone y McElroy (citados en Ortiz y Ruíz, 2001) también hacen énfasis en el

compartir y usar el conocimiento, sin embargo son los únicos que terminan el ciclo de la Gestión del Conocimiento al integrar la información y el conocimiento a la organización para su uso y difusión.

3.2.5. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA DIFUSIÓN, ALMACENAMIENTO Y ACCESO DEL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO SOBRE LOS ASSIGNMENTS Y QUIZZES.

La fase de toma de decisiones es parte integral de un proyecto de Gestión del Conocimiento. Los problemas presentes en las organizaciones necesitan procesos de solución que se basan en el aprendizaje, éste responde al ciclo de ejecución de las decisiones (Firestone y McElroy citados en Ortiz y Ruíz, 2001).



Figura 11: Ciclo de la Toma de Decisiones.

Por otra parte la toma de decisiones está presente en el proceso de creación del conocimiento y su uso. Se ponen a prueba diversos aspectos, estos pueden ser la necesidad de negociar cómo sistematizar y difundir el conocimiento, un lugar físico o virtual en dónde almacenarlo para que los miembros de la organización puedan tener acceso a él. La sistematización, a partir de su ordenamiento, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. Genera a su vez un aprendizaje compartido. Exige que nos paremos para ver atrás y comprobar si todavía estamos en el camino hacia nuestros objetivos (Tipán, G.2006). En cuanto a la difusión y transmisión del conocimiento, y también

se toman decisiones de la forma en cómo se identifican las buenas prácticas y los buenos recursos, adicionalmente, tienen un papel trascendental en la integración del nuevo conocimiento al mostrar sus fortalezas para que las personas lo integren a sus actividades y a la misma organización de manera que no se pierda y se encuentre accesible (Firestone y McElroy citados en Ortiz y Ruíz, 2001).

Esta fase de toma de decisiones sobre la sistematización, difusión y accesibilidad del nuevo conocimiento también requiere de la elaboración de un plan para garantizar que la integración del conocimiento se dé de manera efectiva, en este caso, los *Assignments* y *Quizzes* a un repositorio de conocimiento. Esta fase está orientada a la gestión de la información ya que la solución de los problemas es una parte vital en el proceso de la información (Nonaka. 1994; Firestone, 2001), además de que ésta se gestiona al transmitirse y enseñarse. La comunidad de práctica y la coordinación también negociaron sobre formatos (cosificación), medios físicos y/o electrónicos. La duración de esta fase se proyectó desde el inicio del mapeo hasta el término de la intervención, esto es, de marzo a noviembre del 2013.

Se describen a continuación los pasos del plan para la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido:

1. Elaborar un documento informativo en relación a la sistematización para utilizarlo a modo de explicación en la comunidad de práctica.
2. Tomar decisiones en cuanto a los roles de encargos entre los miembros de la comunidad de práctica respecto a la sistematización de la información.
3. En comunidad de práctica diseñar y negociar el tipo de formatos necesarios para sistematizar el conocimiento producido de los *Assignments* y *Quizzes*.
4. Negociar los formatos para recabar la información con la coordinadora docente.

5. Solicitar por correo electrónico a los profesores que compartan su mejor ejemplo de *Assignment* y *Quiz* de niveles 1 – 4.
6. Validar y determinar qué *Assignments* y *Quizzes* de los ya producidos constituyen ejemplos de buenos modelos para su implementación y difusión.
7. Incorporar estos ejemplos de buenos modelos en las actividades de aprendizaje de la intervención.
8. En comunidad de aprendizaje, tomar la decisión de qué opciones puedan funcionar mejor como repositorio de conocimiento y/o portafolio.
9. Diseñar una actividad especial de aprendizaje sobre diversas opciones electrónicas que puedan ser alternativas del portafolio.
10. Solicitar una página especial de la plataforma Moodle para que los profesores puedan subir sus mejores ejemplos.
11. Informar en comunidad de aprendizaje, los ejemplos muestra de los mejores modelos de *Assignments* y *Quizzes* para su uso.
12. Solicitar retroalimentación del uso de esos *Assignments* y *Quizzes*.
13. Hacer las modificaciones pertinentes con la retroalimentación.
14. Decidir sobre instrumentos que permitan que el repositorio de conocimiento se mantenga vivo.

Las 12 sesiones de aprendizaje se dividieron en dos fases las cuales se explicitaron en un cronograma. La comunidad de práctica con la coordinación, tomó la decisión de dividir la intervención en dos momentos a fin de dar un espacio entre las sesiones de dos semanas de ser posible, debido a la carga de trabajo de los profesores de inglés. La primera fase implicó trabajar y desarrollar el tema de los *Assignments* durante el curso de verano 2013 de mayo a julio, y la segunda fase comprendió trabajar y desarrollar el tema de los *Quizzes* en el nuevo semestre de otoño 2013 de agosto a noviembre.

3.3. MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La palabra dato se origina del latín *datum* o elemento dado, final. Tal definición aplica para los datos cuantitativos, sin embargo los datos cualitativos recopilan información variada, son dinámicos y resultan de manipulaciones que transforman la realidad (Rodríguez, C; Lorenzo, O; Herrera, L. 2005), descubren información sobre el proceso vivido, sus factores y sus relaciones, además, su ordenamiento genera aprendizaje compartido (Tipán, G. 2006). El registro de la información sobre la realidad se debe realizar con varias estrategias, incluyendo los objetos electrónicos para video y audio, así como de sus respectivas transcripciones. No obstante, el principal elemento de análisis de datos cualitativos, lo es siempre el investigador social (Rodríguez, C; Lorenzo, O; Herrera, L. 2005).

A continuación se describen conceptualmente estrategias e instrumentos a utilizar para la recolección de datos.

3.3.1. LA OBSERVACIÓN.

La observación es el método más importante de la Etnografía que implica una combinación de métodos y un estilo de investigación (Woods, 1989). Está la observación descriptiva de manera general, y la selectiva cuando el foco se hace específico, la observación no participante que se realiza desde fuera de un grupo en contraste con la observación participante que se realiza desde dentro. Sin embargo, la observación debe de atender sólo los aspectos que sean relevantes al foco de observación, estos aspectos son: datos contextuales, geografía social, ubicación en el tiempo, el foco mismo de la observación, una buena redacción con un estilo narrativo y objetivo sin emitir juicios, pero que incluya una descripción de emociones y de roles de poder de inclusión o exclusión en una aula. Se pueden utilizar herramientas como filmes, grabaciones, fotografías (memoria viva), en este punto, Shagoury, R. y Miller, B. (2000) comentan que el ojo es la herramienta más importante en la observación, y Woods (1989) coincide en que nunca se podrá sustituir al propio investigador con una mejor herramienta.

3.3.2. LA ENTREVISTA.

Aunque la observación constituye el corazón de la etnografía pura, la entrevista puede ser un único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas, es un medio de “hacer que las cosas sucedan” y de estimular el flujo de datos (Woods, 1989). La entrevista es un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informativo, en donde los individuos pueden manifestarse tal y como son, también debe de utilizarse en conjunción con otros métodos. La entrevista no es estructurada, el entrevistado es quien proporciona la estructura; sin embargo, se necesita de cierta orientación o “guía” acerca de qué hablar, se puede desarrollar un marco de trabajo que incluya diferentes tipos de preguntas de manera flexible que se adapten al desarrollo de la entrevista y al entrevistado. Woods (1989, p.84) sugiere: “por tanto, espera que la ocasión halague en cierto modo a la persona entrevistada”.

3.3.3. GRUPOS FOCALES.

Los grupos focales son una técnica para la recolección de datos conducida en una entrevista grupal semiestructurada, en torno a una temática propuesta por el investigador (Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F.I. s.f). Otros autores refieren que un *grupo focal*; sin embargo, es un grupo de discusión, el cual está guiado por preguntas diseñadas con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004 citados en Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F.I. s.f). El propósito del grupo focal es mostrar actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Myers (1998 citado en Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F.I. s.f) propone que el número de participantes no debe de exceder de 12 personas y sugiere tomar en cuenta las características y la complejidad del tema a tratar, así como la experiencia y la habilidad del moderador. En contraste con la entrevista individual, por un lado, los grupos focales resaltan una variedad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997 citado en Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F.I. s.f) al centrar la interacción en el grupo, y por otro lado, la dinámica social que se produce de esa interacción es de vital importancia para los resultados (Noaks y Wincup, 2004, citados en Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F.I. s.f).

3.3.4. PREPARACIÓN DE LOS DATOS PARA EL ANÁLISIS.

La organización de los datos permite darles una estructura, significado y un acceso directo a la información. Se pueden organizar los diferentes tipos de datos que pueden estar contenidos en notas de campo, en audio o video.

Una buena manera de comenzar con el análisis de datos es con las notas de campo o diarios de clase. Las notas de campo ayudan en gran número de observaciones de amplio espectro, refrescan la memoria y arrojan datos más sistemáticos. El formato o “notas crudas” muestra reflexiones sobre lo observado, el hecho de procesar o “cocinar” los datos abre un análisis inicial. El análisis organiza los ejemplos tomados de las notas de campo haciendo combinaciones y numeraciones, se pueden archivar datos y ejemplos en diferentes carpetas que estén también numeradas (Shagoury, R. y Miller, B. 2000).

El proceso de análisis de datos cualitativos también permite organizar y manipular la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p. 70 citado en Rodríguez, C; Lorenzo, O; Herrera, L. 2005). Tal análisis de datos cualitativos es de forma cíclica y circular, ya que gracias a este proceso circular el investigador descubre categorías que se solapan. La sistematización y el análisis de datos cualitativos también facilitan la reflexión de los procesos a fin de aprender de la experiencia, generan conocimiento que ayuda a la ejecución e impacto del trabajo en proyectos. De igual forma, la sistematización permite compartir las lecciones aprendidas. (Tipán, G. 2006)

Ventajas adicionales en el aprendizaje organizacional derivadas de la sistematización de la información están en los equipos de trabajo y a nivel interinstitucional. En los equipos de trabajo, la sistematización ayuda a que se aprenda de los éxitos o fracasos, a tener una “memoria institucional”, a entender mejor el proyecto y a promover la reflexión sobre estrategias institucionales. En cuanto al nivel interinstitucional, la sistematización facilita los enlaces con otras

organizaciones promoviendo la cooperación, la compartición del conocimiento y de experiencias con el fin de eficientar los recursos y evitar repetir errores (Tipán, G. 2006).

Pero en contraste, la sistematización de la información o el análisis de datos cualitativos también suponen una tarea complicada. Por lo general, las propuestas son complicadas, tanto en su lenguaje, en sus procedimientos y en esfuerzo. Tipán, G. (2006) resalta el *carácter polisémico* de los datos cualitativos, por los múltiples significados derivados de una grabación de audio, o de una transcripción, también está la *naturaleza predominantemente verbal* de los datos cualitativos, esto refiere a que la memoria puede ser en ocasiones un recurso insuficiente para recoger los datos con precisión, además está el gran trabajo que el *considerable volumen de datos* genera.

Las transcripciones de audio también forman parte de los datos cocinados. Aunque sea de gran ayuda que otra persona realice la transcripción, por lo arduo de la tarea, nunca se compara a que el docente mismo haga este proceso. El volver a escuchar permite volver a reflexionar y tener una comprensión más profunda sobre lo sucedido. El análisis temático puede ahorrar tiempo especificando quién lleva la voz cantante y/o quién controla un cambio de tema (Shagoury, R. y Miller, B. 2000).

Aún con tales inconvenientes, es pertinente mencionar que la sistematización es una herramienta metodológica para la Gestión del Conocimiento (Tipán, G. 2006). Puesta la mirada desde esta perspectiva, la sistematización ayuda a explicitar los conceptos, lo que sería visto como los modos de conversión de Nonaka, (1994), ayuda a la gestión de aprendizaje, y así mismo rompe el monopolio del conocimiento, llevando el conocimiento al colectivo. Entonces, la sistematización promueve la generación de nuevo conocimiento a partir del conocimiento ya existente al ponerlo en práctica (Tipán, G. 2006),

además, permite que el conocimiento se socialice, es decir, que se mueva de lo tácito a lo explícito Nonaka, (1994).

En la recolección de datos de los procesos llevados por la CoP, se utilizaron algunos de los métodos y estrategias anteriormente descritos. La CoP se desarrolló como un grupo focal donde la temática inicial era el diseño de la intervención y posteriormente el desarrollo mismo de la intervención.

En cuanto a la observación, dos miembros de la CoP hicieron observaciones no participantes en las sesiones de enseñanza de la intervención. Se utilizó grabadora de audio en algunas de las juntas de la CoP y se hicieron las transcripciones en forma de diario de tales sesiones, también se tomaron notas de campo a partir de información valiosa que surgió en esas juntas. Los datos recabados, mediante las grabaciones en audio, fueron el insumo para el análisis cualitativo de los resultados y procesos ocurridos durante el proyecto.

3.4. LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: FACTORES DETERMINANTES PARA INTERVENIR EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA.

En cuestión de enseñanza es importante que el profesor sea un facilitador o promotor sobre la manera en que aprenden los alumnos. La metacognición nos ayuda a ser conscientes de lo que sabemos y mediante estrategias y mecanismos de regulación y control se pueden potenciar las habilidades del aprendizaje, es decir, el poder aprender mejor aquello que podemos aprender. Es por ello entonces que el profesor se vuelve un facilitador activo y no pasivo de un grupo de aprendices.

El conocimiento metacognoscitivo comprende dos dimensiones; el conocimiento de la cognición o declarativo y la del control de la cognición o procedimental. El conocimiento metacognoscitivo o declarativo contiene todo aquello (conocimiento tácito) que está almacenado en ese contenedor que es nuestra memoria, nos provoca experiencias metacognoscitivas que se vuelven

conscientes al declararlas a nosotros mismos, (Díaz Barriga, 2002 citada en Rodríguez, C. 2008) (conocimiento explícito). El conocimiento metacognoscitivo declarativo y procedimental crece con el tiempo y se puede activar con situaciones familiares. Cada una de estas dos dimensiones, tiene componentes y estrategias para el buen desarrollo metacognoscitivo.

Buenos procesos metacognoscitivos se evidencian en una conveniente ejecución de tareas, en actitudes de flexibilidad y perseverancia, en la aplicación y oportuna “gerencia” de habilidades intelectuales (Costa, s/f citado en Rodríguez, C. 2008). Estos procesos deben de ser alentados a modo de hábitos de estudio que permitan que el educando llegue a mejoras potenciales a lo largo de su instrucción.

La metacognición también es un hábito intelectual que se vuelve entonces una herramienta eficaz para que el aprendiz pueda regular y modificar su propio aprendizaje, y adaptar éste a los cambios de su entorno. O como Cornford (1999, citado en Rodríguez, C. 2008), reflexiona sobre la importancia de estimular la enseñanza de largo plazo, tomando en cuenta que el adulto joven de hoy en día tiene varios cambios de ocupación, de ahí la necesidad de un aprendizaje continuo. Así mismo sugiere que se les enseñe a los estudiantes a aprender y considera la metacognición y las habilidades del pensamiento como estrategias centrales para activar procesos de aprendizaje.

Para efficientar la calidad de los procesos de gestión del conocimiento y del aprendizaje es importante tener conocimiento de una variedad de programas que expliquen cómo se aprende. Diferentes programas de aprendizaje denotan a la par, también diferentes criterios, conceptos y categorías que permiten entender su eficacia e implicaciones en relación a diferentes propósitos y temáticas de aprendizaje, su conocimiento facilita una mejor toma de decisión para alcanzar el objetivo de aprendizaje de la intervención del proyecto.

Con base en el análisis de diversos programas y propuestas para la gestión de aprendizaje, en comunidad de práctica se determinó que el método de Aprendizaje Cooperativo era el más indicado para atender el propósito de intervención. El aprendizaje Cooperativo comprende el logro de la meta entre todos los miembros del equipo buscando soluciones de manera cooperativa que representan la única vía para que el aprendiz alcance sus propias metas a través del éxito del grupo (Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps.), 1995). Por otra parte se generan *afectos* que mediatizan el funcionamiento de los procesos cognoscitivos pues le atribuyen “sentido” a lo que se está haciendo, el aprendiz aprende que no sólo el contenido es importante, sino la capacidad de cooperar (Echeita Sarrionandía G., en Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps), 1995).

El trabajo cooperativo tiene un importante impacto de maneras cognoscitiva, metacognoscitiva, afectiva y social. Al respecto de procesos cognoscitivos el trabajo cooperativo los impacta de manera múltiple (Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps), 1995), en la comprensión, el razonamiento y la memoria; en los procesos metacognoscitivos se influye en la detección de errores y su corrección, en el control de la ejecución y la consciencia del proceso; en los procesos afectivos, se incide en la motivación, ansiedad y sentimientos de capacidad; y en lo relativo a los procesos sociales, el impacto está en el desarrollo de la comunicación con otros.

Algunos aspectos a considerar dentro del aprendizaje cooperativo son las tareas y la formación de equipos (Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps) ,1995). La formación de los equipos debe de estar integrada de participantes con diferentes habilidades, rendimiento, sexo pero con una positiva identificación social. En cuanto a la tarea, ésta en sí no es lo importante sino su estructura la cual puede estar repartida entre los miembros del grupo o bien que todos trabajen en conjunto de manera constante para obtener un producto común.

Para que el aprendizaje sea cooperativo el logro debe de estar dado en que todos los miembros del equipo alcancen el objetivo (Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps), 1995). El éxito no está puesto en el individuo sino en el grupo; sin embargo, ese éxito también depende del grado de especialización con el que cada uno de sus miembros cuente. En relación a las aportaciones individuales, la evaluación se estructura en forma de recompensas externas que pueden estar dadas en forma de reconocimientos verbales o escritos, puntos, etc. todo esto en función del desempeño y de las interacciones logradas como equipo.

Todas estas interacciones promueven procesos de reorganización y reelaboración mental que provocan una consciencia metacognoscitiva, necesarios para el aprendizaje (Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps), 1995). Un punto de vital importancia en relación a estos procesos, es que los participantes aprendan habilidades de cooperación dadas en forma de recibir y dar ayuda de una manera que sea suficiente para la realización del objetivo, y estas habilidades deben de ser entrenadas y desarrolladas. Una manera de conseguir este entrenamiento incluiría básicamente 4 pasos: 1) Instrucción directa, 2) Juego de roles, 3) Práctica y 4) Retroalimentación.

El aprendizaje cooperativo no se refiere a que los aprendices trabajen en equipos, sino que se manifiesta como una estructura de aprendizaje comprendida en un contexto social en donde los miembros aprenden no sólo de la tarea, sino del acto de cooperar de ayudar a los otros, lo que lleva al logro de la meta grupal. Conducido de buena manera, el aprendizaje cooperativo también ayuda de una manera psicosocial al promover cohesión y un sentido de pertenencia de los miembros.

También en cuanto al contexto social se refiere, es importante presentar algunos aspectos sobre la Perspectiva Sociocultural del psicólogo ruso Lev Semionovich Vygotsky, puesto que ha implicado una “revolución sociocultural” y más en referencia a la educación. Su obra, manifiesta que la construcción de los

conocimientos se da con los otros, es decir, el aprender de los otros y con los otros representa su máxima en su paradigma. Vygotsky (2003) establece que los seres humanos al estar inmersos en prácticas culturales, desarrollan intercambios e interacciones en donde el uso de instrumentos socioculturales, el lenguaje por ejemplo, actúan como mediadores entre las personas. Al existir una mediación con los otros, las personas a la vez de que reproducen su cultura también la transforman, este desarrollo cultural (inculturización) promueve que ciertos procesos elementales se movilicen a ser procesos superiores, o bien funciones psicológicas superiores. La cultura puede resultar del uso de instrumentos o artefactos para que el hombre se desenvuelva en su entorno.

Los cambios en esos procesos elementales o funciones psicológicas superiores denotan procesos sociales. El cambio de la estructura de una actividad de un plano externo a un plano interno, es decir, la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky), está determinada por interacciones sociales las cuales son mediatizadas (semióticamente), es ahí donde aparecen las funciones psicológicas superiores en su forma externa con la socialización. También se conoce como la Ley Genética General del Desarrollo de Vygotsky (Wertsch, J. V. 1988).

Vygotsky (2001) en su teoría sociocultural, habla de una relación entre aprendizaje y desarrollo distinto. Se refiere a que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje, por el contrario, el proceso evolutivo va a “remolque” del proceso de aprendizaje, esa relación la denomina como la zona de desarrollo próximo. Aquí entra la diferencia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, en que en el primero se espera que un individuo solucione un problema o actividad por sí solo, sin ayuda, (funciones ya maduras) y en el segundo, la solución va de la mano ya sea de un adulto o del producto de la colaboración (funciones en proceso de maduración). Las implicaciones del concepto de la zona de desarrollo próximo para los procesos de enseñanza-aprendizaje están dadas al tomar en cuenta que el “buen aprendizaje”

es aquel que precede al desarrollo, y que por medio del aprendizaje, se despiertan procesos evolutivos internos por medio de la interacción y en cooperación con otras personas. Estos procesos no pueden darse al margen del aprendizaje, esto es, aumentar la zona de desarrollo próximo en los alumnos por medio del trabajo cooperativo en el aula con la guía del profesor (andamiaje).

La importancia de la perspectiva sociocultural se evidencia en que la acción humana desde lo individual hasta lo colectivo ya sea solo para incidir en prácticas sociales o en grupos focales de aprendizaje, siempre será de naturaleza sociocultural (Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A., 1997). No somos un ente aislado, dependemos de los otros para casi cualquier aspecto de la actividad humana, el resultado de esas interacciones entre individuos genera nuevos procesos psicológicos y conocimiento, a la par de que también permite que la ZDP se modifique en las personas.

CAPITULO IV. EL PROCESO OCURRIDO AL GESTIONAR LA COLABORACIÓN Y LA INFORMACIÓN.

El presente capítulo presenta una visión sistematizada sobre los resultados derivados de la implementación de la Gestión del Conocimiento en la organización, desde la construcción de la comunidad de práctica, hasta el término de la fase de intervención del proyecto. El modelo de Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) en cuanto a lo que El Ciclo de Vida del Conocimiento se refiere (CVC), estipula dos tipos de procesos; de creación del conocimiento a partir de nuevas declaraciones de conocimiento y de la integración del conocimiento producido en la organización. Las fases de construcción de la comunidad de práctica (CoP), el mapeo y la combinación del conocimiento están contenidas en el proceso de producción del conocimiento, y las fases del uso del conocimiento realizada por la comunidad de aprendizaje y la toma de decisiones acerca de la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento producido, están a su vez representadas en el proceso de integración del conocimiento.

Los procesos y resultados se presentan en este capítulo en tres apartados: el primero explicita los resultados que transcurrieron a la par de las fases del proyecto en cuanto al desempeño de la comunidad de práctica, así mismo como aspectos de relevancia no dependientes de las fases, el segundo contiene el conocimiento que fue producido como resultado del proyecto. En el tercer apartado se explican los resultados derivados de los procesos de aprendizaje producidos por la comunidad de aprendizaje (CdA).

Los procesos y resultados de los diferentes actores involucrados en el proyecto (CoP y CdA), se derivan del análisis de los datos recabados mediante notas de campo y observaciones, herramientas electrónicas como el recurso del correo electrónico, de objetos electrónicos como una grabadora para audio con sus respectivas transcripciones. Se inició el uso de nuevos programas como *Evernote*⁵ y *Dropbox*⁶ además del uso de Moodle como medio de comunicación

⁵ www.evernote.com

⁶ www.dropbox.com

oficial del ITESO entre todos los miembros. Este análisis es presentado mediante afirmaciones que interpretan lo ocurrido, narrativas que lo explican, viñetas que lo ilustran y discusiones con la teoría.

Se registraron los datos derivados del trabajo en la CoP a manera de “diarios” semanales, y en lo relativo a los datos derivados del uso del conocimiento con la CdA, se registraron a manera de “bitácoras” de aprendizaje. Se realizaron cortes cronológicos a los diarios y a los registros para facilitar el análisis, los referentes a los resultados de la CdA se plasmaron metafóricamente a manera de periódico con el fin de informar y difundir a la organización de tales resultados de aprendizaje.

4.1. RESULTADOS DE CONSTRUIR UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA GESTIONAR LA COLABORACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN LA CD.

A partir de la detección de la necesidad de crear una red de colaboración y comunicación entre los profesores de la CD para gestionar los buenos modelos de *Assignments* y *Quizzes*, se propuso una intervención basada en la Gestión del Conocimiento a la dirección del CELE. En enero del 2013, se obtuvo la autorización del proyecto de manera positiva e inmediata y se decidió beneficiar a la CD de niveles 1 – 4 por ser la que contiene los niveles más básicos de inglés.

Sin embargo, también hubo algunos factores que obstaculizaron el arranque del proyecto. Un primer factor estuvo en la búsqueda de la autorización para la construcción de la CoP al retrasarse el proceso en aproximadamente un mes respecto a lo previsto en el plan original, este aspecto mostró un primer ejemplo de las barreras de Senge (2005) representada en el *enemigo externo*, en la organización puesto que se empezaron a posponer juntas para hablar con profesores a fin de recabar voluntarios para la CoP, esta barrera a su vez estuvo originada por *modelos mentales*, al considerar que los profesores no se involucrarían si se les aumentaba la carga de trabajo. Un segundo factor fue la pérdida de uno de los miembros de la coordinación, que dejó en pausa algunas

de las juntas ya planeadas para el mismo tema. Y un tercer factor también correspondió a la presencia de esas dos barreras en la propia líder gestora, barreras que se modificaron al asumir y entender la necesidad de tener un rol proactivo para generar la solicitud de espacios y recursos para la información y su aprendizaje, colaboración y crecimiento como docentes de la organización.

A fin de enfrentar la barrera del enemigo externo, se acudió a información de la Gestión del Conocimiento. Se condensó un documento con información con base en la Guía: *Comunidades de Práctica*⁷ y se presentó a coordinación, junto con un resumen de Senge (2011)⁸, resultando ambos, instrumentos poderosos para iniciar lo que Senge (2011) menciona de dar tiempo a que la visión compartida surja, ya que al no ser impuesta, las personas se unen y se comprometen. Estos instrumentos permitieron un cambio en los modelos mentales ya que hizo posible conjuntar las visiones personales en una sola.

A partir de que se compartió la visión se pudo también desarrollar la disciplina del *dominio personal*. Senge (2005) habla de un constante aprendizaje sobre la responsabilidad de las acciones individuales y cómo estas afectan al mundo, además menciona (Senge, 2011), que la combinación del crecimiento personal y el aprendizaje continuo son primordiales para permitir la fortaleza de una organización ya que su éxito va directamente relacionado a la capacidad de aprendizaje de los individuos. Adicionalmente a ello, esta disciplina clarifica la visión que los participantes tienen de manera individual sobre la imagen del futuro que desean, es por esto, que de aquí se desprende la primera afirmación:

- **Construir la visión compartida con la coordinadora, resultó un cimiento poderoso para gestionar procesos del conocimiento.**

⁷ Martin, G. (s.f.). *Guía Comunidades de Práctica Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento, Proyecto Compartir Conocimiento para el Desarrollo Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe*

⁸ Senge, P. (2011). *El Arte y la Práctica de las Organizaciones que Aprenden*.

La coordinadora demostró ser un elemento clave para que el proyecto de Gestión del Conocimiento se lograra, al estar ella dispuesta al cambio y a la innovación del trabajo en equipo en su Coordinación Docente para promover el crecimiento y aprendizaje de sus profesores. Los siguientes fragmentos pueden dar cuenta de cómo entiende la necesidad de crear esas oportunidades para los docentes, y que éstas permiten mejorar las propias producciones de manera colaborativa.

“Yo creo que todo depende de cómo lo presentas a los maestros, este si se presentan como oportunidades para crecer, oportunidades para aprender para todos parejo”. (ARG. Diario 2, 28/05/13, p.10)

“Estoy dispuesto, voy a ponerlo sobre la mesa, con el entendido de que lo que no esté súper chido me van a ayudar a corregirlo, y estoy dispuesto a aprender y no me va a doler que me pisen los dedos del pie porque yo pensaba que esto (recursos didácticos) era muy bueno y ahora resulta que ya nos dimos cuenta entre todos que no...”. (ARG. Diario 2, 28/05/13, p.12)

Se puede ver una visión compartida en torno a buscar la ocasión para que los profesores aprendan de manera colaborativa. Una visión compartida significa que hay una identidad común y un sentido de destino (Senge, 2011), la visión es el reflejo personal de los individuos, debe de alentarse y dar tiempo a que evolucione para su construcción. Con una visión genuina es que las personas aprenden y sobresalen al conjuntar su interés común con el de la organización. Senge (2005) coloca su énfasis en la gestión del aprendizaje al decir que: “El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo”.

En el momento que la coordinadora explicitó su visión personal de traspasar las barreras de contribuir, de trabajar en equipo de forma horizontal, facilitó el compromiso y el camino para construir la empresa conjunta (Wenger, 2011). También permitió buscar maneras diferentes de mejorar la actitud y motivación entre los profesores. Al respecto, las siguientes viñetas muestran de nuevo la necesidad detectada anteriormente de tener una estructura a favor de generar conocimiento de manera motivante.

“MAV. a ARG: “Tú crees que esto es muy ambicioso?” ...

ARG. “En mucho sentido sí lo es, porque estás hablando de, para empezar es algo que no hemos logrado en tres años. Ustedes tienen un Dead Line, esto es algo que viene en proceso tres años. Entonces yo inmediatamente me trepé en el camión porque yo dije Si, ya por favor! (Risas) Después de tres años yo necesito que esto ya cuaje y si esto nos va a generar esto, yo le entro”. (ARG. Diario 2, 28/05/13, p.10)

“Yo puedo visualizarlo a más largo plazo y no me asustaría lo que yo sí quiero que se mantenga es la actitud. Estoy dispuesta a meterle más a eso (a una buena actitud de los profesores) que a los productos a final de cuentas”. (ARG. Diario 2, 28/05/13, p.23)

“Exacto, para mí esa parte es súper básica esa es la parte en la que le hecho más coco, ¿Cómo puedes presentar algo así de ambicioso sin que parezca inalcanzable y que a la vez estimule esa motivación?” (ARG. Diario 2, 28/05/13, p.10)

Cualquier actividad dirigida a posibilitar el compromiso mutuo es un componente esencial de cualquier práctica (Wenger, 2001). Así mismo, Nonaka (1994), menciona que los más involucrados en el proceso de creación de conocimiento en una organización son sus miembros, y ellos logran promover esa creación con el componente más importante que es el compromiso. Wenger (2001), explica que la participación mutua permite la cohesión grupal y la afiliación de las personas a una comunidad y que su construcción depende del compromiso mutuo, éste es un aspecto que la define y la desarrolla. Esa fuente de coherencia está dada en la negociación de una empresa conjunta, está puesta en el sentido de negociarla de manera colectiva.

➤ **La construcción de una empresa conjunta se convierte en el motor de una nueva práctica.**

La empresa conjunta no es una simple meta, sino es el reflejo del compromiso mutuo que se vuelve parte integral de la práctica. A partir de este compromiso con base en una visión compartida, se generaron propuestas en la CoP. El hecho significativo fue que la coordinadora habló de una nueva manera de trabajar para gestionar la colaboración y la información. Las siguientes viñetas nos describen la importancia de tomar en cuenta la opinión del equipo para tomar decisiones para gestionar la información de una manera conjunta y hablan de

diferentes alternativas para repositorio de conocimiento de acuerdo a las posibilidades del equipo.

“ARG....se tiene que entender que no solo es apoyarte (a MAV), sino lo que ustedes hagan para el proyecto es lo que va a generar para todos. Yo creo que en ese entendido se pueden negociar cosas,.....”. (ARG. Diario 11, 24/09/13, p.5)

“Me satisface mucho que este trabajo sea un conjunto de esfuerzos, ojala que aun después (del proyecto)....., podamos seguir colaborando entre todos en esta misma línea. Somos más fuertes como Coordinación Docente porque nos apoyamos en los hombros de todos, gracias por hacernos parte de tu proceso, nos está enseñando muchísimo!”(ARG. Diario 13, 07/12/13,p.12)

“como repositorio me gustan las tres opciones: Dropbox, moodle y Evernote.... y cada quien puede ir aprendiendo a utilizarlas en la medida de sus posibilidades y a su propio ritmo. De mi parte yo votaría porque nos quedáramos con las tres opciones”. (ARG. Diario 13, 07/12/13 p.12)

Una nueva manera de trabajar de manera colaborativa y horizontal también tuvo el propósito de facultar a las participantes de la CoP para la toma de decisiones. Los comentarios muestran el beneficio de la operación del modelo de gestión medio-arriba-abajo. En los procesos de negociación, Nonaka (1994) menciona que el modelo de gestión medio-arriba-abajo toma en cuenta a todos los miembros como actores importantes para trabajar en una forma horizontal y no vertical o tradicional.

Un aspecto de relevancia que también evidencia la empresa conjunta como motor de la práctica se dio cuando los mismos profesores comenzaron a compartir sus Assignments. Fue signo evidente de una mayor participación como se puede ver a continuación:

“Y ahora veo que está ocurriendo, ahí está el formato físicamente, algunos maestros han puesto sus Assignments en Moodle. Escucho maestros hablar sobre lo bueno que es compartir el material, las bondades de ello. Veo una mayor participación y asistencia a las reuniones. Es lo que alcanzo a ver”. (AAR. Diario 11, 05/10/13 p.12)

Los profesores trabajaron en esas reuniones bajo una mini-estructura de comunidades de práctica de Wenger (2001). Se agruparon en ese tipo de configuración para poder compartir el dominio, la experiencia y el conocimiento en un escenario de aprendizaje, como dice Senge (2005), nuestra naturaleza ama aprender, motivo por el cual las personas se agrupan en equipos para aprender.

Una de esas comunidades conformada por cinco profesoras, se autodenominó “los recolectores”, referido a la información. Fue este grupo de profesoras a quienes se les invitó directamente a participar como comunidad de práctica, en el proceso de Gestión del Conocimiento (las características de los miembros se encuentran descritas en el capítulo II).

Una semana después, se inició el trabajo con las profesoras de la CoP en el desarrollo de los procesos para el proyecto, así como del diseño de la fase de intervención, este trabajo fue dado en un lapso de siete meses hasta el término de la fase de intervención. Se organizaron juntas en horarios negociados fuera de las cargas de trabajo, con frecuencias semanales, quincenales o hasta de cada tres semanas, dependiendo de las actividades de las 5 integrantes. Del trabajo realizado en comunidad se desprende la siguiente afirmación:

- **La gestión de la colaboración posibilitó el aprendizaje individual y colectivo en las integrantes de la CoP, lo que redundó en aportaciones, retroalimentación y reconocimiento.**

Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps), (1995), hacen énfasis en que con el trabajo cooperativo, el logro del objetivo no está puesto en el individuo sino en el equipo. Este tipo de trabajo es un proceso social que incide en la comunicación, y adicionalmente, las aportaciones individuales caracterizadas por el grado de especialización de cada miembro, ayudan a un bien común. Un componente importante de esta manera de trabajar, es externalizar el

reconocimiento a los miembros en función del desempeño individual y colectivo, el reconocimiento ayuda a construir cohesión. La siguiente viñeta denota por una parte el reconocimiento del trabajo en equipo en la CoP en pos del logro del proyecto, y de la importancia de la retroalimentación al grupo, y por otro lado cómo las aportaciones individuales especializadas ayudan a ese logro.

“...queremos expresarles todo su apoyo y entusiasmo a este proyecto que es de todos y que nos permite trabajar de una mejor manera, no lo podríamos haber hecho sin todas ustedes. Me gustaría en la próxima sesión que tengamos que nos den retroalimentación de cómo han visto el proceso y de cómo se sienten, please”. (MAV. Diario 1, 07/05/13, p.15)

“Yo te podría ayudar a hacer las observaciones no participantes, yo hice muchas observaciones no participantes en la carrera”. (AGP. Diario 3, 04/06/13, p.8)

Cuando se negocia una empresa conjunta Wenger (2001), se originan relaciones de responsabilidad mutua entre los implicados, el régimen de responsabilidad se transforma en una parte esencial de la práctica. Definir una empresa conjunta es un proceso dinámico y no una alianza inamovible, hace avanzar la práctica.

Una las actividades de la empresa conjunta estuvo referida al diseño de actividades para gestionar el aprendizaje de otros miembros de la coordinación abordada mediante el trabajo cooperativo. Este diseño no sólo condujo a producir las actividades, sino al aprendizaje individual y colectivo de las integrantes de la CoP. Los comentarios de dos de las integrantes muestran en un primer momento cómo el mismo proceso del diseño de actividades de una manera cooperativa desarrolla maneras de aprender de una manera metacognoscitiva más allá de la misma actividad, y cómo en un segundo momento ese mismo proceso metacognoscitivo ayuda a explicar algunos desempeños esperados de los profesores.

“A lo mejor dentro del formato (para hacer un Assignment) un renglón o un apartadito de recuperación de prácticas, una vez que lo aplicas eso y en recuperación de prácticas a lo

mejor puedes incluir un pequeño Check List que te deje ver, ósea con evidencias de aprendizaje, con resultados". (AAR. Diario 3, 04/06/13, p.17)

"...algo que tenga estos elementos (en un Assignment) me ayuda a mí como maestro a entender qué es lo que se espera de mí". (MAV. Diario 2, 28/05/13, p.6)

El CVC de Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) incluye el proceso de producción del conocimiento. Este proceso es sinónimo de aprendizaje organizacional y se enfoca al mejoramiento de las condiciones a través de las cuales la innovación y la creatividad surgen de una manera 'natural'. Dentro de los subprocesos de la producción del conocimiento está el aprendizaje individual y en equipo los cuales se generaron en la CoP, otros subprocesos son la formulación y validación de nuevas declaraciones de conocimiento que respaldan:

- **El proceso de aprendizaje en la CoP al diseñar un modelo de un buen *Assignment*, evidenció la necesidad de tener una norma estándar en forma de criterios para su diseño e implementación.**

El trabajo cooperativo redundó en nuevos aprendizajes que resultaron en la creación de nuevo conocimiento. El nuevo conocimiento se produjo en forma de criterios o parámetros para el diseño de *Assignments*. Estos criterios se cosificaron en un formato donde se incluyeron habilidades, objetivos, contenidos, desempeños y una evaluación de reflexión metacognoscitiva, para diseñar y desarrollar un buen *Assignment* con diferentes características. Sin embargo, el siguiente comentario también muestra la importancia de negociar los criterios con los demás profesores a fin de no implementar algo impuesto.

"Es muy buena idea construirlo (los criterios) con los profesores de la CD y de bibliografía pues más bien ver si las coordinadoras saben de algo". (AGP. Diario 1, 09/05/13, p.9)

La fase del mapeo es terreno propicio para la creación de nuevo conocimiento puesto que es la herramienta que permite gestionar la información. El mapeo gestiona la información al hacer visible el conocimiento existente y no

existente, facilita que se descubra, se comparta, se cree, y se tomen decisiones en cuanto a la necesidad de buscar conocimiento externo, como fue el caso de los criterios, (Van den Berg y Popescu, 2005, citados en Toledano, 2009) capital intelectual y estructural. El siguiente fragmento indica como el mapeo hace visible ejemplos de buenos *Assignments* y cómo se evidenció la carencia de un sustento teórico para su diseño.

“(hablando de los criterios),..... ¿Qué es lo que más funciona para esos Assignments? Porque mira (a la coordinadora), la idea del proyecto es tener la oportunidad que si hablamos de Assignments, se queden los mejores ejemplos...uno de los criterios también sería el nivel de dificultad, decir, a ver, estamos hablando de que un Assignment que va al inicio del nivel 3 es muy diferente a uno de no sé, más avanzado.....Lo que realmente es práctico y lo que realmente funciona,...desde la experiencia del profesor pero le falta un poco de sustento de la parte teórica”....”ARG. Exacto, una cosa tiene que agarrarse de la otra”. (MAV. Diario 2, 28/05/13, p.p.5, 17)

“....un objetivo muy obvio fue definir qué consideramos como un buen Assignment, no es cierto? porque incluso entonces decisiones que tuvimos nosotros se trató de hablar de eso y a fin de cuentas no concretamos nada, en cambio después de las juntas que hemos tenido ya está claro y definido”. (BJ. Diario 3, 04/06/13, p.6)

Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) aluden al decir que la formulación de declaraciones y afirmaciones de conocimiento manifiestan la postura o posición de la organización frente a algo. Para esta formulación se puede llevar un procedimiento formal para codificar las innovaciones individuales y grupales a un nivel organizacional. El trabajo cooperativo permitió que se codificaran las innovaciones en forma de los criterios para desarrollar buenos *Assignments*. Las declaraciones de nuevo conocimiento posteriormente se validan, lo cual ocurrió al cosificarse en instrumentos de evaluación para los propios *Assignments* que los profesores los realizaron con base en una reflexión metacognoscitiva. Esto ayudó a las integrantes de la CoP a identificar si el diseño de productos didácticos es eficaz o de calidad, lo cual quedó manifestado en los siguientes comentarios:

“...sería bueno también poder tener un instrumento también, un instrumento general para evaluar Assignments, eso estaría chido, pensar juntos como CD, así como pensamos los criterios, qué instrumento podría estar padre para evaluar los Assignments, para que el alumno te de su Feedback de ok”. (AGP. Diario 3, 04/06/13, p.12)

“...algún tipo de instrumento (de evaluación para un Assignment) que te pueda ayudar para que tu solita detectes qué es lo que te funciona o no te funciona...”. (MAV. Diario 3, 04/06/13, p.13)

En la formulación de nuevas declaraciones de conocimiento también se implicó la negociación de significado de Wenger (2001). Dos de sus componentes están dados en el concepto de dualidad que son la cosificación y la participación, una manera de ver la dualidad es que no siempre es posible hacer todo explícito, y librarse de lo tácito (Wenger, 2001), que en este caso son el nuevo conocimiento producido en forma de los criterios y los instrumentos de evaluación para los *Assignments*. Nonaka (1994) llama “cristalización” a la validación, puesto que menciona que es el proceso de poner a prueba la realidad y aplicabilidad de un concepto en un equipo auto-organizado.

- **Se inició un cambio en la cultura de la CD, al compartir la coordinadora la “gestión medio-arriba-abajo” con la CoP y al reconocer el trabajo colaborativo de los profesores durante la intervención.**

Todo este trabajo redundó en un cambio en la cultura organizacional de la coordinación. En etapas pre-intervención, el trabajo de los profesores se asignaba desde coordinación, de manera vertical, es decir, sin negociarse con los profesores y sin que hubiera trabajo cooperativo entre todo el equipo. A partir de los resultados positivos de la intervención con los profesores, se muestra a continuación cómo la coordinadora dio retroalimentación reforzadora a las integrantes de la CoP, reconociendo los beneficios de un liderazgo horizontal y de una nueva manera de trabajar que puede permear al resto de la organización:

“MAV: “Hace un semestre, ¿tu hubieras creído que íbamos a lograr lo que logramos con profesores? ¿En este último semestre?”...”ARG. Yo me lo imaginaba en mis sueños (Risas). Así como que hubiera sido muy padre que pudiéramos formar este tipo de trabajo y a lo mejor por eso no me ha resultado tan difícil el estar chambeando con ustedes en esto. Porque de verdad tenemos que poder hacer este tipo de trabajo, tiene que cuajar, otra forma de relacionarnos como equipo.Tenemos que poder visualizar nuestra contribución, a ver cómo todos le podemos entrar y que no es en vertical la cosa. Todo eso ya era parte de mi inconsciente, entonces es muy fácil plantar semilla cuando ya tienes ese perfil”. (ARG. Diario 2, 28/05/13, p.22)

“Ya una vez amarrado (una nueva manera de trabajar y colaborar) nos podamos asegurar de llevarlo a las otras CDs y podamos llevar lo aprendido. Sí, pero primero que arme un poquito más esto porque si no, se nos viene abajo otra vez”. (ARG. Diario 2, 28/05/13, p.23)

El modelo de gestión medio-arriba-debajo de Nonaka (1994) ayuda a analizar los resultados del trabajo entre las integrantes de la CoP y la coordinadora. Nonaka (1994) señala que una característica de cuando los individuos trabajan juntos de manera horizontal en cuanto a la creación de conocimiento, es que las personas que se encuentran en mandos medios e inferiores tienen al trabajar cooperativamente. Así mismo que el mando medio debe de orientar una situación caótica hacia la creación intencionada de conocimiento, lo cual también resulta en un liderazgo carismático. A pesar de ello, no se puede evitar ver en la última línea de la viñeta anterior, un dejo de la barrera el *enemigo externo* que puede derivarse de ciertos *modelos mentales* (Senge, 2005) radicados en el inconsciente.

Buenos resultados de los procesos de la Gestión del Conocimiento no deben esperarse que sucedan sólo porque se siga una metodología o un plan, o porque se trabaje en un equipo autoorganizado o comunidad de práctica, no se debe de perder de vista que el trabajo de un proyecto de Gestión del Conocimiento también implica retos y dificultades. Senge (2011) como parte de su modelo en sus 7 barreras, menciona que en ocasiones las organizaciones tienen un mal aprendizaje por varias razones, a su vez Wenger (2001) también menciona que la cohesión necesaria para construir el compromiso en una comunidad de

práctica requiere de trabajo y de un constante mantenimiento. Este proyecto no fue la excepción ya que presentó algunos obstáculos e inconvenientes como:

- **Los pasos de los procesos de la GC no se siguieron de forma lineal en la CD, ya que ésta como un organismo vivo, requirió ajustes, y cambios constantes propios de su ambiente, es decir, de la organización.**

Un aspecto que presentó cierta dificultad fueron los tiempos. Los tiempos esperados para efectuar los pasos contenidos en los procesos de la GC generaron presión a las integrantes de la CoP por el ritmo diferente de trabajo que se lleva en el PCI, los siguientes fragmentos son ejemplos de cómo dos integrantes manifiestan su preocupación al quedarse desfasadas en los objetivos:

“tiene que ser a la par de cómo se van dando las actividades (las juntas de CoP y de CdA), entonces es algo que vamos a cumplir, vamos un poco desfasadas, pero ahí vamos”. (MAV. Diario 3, 04/06/13, p.10)

“Si queda muy apretado (la frecuencia para las actividades de la intervención) porque hay semanas, porque pues no le vas a dejar una por semana o una cada quince días”. (AGP. Diario 3, 04/06/13, p.11)

Senge (2011) refiere que parte de la disciplina del Pensamiento Sistémico proviene de la habilidad de ver patrones de cambio. Se pueden desarrollar esas habilidades con cinco herramientas para aplicar el *pensamiento sistémico*. Una de esas herramientas es entender las leyes fundamentales, puesto que en ocasiones hay un retraso entre la causa y el efecto, esto es, una brecha que se da entre las acciones y sus resultados. Hay que entender que los resultados pueden darse a destiempo porque las organizaciones dictan sus propios tiempos.

También en relación al tiempo, las siguientes viñetas nos indican como la estructura y diseño de la etapa de la intervención del proyecto se tuvieron que adaptar a la manera de trabajar en la CD y a la perspectiva de trabajo de la

coordinadora de no aplicar presión, así mismo el aprovechar las oportunidades emergentes para adaptar la intervención:

“A mí me gusta esto que está pasando y no me asusta que no, me preocupó por ustedes dos por sus Deadlines y todo eso. Pero a mí no me asusta que nos tome más tiempo, no me asusta que vayamos más lento”. (ARG. Diario 2, 28/05/13, p.10)

“ADCV. a ARG: “ Crees que si es alcanzable?”..... ARG. “Yo sí creo que es alcanzable, no sé si es alcanzable en los tiempos que ustedes quieren (Risitas) Esa es la parte que a mí me apura, porque sé que hay mucho en juego. Entonces es la parte que a mí me preocupa, porque a mí me toca cachar todo. Yo quiero apoyarlas a ustedes para que logren esto, a mí me conviene que esto se logre entonces también le estoy. Pero tampoco quisiera que invirtiéramos toda esta energía y que a la mera hora no cuaje porque no le metimos el tipo de cocción necesaria. Esa es la parte que me preocupa. Da presión porque ustedes están bajo esa presión injusta”. (ARG. Diario 2, 28/05/13, pp.10, 11)

“MAV...también es cuestión de adaptar (las actividades de la intervención a actores importantes) por ejemplo si está MGL dispuesta y estamos todos dispuestos”,...”AGP. Si, si ya se te estaba dando esa actividad pues ya hazla ahorita”. (Diario 3 04/06/13, p. 7)

En un primer plano, la misma herramienta de entender las leyes fundamentales de Senge (2011) también hace referencia a que lo más rápido es lo más lento. Esta herramienta explica que un sistema u organización tiene una tasa óptima de desarrollo la cual no es siempre la más rápida, al ir más rápido, el sistema buscará cómo compensarse yendo de manera más lenta. Y en un segundo plano, la disciplina de Senge (2011) en relación al aprendizaje en equipo, menciona que se deben crear oportunidades para propiciar diálogos y discusiones que permitan colocar experiencias de aprendizaje en el contexto adecuado.

Otro aspecto que puede crear caos en un sistema, es la discontinuidad. Wenger (2001) manifiesta que una comunidad de práctica no está exenta de experimentar distintas problemáticas, la participación también implica desacuerdos, retos y resistencias así como crisis (discontinuidades) que son fuerzas restrictivas.

Una de las discontinuidades más importantes que la comunidad de práctica experimentó fue al darse cambios en integrantes, horarios y situaciones personales. Se inició la participación con 5 integrantes pero dos meses después de su inicio, una de las profesoras, se tuvo que retirar de la CoP debido a la implementación de la fase de la intervención en otra CD de otros niveles, en seguida, a inicio del semestre de otoño a mediados de agosto, otra de las participantes se apartó del grupo debido a que fue requerida a conducir sesiones de capacitación a profesores de inglés de la SEP, y por último, fue difícil coincidir con otra de las profesoras en las juntas semanales de la CoP, por lo que se terminó el trabajo de la fase de intervención con sólo dos participantes.

A continuación se menciona un ejemplo de cómo los participantes de una CoP, están sujetos a disposiciones de su misma práctica, situaciones que dificultan la participación.

“El martes quedé de reunirme con ARV. para revisar los Assignments del ICELT. Por si nos vamos a reunir, consideres otro día, va? Ah, el viernes tampoco puedo pues voy a observar toda la mañana y tengo exámenes orales en EK toda la tarde”. (ADCV. Diario 3, 02/06/13, p.1)

Wenger (2001) puntualiza, que si bien las comunidades de práctica conllevan el aspecto positivo del compromiso, las situaciones derivadas de ese compromiso, también generan tensiones y conflictos. La práctica compartida es un punto de conexión entre los participantes de formas múltiples y complejas, que incluso pueden comprender mezclas de poder, de dependencia, de placer, de dolor entre diversas variantes, las comunidades de práctica tienen de todo. Incluso si una comunidad de práctica muestra señales de rebelión, Wenger (2001) llama la atención a este punto, como un buen nivel de compromiso, en comparación con la conformidad pasiva.

Sin embargo, no todas las discontinuidades o crisis fueron negativas, una discontinuidad o situación fuera del plan inicial de la intervención fue la conformación de la comunidad de Aprendizaje. En un inicio, se había contemplado implementar la fase de la intervención durante el curso de verano con tres

profesores de nivel 3. El cambio estuvo dado en la negociación con coordinación con la intención de beneficiar a todos los profesores en la intervención. Con base en esa negociación, se integraron a todos los profesores como comunidad de aprendizaje en lugar de los tres iniciales, a fin de que todos participaran en la intervención como trabajo colegiado y cooperativo. Las siguientes viñetas nos hablan de la importancia y ventajas de no restringir la intervención a los profesores de solo un nivel, aún si la inclusión de todos los profesores significara un proceso más complejo.

“...yo lo que siento es que por ejemplo, como que los (profesores) de nivel tres van a decir ¿Por qué solo yo? Y se van a sentir como ratas de laboratorio, pero si lo hace todo el mundo como que siento que es mucho más abierto”. (AGP. Diario 3, 02/06/13, p.5)

“...estoy platicando con ustedes de los pros y los contras (de que todos los profesores conformen la comunidad de aprendizaje), los contras,... ósea sería más cómodo para todos por un lado (por el pequeño número de 3 profesores) es una súper ventaja, número dos pues ahora sí que todo mundo se esté involucrando también es una gran ventaja”. (MAV. Diario 03/06/13, p.6)

Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009), hacen mención de algunos aspectos que explican la situación dada en la viñeta anterior en la Teoría de la Complejidad. Ellos argumentan que las organizaciones al ser organismos vivos se encuentran en un continuo ajuste, individual y colectivo que responde a los cambios del entorno, al tener ajustes adaptativos, se forma el conocimiento a nivel individual y se eleva al nivel de lo colectivo, el cual se convierte en conocimiento compartido por la organización.

En la siguiente página se muestra el gráfico de los movimientos discurridos en la CoP, en relación a los cambios de las participantes y también muestra el cambio del número de profesores a conformarse en último momento como la CdA.

EVOLUCIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

FEBRERO – NOVIEMBRE 2014

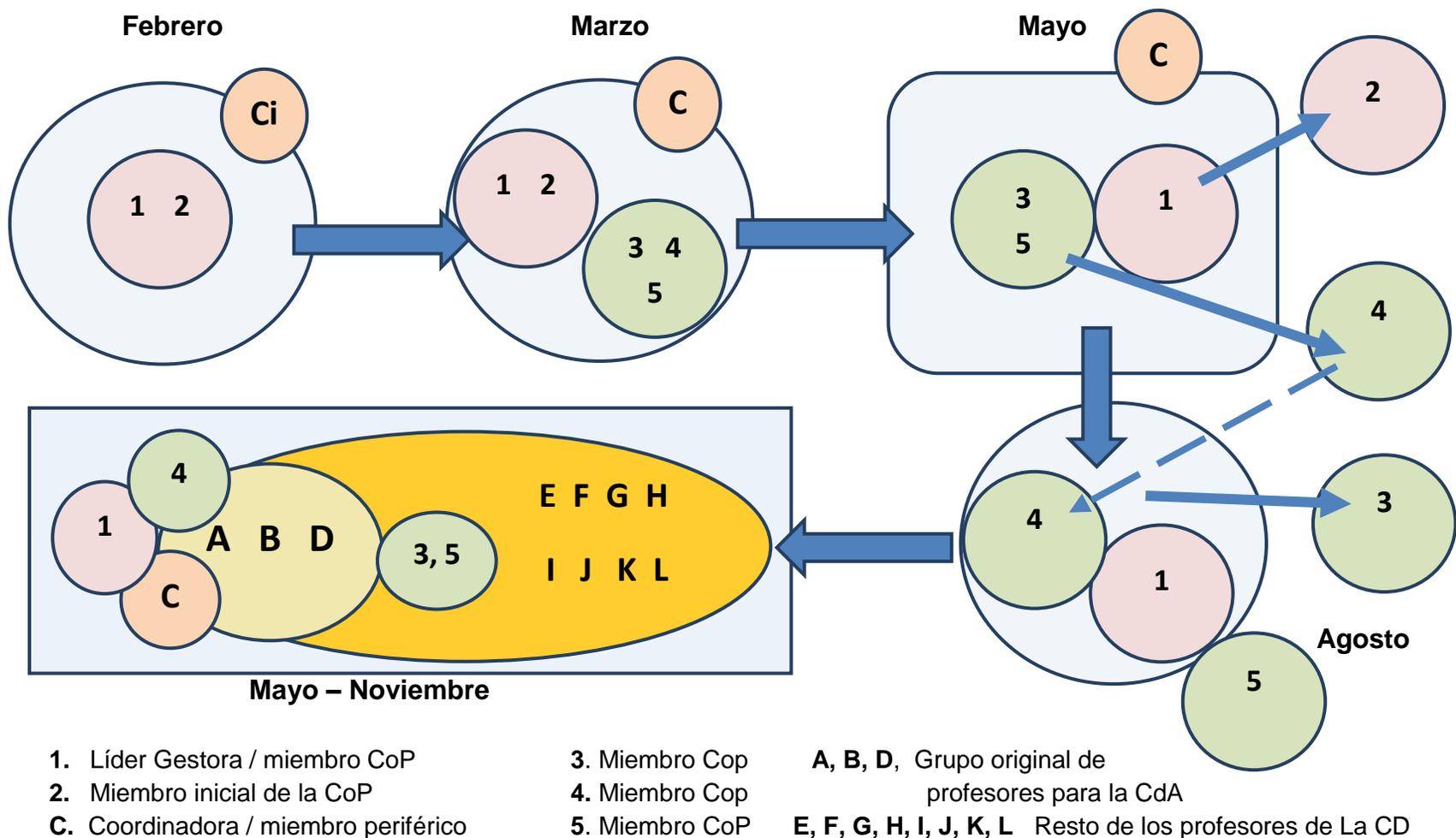


Figura 12: Conformación de las Comunidades de Práctica y de Aprendizaje a través de la duración del proyecto.

4.2. CONOCIMIENTO ESTRUCTURAL: CRITERIOS, FORMATO Y EJEMPLOS DE PROCESOS PARA LOS ASSIGNMENTS.

Este apartado describe los resultados del proceso de la producción del conocimiento realizado por la CoP mediante el mapeo, la combinación y su integración. Se presenta en un organizador gráfico el conocimiento estructural producido durante los procesos, se incluyen ejemplos, y se describen las interacciones de los participantes durante estas fases de la creación de conocimiento.

Previo al primer paso de la fase del mapeo, se elaboró una hipótesis sobre el tipo de conocimiento requerido para el proyecto, en este caso fue sobre actividades de aprendizaje para un segundo idioma. Identificado el tipo de conocimiento, se determinó indagar información sobre las mejores prácticas de los profesores relativas a *Assignments* y *Quizzes*, el proyecto para alumnos y actividades extras en clase. Por lo que la fase del mapeo inició con el objetivo de sondear a los profesores al respecto con una encuesta, a fin de localizar los profesores con mejor experiencia y recurrir a ellos como los informantes principales.

A partir de este punto, en sesiones con la CoP a fin de identificar el capital intelectual, social, estructural y relacional se decidió consultar documentos además de los profesores. Para acudir a diferentes fuentes de información, al inicio en procesos de negociación, se generó una lista maestra con preguntas clave derivadas de una matriz (ver plan de trabajo, apartado del Mapeo), con el propósito de encontrar e identificar el capital de la organización.

Posteriormente, esta lista se consultó con coordinación y se tomó la resolución de aplicar una parte de las preguntas en dos encuestas. Se determinó que sería la coordinación quien serviría como contacto inicial a los profesores para enviar la primera encuesta vía correo electrónico y para aplicar la segunda encuesta como una actividad de tipo trabajo cooperativo durante una junta a principios de abril, antes de plantearles a los profesores el proyecto de GC.

Dependiendo de los resultados de las encuestas, entonces se definirían qué tipo de documentos consultar.

Además de las encuestas aplicadas a los profesores, se investigó en coordinación acerca de los mejores profesores con el propósito de observarlos y/o entrevistarlos acerca de su conocimiento experto. Se recomendaron a 5 profesores y se distribuyeron las observaciones entre 4 miembros de la CoP centrándose en diferentes aspectos cada uno. Para solicitar estos acercamientos, se le mandaron correos a un profesor por la diferencia de horarios, sin embargo no los respondió, otro profesor si contestó correos a la solicitud de irlo a observar, pero fue postergando las fechas terminando por no concretarse nada, se pudo entrevistar a una profesora telefónicamente, y se les solicitaron a las otras 2 profesoras restantes vía correo electrónico que compartieran ejemplos de su práctica de actividades extras, como: *Assignments*, *Quizzes*, el proyecto para los alumnos, para recopilarlos y depurarlos como los mejores modelos, con la intención de incorporarlos al repositorio de conocimiento como uno de los propósitos del proyecto.

En lo relativo a la sistematización de la información derivada de las encuestas, se designó a una de las integrantes de la CoP para tal efecto. A partir de los resultados, se recopiló la información en documentos de Word y se difundió la información entre el resto de la CoP, se aclaró que en todo momento se estaría manejando el anonimato de los participantes durante el transcurso de todo el proyecto.

Sin embargo, durante la fase de mapeo a mediados de abril, se dio una situación emergente que detuvo la fase y cambió el diseño del plan de la intervención. Previo a solicitarles a todos los profesores sus productos didácticos, en la CoP se discutió sobre los parámetros a seguir para poder discernir cuáles representarían los mejores modelos de buenas prácticas para el repositorio. Se llegó a la conclusión que no existían parámetros o criterios comunes con los

cuales identificar el diseño y desarrollo de buenas prácticas. Este paso fue definitivo, ya que llevó la intervención a otros caminos, pues se determinó que no se podían identificar los mejores modelos sin tener una normativa para tal efecto.

Durante sesiones de la CoP se discutieron los posibles elementos que pudieran conformar la normativa, y al no encontrarse, se decidió consultar conocimiento externo. Hacia fines de abril, se decidió recurrir a las coordinadoras del CELE y a una maestra del departamento de educación como informantes externos. Se encontró que la coordinación no tenía parámetros ni información, y hacia principios de mayo la maestra del departamento de educación refirió que al no ser ella profesora de inglés, no tenía conocimiento sobre qué características debían tener los *Assignments*, *Quizzes* y el proyecto de alumnos, y adicionalmente sugirió que sería buena idea construirlos con los profesores y consultar bibliografía. Se consultaron diversas páginas en internet, pero se llegó a la misma conclusión de que por ser productos didácticos *sui generis*, no se encontró nada que ayudara a su producción.

Debido a esta circunstancia, se decidió en la CoP analizar los elementos de los productos didácticos y elaborar una lista tentativa de criterios para su validación con la coordinación. A finales de abril, se le consultó a la coordinadora si los criterios se definirían por medio de la organización, o por la CoP, la coordinadora autorizó que se ejecutara este paso en la CoP, por lo que se le mandó la lista tentativa de los lineamientos los cuales fueron validados en definitivo durante una de las actividades de aprendizaje por los profesores. Se decidió iniciar a trabajar en criterios de *Assignments* en primer lugar, y después desarrollar los parámetros de los *Quizzes* y el proyecto de alumnos.

En sesiones con la CoP al negociar los criterios, se estableció la necesidad de tener propuestas tipo rúbrica para evaluar los *Assignments* y de diseñarlas con base en los nuevos lineamientos, se presentaron ambas propuestas a coordinación y se dio su autorización. Se presentaron a los profesores y en junio

quedó una lista definitiva de 9 criterios que deberían de tomarse en cuenta para el diseño de cualquier *Assignment*, los criterios que se definieron fueron:

- Incluir dos habilidades de, *Speaking, Reading, Listening, Writing*
- Incluir objetivos de aprendizaje claros
- Incluir los contenidos del nivel
- Incluir instrucciones claras y un ejemplo de ser necesario
- Incluir criterios de evaluación
- Promover una evaluación reflexiva de tipo metacognoscitiva en los alumnos
- Considerar los desempeños del nivel
- Incluir ejercicios de pre, durante y post de una actividad
- Considerar tamaño del *Assignment* en relación al tiempo de su realización por parte de los alumnos (no mayor a dos horas)

En esa misma fecha como resultado de la sesión de aprendizaje, se sugirió desarrollar un formato para el profesor que incluyera los criterios y otros aspectos como el valor del *Assignment*, especificaciones de gramática, vocabulario y materiales. Se decidió que se iniciaría con ese formato y en una sesión posterior se negociaría un formato definitivo lo cual sucedió en octubre, dicho formato sufrió mínimas modificaciones, sin embargo, se determinó incluir un apartado para la reflexión sobre el proceso tanto de parte del alumno como del profesor.

Aludiendo a los nuevos lineamientos, el propósito de la intervención también sufrió modificaciones. En un inicio se pretendía el ser competente en el diseño de todos los productos didácticos, pero se acotó a intencionar la competencia para distinguir los elementos necesarios de un buen *Assignment* y *Quiz*.

Con este nuevo rumbo, a finales de abril se inició con el diseño de las actividades de la intervención para gestionar el aprendizaje. El plan de

intervención (contenido en el Plan de Trabajo) también forma parte del conocimiento estructural, se estableció que su propósito era colocar a la disposición y uso en una comunidad de aprendizaje el conocimiento producido para ponerlo a prueba. La intervención por lo tanto tuvo el objetivo de:

- **Distinguir los elementos necesarios de un buen *Assignment* y Quiz de niveles 1 -4 para identificar en la experiencia personal, ejemplos de estos recursos que puedan ser “modelo” para otros profesores.**

El diseño de la intervención se realizó tomando en cuenta este objetivo y a fin de lograrlo, se consideró que el aprendizaje cooperativo sería el más apropiado para su consecución ya que por medio de este tipo de trabajo, los profesores podrían asumir su responsabilidad para con los objetivos grupales y su aprendizaje individual.

Como parte del diseño se formuló una sintaxis retomando el propósito del proyecto, que los maestros pudieran aprender a identificar, desarrollar e implementar qué productos didácticos eran representativos de las mejores prácticas, que respondiera a la pertinencia de la aplicación de una intervención para gestionar la información, el aprendizaje y la colaboración entre los profesores. Se enunció la necesidad de utilizar el aprendizaje cooperativo con el objetivo de que los profesores aprendieran lo que tenían que aprender en escenarios donde se implementaran las capacidades de cooperar y el respeto por las diferencias y el valor de los demás, además se mencionó, que este tipo de aprendizaje impactaría en procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales. Se informó del uso de diferentes herramientas para el registro de los resultados como: escritos, audio-grabaciones, observaciones, análisis de productos, análisis de datos, así mismo como del trabajo simultáneo con dos comunidades; la CoP y la CdA.

Otro punto importante en el diseño de la intervención fue el establecer un cronograma para las 12 actividades de aprendizaje (contenido en el diseño de actividades referido en el Plan de Trabajo). Se tomaron en cuenta los tiempos de los profesores de la comunidad de práctica, de la comunidad de aprendizaje y de la organización, la frecuencia sugerida fue de sesiones semanales, aun así, a fin de no saturar la carga de trabajo de los profesores, se decidió iniciar la intervención en el curso de verano. Antes de su arranque, el plan del proyecto de intervención se le mostró a un lector externo quién como experto en et tema hizo sugerencias, las cuales fueron consideradas.

La siguiente sección muestra un organizador gráfico que explicita el conocimiento producido por la CoP y la CdA en el tema de los Assignments, como de los criterios, del formato para su diseño y las evaluaciones metacognoscitivas para el profesor y el alumno, ejemplos de los cuales, también se incluyen posteriormente.

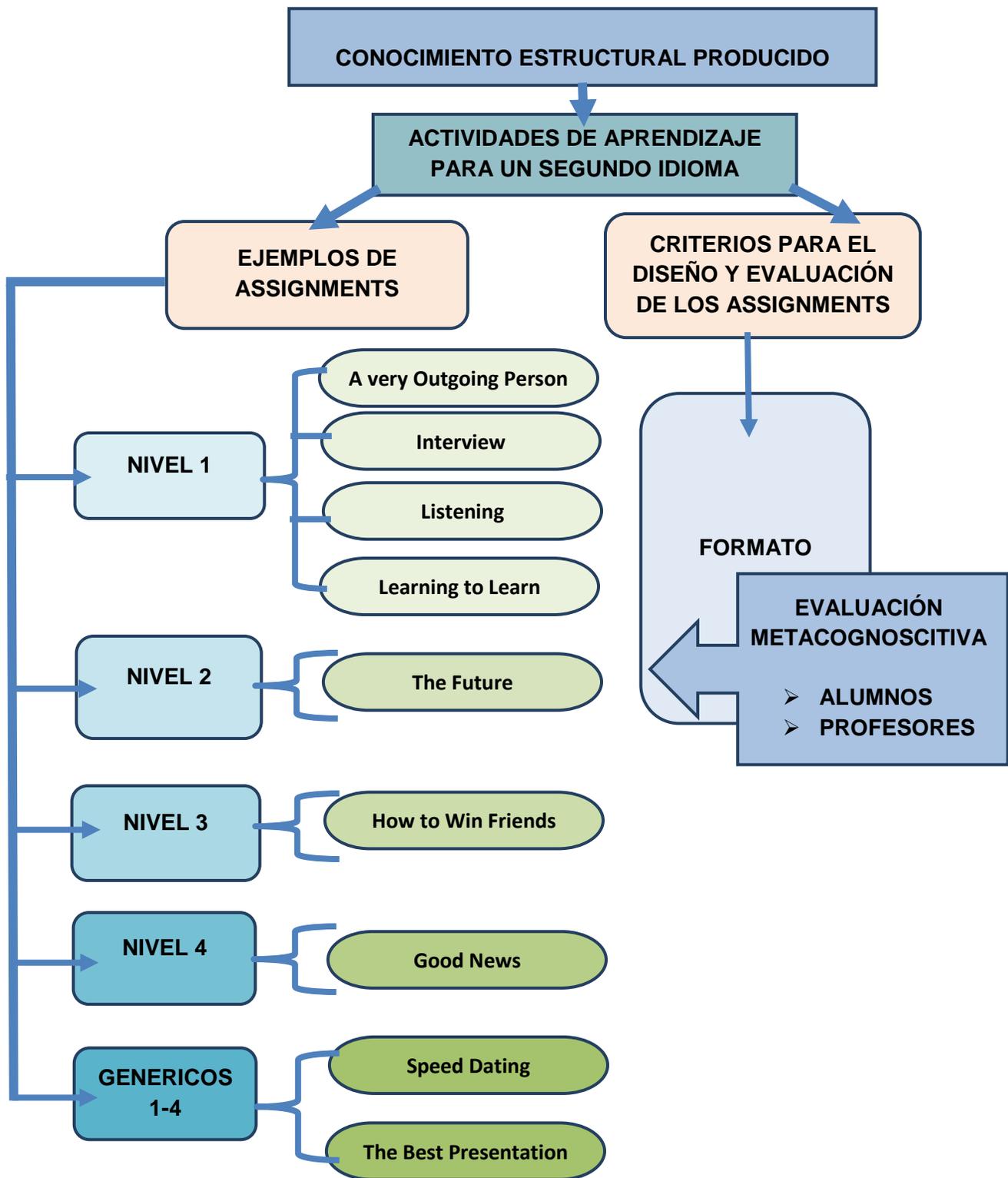


Figura 13: Repositorio del Conocimiento

EJEMPLO DEL FORMATO DESARROLLADO PARA EL DISEÑO DE ASSIGNMENTS.

 ITESO	PCI LEVEL _____ ASSIGNMENT NUMBER _____ (ASSIGNMENT TITLE)
OBJECTIVES: (simple language, directed at the learner, if there is/are any specific grammar and/or vocabulary mention them here) You will be able to ...	
SKILLS: (mention in plain terms skills and, if it applies, sub-skills)	
PRE-STAGE MATERIALS: INSTRUCTIONS: EXAMPLE:	
WHILE-STAGE MATERIALS: INSTRUCTIONS: EXAMPLE:	
POST-STAGE MATERIALS: INSTRUCTIONS: EXAMPLE:	
SELF-REFLECTION (METACOGNITION)	
ASSESSMENT INSTRUMENTS: (Rubrics, breakdown of points, etc.)	

Figura 14: Formato para el diseño de Assignments.

EJEMPLO DE LA EVALUACIÓN DE TIPO METACOGNOSCITIVA PARA EL ALUMNO.

Metacognition feedback (Students will answer these questions)
1. Did I like this Assignment? a) A little b) not very much c) Yes, It was good d) Yes, it was great
2. What is the most relevant learning I had from this Assignment?
3. How did I learn it?
4. How is this Assignment useful to me?
5. What would I change in this Assignment?

Figura 15: Evaluación metacognoscitiva para el alumno.

EJEMPLO DE LA EVALUACIÓN DE LOS ASSIGNMENTS PARA EL PROFESOR.

TEACHER

	ASPECT			COMMENTS
1	Skills	Receptive	Productive	
		YES	NO	
2	Clear and complete objectives			
3	The CAN Do(s) are explicit			
4	The grammar and vocabulary are specific			
5	The instructions are clear			
6	The materials were relevant / useful			
7	Pre- task worked well			
8	While-task worked well			
9	Post-task worked well			
10	Assessment instruments for students			
11	Assessment instruments for teacher			

Figura 16: Lista de cotejo para el diseño de Assignments.

EJEMPLO DE LA EVALUACIÓN PARA EL PROFESOR. RECUPERACIÓN DE PRÁCTICA.

Metacognition feedback (Teacher's self-evaluation about the product and the process)
<ol style="list-style-type: none">1. What worked in this Assignment?2. What didn't work in this Assignment?3. Was the product / process what I expected? What actions do I need to take to achieve my goals?4. Did my students like the Assignment? Why / why not?5. Is there anything I would have to change next time I give this Assignment to my students?

Figura 17: Evaluación metacognoscitiva para el profesor.

La habilidad de desarrollar un pensamiento sistémico está en poder ver el todo en los procesos y poder identificar las variables que tengan una considerable repercusión (Senge, 2011). Una de esas variables que se identificó en una de las sesiones de la intervención sustenta la siguiente afirmación:

- **Se desarrolla un formato para el diseño de *Assignments* con instrucciones y objetivos orientados al aprendizaje del alumno.**

Después de la producción de la lista de criterios, se vio la pertinencia de desarrollar un formato para su diseño. En un inicio se contaba con un formato que incluía los objetivos, duración de la actividad, material, etc. El formato fue aprobado por los profesores, sin embargo, estaba dirigido al profesor. El punto que se trató en una sesión a principios de octubre fue de la trascendencia de llevar el diseño de los *Assignments* desde los criterios hasta la elaboración del mismo formato con una orientación a los alumnos, ya que a fin de cuentas, deben de ser ellos los beneficiados de esas tareas.

Podemos ver en el siguiente comentario de la coordinadora la relevancia de que esas tareas se enfoquen al alumno por ser el usuario de más importancia, y que las instrucciones deben de estar explicitadas de una manera que el alumno las entienda.

“Punto importante es discutir sobre los Assignments y la dirección que debemos de seguir. Tenemos dos formatos, uno que está más dirigido al profesor y otro que está más dirigido al alumno. A mí me parecen importantes ambos pero creo que debemos de enfocarnos al que está dirigido al alumno que es el más importante en esta cuestión...que tenga base en el alumno o “Student Centered”. Aquí se trataría más sobre las instrucciones orientadas hacia el alumno y no hacia el maestro. No estaría mal tener algunas instrucciones para el maestro pero deben de estar más orientadas hacia el alumno”. (ARG. Registro 9, 04/10/13, p.3)

Otro ejemplo de procesos sociales son el aprendizaje en la organización y la innovación. Estos son procesos sociales y no administrativos, el aprendizaje organizacional que tiene valor es el creado por los miembros de la organización (Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009). El conocimiento se forma a nivel individual y para después elevarse a un nivel colectivo, el cual se convierte en conocimiento compartido por la organización. La estructura que promueve procesos de aprendizaje social donde los individuos comparten su experiencia y se desarrollan como profesionales reflexivos es en una comunidad de aprendizaje. Los resultados dados del trabajo cooperativo de los profesores como comunidad de aprendizaje fueron que:

- **Los profesores en trabajo colegiado han compartido, y enriquecido sus mejores *Assignments* con base en los nuevos lineamientos y criterios ya validados, situación, que además les ha permitido abrirse a la crítica.**

La intervención creó una estructura sustentada en la comunidad de aprendizaje para que varios de los profesores compartieran sus mejores *Assignments*. Varios profesores de manera voluntaria se ofrecieron a presentar su mejor ejemplo durante las sesiones de aprendizaje del verano ante el resto de los profesores con el fin de recibir una crítica constructiva. Uno de los objetivos también fue el validar cada uno de esos *Assignments* en relación a la lista de los nuevos criterios creados para su diseño, para después incluirlo en el nuevo formato producido para posteriormente incluirlo como modelo en el repositorio de conocimiento.

A continuación se muestran los procesos de la comunidad durante la presentación de cuatro ejemplos de *Assignments* que fueron compartidos por sus autoras durante dos sesiones de aprendizaje.

Good News.

La presentación del *Assignment* de nivel 4 de la profesora AGP. fue determinante en la intervención. El tema a destacar fue el formato con el que ella lo presentó. La profesora inició su presentación comentando que su ejemplo estaba desarrollado en un formato que ella diseñó para elaborar sus *Assignments*. En el siguiente fragmento se puede ver cómo la profesora AGP. expone su formato y cómo los demás profesores se muestran interesados en él, al solicitarle una copia del mismo, además habla del acto de validación del mismo por la coordinadora.

“AGP. les comenta (a los demás profesores) que ella tiene ese formato (en él se pueden ver varios aspectos como el tiempo, el valor, los objetivos, las habilidades, los desempeños, los puntos gramaticales y actividades de inicio, desarrollo y cierre)”..... la mayoría de los profesores comentan que les gusta mucho el formato y que lo ven muy práctico,.....ARG. dice que: “precisamente así podemos ver ejemplos, y ver qué tipo de formatos podemos empezar a usar para hacer los Assignments”....Los profesores vuelven a comentar que ese se les haría muy fácil y práctico y le piden a AGP. que si les manda por correo a ellos su formato”. (Registro 4, 13/06/13, p.p. 6, 7, 8)

La viñeta anterior representa un buen ejemplo del concepto de dualidad que Wenger (2001) postula. La dualidad es la combinación de la participación y la cosificación, la participación se organiza en torno a la cosificación porque constituye el uso de artefactos, palabras y conceptos, y por otra parte la cosificación se apoya en la participación, supone lo que se dice, se representa o lo que constituye el centro de atención. Esta perspectiva tiene implicaciones pedagógicas para la enseñanza de conocimientos complejos, un excesivo formalismo sin correspondientes niveles de participación o de manera inversa denotan una experiencia carente de sentido. La transformación de los vínculos de la dualidad nunca es neutral, siempre transforma las posibilidades para negociar el significado.

Se retoma el tema del *Assignment* de *Good News* de la profesora AGP que tuvo gran aceptación por parte de los demás. La profesora declaró que una de las

características de su *Assignment* como un buen modelo es que sigue una buena secuencia didáctica. En los siguientes comentarios vemos cómo la profesora AGP enfatiza que la secuencia didáctica le explicita cómo suceden las actividades y también nos muestra la importancia del tema de un *Assignment*, que al ser del agrado de los alumnos, permite que se puedan practicar estructuras gramaticales de alta dificultad o complejas y cómo la coordinadora responde de la relevancia de que sean temas significativos para los alumnos.

“AGP....me interesa más ver la secuencia didáctica que las actividades, un papel no me dice mucho. Es un Assignment (‘Good News’) para que los alumnos vean noticias de la televisión, radio o internet para desarrollarlo”....y añade: “ a los alumnos les gusta y también pueden usar algo de Passive Voice (Voz pasiva)”.ARG. comenta al grupo: “que también lo importante es que se vuelve una actividad (el Assignment) significativa para el alumno ya que es de sus compañeros”. (Registro 4, 13/06/13, p.p. 6, 7, 9)

Senge (2005) menciona que la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones no está sólo dada en el individuo, sino en el equipo. Cuando los individuos comienzan con el diálogo (libre flujo de significados), se aprende en equipo, con lo cual se obtienen resultados extraordinarios que superan el aprendizaje individual. Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún (2009) mencionan que en las comunidades cuando hay diálogo y discusión en grupo, se exponen las ideas formadas en las mentes de los individuos, se refinan gradualmente, se expanden y se integran en formas que logran la aprobación del grupo o comunidad.

Speed Dating

La profesora B.J. seleccionó *Speed Dating* como su mejor ejemplo. Se determinó que su *Assignment* es de tipo genérico, esto es, que es un producto didáctico no exclusivo para los niveles 1 – 4, sino que ofrece la ventaja que se puede aplicar en cualquier nivel, sólo se tiene que adaptar al contexto y vocabulario según el nivel en que se aplique.

En la siguiente viñeta se puede ver cómo la profesora explica que su *Assignment* es genérico, que no demanda mucha preparación y que se puede aplicar repetidas veces en especial el primer día de clases, además de ser un excelente instrumento para que el profesor tenga un primer acercamiento evaluativo sobre las habilidades de los alumnos en el segundo idioma.

“BJ. Inicia diciendo que su Assignment ‘Speed Dating’ no lo tiene en formato ni tampoco de manera muy formal, pero que se va a animar a comentarlo ya que a ella le gusta porque es genérico y no requiere gran cosa para la preparación. Ella dice que la intención del Assignment es que funcione como ice-breaker (para romper el hielo) ya que lo aplica el primer día de clase..... que es genérico.... porque se puede aplicar en varias ocasiones y a diferentes niveles.....y le da oportunidad al profesor de conocer que skills (Oral, Listening, Reading) habilidades tienen sus alumnos”.... ARG. le comenta: “es un muy buen momento para que el profesor también reconozca en qué aéreas esta fuerte el alumno y en qué áreas no”. (Registro 4, 13/06/13, p.p. 3, 4, 5)

Este producto didáctico obtuvo la aprobación de los pares y se le comentó a la profesora que sólo quedaría pendiente que lo diseñara en el nuevo formato.

Nonaka (1994) destaca que el aprendizaje es un proceso social que se basa en la experiencia, siendo indispensable que se realice en un grupo para que se lleve a cabo la interacción. Wenger (2001), en relación al mismo tema menciona que es un proceso continuo y que cuando el aprendizaje es significativo se cambia la capacidad de participar en la práctica, se aumenta la comprensión de lo que hacemos y se cambia la perspectiva de los recursos que se emplean.

The Best Presentation.

La profesora MAV. seleccionó *The Best Presentation* como su mejor ejemplo. Este también es un *Assignment* de tipo genérico para alumnos de cualquier nivel el cual incluso se puede adaptar a cualquier nivel básico. Los alumnos escogen un tema, el cual presentan de manera oral ante el grupo, los demás compañeros al final votan por la mejor presentación, esto, con el objetivo de que todos los alumnos pongan atención a sus compañeros, además de que tienen que contestar dos preguntas que representen conocimientos relevantes en dos aspectos: sobre las habilidades del expositor al presentar; y sobre los

contenidos temáticos de la presentación. Las respuestas al ser aspectos significativos para los alumnos requieren de la construcción activa de los alumnos.

La siguiente viñeta muestra cómo la profesora explica el procedimiento, y sus alumnos claramente entienden los aspectos relevantes de una presentación y los aspectos motivacionales que surgen de los comentarios positivos de los compañeros. Además explicita la ventaja de evitar el plagio, tema del cual la viñeta también muestra que se estuvo de acuerdo y que se aprobó por varios profesores, así como la validación del *Assignment* para el repositorio de conocimiento, quedó pendiente su desarrollo en el nuevo formato.

“Les explico que el Assignment ‘The Best Presentation’ me gusta porque cuando los alumnos presentan tienen que escoger el compañero(a) que dé la mejor presentación, entonces tienen que poner atención a todos ya que tienen que contestar dos preguntas de manera extensiva ... otra razón muy importante es que con ese tipo de Assignment me aseguro que no hacen copy-paste (copiar y pegar) de internet, (todos comentan que los alumnos sí hacen copy-paste y asienten)”... AGP. dice: “eso está “chido” porque siempre andan queriendo copiar”MAV. añade: “los alumnos se fijan en cuestiones muy relevantes, como la manera en que el compañero(a) estaba parado(a) y su lenguaje corporal, les había ayudado a entender más el temaluego cuando les regreso los Assignments los alumnos leen las opiniones de los demás compañeros... es una parte muy motivante para ellos ver que los demás sí se dan cuenta de los puntos positivos”...ARG. comenta: “también sería importante tener ese ejemplo en el nuevo formato, (algunos profesores asienten)”. (Registro 4, 13/06/13, p.p.8, 9, 10)

La externalización de un conocimiento o materialización del mismo son validados no sólo por la experticia del sujeto que le permite la articulación de los elementos que formulan su intelección, sino además por los referentes de una construcción colectiva que le permiten argumentar y verificar que lo construido es congruente. (Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009). Nonaka (1994) habla que la autonomía individual, promueve que el individuo sea su propio agente motivador beneficiando los mejores mecanismos en formas de aprendizaje.

How to Win Friends and Influence People.

Un buen ejemplo de *Assignment* que presentó la profesora EER. para promover la lectura entre los alumnos. La autora de esta tarea encontró una manera bastante interesante para que los alumnos se interesen en la lectura basada en un libro de Dale Carnegie con el mismo título publicado en 1936. Como ventajas aunque el libro no está actualizado, cuenta con capítulos cortos que lo hace accesible y práctico para los alumnos, lo que ayuda a desarrollar las habilidades de comprensión lectora y producción oral.

En el siguiente fragmento se puede observar cómo la profesora comenta de que al ser cortos los capítulos, se vuelve una lectura fácil y rápida para los alumnos, que a pesar de ser un libro de antigüedad, el vocabulario no representa gran dificultad y también habla de otra ventaja adicional, que los alumnos puedan hacer esa tarea como una de sus actividades obligatorias en el laboratorio de Lenguas.

“ EER. dice que a sus alumnos les asigna leer un libro con varios capítulos y ... se pueden leer mientras hacen su actividad semanal obligatoria en el Laboratorio de Lenguas, los capítulos no son largos y son fáciles de leer...que cuando hizo la actividad con sus alumnos, sólo hicieron la parte 2 que contiene sólo 6 capítulos, y que algunos alumnos le decían: “oh yo quiero el capítulo 5, yo quiero el capítulo 1”, (los profesores se ríen por el tono cómico que utiliza EER.), ... y ella dice que lo único que comentaría es que el libro se hizo cerca de 1940, entonces que habría alguna palabra que ya no se usa y que no la entenderían los alumnos, y aunque es un estilo conversacional, no es un libro típico”,...MGL. dice: “que es un libro muy conversacional e interesante”. (Registro 6, 09/07/13 p.p. 3, 4, 5, 6).

Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) respecto al proceso de aprendizaje comentan que con éste, se aumentan las capacidades y competencias de los individuos y los grupos, pero también la motivación, ya que aluden que el aprendizaje es un acto voluntario y personal que se origina con la motivación interna. Es de suma importancia que un docente identifique que si suministra recursos didácticos que sean estimulantes, activará la motivación intrínseca de los alumnos para querer aprender.

4.3. PROCESOS Y RESULTADOS DERIVADOS DEL USO DEL CONOCIMIENTO PARA UN BUEN DISEÑO DE ASSIGNMENTS.

Este apartado da cuenta de los procesos y prácticas ocurridas en la Comunidad de Aprendizaje durante la fase del uso del conocimiento. Los resultados derivados del análisis de los registros se reportan en 4 categorías relacionadas a los alcances del trabajo de los miembros de las dos comunidades, a los procesos de interacción en la CdA, a los aprendizajes centrados en el alumno, y al uso de herramientas tecnológicas como apoyo a los profesores de inglés. Cada una da origen a diferentes afirmaciones que se sustentan en evidencias y las vincula con conceptos teóricos desde la teoría Sociocultural, la Gestión del Conocimiento y desde el programa del Aprendizaje Cooperativo que se utilizó para la Gestión del Aprendizaje.

Una herramienta para conseguir conocimiento estructural para la Gestión del Conocimiento es el mapeo y la combinación permite que el conocimiento se intercambie. El plan de trabajo descrito previamente en el apartado 3.2 del capítulo 3 describe como las fases 2 y 3 refieren al mapeo del conocimiento y la combinación del conocimiento.

La fase de la intervención tuvo como propósito usar el conocimiento producido con los profesores a modo de sesiones de aprendizaje orientadas **a distinguir los elementos necesarios de un buen Assignment y Quiz**. Las sesiones diseñadas pretendieron **que los participantes pudieran identificar en su experiencia ejemplos de estos productos didácticos para dejarlos como modelos para los demás profesores**.

El diseño de la fase de intervención constó de 12 sesiones que se desarrollaron desde principios de mayo hasta mediados de noviembre con una duración de una hora a hora y media dependiendo de la actividad a tratar. Se planeó la intervención para coincidir con el inicio del curso de verano en mayo, tomando en cuenta una frecuencia entre cada sesión de aprendizaje de una a dos semanas.

De estas 12 sesiones de aprendizaje, se concretaron 7. Las primeras 6 se efectuaron en tiempo y forma, se negoció la opción para el repositorio de conocimiento, se revisaron los conceptos para los *Assignments*, se dio capacitación para hacer *Quizzes* en línea en la plataforma de Moodle, se realizó el análisis de los *Assignments* y se complementaron *Assignments* previamente realizados por los profesores al término del curso de verano con ejercicios e ideas derivadas del trabajo cooperativo.

Sin embargo, se modificó el plan de la intervención en relación a una de las actividades con el propósito de que los profesores compartieran su mejor *Assignment* con los demás integrantes. La actividad fue recibida con tal agrado que en primera instancia se modificó para que ellos mismos presentaran su *Assignment* ante los demás tal cómo lo harían en el aula, y en segunda instancia, dicha actividad significó tal éxito que fue iniciativa de los mismos profesores, que cada uno presentara su mejor modelo. Al ver la motivación generada entre los mismos profesores, se negoció entre la coordinación y la CoP posponer el tema de los *Quizzes* hacia el final de la intervención.

Se retomó la actividad de presentación de los mejores modelos de *Assignments*, regresando de vacaciones al inicio del semestre de Otoño 2013. Esta actividad se repitió a lo largo de las 4 sesiones posteriores por lo que al final del semestre sólo se vio de manera superficial el tema de criterios para los *Quizzes*.

Otra modificación que se hizo al plan de la intervención, fue la de terminar con una sesión para tomar decisiones sobre qué herramienta digital utilizar a modo de repositorio de conocimiento. Esto no se había planeado formalmente como una actividad de aprendizaje, no obstante dada la importancia del repositorio mismo, también se negoció de manera previa entre la CoP y coordinación de disponer de la última sesión para tal efecto. Por lo tanto, se realizaron varios ajustes al cronograma de la intervención en relación a los tiempos, fechas y frecuencias.

Las sesiones de aprendizaje se diseñaron con base en el aprendizaje cooperativo tomando en cuenta dos objetivos; académicos y de desarrollo de las habilidades de colaboración (Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. 2002) para que los profesores utilizaran sus conocimientos previos sobre sus *Assignments* y *Quizzes*. Con este tipo de aprendizaje los profesores incorporaron habilidades de colaboración y de esta forma, mejoraron sus modelos de productos didácticos. El trabajo cooperativo fue el punto determinante que permitió que se alcanzara el objetivo de aprendizaje de la intervención.

La presente tabla muestra las diferencias de lo previamente diseñado en relación a lo que se ejecutó:

Actividades diseñadas previamente			Actividades desarrolladas realmente		
	Fecha	Actividad		Fecha	Actividad
1	Mayo 3	Justificación del repositorio	1	Mayo 3	Justificación del repositorio
2	Mayo 31	Revisar conceptos de Assignments.	2	Mayo 31	Revisar conceptos de Assignments.
3	Junio 6	Capacitación de quizzes	3	Junio 6	Capacitación de quizzes
4	Junio 13	Análisis de Assignments	4	Junio 13	Análisis de Assignments
5	Junio 27	Análisis de Assignments	5	Junio 27	Análisis de Assignments
6	Julio 9	Complementar Assignments con nuevos ejercicios y/o elementos derivados de la nueva lista de criterios.	6	Julio 9	Complementar Assignments con nuevos ejercicios y/o elementos derivados de la nueva lista de criterios.
7	Oct. 4	Aplicación y evaluación de los Assignments	7	Sept. 6	Complementar Assignments con nuevos ejercicios y/o elementos derivados de la nueva lista de criterios.
8	Oct. 18	Revisar conceptos Quizzes	8	Sept. 20	Complementar Assignments con nuevos ejercicios y/o elementos derivados de la nueva lista de criterios.
9	Oct. 25	Análisis de Quizzes	9	Oct. 4	Complementar Assignments con nuevos ejercicios y/o elementos derivados de la nueva lista de criterios.
10	Nov. 1	Complementar Quizzes con nuevos ejercicios y/o elementos derivados de la nueva lista de criterios.	10	Oct. 25	Complementar Assignments con nuevos ejercicios y/o elementos derivados de la nueva lista de criterios.
11	Nov. 8	Elaboración de un Quiz en papel	11	Oct. 25	Revisar conceptos Quizzes
12	Nov. 15	Aplicación y evaluación de los Quizzes	12	Nov. 22	Definición Repositorio

Tabla 1: Diferencias de las actividades planeadas a las realizadas. p. 94

El proceso de la intervención se registró mediante la transcripción de audios tomados de las 11 sesiones y datos tomados durante observaciones no participantes. A partir de los registros se hizo el análisis del que se desprenden cuatro categorías, las cuales contienen afirmaciones, descripciones y viñetas. La información se cosificó en un primer momento en forma de periódico con el propósito de difundir lo que estaba ocurriendo a todos los profesores de la organización, utilizando un lenguaje menos teórico para la comprensión de los resultados además de que se publicó en español para propósitos del informe de la maestría (ver Anexo II).

A manera de recapitulación, la fase de intervención del proyecto con la comunidad de aprendizaje se realizó en un 58%. Quedaron pendientes por un lado, las actividades de aplicar y evaluar los nuevos modelos de *Assignments* con los alumnos, y por otro lado, todo el tema referente a los *Quizzes* como: revisar los conceptos de los *Quizzes* a mayor profundidad, hacer el análisis de los mismos, desarrollar los criterios para su diseño y aplicación, trabajar de manera cooperativa entre los profesores para complementar los *Quizzes* previamente elaborados con ejercicios y/o elementos derivados de la nueva lista de criterios, hacer la elaboración de un *Quiz* modelo en papel para incluirlo en el repositorio y como último aplicar y evaluar los modelos de *Quizzes* con los alumnos.

La falta de realización de las actividades del tema de los *Quizzes*, no sucedió por la ausencia de éxito en los procesos de Gestión del Conocimiento. Por el contrario, como ya se mencionó, fue a solicitud de los mismos profesores de presentar sus *Assignments* ante sus pares, conforme a los nuevos criterios establecidos. La decisión también se tomó basada en la negociación con los miembros de la comunidad de aprendizaje de seguir con los *Quizzes* en el primer o segundo semestre del 2014.

A continuación se describe cómo estaba constituida la Coordinación Docente, la cual se desempeñó como comunidad de aprendizaje durante la intervención.

La CdA estuvo conformada por 10 profesoras y 4 profesores con edades entre los 28 y los 70 años de edad. Dichos profesores durante la intervención, estaban impartiendo clases en por lo menos un nivel del 1 al 4 del programa de inglés, y algunos de ellos también impartieron de manera simultánea algún otro nivel de los niveles restantes.

La coordinadora cuenta con grado de Maestría, y es la única con tiempo fijo. De los profesores: 3 tienen grado de maestría, 4 se encontraban estudiando este grado, 5 profesoras tienen grado de licenciatura, y una su equivalente.

Todos a excepción de una profesora, cuentan con certificaciones para dar clases de inglés, de desempeño de nivel de inglés, así como también cursos para e-tutoring y para el uso de la plataforma electrónica Moodle de la universidad. Algunos profesores cuentan con experiencia en entrenamiento de la enseñanza del inglés.

La experiencia también varía en un rango desde los 5 hasta los 38 años en la docencia en el idioma inglés. En cuestión laboral, 4 profesores estaban dando clases sólo en el ITESO, y el resto participaba también en otras universidades, empresas, o institutos, por lo que la carga horaria fue diversa. Referente a la experiencia de los docentes en el ITESO, la antigüedad de los profesores y profesoras se constituía como de: nuevo ingreso; 1 año; a hasta varios años de trabajo.

Como dato adicional, es importante destacar que el cuerpo docente después de su ingreso ha mostrado una escasa rotación, con sus mínimas excepciones, lo que denota que el profesorado es una plantilla docente que se queda a trabajar para la organización.

Los profesores que conformaron la CoP y la CdA fueron el elemento clave para la fase de la intervención. La intervención a su vez produjo procesos y transformaciones que impactaron varios ámbitos de la Coordinación Docente, tanto en el nivel de aprendizaje de los profesores que repercutió a favor de los alumnos, la colaboración entre los mismos profesores, la instrucción sobre herramientas tecnológicas que funcionen como coadyuvantes de la práctica docente, hasta en algunos reajustes del programa de inglés. Estos procesos se clasificaron en cuatro categorías:

- a) Alcances del trabajo de los miembros de la CoP y de la CdA al programa de inglés.
- b) Procesos de interacción entre los miembros de la CdA.
- c) Aprendizaje centrado en el alumno de un segundo idioma.
- d) Herramientas tecnológicas como ayuda a los profesores de inglés.

a) ALCANCES DEL TRABAJO DE LOS MIEMBROS DE LA CoP y de la CdA AL PROGRAMA DE INGLÉS.

El aprendizaje cooperativo aporta una estructura para procesos cognoscitivos que incluyen la colaboración y tutoría, la resolución de controversias y la regulación a través del lenguaje (Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps), 1995). Con esta estructura fue que se construyeron los criterios para el diseño de los Assignments ya que los profesores se dieron cuenta que no contaban con los parámetros que les permitieran identificar los elementos y características de un buen *Assignment*, se siguieron los pasos del plan para sistematizar y recopilar los *Assignments* ya producidos como parte del proceso de integración del CVC. Los criterios no existían previo a la intervención, esto significó ser una nueva declaración de conocimiento de la que se desprende la siguiente afirmación:

➤ **Nuevas declaraciones de conocimiento en forma de lineamientos y criterios se validan para el diseño de un buen *Assignment*.**

La iniciativa a responder a la falta de criterios o normas que orienten a los buenos *Assignments*, se tomó como objetivo de una sesión de aprendizaje de la intervención. En una sesión se comunicó la importancia de entender los elementos y características que identifican un buen *Assignment* para el alumno, a fin de que provenga de un estándar.

Para tal efecto, se analizaron varios elementos clave para su diseño tomados de *Assignments* previamente producidos. En un primer momento de validación, la CoP y en un segundo con la CdA, se acordaron que los elementos claves son: habilidades y desempeños específicos, objetivos, contenidos, instrucciones e instrumentos de evaluación metacognitivas para el profesor y el alumno, con una extensión adecuada y la inclusión de ejercicios de antes, durante y después de la actividad, además de tomar en cuenta que todos estos criterios y elementos sean claros tanto para los profesores como los alumnos. El siguiente extracto muestra cómo se hizo énfasis en lo que un *Assignment* debe representar, y además las negociaciones de otros dos profesores en torno a las habilidades, competencias y claridad de los objetivos.

“Arg:....”y sino más bien que todos nosotros debemos entender lo que un Assignment debe de contener y representar, cómo debe de verse”.....a lo que MAV. Interviene diciendo: “dependiendo del nivel podríamos tener una buena combinación de 2 habilidades, una receptiva (Listening / Reading) y una productiva (Writing / Speaking) pero que por ejemplo para los niveles 1 & 2 no sería tanta escritura (esto fue algo que se negoció por la CoP)Se establece que tipo de combinación de receptive y productive y que un criterio sería orientado a las competencias”,....a lo que APS. contribuye diciendo: “algo que sería esencial es tener claridad en los objetivos y que se expliciten”. (Registro 2, 31/05/13, p.p.11, 12, 13)

El subproceso de formulación de las Declaraciones de Conocimiento derivado del proceso de producción del conocimiento del CVC, habla de la

manifestación de nuevas declaraciones y su codificación (Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009). En este subproceso se expresan nuevas declaraciones de conocimiento organizacional y se lleva la codificación de esas declaraciones hacia el nivel de la organización, las cuales se validan de manera posterior mediante la creación de un procedimiento formal. Por su parte Nonaka (1994) usa la analogía sobre el trabajo de Sandelands y Stablein (1987, citados en Nonaka 1994) de “mente organizacional” la cual habla del proceso mediante el cual las organizaciones forman ideas y permite la diversidad del pensamiento imaginativo a la solución de problemas.

Uno de los problemas era la falta de sistematización de los documentos, por lo que una de las responsabilidades de uno de los grupos de profesores dentro de la misma coordinación fue darse a la tarea de recopilar los *Assignments* producidos para poderlos compartir con los demás:

- **El trabajo cooperativo ayudó a sistematizar, difundir e integrar los buenos *Assignments* de los profesores en la CD.**

El grupo de profesoras que de un inicio había sido asignado para la tarea de recopilación de la información, fue el que en última instancia se conformó como comunidad de práctica. Los objetivos de la tarea estaban en compilar y sistematizar la información, tener lineamientos claros e instrumentos de evaluación con base en la experiencia de todos, a fin de facilitar el diseño de esos *Assignments*.

En el siguiente fragmento, tomado de una sesión de aprendizaje, se destaca la importancia que los profesores comprendan que deben seguir en la misma línea de compartir su experiencia ya con base en los nuevos criterios, y de cómo se benefician de la sistematización y codificación de toda esa información.

“El reto es seguir en este canal, aportando nuevos Assignments y entregarlos a la CD con base en los criterios ya establecidos ... nosotros somos la CD y en estos momentos, hay un grupo de profesoras conformadas en una Comunidad de Práctica que son: AAR., BJ., AGP y MAV. que están recuperando toda esta información para todos nosotros. Están recolectando todo lo que se necesita para este proyecto dirigido por MAV. y están

haciendo los instrumentos de evaluación, las rúbricas, listas de cotejo, etc. (ARG. Registro 7, 6/09/13, p.11)

La sistematización es una herramienta metodológica para la Gestión del Conocimiento (Tipán, G. 2006). Esta herramienta metodológica permite que se explicita el conocimiento tácito, que se socialice (Nonaka, 1994). Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) también hablan de la sistematización al explicarla como el hacer búsquedas y reunir la información de fuentes externas y/o del aprendizaje individual y grupal de la organización, a lo que McElroy (citado en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) añade, que al tener procedimientos formales de codificación se “descentraliza la innovación”, es decir, el monopolio del conocimiento, se logra la gestión de la información y se hacen nuevas afirmaciones de conocimiento.

La validación de afirmaciones de conocimiento significa ponerlas a prueba (Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009). En el proceso de validación se pueden retirar viejas afirmaciones, e incluso invalidarlas. Este proceso de invalidación se puede ver en la siguiente afirmación:

- **El trabajo colegiado de los profesores permitió identificar qué recurso de aprendizaje debía ser eliminado por su falta de valor educativo.**

Una vieja declaración de conocimiento se identificó al verse que uno de los componentes de evaluación del programa de inglés denominado proyecto no representaba grandes beneficios tanto para los alumnos como para la organización. En dicho proyecto, los alumnos presentaban de manera escrita y oral una investigación sobre algún tema particular, y constituía el 10% de la calificación total. Este componente desde hacía tiempo significaba un tema controversial entre profesores y alumnos e incluso en la coordinación. Esta dificultad puede verse desde las barreras de Senge (2011) en relación al *enemigo externo*, se tiende a culpar al contexto externo cuando el enemigo es el propio sistema de la organización, y por otro lado están los modelos mentales en forma

de los supuestos y generalizaciones radicadas en el subconsciente que configuran la manera como vemos el mundo y actuamos en él. Una habilidad que permite desarrollar modelos mentales nuevos es el reconocer la brecha entre las teorías expuestas y las teorías en uso, un reconocimiento entre lo que decimos, y lo que practicamos, nos permite un avance en el aprendizaje (Senge, 2011).

Uno de los problemas asociados estaba referido al plagio de parte de los alumnos, pero principalmente, el proyecto como producto académico, estaba más allá de los desempeños esperados en alumnos de niveles 1-4. El comentario en la primera viñeta refiere cómo el proyecto había sido causa de conflicto entre la coordinación y los alumnos, y por otro lado, cómo el proyecto estaba fuera de las competencias de los alumnos de esos niveles. El segundo comentario incluso muestra el sentir de una profesora hacia el proyecto.

“....., y aprovecho para comentar que el “patito feo” de los componentes de evaluación (el proyecto), ha traído situaciones con los alumnos que “nosotras ” (las coordinadoras del CELE) deseáramos que nunca se hubieran presentado.... (el proyecto) ha causado tener más posibilidades de problemas con los alumnosescribir un ensayo es una expectativa muy alta para ellos...” (ARG. Registro 2, 31/05/13, p.7)

“...“oh, well, screw the Project”..... para ser honesta, el proyecto muchas veces me estorba”. (EER. Registro 2, 31/05/13, p.p.6, 7, 8)

La validación de afirmaciones de conocimiento significa ponerlas a prueba (Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009). En la validación, las declaraciones de conocimiento se supeditan y comparan con los criterios organizacionales para determinar su valor y veracidad. Es un proceso dinámico, ya que se muestra una reformulación de los mismos criterios en el momento de la toma de decisiones.

Por otra parte el proceso de validación en términos de Wenger (2001), implica la negociación de nuevos significados. La siguiente afirmación refiere a estos dos temas.

- **Nuevas afirmaciones de conocimiento producen significados sobre la enseñanza y repercuten en la totalidad del programa de inglés.**

Moverse o no moverse, fue la cuestión subyacente en una de las sesiones de aprendizaje de la intervención a finales de mayo. Los resultados de la creación de los criterios para los *Assignments* y de la eliminación del Proyecto como componente de evaluación implicaron cambios importantes que repercutieron en el programa de los niveles básicos.

La siguiente viñeta muestra el punto de vista sobre como tener mejoras en el programa significa plantar la semilla para tener un balance en los contenidos de los niveles 1 – 4, también puede generar un cambio importante en esos niveles que movilice escenarios, dada la importancia de los niveles básicos. Sin embargo, también puntualizó, que había que ir con cautela para evitar consecuencias no planeadas. Este aspecto de cautela está bien ejemplificado en la disciplina de *pensamiento sistémico* de Senge (2011) donde las partes afectan al todo, todo sistema tiene una tasa óptima de desarrollo y no siempre es la más rápida, por lo tanto “lo más rápido es lo más lento”.

“...lo que temo es que hacer esos cambios “mueve” las cosas y que si se toma más de lo necesario, trae consecuencias, de este modo permitiría todavía tener control, es necesario recordar la importancia de los niveles 1 -4”,... “todavía necesitamos mejorar, y no es la idea de quedarse en los extremos, sino de tener un programa balanceado, que los niveles 1 -4 sea donde se plante la semilla, para que se vea en los siguientes niveles”. (ARG. Registro 2, 31/05/13, p.p.9, 10)

El proceso de validación de la información permite que el conocimiento organizacional se integre (Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009). Cuando se retira el antiguo conocimiento por el nuevo se da la difusión y la transmisión de este en la organización, los individuos lo hacen parte de sus actividades o de su práctica e influyen en los procesos de la organización. Además se crea la formulación de nuevos modelos y estrategias, se rediseñan actividades y por lo tanto se puede ver como la estructura del conocimiento se transforma. En el tema de la negociación de significado, Wenger (2001), menciona

que la negociación de significado es la capacidad mutua de influir y de ser influido en un mundo de resistencia y maleabilidad donde intervienen múltiples factores, produciendo nuevas resoluciones de la convergencia de esos factores, por lo que es una relación dinámica.

Sin embargo, la primera línea de la viñeta muestra la barrera de *la fijación en los hechos* de Senge (2005). Esto ocurre cuando estamos condicionados para ver la vida como una serie de hechos y donde la preocupación domina las decisiones empresariales, y la amenaza real está en los procesos lentos y graduales no en los hechos repentinos. No obstante tal preocupación, las últimas líneas dan evidencia de la disciplina del *pensamiento sistémico* que es un equilibrio de información que identifica las variables importantes y separa las de menor impacto (Senge, 2011).

b) PROCESOS DE INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DE LA CdA.

La estructura de interacciones en un aula de tipo cooperativa implica que los aprendices trabajen juntos con la meta de ayudarse mutuamente a controlar la tarea (Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps), 1995). El trabajo cooperativo impacta de manera cognoscitiva y metacognoscitiva de maneras múltiples en una comunidad de aprendizaje de docentes y su aplicación con los alumnos, también provoca actividades cognoscitivas y metacognoscitiva no sólo en los alumnos, sino en el mismo docente.

- **Una comunidad de aprendizaje provee a los profesores de escenarios para compartir su experiencia sobre aspectos reflexivos y metacognoscitivos de su propia práctica en un segundo idioma.**

Los profesores desde el inicio de la intervención comenzaron a discutir de las ventajas de compartir sus *Assignments* ya diseñados. Estas discusiones abrieron un escenario de confianza entre ellos para compartir otras experiencias, un comentario de gran relevancia para una docente en una sesión de aprendizaje,

fue cómo marcó en ella el planear actividades de aprendizaje cooperativo para sus alumnos. Sus palabras en la siguiente viñeta muestran los resultados positivos tanto en ella como docente, como en sus alumnos. También habla de que de la preparación hecha por sus alumnos de actividades gramaticales, surgieron efectos tan provechosos, que cambiaron su enfoque de la enseñanza.

“...con actividades por ejemplo auditivas, hasta algunas de gramática, me gusta que los alumnos trabajen en equipos, cada equipo tiene que presentar esa estructura a la clase, promueve el trabajo colaborativo en los alumnos y a ellos les ha gustado. He aprendido mucho de esa experiencia y está cambiando mi enfoque personal sobre cómo enseñar gramática”. (MGL. Registro 2, 31/05/13, p.10)

La Perspectiva Sociocultural menciona que una buena parte del logro del aprendizaje en los alumnos ocurre en la interacción con los compañeros y el profesor. Una buena intervención mediacional por parte del experto, en este caso del profesor o incluso de sus pares con más capacidad, permite la interiorización de acciones y la transferencia de conocimiento. El proveer de esos escenarios y condiciones promueve que el alumno se apropie o haga suyo ese nuevo saber cultural que incluye conocimientos, habilidades, artefactos, prácticas culturales y lingüísticas, y por ende también le ayuda a desarrollar su psiquismo (Martínez, M.1999).

En esa misma sesión al abrirse las oportunidades para compartir la experiencia, se produjeron varias reflexiones de naturaleza metacognoscitivas. La metacognición ayuda a los individuos a ser conscientes de lo que saben, y es mediante estrategias y mecanismos de regulación y control, que se pueden potenciar las habilidades del aprendizaje, es decir, el poder aprender mejor aquello que podemos aprender. El profesor se vuelve un facilitador activo y no pasivo (Rodríguez, C. 2008), un elemento clave es proveer espacios para la reflexión:

- **Un resultado de reflexionar sobre la práctica da oportunidades de cambio y mejoras en los Assignments.**

Durante la fase del mapeo como parte de la estrategia de entrevistar a profesores con buena experiencia docente, para buenos elementos de la práctica en relación a los *Assignments*, se realizó una conversación telefónica con la profesora MGL. El siguiente fragmento muestra cómo el cuestionario como ejercicio de tipo metacognoscitivo fue un aspecto innovador que le motivó a ver más allá de la práctica, a mejorarla, es decir, cómo la estrategia de las preguntas la llevó a una reflexión de fondo, el fragmento también incluye la reflexión metacognoscitiva que hace un profesor de la importancia de tener una norma.

“JS comenta: “es buena la idea de estandarizar, le da el espacio al maestro para ser creativo, hay muchas cosas que se pueden hacer”, a lo que MGL. les cuenta a los demás: “MAV. me llamó por teléfono para hacerme preguntas sobre mis Assignments, esas preguntas me hicieron pensar varias cosas de mi práctica, incluso me hizo cuestionarme de varias cosas, de qué cambiaría y reflexioné de los cambios que se deberían de hacer”. (Registro 2, 31/05/13, p.p.11, 16)

Se puede aprender a mejorar sus actividades docentes, mediante un ejercicio de cuestionamiento que lo oriente a reflexionar sobre qué cambios puede implementar para mejorar su práctica. El cuestionario sirvió como estrategia metacognoscitiva que Monereo (1994, citado en Rodríguez, C. 2008, p.5) la define como: “...un conjunto de mecanismos de autorregulación que emplea el estudiante para *planificar* su actividad, *monitorizar* su acción a partir de los resultados intermedios que va obteniendo y *revisar* y *evaluar* la efectividad de las operaciones realizadas”, por ejemplo en cuanto a su conocimiento.

Otro aspecto de la metacognición incluye los conocimientos o creencias que un individuo tiene de sus propios conocimientos, capacidades y limitaciones y/o de otras personas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002 citada en Rodríguez, C. 2008). Un ejemplo de esto se ve en una reflexión adicional de la misma profesora en una diferente sesión en cuanto a la relevancia de hacer cambios en sus *Assignments* orientados a las necesidades de sus alumnos basados en sus experiencias propias.

“MGL: Comenta que se pregunta a ella misma que si está bien que ella cambie los Assignments dependiendo de las necesidades de sus alumnos. Por ejemplo un Assignment en particular que ella tiene y que varios de ellos están conectados. Les pidió a sus alumnos que vieran un video sobre un discurso de Steve Jobs y después que ellos hicieran un mapa conceptual sobre cómo él hizo su discurso ‘Connecting the Dots’ (Conectando los puntos)... y agrego que: Se usó a sí misma como ejemplo, les pidió que hablaran de los Turning Points (Puntos de inflexión, acontecimientos) de ellos, dándoles un ejemplo de su propia vida a sus alumnos”. (Registro 7. 06/09/13, p.12)

Weinstein y Mayer (1986, citados en González, 1996, citado por Rodríguez, C. 2008) mencionan que indicadores de un buen funcionamiento metacognoscitivo son la planeación del curso de la acción cognitiva, esto es, organizar estrategias que conduzcan al logro de metas, solución de problemas o modificar una estrategia deficiente. Vygotsky (2003) en su teoría sociocultural ve a este proceso cognitivo como “internalización”, la cual es el proceso relativo al cambio de la estructura de una actividad de un plano externo a un plano interno, es decir, la reconstrucción interna de una operación externa. La actividad externa se origina en procesos sociales antes de internalizarse, esta función social es el campo fértil donde se dan la creatividad y resultados de éxito.

Los elementos claves para el éxito de todas las presentaciones de Assignments fueron la colaboración y el trabajo cooperativo. Estos elementos significaron una innovación en el trabajo de la coordinación:

- **La gestión de la colaboración construye una empresa conjunta y compromiso mutuo entre los docentes de un segundo idioma.**

Las actividades de la intervención han tenido como resultado el trabajo de equipo, de coordinación, de compañerismo, y de colaboración entre los profesores de inglés. Parte de los resultados es el cambio en la cultura interna hacia la colaboración por medio de las sesiones de aprendizaje en forma de juntas, donde se comparte la experiencia, el conocimiento y la crítica constructiva. Otra característica del trabajo en equipo es el compromiso que asumen sus integrantes. El siguiente fragmento muestra el reconocimiento y la importancia de trabajar como equipo.

“.....es importante trabajar de manera abierta con los compañeros, eso significa trabajo en equipo, que de otro modo es como trabajar con extraños” manifestó ASP. a lo que ARG. Contesto: “ y que de esa manera se acepta una crítica de manera constructiva”. (Registro 2, 31/05/13, p.6)

Wenger (2001) ve al compromiso como un elemento que facilita la afiliación a una comunidad, este supone contribuciones complementarias. Por medio del compromiso es que los individuos encuentran un lugar único e identidad propia en la comunidad, la negociación de una empresa conjunta origina relaciones de responsabilidad mutua entre los participantes.

Relaciones de responsabilidad también se muestran en la Dualidad de Wenger (2001). La participación no excluye la cosificación y viceversa, se complementan, la participación se organiza alrededor de la cosificación al utilizar artefactos, palabras y conceptos. El comentario siguiente muestra cómo es la cosificación, el Assignment en este caso, lo que impulsa la participación.

“EER. Pregunta a GVF. que si puede usar el Assignment que ella elaboró”, ...MAV. ante esta pregunta comenta: “una de las ideas principales de este proyecto es que vayamos aprendiendo en el proceso con todo lo que tengamos para compartir....espero que cada vez sea más fácil para todos, hay que hacerlo por nosotros, por la CD y para todos. Detrás de todo este trabajo (los Assignments) estarán nuestros nombres y no faltará la ocasión donde nos ubiquen en otro nivel y ahí estarán así mismo disponibles materiales de otros maestros”. (Registro 7. 06/09/13, p.11)

El conocimiento explícito no puede estar desvinculado del tácito (Wenger, 2001). Este proceso implica transformaciones como de negociación de significado y de interacción, la participación no sólo se delimita a un acto social, sino también a una experiencia personal. La dualidad permite producir justamente la cosificación de una necesidad para continuar con la práctica en la cual se participa (Wenger, 2001).

c) APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO DE UN SEGUNDO IDIOMA.

En la etapa previa a la intervención, los profesores estaban diseñando sus *Assignments* utilizando como base el programa según el nivel impartido y su experiencia docente. Una negociación crucial que surgió durante la intervención

fue que si bien es indispensable tener criterios o una normativa a seguir en su diseño, y un formato para que sea fácil de entender, el fin último tiene que estar centrado en el aprendizaje.

- **El criterio más importante a tomar en cuenta en el diseño de un *Assignment* es que debe de ser una actividad de aprendizaje centrada en el alumno.**

Durante una sesión de aprendizaje se tomó el tema de los criterios ya validados para el diseño de los *Assignments* para comunicar a los profesores que la mejora más importante en relación al diseño de un *Assignment*, es que éste debe representar una tarea para que el alumno aprenda, y que desarrolle sus habilidades, esto es, una actividad centrada en el alumno. Este cambio de orientación corresponde a la disciplina de Senge (2005) al respecto de los *modelos mentales*, tomando las ideas de Arie de Geus (1988 citado en Senge, 2005) sobre el aprendizaje institucional, lo refiere como al proceso mediante el cual los equipos reestructuran modelos mentales compartidos acerca de la organización, y concluye que la planificación es aprendizaje y la planificación empresarial es aprendizaje institucional.

La siguiente viñeta muestra la evidencia de un cambio de los *modelos mentales* al llevar de manera intencionada un aprendizaje centrado en el alumno, da claros ejemplos de los avances y mejoras ocurridas en relación al proyecto, y a la pertinencia de producir y negociar varios aspectos en relación a los *Assignments*, y adicionalmente enfatiza la existencia de puntos donde no se negocia, como el aspecto medular de que la mejora vaya encaminada al alumno, que las tareas se diseñen tomando en cuenta, la perspectiva del alumno.

“...eso es porque tengo miedo de que los profesores trabajen como lo hacían antes. Me ha quedado claro como se está trabajando y avanzando desde que ADCV. y MAV. empezaron a armar este proyecto” y agregó: “Estoy dispuesta a que nosotros construyamos nuevas cosas y se puede negociar con ello pero, sí hay puntos donde no se va a ceder,... La intención principal es que se mejore todo esto desde la perspectiva del alumno”. (ARG. Registro 7, 06/09/13, p.12)

Senge (2005) comenta que el aprendizaje representa la esencia misma del ser humano, y corresponde a su profundidad, por medio del aprendizaje él se transforma y crece. El enfoque educativo centrado en el alumno lo considera como un individuo en un proceso de aprendizaje. Los profesores deben de entender estos aspectos así como la realidad del alumno y sus procesos de aprendizaje.

Un elemento de ayuda al profesor para diseñar su *Assignment* con un enfoque educativo centrado en el aprendizaje del alumno, es planear la tarea como un ejercicio significativo para los alumnos. Con base en los resultados de la discusión de este tema entre los profesores es que se desprende la siguiente afirmación:

- **Un ejemplo de un buen *Assignment* debe de ser un ejercicio significativo, que le muestre a los alumnos el valor de lo que esa tarea significa en su desarrollo de aprendizaje.**

Una de las inquietudes que surgió entre los profesores, fue involucrar más a los alumnos en sus tareas. Un tema preocupante fue, que en muchas ocasiones el alumno al término del nivel, no muestra un avance en su desarrollo de aprendizajes esperados. Se estableció en esa sesión que la manera para que los alumnos se involucren en su propio proceso de enseñanza es que la tarea tiene que ser significativa.

Los siguientes comentarios muestran esta preocupación, y que incluso una mejora de calidad en los procesos, se evidenciaría si los alumnos llegan a entender por qué una tarea es relevante. Así mismo el comentario final habla de que los alumnos deben estar conscientes de su importancia.

“APS. estableció que: “.....no hay gran diferencia al término del nivel en cuestión de la competencia que logran los alumnos, y eso me preocupa porque de todos modos pasan, a mí me interesa más la calidad y la competencia”. ...por su parte AGP. también manifestó que: “no sabemos qué es lo que los alumnos piensan o si saben si el Assignment fue relevante”. ...a lo que ARG. menciona: “....si queremos que los alumnos se involucren con el proceso, tienen que entender por qué están escogiendo hacer esas cosas (los Assignments)”. (Registro 2, 31/05/13, p. 9 y Registro 6, 09/07/13, p. 16)

García, I.(2010) hace referencia a doce principios psicológicos y pedagógicos de aprendizaje centrado en el alumno entre los que menciona que la curiosidad, la creatividad y los procesos de pensamiento de alto nivel se estimulan por medio de tareas de aprendizaje auténticas y relevantes, que conlleven un grado de dificultad óptimo y novedoso para cada estudiante. Esto es, porque el educando busca representaciones significativas y coherentes de su aprendizaje de una manera que lo motive.

Ese tipo de tareas puede facilitar que el alumno llegue a niveles de metacognición, al entender qué es aquello que le conviene aprender y así mismo puede favorecer que el alumno asuma una autonomía para su proceso de aprendizaje.

- **Los *Assignments* deben de diseñarse con el objetivo de dirigir a los alumnos hacia la metacognición, la autonomía de su propio aprendizaje, su autoevaluación y la valoración de su proceso de aprendizaje.**

En varias ocasiones, los alumnos por ausencias, dejan de hacer sus tareas por falta de indicaciones claras para su realización. Previo a la intervención, los *Assignments* se presentaban por medio de la instrucción en el aula, en la plataforma Moodle de manera ocasional o con dificultad para su acceso. Este fue uno de los temas que se discutieron en una sesión, una mejora significativa estuvo en el desarrollo de un formato para que el profesor pueda diseñar sus *Assignments* siguiendo los criterios. También se habló de que las tareas deberían de estar estructuradas de tal manera que el alumno pueda hacerla de forma independiente sin tener que recurrir a la ayuda de su profesor, esto es, con autonomía.

El siguiente fragmento muestra como anteriormente las tareas se diseñaban con base en un formato de manera vertical, esto es, sin estar centrado en el

alumno, y que si bien se hizo un cambio de estrategia, el formato debe de estar basado y dirigido totalmente al alumno y no al maestro como sucedía antes. Además, debe de enfocarse a que el alumno pueda tener la claridad de hacer su tarea por sí mismo, sin ayuda para que se convierta en un alumno autónomo.

“...por el momento el formato para los Assignments es de manera horizontal y no vertical como se hacía antes... quiero retomar el formato pero de una manera que se enfoque al alumno, con instrucciones orientadas hacia el alumno y no hacia el maestro. No estaría mal tener algunas instrucciones para el maestro pero deben de estar más orientadas hacia el alumno. El estudiante, casi podría faltar a clase y aun así, poder lograr y entregar su Assignment sin depender de los maestros”. (ARG. Registro 7, 06/09/13, p.10)

“ARG. Responde que ya que su coordinadora (ella misma) es súper creyente respecto a que los alumnos deben de tener autonomía..., es decir, que ellos mismos puedan hacer las cosas por sí mismos..., ese es el tipo de rol que ella vive con sus alumnos....hay que vernos a nosotros mismos como líder, sin importar la reacción del alumno, hay que guiarlo para que ellos aprendan a aprender por sí mismos, ya que esa es la manera en la que quiere que se hagan las cosas.... Lo que nosotros producimos como comunidad se queda a la mitad....e Incluso aunque estemos en control de todo,..., ellos deben de ser capaces de producir por sí mismos ya que después van a ser estudiantes de otros maestros”. (Registro 8. 20/09/13, p.5)

Vigotsky (1979, citado por Martínez 1999, p. 31) define a la zona de desarrollo próximo como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

La coordinadora alude al término de autonomía, el cual de acuerdo con la teoría Sociocultural de Vygotsky, puede identificarse con la capacidad de que el alumno inicie su aprendizaje en su zona de desarrollo próximo y bajo la guía del profesor pueda su aprendizaje de manera gradual, situarse en su zona de desarrollo real, es decir, sin ayuda.

Esa ayuda o forma de asistencia por parte de un adulto que permite a un aprendiz resolver un problema se le denomina *andamiaje* (Delmastro, A.L. 2008). El andamiaje permite llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta que estarían más allá de los intentos que pudiera hacer el aprendiz por sí solo (ZDP). Un nivel de incertidumbre dificulta el aprendizaje ya que provoca Inseguridad, poca familiarización con las características relevantes de una tarea lo que reducen la motivación, la orientación hacia la tarea y el recuerdo de la tarea misma. Un andamiaje eficaz se da cuando un experto, en este caso el profesor, ha reducido la incertidumbre en relación con una tarea, y permite la Interiorización de la tarea mediante una eliminación gradual del andamiaje y la transferencia del control.

Por otro lado, además de la autonomía, también la metacognición ayuda a que el alumno sea más eficaz al realizar la tarea. Marzano (1998, citado en Rodríguez, C. 2008) menciona que la 'metacognición' es cuando nos damos cuenta de nuestro pensamiento durante la ejecución de tareas específicas para luego utilizar ese conocimiento en una autorregulación y para una manera auto evaluativa.

En torno a la importancia del aprendizaje centrado en el alumno, se llevó este tema a una sesión con el propósito de establecer una evaluación de tipo metacognoscitiva para el alumno, para que reflexione acerca de su proceso de aprendizaje. Se puntualizó la importancia de que los alumnos sean conscientes que el beneficio de hacer las tareas no está dada en la calificación que obtiene, sino en el aprendizaje que logra, esto es, no en el producto sino en el proceso. Se llegó al acuerdo de instaurar una nueva evaluación en forma de cuestionario para hacer consciente al alumno de este beneficio y que retroalimente tanto al profesor como al alumno.

El siguiente fragmento tomado de esa sesión muestra como una profesora habla de los resultados positivos obtenidos después de haber aplicado un cuestionario a sus alumnos, en donde ellos reflexionaron que lo que aprenden les

sirve para la vida diaria, y añade que los alumnos, también tienen mucho que expresar sobre el tema, por lo que es pertinente enfrentar esa actividad sin temor.

“...cuando les pregunte a los alumnos que reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje (en una evaluación metacognoscitiva), dieron respuestas muy valiosas, no debemos de tener miedo de preguntarles a los alumnos, ya que a fin de cuentas son ellos los que tienen que aprender lo que tienen que aprender,... los alumnos tienen opiniones muy relevantes y válidas”. y añadió: “una tarea o Assignment puede ser significativa para ellos... y de cómo deben de utilizar el idioma en la vida diaria,..”. (MAV. Registro 2, 31/05/13 p.p. 12, 14)

Dicha integrante pudo comprobar que sus alumnos en esa evaluación, identificaron su aprendizaje en las diferentes habilidades y mostraron su capacidad para la reflexión. Por medio de la metacognición, el alumno debe de ser capaz de ‘transferir’, o como Rodríguez, C. (2008), lo explica como la habilidad de transferir lo que se aprende a otras situaciones, lo que supone también la habilidad del uso de recursos cognitivos, como puede ser la propia actuación cognitiva, esa sensación de “saber o no saber”. En esta incursión del saber, está el tener un adecuado conocimiento de una tarea, esto es, cuando el aprendiz tiene conocimiento de las implicaciones de una tarea cognitiva en relación a su dificultad y el modo de enfocarla.

d) HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS COMO AYUDA A LOS PROFESORES DE INGLÉS.

Durante la fase del mapeo, surgió la necesidad adicional de que los profesores desarrollen competencias de tipo tecnológico para estar actualizados al entorno educativo de hoy en día, el cual demanda cada vez más que los docentes puedan utilizar diferentes herramientas tecnológicas. Esto dio pie a la siguiente afirmación:

- **Las herramientas tecnológicas ayudan al profesor en su propio proceso de planeación, y enseñanza, así como del funcionamiento como repositorio de conocimiento.**

Con base en los resultados provenientes de los datos de la fase de intervención en relación a los procesos de aprendizaje, se cosificó la información en forma de periódico (Anexo II). Este periódico tuvo una sección dedicada a la

tecnología y a manera de introducción al tema se incluyó la información que se muestra en la siguiente viñeta:

“¿LA TECNOLOGÍA EN FUNCIÓN DE LA DOCENCIA, O LA DOCENCIA EN FUNCIÓN DE LA TECNOLOGÍA?

Por Maggie Alatorre Vargas.

Enseñanza de competencias, de habilidades, de idiomas es lo que se escucha ahora en la educación. Estos son aspectos que un profesor debe de saber manejar ahora como un plus, sin embargo, el incremento de Tecnologías de Información como herramientas más que de apoyo, se ve como un obstáculo. El dilema aquí es la manera de ver la tecnología como una puerta a las oportunidades a nuevos aprendizajes. Entonces mejor veamos las bondades que la tecnología nos puede presentar, ¿se puede imaginar que un programa en línea le califique sus exámenes? ¿Qué haya herramientas que le permitan que la información no se pierda, se pueda difundir y esté siempre al alcance? e incluso que a pesar de las limitantes de las políticas del copyright, ¿podamos aprender cómo utilizar nuevas opciones para el aula? Es por eso que debemos mirar a la tecnología en función de la docencia y no al revés”. (Tomado de la sección de Tecnología del Periódico p. 7)

Lacruz, C, Moreno, F. y Carrasquero, W. (2009) manifiestan que el rápido desarrollo en temas de ciencia y tecnología han dado origen a disciplinas que estudian el proceso educativo desde diferentes ópticas. Como ejemplo de esas disciplinas están las tecnologías de información y comunicación (TIC), y si bien no se duda de su importancia y relevancia en la educación, la distancia entre los avances y la lenta respuesta en instituciones educativas se manifiesta como una crisis educacional.

Además está la creencia de que no se puede mejorar la calidad de la educación dando la espalda al desarrollo de la ciencia y la tecnología, y a la realidad sociocultural (Lacruz, C, Moreno, F. y Carrasquero, W. (2009). Un aspecto que es necesario aclarar es que, un avance en la educación gracias a las TI no está dado en la utilización del hardware, software o herramientas, sino en el marco conceptual que se origina a partir de su uso, esto es, en su empleo para nuevos esquemas de aprendizaje entre los mismos docentes. En relación a las TI, la Gestión del Conocimiento no implica que sea una aplicación de tales tecnologías, pero sí es Gestión del Conocimiento el aplicar las TI para incrementar

el impacto en la dinámica social del procesamiento y difusión del conocimiento (Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009).

El procesamiento del conocimiento surge a partir de procesos de integración y de compartir. Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) al respecto comentan que compartir el conocimiento es la labor de hacer que el conocimiento sea accesible a través de depósitos de conocimientos que se encuentren asequibles para los participantes en una organización, los métodos pueden ser interpersonales, electrónicos o por su combinación. Esto da pie a la siguiente afirmación:

- **Nuevas herramientas de software además de Moodle como el Dropbox y el Evernote, se promueven como repositorios de conocimiento para almacenar, compartir, transmitir y consultar los *Assignments*.**

Los viejos archiveros están a punto de extinción, y ahora se buscan substitutos electrónicos con el fin de no perder la información además de guardarla y consultarla. Para que el compartir el conocimiento sea exitoso, se requiere que el conocimiento se encuentre en depósitos de conocimiento de manera accesible a los individuos y a la organización (Firestone y McElroy citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009). Con esta premisa en mente, en una de las sesiones de aprendizaje a inicios de la intervención se les mostró a los profesores dos alternativas como repositorios de conocimiento además de la plataforma institucional Moodle. La relevancia de la sesión significó que los profesores, al convertirse en usuarios habituales de esas herramientas, podrían decidir cuál de esas dos sería la más conveniente como repositorio para que contenga todos los *Assignments* del grupo permitiendo el acceso a cualquier profesor del PCI.

El siguiente fragmento muestra la presentación de “*Evernote*” y “*Dropbox*” a los profesores, y cómo la coordinadora muestra su apoyo y apertura a ayudarles a utilizar las aplicaciones, así como la sugerencia de su uso durante el verano.

“Y bueno entonces Dropbox y Evernote son estas herramientas que no las conocían Uds.. ...les recuerdo de la necesidad de utilizar estas páginas web “Evernote” y “Dropbox”...y agregó: “sería apropiado practicar en el verano, pueden acudir conmigo para ayudarles a bajar las aplicaciones en sus lap tops”. (ARG. Registro 2, 31/05/13, p.5)

Tünnermann, (1998, citado en Lacruz, C, Moreno, F. y Carrasquero, W. 2009) menciona que el sector universitario hoy en día tiene que responder a ciertas demandas. Algunas de las demandas que él menciona son la innovación en las metodologías de enseñanza, el uso de las TI en educación, y el enfrentar la obsolescencia de los contenidos que en momentos actuales deben responder a: “un ‘nuevo mercado del conocimiento’, entendido en un sentido amplio, “para referirse a cualquier espacio en el cual se relacionen en demandantes de un bien o servicio y oferentes del mismo...” (Tünnermann, 1998, p.171, citado en Lacruz, C, Moreno, F. y Carrasquero, W. 2009, p.125).

La plataforma Moodle, les ofrece a los profesores varias ventajas tecnológicas aprovechables para su práctica. Una de las ventajas que ofrece es colocar exámenes en línea para los alumnos que pueden ser calificados por la herramienta. Sin embargo, se detectó que varios de los profesores no conocen cómo utilizar tal aplicación por lo que:

- **El entender los beneficios de las aplicaciones TIC de la plataforma Moodle, ayuda a los profesores a que sus *Quizzes* se califiquen automáticamente, lo que resulta en incremento de tiempo para mejorar su práctica.**

Capacitación, la mejor inversión en educación, fue la justificación de una de las actividades de aprendizaje en el mes de junio. Los profesores mostraban limitaciones en el manejo de la plataforma Moodle para diseñar exámenes cortos o *Quizzes* y movida por esa necesidad, una de las profesoras accedió a compartir su conocimiento experto con 8 de sus compañeros para ayudarles con el manejo de la plataforma. En la sesión mostró las características, beneficios, cómo utilizar

las diferentes opciones de ejercicios y mostró cómo el software del programa califica por sí mismo.

La siguiente viñeta muestra algunos de los aprendizajes que se dieron cuando la profesora señalaba la importancia de identificar el Quiz en el cual se trabaja, y que se internaliza el proceso en tanto más se repita la práctica, y en segundo lugar cómo esto despertó entusiasmo.

“MGL:...”siempre que entremos, chequemos que en lo que estemos trabajando sea el Quiz que necesitamos, entre más se repita el proceso, se hace más fácil y automático...”le comenta a BJ: “, el sistema lo califica (al quiz) solo”,.....”BJ: dice: “¡qué emoción!”y agrega: “mira qué bonito se ve” ¡no sabía que se calificaran solos!”. (Registro 3, 06/06/13, p.p.6, 10)

Una capacitación es la puesta para mover el conocimiento desde la Dimensión Ontológica que menciona Nonaka (1994). Esta dimensión alude al nivel de la interacción social, en términos de Nonaka, refiere que el conocimiento organizacional es un proceso que al darse de manera “organizacional”, incrementa el conocimiento creado por los individuos y lo cristaliza como parte de la red de conocimiento de la organización, y es a través de la interacción social que el conocimiento creado se transforma y se legitima.

Actualmente, la información y el conocimiento pueden compartirse desde otra perspectiva, por lo que Lacruz, C, Moreno, F. y Carrasquero, W. (2009) proponen que es imperante redefinir la concepción del papel del docente de ser el “poseedor” de toda la información a pasar a ser un orientador o facilitador de la información aprovechando las TI. Ellos sugieren de la necesidad de que los docentes se actualicen en el uso de estas en el aula a través de programas de desarrollo profesional que les facilite no sólo a aprender a utilizar la computadora, sino más aún, ellos promueven, el cómo enseñar utilizándola.

Las TI brindan una amplia gama de alternativas para la práctica de los docentes, un ejemplo está en el uso del material que se encuentra en internet,

pero también es un hecho que las regulaciones para su uso pueden significar un obstáculo para que el docente lo aproveche.

- **Restricciones en el tema del copyright cibernético, significan nuevas oportunidades de gestionar diferentes maneras de aprender y hacer docencia de un segundo idioma fuera y dentro del aula.**

Las políticas de derechos de autor han cambiado de manera cada vez más restrictivas, lo que limita a los profesores a utilizar información y herramientas para su práctica docente. Debido a esta nueva situación, se comunicó a los profesores la necesidad de ser cuidadosos al seleccionar los recursos de internet a fin de no infringir leyes o políticas relacionadas con los derechos de autor, esto se evita referenciando las fuentes antes de distribuir información a los alumnos. Se añadió que esta situación se debía de ver como una oportunidad de aprender nuevas formas y herramientas a utilizar en el aula, y que próximamente se recurriría a algunos expertos en el tema de la biblioteca de la universidad.

El siguiente extracto de tal junta ejemplifica cómo los profesores no están solos en este asunto, que se les apoya tanto en capacitación por parte de expertos y también en cómo referenciar las fuentes del material en internet.

“ARG. ...nosotros como maestros tenemos que idear y buscar nuevas formas, estar aprendiendo a usar más las herramientas que nos provee el Internet. Y no solo los maestros, también los alumnos están aprendiendo más si es que ellos no lo sabían”...y agregó: “En algún momento próximo se va a hacer una junta con el personal de la Biblioteca para pulir estas nuevas políticas y que toda esta información esté más clara, y así, ellos nos puedan explicar y enseñar de una mejor manera cómo se deben de hacer las cosas de ahora en adelante, sobre todo en ese punto que es el buscar material en Internet para trabajar”...BJ. le pregunta: “¿eso se puede subir a Moodle?”...a lo que ARG. le contesta: “sí, se puede referenciando la fuente, y de esta manera el Assignment se puede adaptar, mandar al alumno el artículo o todo lo que necesite y así poderlo subir al Moodle”. (Registro 7, 06/09/13, p.8, 10)

Un cambio en los patrones de hábito o “crisis” pueden significar oportunidades de aprendizaje. Nonaka (1994) refiere a estos cambios como

fluctuaciones, que al existir caos o discontinuidad generan nuevos patrones de interacción entre los individuos que los incita a reconsiderar perspectivas fundamentales, y adicionalmente, promueven y dependen de un nivel de compromiso profundo y personal. Esto permite que ese “caos” se vuelva creativo.

De este capítulo podemos concluir que si bien, hubo dificultades para la implementación del proyecto de GC, también hubo resultados positivos. Hasta que no se eliminaron ciertas barreras evidenciadas en la líder gestora y la organización para construir una visión compartida, fue que se pudo poner en marcha el motor que posibilitó gestionar todo el proyecto y permitió trabajar de una nueva manera colaborativa y horizontal. Colaborativa ya que los profesores de la CoP y CdA pudieron aportar, retroalimentar, aprender y compartir su conocimiento y experiencia al incrementar su compromiso mutuo y su apertura a una crítica constructiva. Tuvieron aprendizajes sobre la necesidad de contar con normas y evaluaciones para diseñar y mejorar su práctica siempre centrada en el alumno, de utilizar las herramientas TIC para su beneficio, y sobre la necesidad de estar en comunicación con los otros. También se trabajó de una manera horizontal, porque la coordinación facultó a los profesores a que tomaran decisiones sobre su propia práctica que tuvieron repercusiones positivas de gran impacto en el programa general básico de inglés e incluso en los resultados esperados del proyecto. Esto fue evidencia de que una organización es un elemento vivo, que lleva sus propias directrices, esquemas y tiempos y contratiempos, aspectos que también fueron un gran aprendizaje para la líder gestora.

CONCLUSIONES.

Un proyecto de Gestión del Conocimiento es un producto que llega a término, empero es el conocimiento el que siempre se transforma. El siguiente apartado de conclusiones esta presentado en relación a los alcances y limitaciones de los resultados derivados de la implementación del presente proyecto de Gestión del Conocimiento para el logro del propósito de ***crear una red de comunicación entre los profesores del PCI que les permita construir, consultar y actualizar colaborativamente un portafolio de actividades de aprendizaje en el segundo idioma, mediante procesos de Gestión del Conocimiento.*** Desde de un proceso de reflexión se exponen algunas conclusiones y sugerencias.

Uno de los alcances que significaron la diferencia positiva para el arranque del proyecto fue la modificación de algunas barreras y el uso de algunas de las disciplinas de las que menciona Senge (2005). En este caso particular se vio un cambio en los *modelos mentales* que permitió construir una *visión compartida*, y otro en relación a los *modelos mentales con el enemigo externo*, estos originaban en la líder gestora cierta incredulidad de que un proyecto de tal magnitud pudiera implementarse, y en coordinación había la reticencia de aumentar la carga de trabajo de los profesores, estos factores iniciales, atrasaron y fueron elementos que dificultaron la implementación del proyecto. El aprendizaje de este obstáculo fue reconocer que las barreras no están sólo en la organización, sino en uno mismo, el poder identificarlas permite estar abierto al cambio y a la innovación.

Después de estos cambios fue relativamente fácil dar inicio. No fue difícil instalar la idea del proyecto ya que éste buscaba maneras de gestionar el aprendizaje entre los profesores, aspecto que es vital en una coordinación académica. Y el proyecto al ofrecer una intervención con ese fin, fue el detonante para la cooperación por parte de la organización, que cambió la cultura de la CD al compartirse la “gestión medio-arriba-abajo” con la CoP y al reconocer el trabajo colaborativo de los profesores durante la intervención al incorporar la disciplina de *aprendizaje en equipo*.

El trabajo colaborativo que se logró con la CoP así como la construcción de la comunidad de práctica fueron vitales para desarrollar los procesos de la GC. La CoP tuvo participantes altamente comprometidas con el proyecto, y lograron visualizar las implicaciones de aprender a hacer GC para un beneficio personal, grupal y organizacional. Sin embargo, una CoP, también tiene un ciclo de vida, los seres humanos se ven expuestos a cambios en sus vidas por motivos, tan variados como la vida misma, una CoP, se constituye, pero se transforma, los miembros pueden ser unos en un inicio pero luego conformarse de distinta manera, para lo cual el gestor del conocimiento debe de tener la habilidad para manejar estas contingencias y adaptarlas, debe de recordar que detrás del propósito de la intervención está una necesidad de aprender, de mejorar la práctica.

En cuanto a la mejora de la práctica, mediante la participación de la CoP y la construcción de la comunidad de aprendizaje, se alcanzó el logro del objetivo del propósito de la intervención en el sentido de ***distinguir los elementos necesarios de un buen Assignment de niveles 1 -4 para identificar en la experiencia personal, ejemplos de estos recursos que puedan ser “modelo” para otros profesores.*** Sin embargo, el objetivo en el tema de los Quizzes quedó pendiente para el 2014. En cuanto al producto, se instaló un repositorio de conocimientos para integrar los *Assignments*, la implementación de modos de comunicación y colaboración entre los profesores fue el factor determinante para su buen resultado.

Dichos alcances significaron el logro de gestionar la información. Su gestión no estuvo dada en sólo recabar la información para luego depositarla en el repositorio, la comunicación y la colaboración al compartir la experiencia de los profesores sobre sus *Assignments*, fueron los puntos que la hicieron posible, ya que además, se difundió y validó la información. También se logró mediante la ejecución de actividades para la enseñanza, que al diseñarse para gestionar la información, a la vez, alcanzaron el objetivo de gestionar el aprendizaje.

Parte del diseño de actividades en un inicio sólo contemplaba el sistematizar las prácticas, no obstante, aquí es donde la figura de la Comunidad de aprendizaje tomo fuerza. Los mismos profesores, se dieron cuenta de aspectos tan medulares para el buen diseño de un producto didáctico, como son: el tener un estándar o norma para poder identificar las mejores prácticas, un formato para su diseño y evaluaciones para el profesor y el alumno. Estos asuntos pospusieron el continuar con los *Quizzes* al no estar contemplados en el proyecto.

Incluso esos aspectos medulares que produjeron nuevo conocimiento, fueron el mejor producto del proyecto. Los profesores ahora pueden mejorar su práctica si saben de dónde debe partir ésta, el hacerlo de manera colegiada gestionando la colaboración, potencializó la experiencia propia de acorde al contexto y condiciones laborales del ITESO. Los docentes aprendieron que se deben de tener lineamientos para proveer coherencia entre los contenidos y formas de evaluación para los alumnos, de esta forma el aprendizaje se centra en el alumno.

La gestión de la colaboración tuvo otras repercusiones positivas. La buena consolidación de la comunidad de práctica permitió el aprendizaje individual y colectivo en las integrantes de la CoP a través del trabajo cooperativo. Aunque hubo variaciones en las integrantes, el elemento que engrasaba el engranaje, era el compromiso mutuo y la necesidad compartida de alcanzar los objetivos del proyecto.

La necesidad de esa índole fue también el imán para que los profesores se involucraran en la colaboración. El planteamiento del proyecto a los profesores desde la visión compartida de sistematizar y compartir los productos didácticos, se identificó de lleno con la necesidad que ellos tenían de compartir su experiencia. El impacto sobre este punto fue tan contundente que de los mismos profesores salió la petición de abrir espacios a la colaboración con mayor frecuencia de lo que la organización estaba solicitando, esto fue la evidencia máxima que como dice Senge (2005), toda la gente en el fondo quiere ser aprendiz.

Esos espacios para la colaboración también les permitieron a los profesores, tener una voz que repercutió en el programa de inglés, aspecto que tampoco estaba planeado en el propósito del proyecto ni de la intervención. Los profesores al tener un espacio para el diálogo, llevaron a la mesa temas controversiales sobre componentes de evaluación y sus opiniones fueron validadas y tomadas en cuenta, lo que implicó también en una mejora al programa de inglés de los niveles básicos. Además, la interacción entre los profesores al compartir elementos de su experiencia y su práctica a la vista de los demás, enriqueció su perspectiva al mostrarse diferentes maneras de hacer las cosas, lo que les permitió reflexionar sobre su práctica, esto llevó al aprendizaje organizacional resultando ser el aspecto innovador en la organización.

Aunque la validación de sus opiniones dejó asuntos pendientes del proyecto como la aplicación de los *Assignments* y sus instrumentos de evaluación para su posterior modificación y todo el tema de los *Quizzes*, los espacios que se abrieron para la negociación permitieron que los profesores ejercieran su deseo de opinar sobre lo que ellos necesitaban en términos de aprendizajes. Tomando esto en cuenta, se negoció la propuesta de continuar el desarrollo de esos puntos bajo condiciones muy similares en cuanto a lo que se diseñó del plan de la intervención para el tema de los *Quizzes*. Su aceptación por coordinación mostró el cambio hacia un liderazgo más horizontal y a la implementación de una red de comunicación y colaboración en la Coordinación Docente.

Emprender un proyecto de Gestión del Conocimiento, es un trabajo transformador y emprendedor, que puede compararse con la analogía de un viaje. Un viaje puede suponer una aventura que puede ofrecer diversas variantes, conocer nuevos horizontes conlleva sus riesgos, hay situaciones de mucha ganancia, pero también de mucho gasto, implica estar con los ojos abiertos a lo que nos rodea puesto que todo se ve con nuevos ojos, todo muestra nuevo conocimiento y aprendizajes. También se construyen nuevas redes de colaboración y ayuda por una nueva convivencia, la cual no la exime de tener diferencias que pueden ocasionar malentendidos. Un viaje necesita un plan

ampliamente estructurado con un itinerario que incluya cubrir todo tipo de necesidades y objetivos, no obstante, es pertinente aquí recordar que la organización al compararse con un país, también tiene su idiosincrasia, su cultura, sus valores, sus reglas, sus hábitos, su contexto, etc., y no se puede ser invasivo, el visitante es el que debe de adaptarse para vivir la mejor experiencia.

LISTA DE REFERENCIAS.

Canals, A. (2003), *Gestión del conocimiento*, Editor Gestión 2000, Volumen 5 de los libros de Infonomía.com 106 páginas.

Delmastro, A. L. (2008). "Metacognición, Andamiaje y Pensamiento Crítico en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras" PARADIGMA. Vol. XXIX, Nº. 1, junio de 2008 / 197 – 230

Escobar, J.; Bonilla-Jimenez, F.I. (s.f). Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, vol. 9. No. 1, 51-67. Grupos focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. Universidad El Bosque. May, 15, 2014, retrieved from: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf

Echeita Sarrionandía, G., en Melero Zabal M.A. y Fernández Berrocal P. (comps, 1995) Apuntes e integración tomados del capítulo: *El Aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje, La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Lacruz, C.; Moreno, F.; Carrasquero, W. (2009). La informática educativa en educación superior (*Educational computer science in higher education*) 116 Daena: International Journal of Good Conscience. 4(1): 116-127. Marzo 2009. ISSN 1870-557X. [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%20116-127.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%20116-127.pdf)

Martínez Rodríguez, M. A. *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Martin, G. (s.f.) *Guía Comunidades de Práctica Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento, Proyecto Compartir Conocimiento para el Desarrollo Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe.*

Minakata, A (2009). *Sinectica, Revista electrónica de educación ITESO*. Retrieved February 20, 2014, from: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_06/sin32_minakata.pdf

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, February 1994.

Ortiz, S., Ruiz, A., (2009), *Gestión del Conocimiento de Segunda Generación: Modelo de Firestone y McElroy*, Documento de trabajo, ITESO, Guadalajara, Jal.

Rodríguez, C. (2008). La promoción del desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos del Nivel Medio Superior: una propuesta de abordaje para el Taller de Programación y Cómputo. Tesis de Maestría, ITESO, Guadalajara, México.

Rodríguez Sabiote, Clemente; Lorenzo Quiles, Oswaldo; Herrera Torres, Lucía. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, julio-diciembre, 133-154.

Senge, M. P. (2005), *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Ediciones Granica S.A., Buenos Aires, Argentina. Cap. 1 y 2, pp. 11-73.

Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa pp. 122-176.

Tipán, G. (2006) ¿Cómo sistematizar? *Una apuesta metodológica para el aprendizaje en las organizaciones*. Nuevared.org
<http://www.imaginar.org/facilitar/docs/metodologia%20sistematizacion.pdf>

Toledano, R. (2009). *Mapeo del conocimiento*, Documento de trabajo, ITESO, Tlaquepaque, México.

Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Cap. I, pp. 39-56: Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. Cap. IV, pp. 87-94: Internalización de las funciones psicológicas superiores. _Cap. VI, pp. 123-139: Interacción entre aprendizaje y desarrollo).

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. (Cap. 7: Pensamiento y palabra, pp. 198-229).

Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Cap. 2, pp. 99 - 114.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. (Cap. 3, pp. 75-92: Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores y Cap. 6, pp. 169-191: Mecanismos semióticos en la ley genética del desarrollo cultural).

Woods, P. (1989). *La Escuela por dentro*. España: Paidós pp. 77 – 104.