

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



**Evaluación formativa para el aprendizaje escolar de un idioma**

Trabajo para obtener del grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Riccardo Sironi

Asesor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Marzo 2014

## **Agradecimientos**

Se agradece el colegio Mayas para la confianza otorgada al proyecto y haber permitido la realización del mismo; un agradecimiento particular a la maestra Alia Farah Made Gallegos por haber aceptado a trabajar en comunidad de práctica y haber confiado en el incremento que la intervención hubiese podido conllevar a su práctica profesional.

Se agradecen todos los maestros que guiaron con excelente profesionalidad mi formación académica y me ayudaron a desarrollarme personalmente. Además que un agradecimiento les ofrezco una disculpa por mi manera imperfecta de escribir; gracias a ellos pude mejorar mi capacidad de expresarme y hacerme entender en español.

Se agradecen los compañeros de curso para la “combinación de conocimiento” durante la realización de las tareas y la amistad que nos une.

Se agradece la Dra. Diana Lizeth Valero Rodríguez para su apoyo y ayuda durante los semestres de la maestría y María Esther Carrillo Díaz, para su asesoría lingüística y revisión de redacción del informe.

Un agradecimiento particular para mi familia y para todas las personas que confiaron en mí.

# INDICE

<i>Agradecimientos</i> .....	2
<b>Introducción</b> .....	5
<b>I. Planteamiento del problema.</b> .....	8
<b>II. Marco referencial</b> .....	13
2.1 <i>Descripción de la organización</i> .....	13
2.2 <i>Evaluación formativa</i> .....	16
2.2 <i>Gestión del conocimiento</i> .....	22
<b>III. Plan de trabajo</b> .....	28
3.1 <i>Construcción de la comunidad de práctica</i> .....	28
3.2 <i>Mapeo del conocimiento</i> .....	29
3.3 <i>Combinación del conocimiento</i> .....	30
3.4 <i>Uso del conocimiento</i> .....	31
3.5 <i>Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido</i> .....	36
<b>IV. Desarrollo del proceso</b> .....	38
4.1 <i>Construcción de la comunidad</i> .....	39
4.2 <i>Mapeo de las estrategias de evaluación</i> .....	45
4.3 <i>Combinación del conocimiento</i> .....	53
4.4 <i>Uso del conocimiento</i> .....	62
<b>Conclusiones</b> .....	77
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	82
<b>Anexos</b> .....	84
<i>Anexo 1: Mapeo del conocimiento, preguntas claves</i> .....	85
<i>Anexo 2: Propuesta actividades</i> .....	88
<i>Anexo 3: Entrevista a los maestros</i> .....	95

<i>Anexo 4: Encuesta a los alumnos</i> .....	98
<i>Anexo 5: Encuesta a los padres</i> .....	99

## Introducción

El presente proyecto de intervención surgió por la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza de un segundo idioma y facilitar el aprendizaje y la motivación de los alumnos hacia el mismo. Un estudio etnográfico preliminar permitió describir las características de una práctica profesional y permitió delinear la necesidad de una intervención para innovar el proceso enseñanza – aprendizaje. Esta circunstancia se detectó en el proceso de evaluación que el maestro empleaba para examinar los alcances de los alumnos: utilizaba una evaluación de tipo sumativo que se enfocaba solamente en la calificación otorgada con los exámenes parciales; por este motivo se decidió implementar una evaluación de tipo formativo que considerase todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta fue una necesidad detectada por los maestros y se decidió atenderla a través de una intervención de gestión del conocimiento.

El proyecto se delimitó a las clases de inglés del grupo de 6to grado de la escuela primaria. La maestra de este grado formó parte de la comunidad de práctica. El propósito de la intervención fue gestionar el conocimiento de la institución para implementar una evaluación de tipo formativo en la enseñanza de un segundo idioma. El cambio de estructura de evaluación fue dirigido a facilitar el aprendizaje de los alumnos y permitirles lograr una buena capacidad de comunicación en inglés empleando verbos en pasado y adjetivos superlativos. Para dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos y cosificar sus alcances, se planeó un portafolio de evaluación que constituyó el producto final de la propuesta de gestión del aprendizaje. El proyecto de intervención tuvo efectos positivos tanto desde el punto de vista de la comunidad de práctica, como desde el punto de vista de la comunidad de aprendizaje. La comunidad de práctica logró un aprendizaje significativo acerca de las herramientas y las estrategias para estructurar una evaluación continua que tuvo efectos en la comunidad de aprendizaje: el cambio de la forma de evaluación propició una clase constructivista otorgando importancia al diálogo, al trabajo en equipo y a la retroalimentación entre pares; estos cambios permitieron un avance en el aprendizaje de los alumnos y desarrollaron habilidades de comunicación. Incrementar el componente procedimental del conocimiento lingüístico, fue parte del propósito de intervención ya que se observaba que los alumnos aprendían de manera memorística las reglas gramaticales, sin aplicarlas a situaciones cotidianas reales; se buscó promover un mayor diálogo entre los alumnos, de manera que hubiera mayor comprensión y aplicación de los conceptos y desarrollo de habilidades comunicativas en el segundo idioma. Este informe pretende documentar un proceso de gestión del conocimiento para generar un cambio de la forma de evaluación en la enseñanza de un segundo idioma y se encuentra dividido en cuatro capítulos: el planteamiento del problema, el marco referencial, el plan de trabajo y el desarrollo del proceso.

El planteamiento del problema es el primer capítulo del informe que describe los antecedentes y los problemas que se detectaron en relación a la manera de evaluar, las actitudes de los alumnos al momento de la aprobación del proyecto y cómo la implementación de una evaluación continua pudiera solucionar las problemáticas detectadas. En éste capítulo, se explicita cómo una intervención a través de la gestión del conocimiento pueda ser indispensable para lograr el propósito: implementar una evaluación continua para modificar los modelos mentales del método de evaluación de los maestros de una escuela primaria.

El segundo capítulo trata el marco referencial, dividido en tres apartados: marco contextual, marco temático de evaluación formativa y marco de gestión del conocimiento. El primer apartado de este capítulo describe la institución en la que se condujo la innovación; define la escuela en su peculiaridad y en sus características principales. Se reporta una descripción detallada del organigrama de la institución y se explicitan la misión, la visión y los valores de la misma. El apartado siguiente es una contextualización del objeto de intervención: se describe y se conceptualiza desde un punto de vista pedagógico la evaluación formativa, justificando su papel fundamental en el ámbito didáctico. El diálogo con autores que analizan y definen el concepto de evaluación formativa es necesario para relacionar y explicar minuciosamente el contexto teórico con el propósito de la intervención; un organizador gráfico, como cierre del apartado, sintetiza las características pedagógicas de la evaluación formativa. El último apartado conceptualiza la gestión del conocimiento; se describen los modelos teóricos y metodológicos de los cuatro autores que la fundamentan. En éste apartado se relacionan los autores que se enfocan en el conocimiento con los autores que se enfocan en el aprendizaje y se demuestra como las cuatro teorías se sustentan; es decir: el modelo metodológico de un autor no sustituye el modelo de otro autor, sino lo complementa. Este apartado busca definir y explicar sintéticamente la teoría que está en el centro de un proceso de gestión del conocimiento y quiere demostrar como los modelos metodológicos de los autores se complementen para que dicho proceso de innovación pueda permitir un cambio en los modelos mentales de una organización.

Los últimos dos capítulos del informe describen el proceso de gestión del conocimiento que se siguió. En el tercer capítulo se desarrolla el plan de trabajo que se realizó para la conducción de la innovación. Es en éste capítulo que se enuncian los propósitos del proyecto y se justifica como una intervención de gestión del conocimiento es necesaria para atender la problemática identificada. También se justifica como el logro de una evaluación formativa pueda solucionar las problemáticas detectadas, facilitar el estudio a los alumnos y facilitar que los maestros puedan evaluar el proceso completo de aprendizaje de los estudiantes, sin enfocarse meramente en la calificación lograda en el examen final. En éste capítulo se definen las acciones, el tiempo y los actores necesarios para

conducir cada una de las cinco fases planeadas del proceso de gestión del conocimiento: construcción de la comunidad, mapeo del conocimiento, combinación del conocimiento, uso del conocimiento, toma de decisiones sobre la difusión del conocimiento producido. Cada una de estas cinco fases está centrada en explicitar como el proceso de gestión del conocimiento se organizó para que pudiera implementarse en la institución el cambio en la forma de evaluar. Los pasos descritos podrían considerarse una síntesis de como el líder del proyecto, junto con la comunidad de práctica, diseñó la intervención que condujo; por esto la descripción de cada fase termina con un esquema sintético de los pasos que la comunidad de práctica ordenó y organizó para gestionar el conocimiento de la institución.

El cuarto capítulo desarrolla ampliamente la conducción de las fases de la gestión del conocimiento planeadas en el capítulo previo, reportando de manera fiel los sucesos en cada etapa. El capítulo del desarrollo del proceso está dividido en cuatro apartados: construcción de la comunidad de práctica, mapeo del conocimiento, combinación del conocimiento, uso del conocimiento. El primer apartado describe la fase de construcción de comunidad de práctica. El apartado del mapeo del conocimiento describe meticulosamente el proceso que la comunidad de práctica siguió para identificar el conocimiento que la organización poseía en relación con la evaluación formativa y cual conocimiento externo fue necesario integrar para lograr el cambio. El tercer apartado documenta lo ocurrido en la fase de combinación del conocimiento; es en ésta fase que la comunidad de práctica diseñó un ciclo de diez semanas de actividades necesarias para modificar el proceso enseñanza – aprendizaje. En el último apartado del capítulo se describe lo ocurrido durante la fase del uso del conocimiento, necesaria para probar y validar en comunidad de aprendizaje el conocimiento producido.

Las conclusiones del informe constituyen una reflexión que el proceso de gestión del conocimiento permitió evidenciar en relación con la innovación implementada. Es en este último apartado que se justifica la validación del conocimiento producido en relación con el propósito del proyecto. Sintéticamente se interpretan las informaciones descritas en el informe para definir de manera concreta los logros y las faltas del proyecto; también se incluye una mirada que considera la estructura del proceso cumplido, identificando errores que se necesitarían corregir en caso de que se quisiera realizar una intervención similar. Se evidencian tanto los errores, como las fortalezas para brindar una guía completa a los maestros que quisieran innovar su práctica profesional centrándose en la implementación de la evaluación formativa, necesaria para proveer a sus alumnos mejores aprendizajes.

## Capítulo 1: Planteamiento del problema

En este capítulo se define la problemática que se detectó y que se atendió a través de un proceso de gestión del conocimiento; problemática que afectó la enseñanza de un segundo idioma.

Un estudio etnográfico permitió analizar las características y las necesidades a atender para solucionar un problema detectado en la enseñanza de un segundo idioma: la evaluación era realizada desde una perspectiva sumativa que no consideraba todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino sólo los conceptos declarativos aprendidos aparentemente de memoria. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) definen una evaluación sumativa como “la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc. Por tanto este tipo de evaluación no puede implicar cambios en las actividades relacionadas a los aprendizajes realizados” (p.17). Emplear únicamente esta forma de evaluación provocó consecuencias importantes en el aprendizaje de los alumnos que no comprendían la aplicación “real” de los conceptos aprendidos, debido a que se dio poca importancia al componente procedimental del conocimiento; de esta forma se impedía el logro de habilidades comunicativas suficientes para desempeñar una conversación y una comunicación eficaz en el idioma estudiado.

Solo un tipo de evaluación formativa pudo solucionar los problemas relacionados a la comprensión de la aplicabilidad de los conceptos al contexto cotidiano y desarrollar las capacidades comunicativas de los alumnos. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) definen la evaluación formativa como “el conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza” (p.16). Se quiso intervenir implementando una evaluación de tipo formativo para aumentar el diálogo y actuar en forma constructivista en la clase, incidiendo también en los problemas ligados a la motivación de los estudiantes y al logro de una buena capacidad de expresión tanto escrita como oral. Esta necesidad fue compartida con una maestra de inglés de una escuela primaria que decidió participar en la comunidad de práctica para solucionar este problema; se optó de intervenir a nivel individual, en su clase de sexto grado, gestionando el conocimiento de la escuela para modificar su estrategia docente.

El proyecto se llevó a cabo en una escuela primaria que prevé la enseñanza de un segundo idioma, a nivel curricular, como clase complementaria por cada nivel o grado. Con el proyecto se quiso incorporar la evaluación formativa en la enseñanza del inglés al grupo de sexto grado. El curso de inglés, por cada nivel, cubre una duración de dos semestres, y lleva a cabo dos lecciones de cuarenta y cinco minutos, dos veces a la semana. Se intervino, inicialmente a nivel individual, en las clases de la maestra de inglés para modificar la forma de evaluación, buscando un cambio que en un



segundo momento pudiera interesar a todos los maestros de la institución. Previamente la Confederación de Escuelas Particulares había solicitado a la Institución que realizara una innovación. Lo anterior facilitó que la directora aprobara la realización de este proyecto.

Se decidió intervenir a través de un proceso de gestión del conocimiento con el propósito de explotar el conocimiento presente en la institución e integrar conocimiento externo que pudiera generar un “conocimiento final” apto a instituir en la escuela primaria una evaluación de tipo formativo que examine de manera constante los avances en el aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza de un segundo idioma. También se buscó unificar la forma de evaluación a nivel institucional en cuanto la directora subrayó la falta de un modelo de evaluación único; en otras palabras, al colegio le hacía falta el capital estructural necesario para que las maestras pudieran aplicar el mismo tipo de evaluación. No solo faltó gran parte del capital estructural, sino, también, entre las maestras no existía diálogo sobre la manera de evaluar; solo a través de una intervención de gestión del conocimiento se pudiera producir y validar un conocimiento que provocase un cambio a nivel individual que, con la difusión del mismo a nivel institucional hubiese permitido la unificación de la forma evaluativa en la organización.

El proceso de intervención permitió gestionar el capital intelectual, el capital social y el capital estructural presente en la organización, emplear todos los recursos con el fin de modificar el proceso de enseñanza – aprendizaje en las clases de inglés y lograr el producto establecido. Integrar el conocimiento externo es indispensable en una innovación de gestión del conocimiento, combinarlo con aquello presente en la organización para facilitar el proceso de cambio. En esta óptica, sólo la gestión del conocimiento pudo atender la necesidad identificada e implementar una evaluación de tipo formativo en la enseñanza del inglés. Introducir una forma de evaluación continua es una manera efectiva para cambiar también la secuencia enseñanza – aprendizaje. La maestra de inglés que forma la comunidad de práctica empleaba un método de enseñanza basado en lecciones frontales en las cuales presentaba a los alumnos el conocimiento nuevo; realizaba esquemas en el pizarrón para explicar las reglas gramaticales e incrementar el vocabulario; proponía ejercicios para comprobar la comprensión sobre el objetivo de la clase. Esta estrategia didáctica no ubica a los alumnos como el centro del interés e implica la necesidad de introducir un sistema evaluativo basado sobre una estructura constructivista que monitoree de manera continua el proceso de aprendizaje de los alumnos desarrollándolo a través de una mayor participación, interacción y autonomía hacia la asignatura. El no intervenir en el cambio en la estructura evaluativa, significaría seguir por inercia con un tipo de clase frontal donde los alumnos desempeñan un papel pasivo, tal vez apático, que influye negativamente sobre su motivación y aprendizaje. No solo esto, se agravaría la falta de conocimiento de los alumnos al continuar con los niveles del curso dando por

sentado que conocen y han aprendido correctamente los temas previos; sin verificar su desempeño sería “condenar” al estudiante a una deficiente comprensión de la materia. Implementar una evaluación de tipo formativo es una manera para atender tanto estas problemáticas descritas. Otra problemática que se detectó tanto a nivel individual como a nivel institucional: basar la planeación de la clase a partir del libro de texto lo cual no permite un avance preciso al aprendizaje de los estudiantes; la directora subrayó que esta falta compromete el seguimiento en la enseñanza entre diferentes niveles. Combinando la experiencia de la comunidad de práctica e integrando el conocimiento teórico externo, se decidió estructurar como producto final un portafolio de evaluación que permitiera cosificar el proceso de evaluación formativa, permitiera explicitar los logros de los alumnos, ordenar su aprendizaje y relacionarlo entre diferentes niveles. En la institución no se encontraron solo problemas relacionados al seguimiento de aprendizaje de los alumnos, sino se detectaron otras deficiencias, como por ejemplo que el colegio no ha sabido aprovechar el capital potencial con fines didácticos y le faltó capital estructural que permita a los maestros unificar la forma de evaluación.

A nivel individual, la maestra subrayó algunos problemas que pueden constituir barreras, comprometer el aprendizaje de los alumnos y complicar su metodología de enseñanza: por un lado, la falta de motivación, interés y participación de los alumnos; por otro lado, se evidenciaron deficiencias en sus habilidades de comunicación. También se encontraron problemas de carácter social: no todos los niños tienen la posibilidad de acceder a recursos tecnológicos para profundizar su conocimiento. Para homologar y cancelar las diferencias de carácter social del grupo, la innovación, a través de la gestión del conocimiento, buscó modificar el proceso de enseñanza – aprendizaje aprovechando los recursos tecnológicos de la institución y planeando actividades en línea que favorecieran una mayor comprensión de los alumnos. Además, planear actividades usando la computadora ayudó a los alumnos a aprender a realizar búsquedas de manera individual; éste fue un paso importante en el proceso de aprendizaje ya que les permitió “aprender a aprender” y ser dueños de su propio aprendizaje. Atender los problemas que se evidenciaron resultó importante para modificar el proceso enseñanza – aprendizaje y lograr mejoras significativas por parte de la maestra de inglés y beneficiar así la actitud de los alumnos hacia la asignatura. En otros términos, implementar una evaluación continua fue una manera para que los alumnos pudieran desarrollar sus capacidades comunicativas y adquirir un papel central durante las clases. Poniendo a los alumnos en el centro del interés a través de una evaluación continua, se pudieron solucionar los problemas de motivación y de participación; para lograr esto, fue importante que la maestra redujera la jerarquía al interno del aula para propiciar la participación y la comunicación a través de un diálogo continuo y constructivo, retroalimentando constantemente los trabajos o las intervenciones de los alumnos;

retroalimentación tanto por parte de la maestra como entre compañeros. La implementación del diálogo propicia en los alumnos la adquisición de conceptos tanto declarativos como procedimentales en el uso del conocimiento del idioma; este es un componente muy importante, descrito y teorizado en el Marco Común Europeo de Referencias lingüísticas (European Council, 2001) que delinea un “modus operandi” que un docente puede emplear durante la enseñanza de un segundo idioma. Para fortalecer el componente procedimental del conocimiento lingüístico a través del plano constructivista que caracteriza la evaluación formativa, se requirió diseñar una planeación de actividades para la gestión del aprendizaje en las que se emplearon las estrategias del diseño inverso y de la enseñanza para la comprensión. En la estrategia del diseño inverso, Mc Tighe y Wiggins (1998) teorizan que durante la planeación de las actividades, un docente tiene que empezar considerando los parámetros que quiere evaluar y de ahí realizar los trabajos para los alumnos. En la estrategia de enseñanza para la comprensión, Stone Wiske (1999) afirma que comprender un tema implica su desempeño y decontextualización en diferentes ámbitos con el fin de solucionar problemas reales de la vida cotidiana. Estas estrategias constituyeron parte del conocimiento externo fundamental para gestionar el conocimiento con el fin de realizar una evaluación formativa en la enseñanza de un segundo idioma, modificar las actividades, otorgarles un ámbito más “cotidiano” y facilitar a los alumnos alcanzar conocimientos procedimentales que les permitan platicar y adquirir seguridad en una conversación en inglés.

El proceso de gestión del conocimiento buscó modificar la estructura evaluativa tanto en la enseñanza del inglés, como en la enseñanza de las otras materias en cuanto fin último de la gestión del conocimiento es la difusión del cambio a nivel organizacional; la instauración de una evaluación continua representa una estrategia que todos los docentes deberían emplear para brindar a sus alumnos una docencia de calidad y verificar constantemente sus aprendizajes y logros. Esta estrategia facilita también el método de estudio de los alumnos en cuanto, parafraseando Morales Vallejo (2010), su manera de estudiar es directamente proporcional a la manera con la que son evaluados. Facilitar el estudio a los alumnos enunciando enseguida el proceso de evaluación es una de las características principales de la evaluación formativa; Blythe (1999) afirma que una evaluación continua tiene que explicitar enseguida los criterios y los parámetros con los que será evaluado el aprendizaje de los alumnos. Por este motivo no podemos relegar esta estrategia meramente a un ámbito único de educación, como por ejemplo en la enseñanza de un idioma, sino que es necesario extenderlo a todas las materias para que los alumnos logren mejores resultados.

Hacer explícitos los parámetros de evaluación es muy importante en cuanto puede ser también un factor determinante para enseñar a los alumnos un método de estudio y facilitarles el aprendizaje de los conceptos. En otras palabras, explicitar enseguida los parámetros de evaluación permite al

maestro marcar la pauta de un método de estudio que facilite a los alumnos el desempeño de los conceptos para que fortalezcan los aprendizajes a través de una aplicación de los mismos en un contexto procedimental, cotidiano y real. Se pensó explicitar los parámetros y los criterios no solamente a los alumnos, sino también a los padres de familia para que pudiera existir un seguimiento entre el ámbito escolar y extraescolar en la formación pedagógica de los alumnos. En síntesis, el propósito del proyecto buscó implementar una evaluación de tipo formativo apta a modernizar la enseñanza de un segundo idioma y alinearla con los criterios establecidos por el Marco Común Europeo de Referencias lingüísticas (European Council, 2001). Una evaluación continua permite a los alumnos tener enseguida un enfoque claro y preciso de los parámetros con los que serán evaluados y permite a los maestros dar seguimiento y considerar de manera ordenada el entero proceso de aprendizaje. Además, pone al alumno al centro del interés permitiéndole adquirir mayor motivación e independencia, y facilitándole el desarrollo de sus capacidades comunicativas a través de actividades basadas en el diálogo y evaluadas continuamente entre pares o por la maestra.

Gestionar el conocimiento de la institución buscó beneficiar no solamente la actitud de los alumnos y el seguimiento en su aprendizaje, sino también la estrategia de enseñanza de la maestra, favoreciendo su metacognición y pensamiento crítico hacia la clase. El proceso de gestión del conocimiento fue la manera para integrar conocimiento en la institución y modificar el modelo mental anclado a una forma “clásica” y jerárquica de enseñanza, otorgando más responsabilidad a los estudiantes, introduciendo un método formativo que les permita aprender gracias a un continuo proceso de retroalimentación entre pares y de autoevaluación. Además, fin último de un proceso de gestión del conocimiento es la difusión del conocimiento producido desde el nivel individual al nivel organizacional, así que los beneficiarios no son solamente los alumnos y la maestra con la que se intervino, sino todos los maestros y los miembros de la institución. A través de la gestión del conocimiento los profesores y los coordinadores aprenden a solucionar problemas mediante el diálogo, la negociación de significado y la compartición de ideas con los miembros de la organización que concurren a generar el cambio; es suficiente que un individuo al interior de una organización modifique su modelo mental para propiciar el cambio a todas las personas que la conforman. Por estos motivos se decidió innovar empleando la gestión del conocimiento; solo gracias a estos procesos se pudo planear la intervención para implementar el cambio en la forma de evaluación. Solo una continua interacción social permitió que individuos que compartieron la misma necesidad pudieran fijar un propósito y una meta en común para atender el problema detectado.

## Capítulo 2: Marco referencial

### 2.1. Descripción de la organización

El colegio Mayas es una escuela primaria ubicada en Avenida Mayas, en el fraccionamiento Monraz en Guadalajara, Jalisco que tiene cuarenta y cuatro años de historia, está incorporada a la SEP y está ubicada como una escuela con metodología de tipo tradicional. En el 2011 la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) la acreditó como "Escuela de Calidad". (Colegio Mayas, 2011)



La organización define su estructura de la siguiente manera: “La Comunidad Educativa y la dirección del Colegio está a cargo de la Congregación de las Siervas de Jesús Sacramentado, quienes destinan hermanas para que asuman la dirección del colegio, atiendan algunos grupos y el área pastoral.” (Colegio Mayas, 2011)

La escuela trata de promover en los doscientos cuatro estudiantes, de clase media a media alta, una fuerte formación de tipo religioso; el lema que la distingue es “fieles al deber” que se ve escrito en cada salón de la institución como “leitmotiv formativo”. La escuela define su misión como:

Anunciar el Reino de Dios y colaborar con los padres de familia en la formación integral de los alumnos, a la luz del Evangelio, teniendo como centro a Jesús

Sacramentado, a fin de lograr auténticos hijos de Dios y ciudadanos de la Patria  
(Colegio Mayas, 2011)

La misión del colegio está relacionada con los valores que la escuela busca fomentar en la formación de los alumnos: valores de tipo religioso. Para fortalecer en los alumnos un espíritu y los valores religiosos, las maestras, de vez en cuando, traen los niños a la iglesia que conforma la parroquia a la que la escuela pertenece.

El colegio define su visión como: “Ser Escuela SJS innovadora, a la vanguardia en procesos educativos de calidad, donde se forman personas competentes, capaces de enfrentar con éxito, los retos del mundo actual, con dimensión trascendente.” (Colegio Mayas, 2011)

El reto que se fija la escuela es el de proveer una formación de tipo religioso y conservador y al mismo tiempo se pone como objetivo actualizar e innovar constantemente los procesos educativos para que los alumnos reciban una enseñanza de calidad, acorde a las necesidades de los tiempos modernos.

La plantilla del personal docente está compuesto por seis maestras responsables de grupo, una por cada grado, y cinco maestros especiales que imparten las materias de inglés, música, computación, danza y educación física. La relación escuela – familia es fuerte, las maestras se comunican a menudo con los padres para referirles la conducta y la actitud de los estudiantes; la institución otorga importancia al diálogo escuela – familia. Está presente en la institución un departamento de psicología donde trabaja una asistente social de medio tiempo en apoyo educativo y orientativo de los alumnos; esto fortalece la relación escuela – familia y el apoyo que los padres pueden tener en la formación de sus hijos.

El organigrama siguiente representa de manera gráfica la estructura de la organización, las relaciones jerárquicas y el paralelismo entre los niveles directivos.



El colegio tiene un sistema directivo descentralizado: por una parte está la dirección que se encarga de supervisar los aspectos académicos y didácticos de la escuela; por otra parte está un administrador encargado de supervisar los aspectos económicos de la institución. La dirección se ocupa de atender directamente las necesidades de los padres de los alumnos; fija con ellos juntas periódicas en donde se instaura y se fortalece el diálogo con las familias. La dirección supervisa el departamento de psicología y a los maestros, responsables directos del aprendizaje y del comportamiento de los alumnos. Una asistente social encargada del departamento de psicología trabaja en paralelo con las maestras y brinda soporte con los alumnos más “difíciles”; también se comunica directamente con las familias en los casos en que la conducta y la actitud de los niños requieren una atención particular. Paralelamente y al mismo nivel en la jerarquía organizacional, un administrador se encarga del aspecto económico del colegio. Los empleados administrativos que se ocupan del control escolar y el personal de intendencia y mantenimiento están jerárquicamente bajo el control de esta área directiva de la organización.

A continuación se presenta la conceptualización de elementos claves para este proyecto de intervención.

## 2.2. Evaluación formativa

Hablar de evaluación formativa en la enseñanza de un idioma quiere decir hablar de un proceso pedagógico y didáctico incorporado en el proceso enseñanza – aprendizaje para evaluar de manera constante los avances de los estudiantes. Chadwick y Rivera (1991) definen la “evaluación” como una:

“evaluación de la instrucción (o del proceso de enseñanza – aprendizaje) es la reunión sistemática de evidencia, a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios (aprendizajes) en los alumnos, y controlar, también, el estadio del aprendizaje en cada estudiante” (p. 38)

Esta es una definición sumamente general del concepto de evaluación, pero ¿Qué es una evaluación de tipo formativo? ¿Para qué evaluar formativamente? Dunn y Mulvenon (2009) proveen una definición clara y sintética de que es una evaluación formativa: es “un abanico de procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos” (en: Morales Vallejo, 2010, p. 12). Otra definición interesante es aquella que delinean Melmer, Burmaster y James (2008) “la evaluación formativa es el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el período de enseñanza – aprendizaje que aporta la información necesaria para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos” (en: Morales Vallejo, 2010, p. 12)

Estas definiciones permiten una idea más clara de una evaluación formativa, en otras palabras, se puede definir como una evaluación continua que permite monitorear de manera constante el aprendizaje de los alumnos proveyéndoles al mismo tiempo una metodología didáctica que le permita aprender a través de la retroalimentación continua, formal o informal, recibida por el maestro y por los compañeros; este proceso les facilita la motivación y la comprensión en el estudio de la asignatura. ¿Para qué evaluar formativamente? ¿Cuáles son los beneficios que una evaluación continua aporta?

Rosales (1988) evidencia cuatro criterios principales de la evaluación formativa:

- Se aplica a lo largo del proceso didáctico y no solamente antes (evaluación diagnóstica) o después (evaluación sumativa).
- Perfecciona el proceso didáctico.
- Detecta el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad y los errores más frecuentes que se cumplen.
- Averigua constantemente el nivel de aprendizaje de los alumnos en cada unidad didáctica.



La evaluación formativa, entonces, fortalece el proceso enseñanza – aprendizaje, la motivación y la implicación de los alumnos responsabilizándolos de su propio conocimiento. Stiggins (2008) y Hattie & Timperley (2007) consideran que es

“urgente trabajar con los docentes en el fortalecimiento de sus competencias en evaluación, en especial en la de tipo formativo, la cual le compete totalmente y permite un seguimiento más cercano del proceso enseñanza – aprendizaje hacia el logro de las metas propuestas” (en: Gallardo Córdova, 2012, p. 3)

La evaluación formativa es un proceso indispensable para una docencia de calidad en cuanto conlleva beneficios tanto a los maestros como a los alumnos. Gallardo Córdova (2012) considera polivalentes los beneficios de una evaluación formativa en cuanto

“coadyuva el fortalecimiento en dos sentidos: i) las prácticas docentes, porque el profesor identifica las debilidades y fortalezas de sus decisiones respecto a los mecanismos para alcanzar un objetivo [...] ii) las actividades para aprender, porque los estudiantes pueden identificar qué requieren mejorar antes del término del periodo estipulado para alcanzar un objetivo” (p. 5)

Una evaluación de tipo formativo permite tanto al maestro, como a los alumnos desarrollar continuos procesos metacognitivos durante la secuencia enseñanza – aprendizaje que les facilita el logro de sus objetivos. El proceso metacognitivo que desarrollará el maestro será necesario para interrogarse si las actividades propuestas en la planeación son realmente idóneas para el logro de las metas fijadas por el curso o por cada unidad. La metacognición también permite al docente reflexionar sobre sus fallas en el proceso enseñanza – aprendizaje desde una mirada pedagógica y solucionarlas para proveer a sus alumnos una formación de calidad. Desde el punto de vista de los alumnos, el proceso metacognitivo es fundamental para cumplir con una autoevaluación que les permita desarrollar un pensamiento crítico relacionado a su conducta en el aula y a su actitud en el estudio. Cruz Escalante (2009) afirma que:

“mediante la autoevaluación los estudiantes pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen [...] Fundamentalmente la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar una de las competencias educativas: que el estudiante sea capaz de valorar” (p. 47)

La autoevaluación, entonces, es indispensable en un proceso de evaluación formativa: ubica los alumnos al centro del interés dándoles la oportunidad de reflexionar sobre sus errores, corregirse y aprender de ellos.

Para aportar una evaluación formativa en la enseñanza de un segundo idioma es necesario considerar tres características principales:

- Poner los alumnos al centro del interés a través de actividades individuales o en equipo que implementen tanto los conocimientos declarativos como procedimentales. El componente procedimental es de fundamental importancia porque propicia el diálogo y el constructivismo de la clase y permite diseñar actividades en donde los alumnos aplican los conceptos aprendidos en el ámbito cotidiano.
- Los alumnos aprenden una metodología de estudio a través de la forma de evaluación y conocen enseguida los criterios con los que el maestro evaluará sus competencias en la comunicación tanto escrita como oral; esto les facilitará lograr mejores resultados.
- Conociendo enseguida los criterios de evaluación, los alumnos desarrollan su metacognición y su pensamiento crítico y adquieren las capacidades para autoevaluar sus competencias y para retroalimentar a sus compañeros corrigiéndoles los errores y aprendiendo de ellos; en otros términos la evaluación necesita como guía para que los alumnos construyan su aprendizaje.

Aclarar enseguida los criterios de evaluación es una característica principal de la evaluación formativa; los alumnos tienen que ser conscientes de los parámetros que el maestro empleará para examinar sus logros relacionados a un trabajo, a una unidad o a un curso entero. A este propósito una rúbrica es una herramienta importante para que el maestro pueda dialogar, explicar y analizar con los alumnos los criterios que conforman la retroalimentación. “Una rúbrica es una herramienta creada participativamente con los alumnos para evaluar. Desarrolla y hace explícitos los criterios que cuentan en el proceso de evaluación y articula los grados de calidad para cada criterio” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 13). Una rúbrica de evaluación es indispensable y permite hacer explícitos los parámetros de una evaluación formal empleada por el docente o por los alumnos que a través de una coevaluación pueden fortalecer la comprensión de los parámetros que el docente empleará para evaluarlos.

La coevaluación es una estrategia importante que pone a los alumnos al centro del interés y les permite desarrollar un pensamiento crítico que le facilite el logro del aprendizaje. Gracias a la evaluación entre pares aplicada a la enseñanza de un segundo idioma, los alumnos evalúan de manera formal (a través de rúbricas de coevaluación) o de manera informal (por ejemplo oralmente) los trabajos o la forma de exposición de los compañeros. Esta forma de evaluación es poderosa en cuanto los alumnos adquieren mayor motivación y aprenden a reconocer los errores de los compañeros en los trabajos escritos u orales; de esta forma los alumnos aprenden de manera activa

y crítica a corregir los errores más comunes consolidando el conocimiento en la asignatura. Cruz Escalante (2009) define las rubricas de coevaluación como “instrumentos que permiten la evaluación entre pares, de un desempeño, de una actuación o un trabajo realizado [...] este tipo de instrumento [...] sirve para evaluar tanto las actitudes como los conocimientos o las habilidades y destrezas” (p.48).

Durante una evaluación continua los procesos de coevaluación, formales o informales son importantísimos para el aprendizaje de los alumnos. Pero, ¿en qué consiste una evaluación informal? Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) afirman que las evaluaciones informales

“son utilizadas dentro de episodios generalmente cortos [...] pueden utilizarse confundidas con la situación de enseñanza o de aprendizaje. Además estas técnicas se distinguen, porque el profesor no las presenta a sus alumnos como actos evaluativos y en este sentido, los alumnos sienten que no están siendo evaluados.” (p. 4)

Evaluar sin que los alumnos se sientan presionados por el proceso de evaluación es una estrategia que facilita mucho el componente constructivista de la evaluación formativa. El docente integra la retroalimentación continua al proceso enseñanza – aprendizaje a través de preguntas que propician el proceso metacognitivo en los alumnos permitiendo tanto la autoevaluación como la evaluación entre pares.

Otro componente que caracteriza la evaluación formativa es la evaluación semiformal. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) consideran una evaluación semiformal como un tipo de evaluación que requiere mucho tiempo para estructurarla; se conforma por tareas, ejercicios o prácticas a las que el docente otorgará una calificación. Para organizar una evaluación formativa con un proceso de evaluación semiformal es fundamental para un maestro planear un portafolio de evaluación. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) consideran el portafolio de evaluación como

“una técnica de evaluación que bien puede ser clasificada como de tipo semiformal [...] Este tipo de evaluación consiste en hacer una colección de trabajos, por ejemplo ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, según lo que deseemos evaluar, etc. que los aprendices han realizado durante un ciclo educativo” (p. 6)

El portafolio de evaluación es una herramienta necesaria a la estructura de una evaluación formativa en cuanto permite al maestro recolectar test, ejercicios o tareas significativas para averiguar los alcances de los alumnos a lo largo del curso. Durante la enseñanza de un segundo idioma, un portafolio de evaluación se puede estructurar, por ejemplo, recolectando tanto las tareas escritas, como presentaciones que conforman una calificación a la exposición oral de los alumnos. El

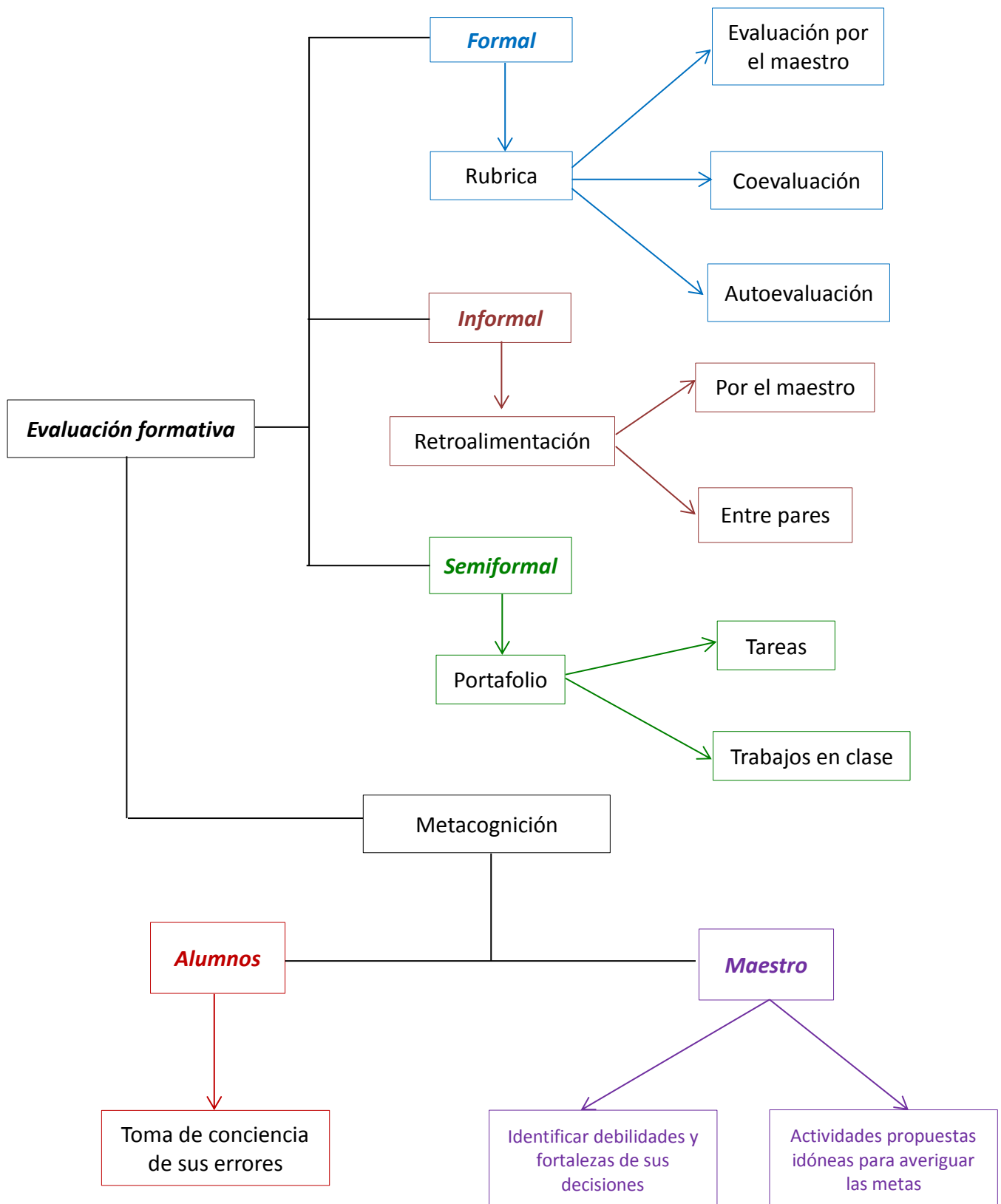
portafolio de evaluación, en otras palabras, es una herramienta de evaluación semiformal que permite cosificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante todo un curso facilitando al docente la evaluación de los logros. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) consideran que la realización de un portafolio de evaluación requiere que el maestro:

- Defina de manera clara el propósito.
- Explícite los criterios que delimitan lo que debe ser incluido en el portafolio.
- Constituya una doble evaluación: una individual por cada trabajo y una que evalúa la colección global de trabajos.

Los autores de esta forma proveen sugerencias importantes al docente en la aplicación de la evaluación semiformal a través de un portafolio. Los pasos descritos permiten al maestro usar esta herramienta de manera conveniente y confiable para cosificar el proceso de aprendizaje de los alumnos durante el curso.

En conclusión, una evaluación de tipo formativo es un proceso que permite examinar de manera constante y continua los aprendizajes de los alumnos; se conforma por una serie de estrategias de evaluación formal, informal y semiformal que facilitan al maestro a considerar el alumno como el centro del interés e integrando el proceso de evaluación en la estrategia enseñanza – aprendizaje facilitan el desarrollo del proceso formativo. En la enseñanza de un segundo idioma, la evaluación formativa es una estrategia poderosa en cuanto favorece el componente constructivista de la clase, facilitando el diálogo a través de una continua retroalimentación informal con la que los alumnos evalúan de manera crítica el desempeño de los compañeros y la capacidad de comunicarse tanto de manera oral como de manera escrita. En otros términos, los alumnos aprenden a través de un continuo proceso cognitivo y metacognitivo que les permita reconocer sus propios errores y aquellos de sus compañeros. Es la continua retroalimentación entre pares en la que se estructura la clase que propicia la motivación a los estudiantes y les permite lograr activamente un aprendizaje de tipo significativo en la asignatura. Metafóricamente hablando, en una óptica de gestión del conocimiento, una evaluación entre pares permite que los alumnos estructuren una comunidad de práctica y combinen su conocimiento explícito y formulen declaraciones de conocimiento para corregir los compañeros y, a través del proceso metacognitivo, externalicen su conocimiento tácito para desarrollar un pensamiento crítico.

A continuación se presenta un organizador gráfico de la estructura de la evaluación formativa relacionada a la enseñanza de un segundo idioma.



En el apartado siguiente se describen los marcos teóricos y metodológicos que estructuran un proceso de gestión del conocimiento; proceso empleado para implementar una evaluación continua necesaria a modificar el modelo mental de los maestros en la manera de evaluar.

### 2.3. Gestión del conocimiento

Un proceso de innovación a través de la gestión del conocimiento permite a una organización estructurar y organizar el conocimiento que posee, integrar nuevo y producir otro tipo de conocimiento que propicie el cambio en los modelos mentales de la institución. La gestión del conocimiento permite mapear, recolectar y producir nuevo conocimiento que se usa y se válida para el logro del cambio; solo mediante ésta disciplina se puede organizar el capital social y el capital intelectual para generar un conocimiento organizacional.

La gestión del conocimiento se puede definir 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” (Firestone y Mc Elroy en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009, p. 18)

Cuatro son los modelos en los que se puede fundamentar la gestión del conocimiento: “La teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional”, modelo de Nonaka y Takeuchi (1994) y la “Gestión del conocimiento de segunda generación”, modelo de Firestone y Mc Elroy (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009) son directamente ligados a la producción y a la difusión del conocimiento; la teoría social del aprendizaje de Wenger (1998) y el modelo que Senge (2003) propone para impulsar el aprendizaje en una organización inteligente, son procesos teóricos y metodológicos que se enfocan en el logro de un aprendizaje de tipo organizacional. A continuación se presentan los conceptos centrales de cada uno de estos modelos para proveer una idea completa de lo qué es el proceso de gestión del conocimiento.

Nonaka y Takeuchi (1994) teorizan un modelo de producción del conocimiento a través de la conversión continua entre conocimiento tácito y explícito en donde “el conocimiento explícito [...] es transmisible en lenguaje formal y semántico [...] el conocimiento tácito está enraizado profundamente en la acción, el compromiso y la participación en un contexto específico” (p. 6). Los autores identifican que el conocimiento explícito y tácito se relacionan de manera continua y producen el conocimiento a través de un proceso de conversión; este proceso ocurre según cuatro tipos de conversión: la socialización, que consiste en la conversión del conocimiento tácito en tácito; la externalización, conversión de conocimiento tácito en explícito; la combinación, conversión entre conocimientos de tipo explícito y, por ultima, la internalización, conversión de conocimiento explícito en tácito. El proceso de conversión del conocimiento se mueve en forma de espiral creciente en donde la internalización representa el último tipo de conversión: permite que un individuo domine el conocimiento explícito rindiéndolo tácito en su forma de actuar. Una vez internalizado el conocimiento, el proceso de conversión empieza de nuevo permitiendo al individuo

y a la organización producir constantemente nuevo conocimiento. En la metodología de creación del conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1994) es fundamental el nivel individual en cuanto los individuos acumulan conocimiento tácito diferente; la variedad de experiencia del individuo y el conocimiento alimentado por cada experiencia hacen del nivel individual el motor para la creación del conocimiento. Los autores afirman que:

“el proceso de gestión del conocimiento organizacional es iniciado por la expansión del conocimiento de un individuo dentro de una organización [...] una forma de implementar la gestión de la creación de conocimiento organizacional es crear un “campo” o “equipo de organización” en el cual los miembros individuales colaboren para crear un concepto nuevo” (Nonaka y Takeuchi, 1994, p. 17)

El conocimiento se produce a nivel individual y se difunde a nivel organizacional a través de interacciones continuas que alimentan la dinámica y la creación del conocimiento en forma de espiral creciente.

Análogamente, el modelo de Firestone y Mc Elroy (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009) se centra en una producción cíclica del conocimiento. Los autores teorizan el “ciclo de vida del conocimiento” basado principalmente en dos procesos: la producción y la integración del conocimiento. Firestone y Mc Elroy (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009) afirman que al conocimiento presente en una organización se integra otro tipo de conocimiento que la organización prueba y válida; el conocimiento validado concurre a retroalimentar el ciclo de vida del conocimiento y a producir nuevo conocimiento de manera cíclica y continua.

Este modelo, a diferencia de aquello de lo propuesto por Nonaka y Takeuchi, no distingue el conocimiento tácito del explícito, no teoriza una forma de espiral creciente en la conversión del conocimiento, sino considera una integración, generalmente de tipo explícito, apta a modificar y a validar de manera continua el conocimiento presente en la organización. El conocimiento integrado se combina a nivel individual al conocimiento declarado por la organización creando otro conocimiento que, validado, se difunde propiciando la innovación a nivel organizacional.

El modelo presentado por Nonaka y Takeuchi (1994) es psicológicamente más complejo porque se centra en la externalización e internalización del conocimiento a nivel individual; en otros términos, los autores describen un proceso metodológico de “cambio” en el que un individuo puede explicitar su conocimiento tácito e interiorizar un conocimiento explícito de la organización para modificar la conducta, inicialmente a nivel individual. En los dos modelos, el conocimiento producido, empieza desde el nivel individual para extenderse al nivel organizacional; los individuos tienen que dominar

el conocimiento producido, modificar su propia conducta para que, en un segundo momento, la organización entera pueda cambiar su manera de actuar.

Es la conducta individual que une el tercer modelo, propuesto por Senge (2003). El autor afirma que la conducta individual es un factor determinante; un individuo que aporta un cambio en su manera de actuar decreta el éxito o el o el fracaso de una organización entera. Este modelo, se enfoca en el aprendizaje individual y organizacional e identifica siete barreras que pueden impedir el aprendizaje a la organización. Estas barreras son descritas por Senge (2003) como: “yo soy mi puesto” cuando en una organización un individuo se refleja en el trabajo que desempeña; “el enemigo externo”, cuando un individuo de la organización ve en otros la responsabilidad de los errores; “la ilusión de hacerse cargo”, tratar de resolver los problemas antes que se estalle una crisis; “la fijación en los hechos”, creer que cada hecho se pueda resolver con una conducta “prestablecida”; “la ilusión que se aprende con la experiencia”, cuando creemos aprender de la experiencia, sin experimentar directamente las consecuencias; “la parábola de la rana hervida” cuando no consideramos pequeños problemas que con el pasar del tiempo incrementan provocando el fracaso de la organización; “el mito del equipo administrativo”, creer que un equipo de manager pueda solucionar cualquier tipo de problema.

Senge (2003) considera que el pensamiento sistémico es la manera para enfrentar las barreras del aprendizaje y lo define como “un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas [...] para que los patrones totales resulten más claros y para ayudarnos a modificarlos” (p.16) El pensamiento sistémico encierra cuatro disciplinas: “el dominio personal”, permite una visión objetiva de la realidad a nivel individual; “los modelos mentales”, imágenes que influyen sobre nuestra manera de actuar; “la construcción de una visión compartida”, compartir una visión futura que se quiere lograr; “el aprendizaje en equipo” que consiente lograr un pensamiento conjunto. Solamente un pensamiento sistémico puede enfrentar las barreras que impiden el aprendizaje organizacional y puede promover un cambio en los modelos mentales que modifican la conducta individual para propiciar la innovación.

En su modelo, Senge (2003) fija como meta el logro de un aprendizaje significativo en la misma manera en que Nonaka y Firestone se centran en la producción del conocimiento; el fin último es la generación y difusión del conocimiento producido a través de procesos de aprendizaje significativo a nivel organizacional. Este modelo es muy importante en cuanto, durante un proceso de gestión del conocimiento, se presentan barreras en el aprendizaje de una organización anclada en sus modelos mentales y en sus estereotipos de estrategias empleadas para resolver los problemas.



El último modelo que aporta a la gestión del conocimiento es la Teoría Social del Aprendizaje de Wenger (1998). Este autor también se enfoca en el aprendizaje y presenta un concepto fundamental para el logro del cambio: la comunidad de práctica. Wenger (1998) considera una comunidad de práctica como un conjunto de individuos, fuertemente ligados por el concepto de identidad, que aprenden a través de continuas interacciones sociales, negociando el significado y compartiendo experiencias y conocimiento para atender un problema en común. “El concepto de práctica [...] es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social” (Wenger, 1998, p. 71). Con estas palabras el autor pone hincapié en el contexto histórico y en la práctica social; estos son dos elementos importantes que permiten a la comunidad de práctica la negociación de las experiencias.

Formar una comunidad de práctica requiere un proceso meticuloso para que cada miembro se sienta un componente activo en ella; Wenger (1998) identifica como condición necesaria para la construcción de la comunidad el logro de una visión hacia una meta común, compartida por todos los miembros que la conforman y un repertorio compartido de acciones o vocabulario para que todos los pertenecientes a la comunidad puedan “hablar el mismo idioma” y entenderse en la conducta y en la actuación. Una visión compartida y un repertorio compartido permiten a la comunidad de práctica formar la que Wenger (1998) llama “empresa conjunta”: la actuación de los participantes de la comunidad de práctica finalizada al logro de una meta en común. La empresa conjunta requiere un continuo proceso colectivo de negociación y una responsabilidad mutua para el alcance de la meta fijada. El proceso colectivo de negociación requiere que los componentes de la comunidad de práctica provengan del mismo contexto de manera que puedan integrar conocimiento, compartir experiencias y confrontarse continuamente entre sí.

Wenger (1998) considera que una comunidad de práctica logra un aprendizaje significativo a través del plano social y a través de una continua negociación del significado en la que los miembros comparten experiencias y conocimiento. El logro de un aprendizaje significativo modifica el modelo mental inicialmente a nivel de comunidad de práctica para, en un segundo momento, extenderlo a nivel organizacional.

Un proceso de gestión del conocimiento, entonces está relacionado tanto con la producción del conocimiento como con el alcance de un aprendizaje significativo; los cuatro modelos consideran que el cambio inicia desde el nivel individual para extenderse a toda la organización. Los conceptos teóricos y metodológicos de los modelos sintetizados se complementan de manera continua para que la innovación pueda ocurrir. Para implementar un proceso de innovación a través de la gestión del conocimiento se necesita conformar una comunidad de práctica que atienda como empresa

conjunta un problema detectado. La comunidad de práctica negocia el significado, comparte experiencias y convierte continuamente el conocimiento tácito y el explícito hasta el logro de un cambio en los modelos mentales. Una vez que la comunidad de práctica y la organización validan el conocimiento producido, los participantes pueden modificar sus prácticas internalizando el conocimiento explícito producido, convirtiéndolo en tácito y en el cambio de su actuación. Solo cuando los participantes de la comunidad de práctica dominan el cambio lo pueden difundir a todos los miembros de la institución favoreciendo el logro de un aprendizaje de tipo significativo a nivel organizacional. La complementariedad de los cuatro modelos permite la creación de nuevo conocimiento que puede solucionar la problemática inicialmente detectada en la organización y por la cual se decidió intervenir; además facilita el logro de un aprendizaje significativo que modifica la conducta individual y organizacional.

Para gestionar el conocimiento se necesita que las teorías y los procesos metodológicos presentados en los cuatro modelos se relacionen de manera continua. Así mismo que los procesos metodológicos para la creación del conocimiento sean complementarios a los modelos centrados en el aprendizaje de una organización. De esta forma, el modelo presentado por Nonaka y Takeuchi se complementa al modelo presentado por Firestone y Mc Elroy en la creación del conocimiento: el motor del cambio es el individuo que permite la producción del conocimiento gracias a una conversión continua y a la integración de conocimiento externo que pueda facilitar el cambio. Nonaka y Takeuchi (1994) consideran la noción de “ambiente” de una organización como fundamental en cuanto puede facilitar las interacciones sociales y la creación del conocimiento; es en un ambiente que facilita las interacciones que se puede fácilmente difundir el conocimiento desde el nivel individual a un nivel organizacional; niveles que también Firestone y Mc Elroy (2009) identifican al interno de una organización. De todas formas, es el nivel individual que propicia e implementa el cambio. Estos conceptos de los autores, permiten relacionar la teoría social del aprendizaje de Wenger (1998) y el modelo de organización inteligente presentado por Senge (2003), centrados en el logro de un aprendizaje significativo. Las interacciones sociales facilitan la formación de comunidades de práctica constituidas por individuos que comparten la misma necesidad y se relacionan continuamente para el logro de una meta común. A este modelo se complementa la teoría de Senge (2003), según el autor, compartiendo la visión de la intervención y consiguiendo un pensamiento sistémico, se logra un aprendizaje significativo que puede modificar los modelos mentales de la organización, enfrentando las barreras y propiciando el cambio institucional.

En conclusión, una organización que quiere innovarse y solucionar una problemática empleando la gestión del conocimiento inicialmente tiene que modificar su visión, facilitar las interacciones

sociales de los individuos y la formación de comunidades de práctica. Solo con este proceso se puede crear el conocimiento que la organización necesita para lograr un aprendizaje significativo y atender el problema detectado; solo con una implicación activa a nivel individual se puede gestionar el conocimiento e implementar una innovación.

### Capítulo 3: Plan de trabajo

La gestión del conocimiento es un proceso indispensable para una organización que aprende y es necesario para conducir una innovación que modifique la costumbre y el modelo mental de los implicados. Este capítulo es significativo para quien quiere entender y aplicar la gestión del conocimiento en su ámbito laboral en cuanto se definen y se articulan las fases empleadas en un proceso de innovación.

El proyecto de intervención buscó modificar la forma evaluativa en la enseñanza de un segundo idioma y aportar una formativa que permitiera a los alumnos avanzar en su aprendizaje a través de la retroalimentación continua. La necesidad de cambiar de una evaluación de tipo sumativa a una formativa fue detectada a través de un cuidadoso estudio etnográfico que permitió identificar las características del grupo y la problemática prioritaria a atender. El estudio etnográfico fue indispensable para detectar el problema y constituyó una fase previa para iniciar un proceso innovador basado en la gestión del conocimiento.

Después de la identificación del problema, el proceso de gestión del conocimiento seguido puede dividirse en cinco fases: construcción de una comunidad de práctica; mapeo del conocimiento; combinación del conocimiento; uso del conocimiento; toma de decisiones sobre la difusión del conocimiento en el ámbito organizacional. En este capítulo se describen las diferentes fases al llevar a cabo un proceso de gestión del conocimiento; fases aplicadas y descritas en relación a la problemática a atender: la aplicación de una evaluación formativa en la enseñanza de un segundo idioma. Cada fase es descrita a través de un plan de trabajo que diseña la intervención y define el tiempo requerido para su cumplimiento.

#### 3.1. Construcción de la comunidad de práctica

Después de haber detectado una problemática es indispensable formar una comunidad de práctica que Wenger (1998) teoriza como un conjunto de individuos que comparten la misma necesidad identificándose en una comunidad, comparten un repertorio (términos, manera de actuar) y crean una empresa conjunta que, a través de un compromiso mutuo, le permite atender la necesidad y aprender gracias a una continua negociación del conocimiento. Es el aprendizaje significativo logrado que permite resolver las problemáticas detectadas y es este aprendizaje que la comunidad de práctica puede, en un segundo momento, extenderlo a nivel organizacional. Wenger (1998) dice que un componente fundamental de una comunidad de práctica es la identidad: los componentes

tienen que sentirse parte de una comunidad, identificarse en ella e implicarse mutuamente para atender un problema en común.

La fase de construcción de comunidad de práctica tuvo una duración de un mes, considerada desde el momento en que la maestra de inglés aceptó formar parte de la comunidad de práctica hasta la construcción de la visión compartida sobre las necesidades y las metas del proyecto. Al momento de crear la comunidad de práctica para aportar la innovación requerida a través de la gestión del conocimiento, se decidió seguir los siguientes pasos:

- Identificar un maestro que pueda compartir la necesidad de modificar la forma evaluativa y que quiera empeñarse en una innovación que pueda modificar la metodología enseñanza – aprendizaje.
- Buscar una institución a en la que el componente de la comunidad permita plantear la problemática a sus responsables.
- Plantear a la dirección de la organización la propuesta de innovación y lograr su autorización.
- Entrevistar coordinadores, docentes y directivos dentro de la organización para identificar las personas que comparten la misma problemática y necesidad e incluirlos en la comunidad de práctica.
- Organizar los días y los horarios en los que la comunidad de práctica se puede reunir, en un espacio, físico o virtual, para negociar el significado.
- Construir una visión compartida para que los miembros de la comunidad de práctica puedan crear una empresa conjunta, que les permita implicarse y compartir la necesidad y la meta del proyecto.

### 3.2. Mapeo del conocimiento

Canals (2003) dice que existen diferentes tipos de conocimientos y capitales de conocimiento que cualquier tipo de organización posee. La diferencia principal está en conocimiento explícito y conocimiento tácito; existe el capital social que encierra diferentes tipos de conocimientos explícito y tácito; existe el capital estructural que consta en todo tipo de conocimiento escrito (como, por ejemplo, libros o revistas) al que los individuos de la organización pueden acceder libremente. Mapear el conocimiento quiere decir, entonces, identificar el conocimiento que la empresa posee, aquello que no posee y que necesita para aportar el proceso innovador; es el primer e indispensable paso de una innovación basada sobre la gestión del conocimiento. La finalidad del mapeo es aquella de permitir a la comunidad de práctica ordenar y organizar el conocimiento de la institución y

reconocer aquello que falta que es necesario integrar para que el cambio pueda ocurrir. En el proyecto, el mapeo permitió identificar el conocimiento externo necesario a la organización y reflexionar sobre el capital organizacional, identificando las faltas que impiden explotarlo.

El mapeo del conocimiento tuvo una duración de dos meses y se planeó de la siguiente manera:

- Generar preguntas claves para recolectar el conocimiento presente en la organización (ver anexo 1).
- Identificar fuentes de información presentes entre el capital social y capital estructural de la institución y útiles a los fines del proyecto.
- Tomar decisiones sobre los mecanismos y los instrumentos a emplear para recolectar el conocimiento.
- Entrevistar a los directivos para identificar la presencia del modelo evaluativo propuesto a los maestros.
- Entrevistar los maestros para identificar cuáles son las formas evaluativas empleadas en la organización.
- Observar los procesos de los docentes que se reconocen como potenciales actores para externalizar su conocimiento tácito.
- Encuestar a padres y alumnos sobre su conocimiento del método evaluativo de la organización.
- Identificar el capital estructural que pueda ser útil al fin de la innovación.
- Sistematizar y organizar el conocimiento recolectado.
- Detectar el tipo de conocimiento externo a integrar para producir un conocimiento apto para solucionar la problemática.
- Consultar fuentes que puedan aportar conocimiento externo útil a los fines del proyecto.

### 3.3. Combinación del conocimiento

En el proceso de conversión del conocimiento, Nonaka (1994) define la combinación como el modo en el que el “conocimiento involucra el uso de procesos sociales para combinar diferentes conjuntos de conocimiento explícito con los que cuentan los individuos. Los individuos intercambian y combinan el conocimiento a través de mecanismos de intercambio como juntas y conversaciones telefónicas” (p.10). En otros términos, la combinación es la conversión del conocimiento de dos o más personas que interactúan entre sí y se transmiten, a través de una explicación o de otra forma de interacción social, el conocimiento que poseen; este proceso permite la creación de un nuevo tipo de conocimiento. Wenger (1998) identifica la fase de combinación como la fase de negociación del

significado: los componentes de la comunidad de práctica negocian sus conocimientos para el logro de un aprendizaje significativo. A través de juntas en comunidad de práctica, se combina el conocimiento derivado por la experiencia de los integrantes con el conocimiento externo integrado a la comunidad de práctica para diseñar un plan de intervención para la gestión del aprendizaje. Importante es combinar también el conocimiento que conforma el capital estructural de la clase: el libro de texto, necesario para definir los límites de la propuesta de gestión del aprendizaje, las metas abarcadoras del curso y los temas a tratar.

Esta fase tuvo una duración de un mes y medio, tiempo necesario para definir una propuesta de gestión del aprendizaje. Para combinar el conocimiento se planeó proceder de la siguiente manera:

- Escoger la estrategia y la metodología a seguir entre las varias posibilidades que conforman la gestión del aprendizaje.
- Definir la meta abarcadora del curso de la propuesta de aprendizaje.
- Definir las metas de comprensión que el alumno debe lograr y desempeñar al final de cada unidad.
- Diseñar un ciclo de diez semanas de actividades basadas en la retroalimentación continua y en el seguimiento del aprendizaje (ver anexo 2).
- Planear actividades para garantizar el seguimiento del aprendizaje, relacionando el desempeño en clase con el trabajo en casa.
- Planear tareas útiles en la vida de cada día e interesantes para el alumno, con el fin de aumentar su motivación al aprendizaje y su implicación en la clase.
- Estructurar el portafolio de evaluación conformado por tres tareas escogidas por el alumno entre aquellas que él mismo considera mejores, y por tres tareas que conforman el sub-producto al final de cada unidad.
- Definir los criterios con el que será evaluado el proceso de aprendizaje del alumno y el portafolio realizado.

### 3.4. Uso del conocimiento

Esta es la fase donde se conduce la innovación planeada: se integra el conocimiento para atender el problema detectado. Esta es la fase de combinación identificada por Nonaka (1994), el autor afirma que “La reconfiguración de la información existente a través de la clasificación, la adición, la re-categorización, y la re-contextualización del conocimiento explícito puede llevarnos a nuevo conocimiento.” (pp. 10 y 11). Esto descrito por Nonaka es lo que durante la fase de la conducción de la innovación ocurre a nivel de comunidad de práctica.

El conocimiento externo integrado en la comunidad de práctica se combina con el conocimiento explícito de la organización, favoreciendo una conversión que genera nuevo conocimiento. Este conocimiento producido tiene que ser validado por la organización o por la comunidad de práctica. Una vez validado, el conocimiento alimenta lo que Firestone y Mc Elroy (2009) definen como “ciclo vital del conocimiento”:

“Al incorporar este ciclo al modelo de los procesos de conocimiento se da lugar a la representación del *Ciclo de Vida del Conocimiento* que coloca la resolución de los problemas, incluida dentro del proceso de uso del conocimiento, como un proceso que busca la obtención de un conjunto de resultados debidamente interpretados que permiten tomar las decisiones pertinentes y continuar con un nuevo ciclo de solución de problemas de la organización” (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009, p. 9)

Por “debidamente interpretados” Firestone y Mc Elroy (2009) se refieren al concepto de validación del conocimiento constituido por “los procesos mediante los cuales las declaraciones de conocimiento se someten a los criterios organizacionales para determinar su valor y veracidad” (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009, p. 12). La comunidad de práctica, durante la fase de conducción de la innovación, convierte continuamente el conocimiento y actúa los procesos para validarlo, dando vida al ciclo descrito por los autores. Esta fase Fullan (2002) la define como fase de implementación de la innovación y, más precisamente como “el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera que cambien” (p.97). Esta es la fase en la que la comunidad de práctica planeó la conducción de la innovación, la resolución de los problemas detectados y la modificación de los modelos mentales a nivel individual.

Esta fase tuvo una duración de catorce semanas; la tabla siguiente contiene el desempeño semanal de las actividades llevadas a cabo por las dos comunidades participantes en esta fase. En la columna de izquierda se muestran las actividades propuestas para gestionar el aprendizaje de alumnos de VI grado; la columna a la derecha sintetiza los desempeños de la comunidad de práctica para gestionar el conocimiento producido por la actividad de gestión del aprendizaje relacionada.



Tabla de descripción general de la propuesta de intervención				
Datos de identificación	Propósito: Sustentar una conversación o una narración en inglés empleando verbos en pasado y adjetivos calificativos en forma superlativa.			
	Criterios de evaluación: Pertinencia, Ortografía, Expresión oral, aportes interdisciplinarios			
	Producto esperado: Portafolio de evaluación			
Descripción del desarrollo	Cronograma de la intervención	Actividades		
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención		
			Comunidad de Gestión del Conocimiento (Realimentación el valor-nivel de utilización del conocimiento)	
		Actividad		
	Semana 1			Se realizaron tres juntas para elaborar las modificaciones del plan de actividades G/A
	Semana 2			- Junta con la nueva directora del colegio para proponerle el proyecto de innovación  - Junta para discutir sobre la metodología de observación de las clases y dar seguimiento a la propuesta
	Semana 3	- Inferir el empleo del pronombre “there’s”, “there’re” a partir de una lectura en presente  - Sintetizar dos lecturas en un cuestionario propuesto por la maestra en el que se aplicará el vocabulario trabajado en la tarea		Junta con la profesora para describir la comunidad de aprendizaje.  Desde la semana 3 hasta la semana 12:
	Semana 4	- Manipular las palabras de tarea para formar enunciados con los números ordinales e inferir el empleo del sufijo “-ive” a partir de un ejercicio  - Justificar con los adjetivos de tarea la elección del lugar en el que quisieran vivir, en enunciados simples.		Junta con la profesora para retroalimentar y negociar el conocimiento sobre las observaciones o las notas de campo redactadas por la maestra. Juntas necesaria para integrar el conocimiento apto a
	Semana 5	- En equipo, crear cuatro carteles en los que encierren los contenidos trabajados en la unidad.		corregir el modelo mental y

		- Inferir las reglas para conjugar los verbos en pasado a partir de la retroalimentación de la tarea y de una lectura	la conducta de la maestra y necesarias para validar el conocimiento integrado en el proceso enseñanza – aprendizaje.
	Semana 6	- Escribir en equipo enunciados simples a partir de un mapa conceptual enfocado en verbos irregulares y vocabulario  - Inferir el uso gramatical de las “question words” y emplearlas en enunciados a partir de la corrección de la tarea y de un mapa conceptual.	Junta con la profesora para dialogar del análisis de la bitácora.
	Semana 7	- A partir de una lectura, formular preguntas y respuestas para conseguir información sobre un jugador famoso del pasado  - Manipular enunciados afirmativos y negativos para redactar una biografía de un personaje del pasado empleando palabras propuestas por la maestra	Junta con la profesora y con la directora para combinar el conocimiento sobre los datos derivados del análisis de la bitácora.
	Semana 8	- Componer un cartel que sintetiza como se escribe una biografía de un personaje famoso del pasado, en común, a partir de una investigación previa.  - Realizar, en equipo, la biografía de un súper – héroe imaginario a partir de la información buscada de tarea	
	Semana 9		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convertir los adjetivos sugeridos en forma superlativa para evaluar la exposición del trabajo de los compañeros</li> <li>- Inferir las cinco reglas gramaticales para aplicar la forma superlativa a los adjetivos a partir de enunciados escritos para la tarea</li> </ul>	<p>Semana 9 y semana 12:</p> <p>Junta con la profesora y con la directora para combinar el conocimiento sobre los periódicos realizados para analizar la gestión del aprendizaje</p> <p>Junta con la maestra para validar el conocimiento externo integrado por la directora del colegio durante la negociación de los logros de la comunidad de aprendizaje.</p>
Semana 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contestar preguntas superlativas a partir de la retroalimentación de la tarea y de una lectura</li> <li>- Sustentar una conversación al pasado a partir de la corrección de la tarea y de la interpretación de un video</li> </ul>	
Semana 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de un listado de adjetivos superlativos, aplicarlos a distintos elementos sugeridos por el libro</li> <li>- A partir de los resultados del experimento, explicar lo que se necesita para sobrevivir en el desierto</li> </ul>	
Semana 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear una ruta de aprendizaje con las reglas aprendidas en las tres unidades</li> <li>- Relacionar en un cartel la ruta de aprendizaje con los métodos utilizados durante el curso</li> </ul>	
Semana 13		
Semana 14		<p>Junta con la profesora de inglés y la directora para combinar el conocimiento sobre los resultados de la GC</p> <p>Junta con la profesora de inglés y la directora para combinar el conocimiento sobre el éxito de la</p>

			propuesta de intervención

### 3.5. Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

La última fase de la gestión del conocimiento es la difusión a nivel organizacional del proceso innovador, el almacenamiento de los resultados y la definición de quien y donde se puede acceder al conocimiento construido. Esta es la fase que Fullan (2002) identifica como “institucionalización” o “continuación”, delineando que “la continuación o institucionalización de las innovaciones depende de si el cambio acaba integrándose en la estructura, ha generado un número suficiente de administradores y profesorado cualificados y comprometidos con el cambio” (p. 115)

Esta, entonces es la última fase del proceso de cambio: la comunidad de práctica tiene que definir un plan de cómo pasar el conocimiento desde el nivel individual (o de comunidad) hacia el nivel organizacional. Senge (2003) afirma que la conducta del individuo influye en la conducta de la organización. Es decir la importancia que tiene permitir a los integrantes de la institución tener acceso al conocimiento producido en comunidad de práctica para que la innovación tenga éxito y pueda cumplir su curso pasando desde un plan individual hasta un plan organizacional. En este caso la innovación beneficia la práctica profesional de los maestros que aprenden la estructura de la evaluación formativa y favorece a la organización al unificar el método evaluativo.

Esta fase del proyecto tuvo una duración de alrededor de un mes para tomar decisiones y organizar la difusión del conocimiento a nivel organizacional. En esta fase se planearon observaciones periódicas entre profesores para socializar las estrategias de enseñanza. Estas observaciones no se pudieron considerar limitadas en el tiempo; se aconsejó a la organización que fueran frecuentes para que las maestras pudieran socializar constantemente las metodologías didácticas y reflexionar sobre su estrategia docente. Para cumplir con esta fase del proceso de innovación se decidió:

- Esquematizar las estrategias evaluativas que agilizaron de mejor manera el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Divulgar en la organización un periódico que describa el logro del proceso innovador.
- Informar a las maestras y a la directora sobre la metodología del cambio, la modificación de la estructura evaluativa y las estrategias útiles para innovar el proceso enseñanza – aprendizaje.

- Participar al XX Simposium de educación, propuesto por el ITESO para difundir el propósito y los logros del proyecto.
- Crear una síntesis escrita, como parte del capital estructural de la escuela, en el que se explicita la necesidad y la estructura de la evaluación formativa. Dejar una copia de éste capital en la biblioteca de la organización para facilitar el acceso a cualquier miembro de la misma.
- Organizar observaciones periódicas por parte de los maestros hacia sus compañeros en las horas libres, esto para facilitar la socialización de la práctica docente, el dialogo entre compañeros y para comunicar o avanzar críticas constructivas al método evaluativo empleado.
- Imprimir la tesis para permitir a las personas interesadas de profundizar o documentarse sobre la estrategia de la evaluación formativa.

<b>Información a gestionar</b>	<b>Beneficiados</b>	<b>Producto</b>	<b>Difusión</b>	<b>Responsable</b>
Estrategias evaluativas	Maestros	Organizador gráfico	En junta o a través copias para todos los maestros	Líder del proyecto con la comunidad de práctica
Logros de la gestión del aprendizaje	Maestros y directivos	Periódico	Copias para los maestros y la dirección	Líder del proyecto con la dirección de la institución
Estructura de la evaluación formativa	Maestros y directivos	Presentación oral	Junta con todos los miembros de la organización	Líder del proyecto con la comunidad de práctica
Logros del proyecto	Participantes	Presentación oral	Simposium	Líder del proyecto
Necesidades a evaluar formativamente	Maestros y directivos	Síntesis	Copias para los maestros y la dirección	Líder del proyecto
Críticas del método evaluativo	Maestros	Observaciones	Presencia durante una clase de un compañero	Maestros
Producto final	Maestros y directivos	Tesis	Copia para la organización	Líder del proyecto

## Capítulo 4: Desarrollo del proceso

En este capítulo se presentan los resultados derivados del proceso de gestión del conocimiento orientado hacia la innovación en la forma de evaluar el aprendizaje de un segundo idioma en una escuela primaria. Al momento en que la intervención fue aprobada, la directora puntualizó que el colegio no contaba con un formato de evaluación unificado por todas las maestras y que un cambio innovador le había sido solicitado por la Confederación de las Escuelas Particulares; estos antecedentes justificaron la aprobación del proyecto en la escuela, que fijó como propósito gestionar el conocimiento del colegio para implementar la evaluación formativa en la enseñanza de un segundo idioma.

Fin último de la gestión del conocimiento es aportar cambios a nivel organizacional después de haber modificado la conducta individual de los miembros de la misma. Empleando un proceso de gestión del conocimiento se pudo pasar de un modelo de evaluación sumativa hacia un modelo de evaluación formativa, indispensable al aprendizaje de los alumnos. En el proceso de intervención la comunidad de práctica se puso como propósito intervenir a nivel individual en la clase de inglés; solo en un segundo momento, cuando la maestra demostraba dominar el cambio, la intervención tuvo como fin la difusión organizacional de los logros; difusión que no se pudo cumplir de manera satisfactoria en cuanto durante el proceso no se lograron los datos necesarios para institucionalizar el cambio.

El proceso de gestión del conocimiento tuvo una duración de nueve meses: un mes para construir la comunidad de práctica, dos meses para mapear el conocimiento de la organización, un mes y medio para la fase de combinación del conocimiento, tres meses y medio para usar el conocimiento en la fase de conducción de la innovación y uno más para la toma de decisión sobre la difusión de los resultados.

El proceso de gestión del conocimiento fue registrado en bitácoras durante las primeras fases, construcción de la comunidad de práctica, mapeo del conocimiento y combinación del conocimiento. Durante la conducción de la innovación, el proceso se registró a través de un diario para reportar las acciones con las que la comunidad de práctica gestionó el conocimiento de la escuela; paralelamente se redactaron registros de observaciones para analizar como la gestión del conocimiento propicia el cambio de una comunidad de aprendizaje. En el caso de las bitácoras y el diario se evidenciaron las acciones de la comunidad de práctica conformada por los maestros de idiomas y, en parte, por la directora del colegio. Los registros de observación fueron necesarios para analizar cómo se implementó el cambio en la forma de evaluar un grupo mixto de alumnos del 6to grado de una escuela primaria durante las clases de inglés. Las bitácoras, el diario y los registros de

observaciones permitieron una mirada tanto pragmática como teórica durante el análisis de los datos que facilitaron a explicitar el éxito de la intervención.

En este capítulo se presentan los resultados del proyecto organizados en afirmaciones que sustentan lo ocurrido y se respaldan a través de citas directas de las bitácoras, del diario y de los registros de observaciones redactados durante las diferentes fases de la gestión del conocimiento. Además se dialoga con autores que fundamentan la gestión del conocimiento para explicar de manera teórica lo ocurrido durante el proceso de cambio.

#### 4.1. Construcción de la comunidad

Después de un estudio etnográfico en la práctica personal que evidenció un problema a resolver ligado a una forma de evaluación de tipo sumativo que no consideraba todo el proceso de aprendizaje de los alumnos y no facilitaba la comprensión de los conceptos aprendidos, se buscaron a otros docentes que compartían la misma necesidad. La necesidad fue compartida con una maestra de inglés de nivel primaria que evidenció en sus estrategias docentes fallas en la forma de evaluación: aceptó trabajar en comunidad de práctica para mejorar su proceso enseñanza – aprendizaje. Después de la aprobación del proyecto por parte de la directora del colegio en donde la maestra de inglés trabaja, se construyó la comunidad de práctica formada inicialmente por tres miembros: la directora del colegio, la maestra de inglés y un asesor externo que lideraba el proyecto, que también es profesor de un segundo idioma.

La fase de construcción de comunidad de práctica tuvo una duración de un mes, desde el momento en que se encontró un docente que compartió el interés de modificar su forma de evaluación hasta el momento en que se inició a mapear el conocimiento de la organización para diseñar el proceso de cambio. La comunidad de práctica durante el proceso de intervención se transformó y redujo un miembro, porque la directora del colegio salió de la comunidad de práctica después de la fase del mapeo del conocimiento. De esta manera, desde la fase de combinación del conocimiento la comunidad de práctica contó solamente con dos participantes: la maestra de inglés y el líder del proyecto.

En la fase de construcción de la comunidad de práctica se pueden identificar dos afirmaciones que arrojan un panorama preciso de los procesos y resultados de esta fase:

- La identidad y el sentido de urgencia son dos factores que inciden en la formación de una comunidad de práctica.

- La falta de juntas con la comunidad de práctica hace difícil la negociación del significado y requiere de una correduría para que el diálogo sea posible.

A continuación se desarrollan estas afirmaciones para explicar lo ocurrido durante la fase de construcción de la comunidad de práctica.

### **La identidad y el sentido de urgencia son dos factores que inciden en la formación de una comunidad de práctica.**

La comunidad de práctica tuvo un carácter particular: los miembros que la constituyeron no trabajaban en la misma organización. El líder del proyecto detectó una necesidad que atender en su metodología de enseñanza y encontró a otra maestra, externa a su organización, interesada en trabajar en comunidad de práctica. En primera instancia el líder del proyecto tuvo la necesidad de compartir a la maestra de inglés su visión personal de las metas prefijadas por el proyecto y le explicó cuáles mejoras podrían aportar a la forma de evaluación, esto para crear una visión compartida:

Primer encuentro con la maestra de inglés de una escuela primaria. Este encuentro fue meramente introductor y necesario para confrontar las necesidades de cambio y compartir el propósito del proyecto. [...] Después de una explicación del concepto de evaluación formativa y de la importancia de enfocarse en el proceso de aprendizaje de los alumnos, la maestra de inglés tuvo una reacción sorprendentemente positiva y totalmente orientada hacia la concreta realización del proyecto. (Bitácora n. 1, 30 Enero 2012, pp. 1 y 2)

La maestra de inglés, desde el primer encuentro con el líder del proyecto, coincidió en las necesidades a atender con urgencia; este fue el primer paso que la empujó concretamente a tomar la decisión de formar parte de la comunidad de práctica y construir un cambio en su metodología de enseñanza.

Firestone y Mc Elroy (2009) consideran la adquisición de información como los “procesos a través de los cuales una organización toma información o declaraciones de conocimiento producidas por otros fuera de la organización [...] la información debe ser relevante para los problemas que se están tratando de resolver” (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009, p. 11). En este caso el líder del proyecto actuó como asesor externo: comparte información a un miembro de otra organización y le permite una mirada diferente de las formas de evaluación. La nueva información con la diferente mirada fue indispensable para compartir las necesidades, el sentido de urgencia en atenderlas y fue



el factor que permitió a la maestra de inglés tomar la decisión de participar en la comunidad de práctica.

Después que la maestra de inglés decidió conformar la comunidad de práctica, necesitó esperar la aprobación de la directora de uno de los colegios en los que la maestra trabaja. Se fijó una cita con la directora para dialogar sobre el propósito del proyecto y la innovación que implementar.

La directora, junto con el director administrativo, recibió al líder del proyecto; se tuvo un diálogo de cerca de veinte minutos en el que el líder del proyecto explicó las modificaciones de la estructura evaluativa, en que consiste una comunidad de práctica y la diferencia entre la gestión del conocimiento y la gestión del aprendizaje. Se explicaron los beneficios que los docentes lograrán a través de la gestión del conocimiento y los beneficios que los alumnos lograrán a través de la gestión del aprendizaje. (Bitácora n. 2, 9 Febrero 2012, p.4)

En la fase inicial de la construcción de la comunidad de práctica es necesario compartir la visión del proyecto para crear una empresa conjunta y trabajar para lograr una meta común. El primer encuentro con la directora del colegio fue finalizado a crear una visión compartida sobre la estructura de la evaluación formativa con la que se quiso modificar aquella presente en la organización. Senge (2003) considera la visión compartida como una disciplina que conforma el pensamiento sistémico necesario para vencer las barreras del aprendizaje; la visión compartida es un paso para que los miembros al interior de una organización modifiquen los modelos mentales. Crear una visión compartida sobre las metas de un proyecto es un paso importante para que la comunidad de práctica pueda trabajar en empresa conjunta y lograr un objetivo en común. Wenger (1998), considera la empresa conjunta como una característica esencial de una comunidad de práctica. El paso inicial para trabajar en comunidad de práctica es compartir la visión sobre el proyecto y crear una empresa conjunta donde todos los participantes de la comunidad actúen con el fin de un logro en común. Con el primer encuentro el asesor externo proporcionó información para que la directora pudiese percibir la necesidad y la urgencia de aprobar el proyecto de intervención.

La comunidad de práctica se basó en el concepto de identidad: los miembros que la conformaron fueron maestros de un segundo idioma, condición indispensable para compartir conocimiento, experiencias y necesidades. Esta característica de la comunidad de práctica permitió a los maestros transmitir a la directora del colegio la necesidad de introducir un proceso de evaluación continua que incluía también aspectos informales.

El líder del proyecto y la directora platicaron sobre la necesidad de aportar un contexto informal en las clases que pueda permitir un avance en el aprendizaje de los alumnos y platicaron del producto de la intervención: un portafolio de evaluación en el que los alumnos

podiesen recibir una continua retroalimentación. [...] La directora dice que impartir un cambio innovador en la estructura le fue pedido por la Confederación de las Escuelas Particulares; esto a confirmación de su voluntad en aportar el cambio [...] Se definió una comunidad de práctica formada por la maestra de inglés, la directora y un asesor externo. En el instituto no trabajan otros profesores de la misma área humanística o coordinadores que puedan participar al proyecto, entonces la comunidad de práctica resultó compuesta por tres participantes. (Bitácora n. 2, 9 Febrero 2012, pp. 4 y 5)

La directora se mostró interesada por el cambio innovador en la forma de evaluación del colegio, esto por dos motivos en particular: el primero fue porque un cambio le fue solicitado por la Confederación de las Escuelas Particulares y, en segunda instancia, por el interés personal a indagar sobre las diferentes estrategias de evaluación. Gestionar el conocimiento del colegio para realizar una evaluación formativa en la enseñanza de un segundo idioma fue una ocasión importante para la directora que aprobó la implementación del cambio. El proyecto le presentó la ocasión de producir y validar conocimiento a nivel organizacional y, en un segundo momento, extender los resultados del mismo a todos los maestros del colegio para unificar la forma de evaluación a nivel organizacional. Además fue una ocasión para profundizar de manera procedimental su indagación acerca de las estrategias de evaluación. Estos aspectos le originaron el sentido de urgencia en aportar el cambio innovador.

En otros términos, la comunidad de práctica se constituyó sobre dos aspectos: la identidad y la necesidad. Por “identidad” se considera el contexto en el que los maestros trabajan: dar clase de una asignatura similar da a los participantes de la comunidad de práctica la posibilidad de compartir experiencias y negociar el significado en relación al mismo ámbito profesional. Este es un factor sumamente importante en cuanto las experiencias compartidas permiten lograr en comunidad de práctica instrumentos de evaluación aptos a considerar todos los parámetros y los criterios que evidencian el aprendizaje del segundo idioma de un alumno. Por “necesidad” se considera modificar el modelo mental y la conducta en el proceso enseñanza – aprendizaje para que los maestros puedan proveer una docencia de mayor calidad basada en un proceso de evaluación diferente donde los alumnos puedan comprender los criterios de evaluación, modificar su actitud hacia la asignatura y lograr un seguimiento en su aprendizaje. La necesidad y la identidad son dos características que Wenger (1998) considera fundamentales. Una comunidad de práctica se forma en base a una necesidad que implica un compromiso mutuo de los participantes y una meta común que atender. Wenger (1998) afirma que las “identidades se entrelazan y se articulan mutuamente por medio del compromiso mutuo” (p.103); en otros términos, cuando los participantes de la comunidad de práctica comparten la misma área profesional, su actuación se sustenta mutuamente,

comunicando experiencias y externalizando el conocimiento tácito. El intercambio de experiencias y conocimiento permite a los participantes de la comunidad de práctica el logro de un aprendizaje de tipo significativo.

**La falta de juntas con la comunidad de práctica hace difícil la negociación del significado y requiere de una correeduría para que el diálogo sea posible.**

Una complicación que afectó la comunidad de práctica fue la incompatibilidad de los horarios de los participantes. Fue difícil conciliar una junta con los tres miembros de la comunidad de práctica; se propusieron citas en internet que no se pudieron realizar ya que uno de los miembros tuvo problemas para conectarse. Esto implicó que el gestor del conocimiento en varias ocasiones realizara juntas por separado para la negociación del significado, una con la directora y otra con la maestra de inglés.

Se acabó la junta con una plática sobre la necesidad de juntar la comunidad de práctica en pleno para que todos los miembros podían negociar el significado en el mismo momento; se sugirió el medio informático para agilizar y facilitar las reuniones (Bitácora n. 3, 15 Febrero 2012, p. 9).

La maestra comunica la dificultad de juntar a todos los participantes en una sola vez. Se platicó sobre la necesidad de encontrar la manera más cómoda para que la comunidad de práctica se junte al completo. (Bitácora n. 4, 20 Febrero 2012, p. 13)

Lamentablemente se vio difícil conciliar los participantes en una junta única por empeños personales y profesionales (Bitácora n. 4, 21 Febrero 2012, p. 14)

En estos ejemplos es posible estimar la necesidad de realizar juntas con la presencia de todos los miembros de la comunidad de práctica para poder negociar el conocimiento en una sesión única y no hacer la misma junta varias veces.

Durante el periodo en que la comunidad de práctica fue conformada por tres participantes, solo en una ocasión fue posible organizar una junta en la que todos los miembros coincidieron en el horario; junta limitada a una duración de treinta minutos. Se propuso en diferentes ocasiones reuniones a través de internet para participar virtualmente en las juntas en comunidad de práctica y poder negociar el significado en una única sesión, sin embargo uno de los miembros no pudo llevarlo a cabo; esto dificultó el trabajo en comunidad de práctica que fue “dividida” en dos: por un lado la directora y el asesor externo, por el otro el asesor externo y la maestra de inglés.

Junta con la profesora de inglés para dialogar sobre las preguntas logradas con la directora la mañana. (Bitácora n. 3, 21 Febrero 2012, p. 14)

Junta con la directora. Se dialogó sobre el trabajo hecho con la profesora de inglés [...] cuáles preguntas guía fueron y en cuales parámetros se organizaron [...] Se empezó a negociar el significado sobre lo que se logró, anexando y modificando las preguntas. (Bitácora n. 4, 22 Febrero 2012, p. 15)

Los ejemplos muestran que en estas ocasiones la comunidad de práctica se vio dividida en dos “grupos” con sus límites definidos; el gestor del conocimiento reflejó el concepto de correduría en donde un miembro de la comunidad de práctica contribuyó al logro del aprendizaje empleando transacciones entre “una parte” y “otra” de la comunidad para la negociación del significado. Wenger (1998) define los límites de la comunidad de práctica como “discontinuidades a línea de distinción entre lo interior y lo exterior, la afiliación y la no afiliación, la inclusión y la exclusión” (p.152). Wenger (1998) define también el concepto de correduría como trabajo que “exige la capacidad de vincular las prácticas facilitando transacciones entre ellas y de provocar el aprendizaje introduciendo en una práctica elementos de la otra” (p.142)

El proceso de construcción de la comunidad de práctica no tuvo particulares problemas, se formó en base al concepto de identidad: los maestros que la conformaron fueron ambos docentes de un segundo idioma; esta fue una condición necesaria y suficiente para compartir conocimiento con relación a la evaluación, y para compartir experiencias aptas a trabajar en empresa conjunta para alcanzar un aprendizaje significativo, idóneo a la modificación de la conducta y de los modelos mentales. La comunidad de práctica se constituyó también en base al concepto de urgencia en modificar la forma de evaluación que tanto la organización, como la maestra de inglés compartían con el asesor externo. La comunidad de práctica trabajó de manera constante para el logro de la meta común, el único problema que se enfrentó fue la imposibilidad de organizar juntas con todos los participantes en cuanto los tres miembros no pudieron concordar un horario para trabajar en conjunto; el gestor del conocimiento trabajó en los límites de la comunidad de práctica para que el significado se pudiera negociar.

## 4.2. Mapeo de las estrategias de evaluación

En esta fase la comunidad de práctica comenzó a negociar el significado para analizar el conocimiento de la organización y evidenciar aquello que necesitaba para implementar el cambio en la forma de evaluación; esta fase tuvo una duración de dos meses. La comunidad de práctica realizó enseguida un plan de trabajo para organizar la manera en que se pudiera mapear el conocimiento de la institución e identificar aquello que era necesario cambiar. La fase del mapeo del conocimiento inició generando preguntas claves útiles a la comunidad de práctica para recolectar el conocimiento presente en la organización e identificar aquello que era necesario integrar para que el cambio pudiera ocurrir (ver anexo 1).

Es en esta fase que se entrevistaron a los maestros y los directivos del colegio para recolectar el conocimiento que posee el capital social de la organización en relación a las estrategias de evaluación. Se realizó una entrevista a las maestras (ver anexo 3) para identificar conocimiento en la forma de evaluación que pudieran compartir. Estas entrevistas evidenciaron una profunda falta de diálogo al interno de la organización; las maestras no conocían la forma de evaluación de las compañeras. Además, las entrevistas evidenciaron que cada maestra evaluaba de manera diferente; la única cosa que las relacionaban fue el basarse en las formas propuestas por el libro de texto tanto para la evaluación de los temas, como para la autoevaluación de los alumnos, denotando falta de creatividad en estructurar parámetros y criterios diferentes. Dos maestras empleaban una forma de evaluación continua en la que averiguaban el aprendizaje de los alumnos de manera constante: una empleando preguntas orales frecuentes tanto para recolectar el conocimiento previo de los alumnos y basar en esto la clase, como para averiguar los alcances de cada clase; otra maestra dijo averiguar de manera continua el aprendizaje, empleando al fin de cada semana o de cada tema pruebas escritas en línea con la pauta del examen bimestral. Según ella las pruebas escritas se necesitan para que los alumnos adquieran una buena capacidad comunicativa y para facilitarles el éxito en el examen bimestral. Se identificaron estas maestras (4to. y 6to. grado) como aquellas que aplicaban una forma de evaluación que pudiera proveer información útil a la comunidad de práctica; se observaron sus clases para compartir la metodología de enseñanza – aprendizaje. La directora del colegio consideró oportuno incluir en observación a la maestra del 3er. grado ya a su parecer empleaba una forma de evaluación valiosa para ser compartida.

Las maestras que se observaron empleaban metodologías diferentes de enseñanza – aprendizaje: la maestra de 6to. grado centró el interés en los alumnos haciéndoles preguntas de manera continua para averiguar sus conocimientos:

Al inicio de la clase la maestra realizó un mapa conceptual de las formas no personal de los verbos en español; el mapa conceptual fue realizado preguntando a los alumnos para averiguar su conocimiento en relación a las clases previas. [...] La maestra escribió en el pizarrón un verbo en infinitivo y pidió a los alumnos lograr las formas participio y gerundio; [...] hizo preguntas individuales, motivando a los otros alumnos a ayudar el compañero en dificultad. [...] Cada vez que la maestra pidió algo a un alumno, muchos componentes de la clase levantaron la mano anhelando de contestar y demostrar su conocimiento. [...] La maestra construyó a través de las respuestas de los alumnos las terminaciones del participio de todas las conjugaciones y [...] averiguó el conocimiento logrado haciendo un ejercicio escrito sobre el objeto de la clase. (Bitácora n. 7, 13 Marzo 2012, pp. 37 y 38)

Con esta metodología de enseñanza la maestra motivó los alumnos que tuvieron una participación más activa y basó la clase sobre la evaluación de su parte o entre pares; solo al final de la clase los alumnos infirieron los conceptos y las reglas gramaticales y consolidaron el conocimiento a través de un ejercicio.

La maestra de 4to. grado tuvo un método diferente en la relación enseñanza – aprendizaje.

La maestra centró su clase sobre el orden y la conducta [...] dialogó mucho con los alumnos [...] externalizando su conocimiento para averiguarlo [...] empezó la clase preguntando sobre los temas de repaso para introducir el tema del día; hizo preguntas y los alumnos contestaban levantando la mano. [...] La maestra llamó un alumno al pizarrón para escribir los conceptos relacionados al perímetro y área en geometría [...] el alumno se sentó y la maestra preguntó a la clase de sacar las nociones inherentes a los conceptos; los alumnos contestaron con orden levantando la mano; la maestra escuchó más opiniones y corrijó directamente las respuestas. (Bitácora n. 7, 13 Marzo 2012, pp. 41 y 42)

La estrategia docente de la maestra de 4to. grado fue diferente respecto de la maestra de 6to. grado. La maestra del 4to. grado recolectó el conocimiento de los alumnos con el fin de tomar decisiones sobre su aprendizaje, y no para estructurar la clase en base a las respuestas recibidas. También es patente en la maestra de 4to. grado una estructura fuertemente jerárquica: la evaluación entre pares fue limitada, solamente la maestra retroalimentó las respuestas; de esta forma los alumnos no fueron totalmente el centro del interés. Esta estructura penalizó la evaluación continua en la que la maestra de 4to. grado se basaba.

La última maestra observada no aportó conocimiento útil al propósito del proyecto. La maestra se vio en dificultad para controlar el grupo; los alumnos no fueron el centro del interés y muchísimas veces se distrajerón sin prestar atención a la clase.

El grupo observado era un grupo difícil de manejar y la maestra no tuvo el mismo control que tuvieron las otras anteriormente observadas. A menudo la maestra tuvo que proponer un jueguito para establecer el orden en el aula. Al inicio de la clase la maestra propuso un ejercicio de matemática que los alumnos tuvieron que resolver individualmente. Durante el desempeño del ejercicio la maestra pasó entre las filas de los alumnos para ayudar aquellos que tenían problemas para la resolución. Unos alumnos durante el tiempo dedicado al ejercicio seguían haciendo ruido. Al final la maestra [...] resolvió el problema preguntando directamente a la clase y haciendo reflexionar los alumnos sobre el cálculo. La maestra otorgó la palabra a los alumnos que levantaron la mano para contestar. (Bitácora n. 8, 21 Marzo 2012, pp.48 y 49)

Esta es una parte de la clase observada que sintetiza la manera en la que la maestra emplea diferentes recursos para tener el control del grupo y conservar su atención en actividades que son significativas; la observación permite también evidenciar como las estrategias de evaluación puedan otorgar a la clase una dinámica diferente. Aunque la directora señaló la necesidad de observar la clase de la maestra de 3er. grado, esta no evaluó formativamente a los alumnos y la observación no proporcionó información útil a la comunidad de práctica. De las maestras observadas, solamente la del 6to. grado basó la clase sobre la evaluación formativa: los alumnos fueron siempre al centro del interés y motivados, el plano constructivista de la clase basada en el diálogo eliminó la jerarquía maestro – alumno. Solamente esta maestra empleó como estrategia didáctica la evaluación entre pares para responsabilizar y motivar los alumnos, fomentándoles una participación activa.

En comunidad de práctica se decidió incluir en el proceso de mapeo también a los alumnos y a los padres para recolectar sus conocimientos acerca de los parámetros y los criterios de evaluación al interno de la organización (anexos 4 y 5). Esto fue importante porque permitió a la comunidad de práctica darse cuenta del conocimiento real, del interés de alumnos y padres en la forma de evaluación y cuáles fueron los parámetros concretos que según ellos las maestras consideraban para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Después de las entrevistas a alumnos y padres, la comunidad de práctica mapeó el conocimiento buscando el capital estructural de la organización en relación a las formas de evaluación. Se encontró que el colegio no poseía un capital estructural relacionado a la evaluación, la directora habló de una hoja de seguimiento que muchas maestras, incluida aquella de inglés, declararon no conocer. Por estos resultados del mapeo, el líder del proyecto necesitó introducir conocimiento externo derivado de teorías que proponen modelos y aplicaciones de la evaluación formativa para aportar en el colegio el conocimiento necesario para el logro del cambio.

Los resultados del mapeo se pueden reflejar en tres afirmaciones que sintetizan lo ocurrido:

- La formulación de preguntas claves para el mapeo del conocimiento es facilitada mediante la metacognición y el conocimiento externo.
- Realizar una encuesta a padres y alumnos para evidenciar sus conocimientos sobre la evaluación del colegio es útil para explicitar la forma que se quiere lograr con el cambio.
- Las entrevistas y las observaciones externalizan información útil a la comunidad de práctica para el cambio de la forma de evaluación.

A continuación se desarrollan estas afirmaciones.

### **La formulación de preguntas claves para el mapeo del conocimiento es facilitada mediante la metacognición y el conocimiento externo**

Las juntas para formular las preguntas claves del mapeo del conocimiento empezaron con un proceso metacognitivo por parte de la maestra y de la directora para generar preguntas que pudieron ser claves para recolectar el conocimiento del colegio sobre la forma de evaluación. Esto fue necesario para externalizar el conocimiento de la organización a la que el gestor del conocimiento no perteneció y favoreció la reflexión de los participantes de la comunidad de práctica sobre el capital que posee la institución y aquello que necesita para el cambio.

Empiezo la junta pidiendo a la directora que preguntas se haría sobre el conocimiento que ya tiene la organización. La directora empieza a formularse preguntas acerca del conocimiento que actualmente se maneja en la institución en relación a la evaluación. (Bitácora, 15 Febrero 2012, pp. 5 y 6)

Junta con la profesora de inglés para dialogar sobre las preguntas planeadas con la directora la mañana. Pido a la profesora de preguntarse sobre la forma de evaluación que aplica en el colegio. Veo la profesora un poco en dificultad para formularse preguntas, entonces le hago unos ejemplos de aquellas generadas con la directora en la mañana; negociamos el conocimiento sobre estas facilitando el proceso de mapeo del conocimiento. (Bitácora, 15 Febrero 2012, pp. 9 y 10)

Estas juntas tuvieron una duración de una hora cada una, en ambas ocasiones los participantes de la comunidad de práctica libremente formularon las preguntas para mapear el conocimiento de la organización.

Díaz – Barriga (2002) afirma que la metacognición es una “autorregulación consciente es la que ocurre cuando se realizan aprendizajes de alto nivel de complejidad porque involucran una conducta de toma de decisiones reflexiva y consciente” (en: Rodríguez, 2008, p.7).



La metacognición involucra la toma de decisión consciente, este proceso, evidenciado a través de la formulación de preguntas claves, permitió a la directora y a la maestra reflexionar respectivamente sobre el capital estructural de la organización, por una parte, y, por otra parte, sobre las estrategias en la forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes que necesitan mejorías. El proceso metacognitivo propició tanto en la directora, como en la maestra, un efecto positivo y fundamental para la intervención: permitió que empezaron a formularse preguntas críticas sobre el conocimiento de la escuela y sobre las estrategias didácticas; en otra palabras, la metacognición pudo considerarse un proceso primitivo de cambio al interno de la innovación; es gracias a este proceso que los modelos mentales de la comunidad de práctica iniciaron a modificarse y a aceptar el cambio que la intervención quiso implementar.

Los procesos metacognitivo y de formulación de preguntas claves tuvieron la intención de tomar una decisión sobre la manera de adquirir los conocimientos necesarios para el cambio. Por otra parte, la integración del conocimiento externo fue un factor determinante para reformular las preguntas iniciales. En este caso el conocimiento externo fue incorporado a la comunidad de práctica después de una asesoría para una aclaración sobre la conducción del proyecto; durante esta asesoría se recibió una retroalimentación a las preguntas negociadas en comunidad de práctica para corregir el foco y explotar su eficacia para externalizar el conocimiento tácito de la organización. Las preguntas que se realizaron en comunidad de práctica fueron mal formuladas y no permitían una respuesta satisfactoria por parte de los miembros del colegio a las que se dirigían; inicialmente muchas de ellas fueron planteadas como preguntas cerradas que propiciaban una respuesta meramente afirmativa o negativa y carente de eficacia para el fin del mapeo. Un ejemplo de preguntas formuladas inicialmente por la comunidad de práctica que necesitaron mejorías es el siguiente:

- ¿La actual “hoja de seguimiento” para la evaluación de los alumnos es completa y correcta? ¿Necesita modificaciones?
- ¿Cuáles actividades planea actualmente que incrementen la motivación de los niños?
- ¿Planea actividades para ayudar los niños a investigar y profundizar el conocimiento adquirido en aula?
- ¿Encuentra dificultades a aplicar los formatos de planeación ya existentes?

El conocimiento externo integrado con una asesoría favoreció la comunidad de práctica en formular preguntas eficaces para el mapeo del conocimiento de la organización; después de la asesoría, las preguntas del ejemplo anterior, se modificaron respectivamente en:

- ¿Cuáles aspectos considera la actual “hoja de seguimiento” para la evaluación de los alumnos?
- ¿Cómo se pueden planear actividades que incrementen la motivación de los niños?
- ¿Cómo se puede construir una investigación activa y no conductista; como ayudar los niños a investigar y a lograr un poco de independencia para profundizar el conocimiento adquirido en el aula?

La última pregunta del ejemplo fue eliminada porque hubiese conferido información inútil a los fines del mapeo. El segundo ejemplo muestra como la integración del conocimiento externo fue útil para reformular las preguntas otorgándoles más consistencias y obligando una respuesta abierta, completa y útil para recolectar el conocimiento de la organización. Firestone y Mc Elroy (2009) consideran la integración del conocimiento como indispensable en el ciclo de vida del conocimiento: permite la producción de nuevo conocimiento a través de la combinación con aquello existente. Este aspecto teórico puede demostrar lo que pasó en comunidad de práctica y como el nuevo conocimiento producido fue importante para una nueva negociación del significado necesaria a formular preguntas eficaces y miradas que se revelaron realmente útiles para mapear el conocimiento.

**Realizar una encuesta a padres y alumnos para evidenciar sus conocimientos sobre la evaluación del colegio es útil para explicitar la forma que se quiere lograr con el cambio.**

En el proceso de cambio de la forma de evaluación se pensó involucrar también a los alumnos y a los padres con una encuesta que explicitase cuál conocimiento poseían en relación con los parámetros y los criterios que las maestras utilizaban para evaluar los logros de los alumnos.

En comunidad de práctica se decidió realizar una encuesta a los padres y a los alumnos para recolectar sus conocimientos sobre la forma de evaluación aplicada en la escuela; implicarlos en el proyecto necesita para tener una opinión del funcionamiento de la evaluación actual. (Bitácora, 27 Febrero 2012, p.20)

La maestra confirma que viernes aplicará las preguntas a los alumnos y se encargará de dar forma a la encuesta que se entregará a los padres para recolectar sus opiniones sobre la manera de evaluar. (Bitácora, 28 Febrero 2012, p.23)

El resultado de estas encuestas fue significativo: los alumnos no conocían los parámetros de evaluación y, en la mayoría de los casos, tampoco los padres. Para modificar la forma de evaluación, se empezó considerando a los alumnos y a los padres de manera que la comunidad de

práctica pudiese mapear sus conocimientos. Característica básica de una evaluación formativa es que los criterios y los parámetros sean explícitos y comprensibles; esto permite a los alumnos tener un panorama preciso de como la maestra se da cuenta de los aprendizajes. Blythe (1999), afirma que los criterios que conforman una evaluación diagnóstica continua, tienen que ser: “claros y explícitamente enunciados al principio de cada desempeño de comprensión, pertinentes y públicos” (cap.7, p.9).

La comunidad de práctica consideró importante enunciar los parámetros de evaluación también a los padres porque estos alumnos se ven beneficiados por la intervención de un adulto durante el estudio extraescolar. Además, informar los padres sobre los criterios de evaluación podría evitar quejas relacionadas con una calificación otorgada por la maestra. La comunidad de práctica creó un procedimiento formal con el que pudo externalizar el conocimiento de alumnos y padres sobre las estrategias de evaluación, implicándoles en primera persona para que logren un panorama más preciso y detallado de los criterios y los parámetros de evaluación.

### **Las entrevistas y las observaciones externalizan información útil a la comunidad de práctica para el cambio de la forma de evaluación.**

Un proceso importante de recolección del conocimiento durante el mapeo fueron las entrevistas y las observaciones de la práctica profesional de las maestras identificadas como posibles informantes de métodos de aplicación de una evaluación continua. Durante las entrevistas, las maestras externalizaron su forma de evaluación y algunas de ellas identificaron aquellas que aplican la mejor evaluación, no obstante las entrevistas evidenciaron falta de diálogo sobre las estrategias de evaluación al interior del colegio.

[La maestra de primer grado] Considera la mejor forma evaluativa aquella de los profesores de 4to. – 5to. – 6to. grado en cuanto aplican exámenes parciales cada fin de semana. (Bitácora n. 6, 5 Marzo 2012, p. 25)

Las entrevistas permitieron externalizar el conocimiento tácito y compartir el conocimiento explícito de las maestras en su forma de evaluar, facilitando la identificación de aquellas que hubiesen podido ser objeto de observación:

La maestra de tercer grado en su manera de evaluar pone puntos por cada intervención del alumno, considerando cinco parámetros: tareas, conducta, participación, asistencia y exámenes. Al final del bimestre la calificación de cada alumno resulta por el promedio de cada puntaje obtenido. Muchas consideraciones evaluativas las hace de manera tácita. La

profesora demuestra de tener muchos datos en memoria, sin grabarlos por escrito (Bitácora, 7 Marzo 2012, p. 27)

La maestra de cuarto grado aplica una evaluación diagnóstica al inicio del curso para ver el nivel de conocimiento de los alumnos y, además, cada semana, a través de parciales, evalúa el conocimiento de un tema. La maestra sostiene que la forma escrita le permite percatarse más de cómo sigue aprendiendo el alumno, respecto a la forma oral. Comenta que su forma de evaluación es continua y permite a los alumnos llegar al examen bimestral sin que esto se le complique. (Bitácora n. 6, 7 Marzo 2012, p. 28 y 29)

La maestra de sexto grado aplica una forma de evaluación continua a través de preguntas que toma en consideración como punto de partida de la clase. La maestra sostiene que estas preguntas le permiten recolectar el conocimiento de los alumnos para aplicarles los ejercicios; revisa de manera diaria los cuadernos considerando las habilidades y las facilidades con el que los alumnos desempeñan sus tareas. (Bitácora n. 6, 8 Marzo 2012, p. 30)

Los resultados de las entrevistas fueron discutidos en comunidad de práctica la cual decidió observar tres maestras: la de 3er grado, la de 4to grado y la de 6to grado. Las observaciones fueron realizadas grabando las clases y en comunidad de práctica se negociaron los conocimientos tácitos externalizados por las diferentes maestras para identificar aquella que en su estrategia de enseñanza empleaba una evaluación de tipo formativo. Se identificó la maestra de 6to. grado como aquella que emplea una clase constructivista basada en el diálogo y preguntas continuas para averiguar el conocimiento de los alumnos. Entre las maestras observadas, fue la que aplicaba una mejor evaluación continua y formativa.

Nonaka (1994) define la externalización como un proceso que permite la conversión de conocimiento tácito en explícito. Las entrevistas permitieron compartir el conocimiento explícito de las maestras y por otro externalizar su conocimiento tácito sobre la forma de evaluación. Observar y grabar las maestras que se identificaron como aquellas que poseían mejores estrategias de evaluación permitió a la comunidad de práctica analizar diferentes métodos de enseñanza y externalizar la mayor cantidad de informaciones posibles relacionadas con las formas de evaluación de las docentes del colegio que la comunidad de práctica pudo gestionar para el logro del propósito del proyecto.

El mapeo del conocimiento permitió externalizar el conocimiento tácito de la metodología docente de las maestras de la organización; implicó los padres y los alumnos en el proceso de cambio para que la comunidad de práctica pudiera gestar también sus conocimientos acerca de los criterios de

evaluación de la organización. En general, el mapeo del conocimiento permitió el diálogo tanto en comunidad de práctica, como a nivel organizacional sobre la estructura de la evaluación; diálogo que la mayoría de las maestras indican como elemento que falta para compartir las diferentes metodologías en el proceso enseñanza – aprendizaje. El mapeo del conocimiento permitió también externalizar un capital estructural referido a la forma de evaluación que en la organización no se había considerado como información: la hoja de seguimiento. En última instancia el mapeo del conocimiento permitió hacer un listado de material que la organización no explota como, por ejemplo, grabadoras, sala de computación, biblioteca y todos los recursos que pudieran emplearse durante una clase y facilitar el aprendizaje de los alumnos. Estos recursos fueron considerados por la comunidad de práctica durante la combinación del conocimiento para planear actividades que pudieran explotar el potencial de la organización y aportar un cambio en el proceso enseñanza – aprendizaje.

### 4.3. Combinación del conocimiento

En esta fase del proyecto se diseñó en comunidad de práctica una propuesta para la gestión del aprendizaje en la que se modificaron las actividades de la clase para dar importancia al plano constructivista necesario a implementar una evaluación de tipo formativo; esta fase del proyecto duró un mes y medio. Desde el inicio de esta fase la comunidad de práctica se vio conformada por dos miembros: la maestra de inglés y el asesor externo; la directora del colegio decidió salir de la comunidad de práctica por asuntos que consideraba prioritarios y que le complicaron la participación al diseño de la propuesta de actividades. Sin embargo se discutió la propuesta diseñada con la directora para su aprobación.

Durante el verano el colegio hizo dos cambios internos: cambió en la dirección y cambió el libro de texto de inglés. En el primer caso, el gestor del conocimiento tuvo que negociar de nuevo el proyecto con la nueva directora y darle a conocer los propósitos y las metas. La nueva directora no quiso incluirse en la comunidad de práctica en cuanto tuvo otros asuntos didácticos y burocráticos a los que dar prioridad, sin embargo mantuvo el apoyo y la apertura para la realización del proyecto. El cambio del libro de texto, hizo que la comunidad de práctica se enfocara a modificar algunas actividades. Este cambio no modificó ni el propósito del proyecto ni los productos que conformaban el portafolio de evaluación; se tuvieron que incluir reglas gramaticales que el libro mencionado consideraba en diferentes unidades, metas de comprensión y reordenar las actividades propuestas.

Todos los pasos previstos en el plan de trabajo se llevaron a cumplimiento: la comunidad de práctica inició esta fase con la decisión de emplear las propuestas del Diseño Inverso (Mc Tighe y Wiggins, 1998) y de Enseñanza para la Comprensión (Stone Wiske, 1999) para diseñar las actividades. Estas propuestas permitieron diseñar la planeación empezando con las habilidades a evaluar en el aprendizaje de los alumnos e incluyeron actividades que pudieron descontextualizar los conocimientos aprendidos en aula para la solución de problemas reales de ámbito cotidiano. Se planearon también actividades basadas en el diálogo y en la aplicación de los conceptos declarativos aprendidos de tal manera que los alumnos aumentaron las capacidades comunicativas en el segundo idioma, fortaleciendo la adquisición y el componente procedimental de sus conocimientos.

En un segundo momento la comunidad de práctica estableció la meta abarcadora que reflejaba el propósito de la gestión del aprendizaje: sustentar una conversación o una narración en inglés empleando verbos en pasado y adjetivos calificativos en forma superlativa. La meta abarcadora incluía metas de comprensión o sub – metas, que permitieron a la maestra averiguar el aprendizaje logrado por el grupo por cada unidad. Después de haber aclarado el propósito y las metas de comprensión, la comunidad de práctica realizó una planeación de diez semanas de actividades para alcanzar las metas fijadas por la intervención. Las actividades fueron diseñadas para que el aprendizaje de los alumnos pudiera tener seguimiento; las tareas que se planearon permitieron también el seguimiento entre el trabajo en clase y lo extraescolar de manera que los trabajos propuestos pudieran siempre garantizar la continuidad en el aprendizaje de los alumnos.

En última instancia la comunidad de práctica especificó los trabajos que conformaron el portafolio de evaluación formativa, formado por tres trabajos escogidos por la maestra y tres trabajos escogidos por los alumnos. Los trabajos escogidos por la maestra fueron tareas o exámenes que resumían el conocimiento de toda una unidad, incluían tanto ejercicios escritos como presentaciones orales en las que los alumnos expusieran a la clase su investigación o la biografía de un hipotético súper – héroe. Los tres trabajos escogidos por los alumnos que conformaron el portafolio fueron necesarios para que los estudiantes pudieran autoevaluar su desempeño a través de una elección de los trabajos que consideraron mejor realizados y a través de una explicación a la maestra en la que justificaban qué les había llevado a elegirlos. La comunidad de práctica construyó también una rúbrica de evaluación formal que incluía los criterios de evaluación del portafolio. Estos criterios referían a: pertinencia, ortografía, expresión oral y aportes interdisciplinarios. La rúbrica incluía una explicitación de desempeños para indicar el logro de los alumnos para cada criterio de evaluación.

En la fase de combinación del conocimiento se pueden identificar tres afirmaciones que sintetizan lo ocurrido:

- Los antecedentes en el desempeño de los alumnos y en su motivación son indispensables para diseñar la propuesta de gestión del aprendizaje.
- El conocimiento externo relacionado con la evaluación formativa combinado con el conocimiento del libro de texto facilita a la comunidad de práctica planear las actividades y lograr un aprendizaje significativo en la estrategia de evaluación.
- El portafolio de evaluación es una cosificación del aprendizaje.

A continuación se desarrolla cada afirmación para explicar lo ocurrido durante la fase de combinación del conocimiento.

**Los antecedentes en el desempeño de los alumnos y en su motivación son indispensables para diseñar la propuesta de gestión del aprendizaje.**

Definir los antecedentes representó un diagnóstico de los problemas que afectaron la formación de los alumnos y fue el punto de inicio para diseñar una propuesta de gestión del aprendizaje.

En esta junta la maestra de inglés y el asesor externo dialogaron mucho sobre los antecedentes y sobre las problemáticas que caracterizaron la enseñanza de la maestra, sobre todo de los problemas que tuvo para motivar a los alumnos; muchos de ellos ni se enteraban de la calificación que recibieron. Otro problema fue que muchos alumnos no tuvieron suficientes capacidades comunicativas en su propio idioma, esto dificultaba el aprendizaje del segundo idioma que estaban estudiando [...] Se describieron las problemáticas que la maestra detectó en su clase, evidenciando como factores principales los problemas de desmotivación y de comunicación. Se quiso solucionar el problema de la comunicación impostando la clase en un plano constructivista. (Bitácora n. 9, 26 Marzo 2012, pp. 52 y 53)

Identificar un problema a atender es el punto de inicio para un proceso de gestión del conocimiento; en el caso del proyecto permitió que la comunidad de práctica escogiera las estrategias con las que diseñar las actividades para basarlas en la evaluación de tipo formativo. Identificar las estrategias correctas de gestión del aprendizaje es un paso fundamental para planear las actividades que faciliten a los alumnos el logro de los propósitos fijados como meta del curso. Con la propuesta de gestión del aprendizaje planeada a través del Diseño Inverso la comunidad de práctica buscó solucionar los problemas de comunicación incluyendo actividades procedimentales basadas en el diálogo, en la exposición oral de unas presentaciones y en el debate sobre la observación de un video proyectado en clase. De esta forma se solucionaron los problemas de comunicación y de motivación de los alumnos y se colocaron al centro del interés de la clase, característica principal de

una clase constructivista que facilita la aplicación de una evaluación formativa. Mc Tighe y Wiggins (1998) dicen que el proceso del Diseño Inverso para la planeación de las actividades de gestión del aprendizaje consiste en identificar los resultados que se quiere que los alumnos alcancen y planear actividades relacionadas a los logros deseados.

Evidenciar las necesidades a atender fue útil a la comunidad de práctica para combinar el conocimiento de manera que se pudieran diseñar actividades centradas en las problemáticas detectadas, para solucionarlas. Por este motivo la comunidad de práctica planeó actividades interesantes que colocaban los alumnos al centro del interés y facilitaban a la maestra modificar su papel, para pasar de un plano jerárquico a un plano horizontal en el control del grupo. Los antecedentes evidenciaron deficiencias en la comunicación; por atender este asunto, la comunidad de práctica combinó el conocimiento para planear actividades procedimentales que permitieron a los alumnos desarrollar su capacidad de expresión oral e implementaron la reflexión a través de debates y cambios de opiniones. De esta forma las actividades planeadas buscaron atender y solucionar los problemas de comunicación y de motivación, implementando también una forma de evaluación entre pares para que los alumnos pudieran ser más responsables de su aprendizaje.

**El conocimiento externo relacionado con la evaluación formativa combinado con el conocimiento del libro de texto facilita a la comunidad de práctica planear las actividades y lograr un aprendizaje significativo en la estrategia de evaluación.**

El proceso de combinación del conocimiento para diseñar las actividades tuvo un problema en cuanto la organización cambió el libro de texto durante el verano, la comunidad de práctica tuvo que modificar la planeación hasta entonces lograda; inicialmente se basó en el texto habitual para diseñar la planeación.

La maestra de inglés muestra el posible texto que se usará en el colegio desde el próximo semestre. En comunidad de práctica se revisó el libro y el cd incluido para tener una idea de los contenidos y de los temas que en cada unidad se tratan [...] se revisó también la estructura del cd y se dialogó sobre las actividades que éste podría integrar al curso: el cd incluía juegos para que los docentes utilicen una manera menos formal de enseñar el idioma. (Bitácora n. 10, 5 Abril 2012, p. 55)

Enseguida la comunidad de práctica revisó el nuevo libro pero inicialmente no se utilizó para planear las actividades.



Se planearon enseguida las metas abarcadoras del curso y las sub – metas que constituyeron el logro de cada unidad y se redactaron las actividades de la planeación con base en el libro de texto que la profesora suele usar. Se planearon las actividades empezando con aquellas propuestas por el libro y se modificaron de manera que los alumnos las pudieran encontrar interesantes y que pudieran ser útiles a la maestra para fundamentar la clase sobre un plano constructivista. (Bitácora n. 10, 9 Abril 2012, pp. 56 y 57)

El libro de texto fue un recurso indispensable durante la combinación del conocimiento para lograr la propuesta de gestión del aprendizaje. Para realizar la propuesta de gestión del aprendizaje se combinó el conocimiento del libro de texto con el conocimiento teórico externo útil a sistematizar la estructura de la clase e introducir la evaluación formativa para averiguar los avances de los alumnos en relación con los temas de las unidades propuestas por el libro. Cada unidad del libro constituyó una sub – meta en el proceso de aprendizaje, mientras la meta abarcadora fue definida por el propósito del proyecto.

Las fuentes que se utilizaron para combinar el conocimiento fueron:

- Libro de texto: esta fuente constituyó los límites de la propuesta de gestión del aprendizaje, necesaria para fijar la meta abarcadora del curso y el propósito formativo. La comunidad de práctica organizó las actividades ordenando los mismos temas que el libro explicaba en unidades diferentes para brindar un seguimiento más intensivo al aprendizaje de los alumnos.
- Experiencia de los maestros: este fue un factor importante en cuanto la experiencia ayudó a modificar actividades que resultaron difíciles o aburridas a los alumnos. La experiencia compartida en la enseñanza del segundo idioma ayudó muchísimo a la comunidad de práctica a planear actividades procedimentales del conocimiento que se fijaron como objetivo, como implementar el diálogo y las relaciones sociales en el aula, facilitando el logro de una buena forma de comunicación.
- Fuentes de conocimiento externo sobre la evaluación formativa: la investigación sobre la evaluación formativa integró en comunidad de práctica el conocimiento de lecturas que ayudaron a planear actividades para propiciar el cambio en la estrategia enseñanza – aprendizaje. El conocimiento integrado dio la oportunidad a la comunidad de práctica de diseñar actividades que pudieran introducir una evaluación continua, formal e informal, tanto por parte de la maestra como entre pares y frecuentes procesos de autoevaluación. Los conocimientos teóricos introducidos en comunidad de práctica fueron indispensables para diseñar clases más “horizontales” y menos

jerárquicas que pusieran los alumnos al centro del interés para responsabilizarlos de su aprendizaje.

- Estrategia del diseño inverso y de la enseñanza para la comprensión: otros componentes de conocimiento externo integrado fueron las estrategias pedagógicas para diseñar la propuesta de gestión del aprendizaje. Estas estrategias permitieron a la comunidad de práctica planear actividades que consideraron enseguida los parámetros de evaluación y se enfocaron en una descontextualización de los conocimientos aprendidos en aula direccionándolos a la solución de problemas reales. Gracias a estas estrategias la comunidad de práctica pudo planear actividades que favorecieron la motivación de los alumnos y la comprensión de los temas presentados durante el curso.

El proceso de combinación del conocimiento para realizar las actividades de la propuesta de gestión del aprendizaje fue una continua negociación del significado entre las experiencias de los participantes de la comunidad de práctica, el conocimiento propuesto por el libro y el conocimiento externo integrado. Se modificó la enseñanza implementando la evaluación formativa con base en los temas tratados por el libro. El conocimiento externo integrado fue de tipo teórico: la investigación sobre la evaluación formativa aportó conocimiento que la comunidad de práctica empleó para producir un nuevo tipo de conocimiento y lograr una planeación que diera seguimiento al aprendizaje de los alumnos. Gran parte de la fase de combinación del conocimiento se centró en integrar conocimiento de fuentes externas que se negoció para modificar el modelo mental en la metodología de evaluación empleada por la comunidad de práctica y lograr un aprendizaje significativo relacionado con la evaluación formativa. Para propiciar una negociación más eficaz de los aspectos teóricos de la evaluación formativa que se pudieran aplicar a la clase de inglés, el asesor externo entregó una copia de lecturas a los miembros de la comunidad de práctica:

El asesor externo entregó una copia de lecturas necesarias para el proyecto a la maestra de inglés y una a la directora de manera que todos los participantes de la comunidad de práctica tuvieron una idea más precisa de la evaluación formativa y del portafolio de evaluación.  
(Bitácora n. 12, 23 Abril 2012, p. 60)

Fue la primera vez que la comunidad de práctica trabajó con un proyecto que implementase la evaluación formativa, hasta ese momento ninguno de los participantes tuvo una idea perfectamente clara de cómo esta metodología pudiera modificar el proceso de enseñanza – aprendizaje. La investigación, además de un cambio en la enseñanza de un idioma, implementó el logro de un aprendizaje significativo de la comunidad de práctica a través de las interacciones sociales y de la negociación del significado con referencia a las lecturas que constituyeron parte del conocimiento

externo que se combinó. La intención de pasar las lecturas a los participantes de la comunidad de práctica fue de permitirles investigar durante la pausa del verano, y aumentar su conocimiento sobre la evaluación formativa; esto para facilitar y profundizar la negociación del significado durante la fase del uso del conocimiento. Firestone y Mc Elroy (2009) llaman a este proceso “adquisición de información: “procesos a través de los cuales una organización toma información o declaraciones de conocimiento producidas por otros fuera de la organización” (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009, p. 11).

Wenger (1998) considera la comunidad de práctica como una comunidad que aprende a través de un proceso social y de una continua negociación del significado que tiene como fin el logro de una meta en común. Durante la fase de combinación del conocimiento todos los participantes de la comunidad de práctica aprendieron a diseñar una planeación de actividades que permitieron beneficiar de una evaluación de tipo formativo en la enseñanza de un segundo idioma; ninguno de ellos antes de reunirse en comunidad de práctica consideró la evaluación continua como metodología pedagógica, de esta forma se generó un dominio de conocimiento grupal. Firestone y Mc Elroy (2009) afirman que en una organización

“existen individuos y grupos que aprenden y cuyos patrones de aprendizaje pueden ser descritos mediante el CVC. De esta forma, encontramos tres niveles de aprendizaje, o dominios del conocimiento: al nivel de la organización; al nivel de grupos o comunidades de práctica; y al nivel individual” (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, 2009, p. 17).

El conocimiento se produjo a nivel grupal a través de continuas interacciones sociales y negociación del significado en relación con el conocimiento integrado en comunidad de práctica, esto favoreció el logro de un aprendizaje de tipo grupal. Los participantes de la comunidad de práctica aprendieron a diseñar una propuesta de gestión del aprendizaje basada en la evaluación formativa, formulando declaraciones de conocimiento necesarias para conducir la innovación en la clase de inglés del 6to. grado y necesarias para difundir el conocimiento a nivel organizacional.

En un proceso de gestión del conocimiento la integración del conocimiento externo es un factor esencial, sobre todo en la fase en la que se diseña la planeación para la gestión del aprendizaje. Es gracias a la integración del conocimiento que la comunidad de práctica pudo planear actividades que propicien el cambio de los modelos mentales referidos a la evaluación. En el caso de este proyecto de intervención para la implementación de la evaluación formativa en la enseñanza de un segundo idioma, la comunidad de práctica tuvo la característica de aprender en conjunto una diferente metodología de evaluación de la que ninguno de los participantes tenía experiencia previa directa. Esta falta de experiencia la comunidad de práctica decidió solucionarla integrando el

conocimiento teórico que describió casos directos de aplicación de una evaluación de tipo formativo para facilitar el diseño de la planeación de actividades; se basó también en lecturas teóricas para tener un enfoque más preciso sobre la estructura de esta metodología de evaluación. A través de la integración del conocimiento externo la comunidad de práctica aprendió a diseñar rubricas de evaluación para el docente, rubricas de coevaluación y rubricas de autoevaluación diferentes de aquellas propuestas por el libro de texto. Para la construcción de rubricas de evaluación formales el conocimiento externo se combinó tanto con el conocimiento de los maestros, como con el conocimiento del libro de texto. El conocimiento de los maestros fue necesario para establecer los parámetros y los criterios con los que evaluar el aprendizaje de los alumnos y se combinó con pautas y modelos externos que ayudaron la comunidad de práctica a diseñar las rubricas de evaluación. Fue necesario combinar el conocimiento del libro de texto con las fuentes externas para construir una rúbrica de evaluación que pudiera cotejar las competencias logradas por los alumnos en relación con los temas propuestos por el libro. Por este motivo fue importante transmitir “físicamente” el conocimiento externo y permitir a los miembros de la comunidad de práctica informarse acerca de la evaluación formativa: este proceso facilitó la negociación del significado, agilizando el logro del aprendizaje de los miembros de la comunidad de práctica.

### **El portafolio de evaluación es una cosificación del aprendizaje**

El portafolio de evaluación representa el producto final a lograr con la intervención. Esta herramienta permite a la maestra evaluar todo el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de evidencias de sus logros.

[La maestra de inglés y el asesor externo] tuvieron una larga plática sobre las características del producto de la intervención: el portafolio de evaluación formativa. Se conformó el portafolio por los exámenes, tareas, trabajos en clase y concursos objetos de retroalimentación continua por parte de la maestra para que los alumnos pudieran redactar un trabajo final de investigación en donde emplearon los conceptos aprendidos durante todo el curso. (Bitácora n. 9, 27 Marzo 2012, p.54)

Se defino el producto, las características y los criterios de evaluación del mismo. Se platicó del portafolio de evaluación; la profesora de inglés reconoció la importancia de estructurarlo sobre una base de seis trabajos, tres elegidos por ella, que constituyeron el trabajo final de cada unidad y tres elegidos por los alumnos entre tareas y trabajos en clase. (Bitácora n. 12, 25 Abril 2012, p. 62)

En comunidad de práctica se organizó el portafolio de evaluación con la implicación directa de los alumnos permitiéndoles escoger tres trabajos entre los mejores realizados; los otros fueron escogidos por la maestra: los trabajos finales de cada unidad. Con ésta organización del portafolio de evaluación la comunidad de práctica buscó responsabilizar a los alumnos a través de una elección de los trabajos que consideraban mejor realizados y a través de una explicación que justificaba el motivo de dicha elección. Los trabajos que la maestra quiso introducir en el portafolio de evaluación fueron necesarios para examinar los logros de los alumnos tanto relacionados con una comunicación escrita, como con una oral. La maestra pensó incluir los exámenes parciales de final de unidad, una biografía de un personaje histórico y una exposición oral de la biografía de un hipotético súper – héroe.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) consideran el portafolio de evaluación como

“una colección de trabajos [...] que los aprendices han realizado durante un ciclo educativo [...] este tipo de evaluación es longitudinal e integral permite valorar, más que los productos, el proceso de desarrollo de aprendizaje y habilidades complejas durante un episodio instruccional amplio” (p. 6)

Un portafolio de evaluación es un producto fundamental de la evaluación formativa: representa una cosificación de los alcances de los estudiantes durante un ciclo escolar y ayuda al maestro a evaluar el proceso de aprendizaje y evitar otorgar a los alumnos una calificación relacionada solamente a una prueba de tipo sumativo.

La fase de combinación del conocimiento permitió diseñar una planeación para una propuesta de gestión del aprendizaje con la finalidad de solucionar los problemas detectados en el grupo y en el método de enseñanza de la maestra y aportar una evaluación de tipo formativo en la enseñanza de un segundo idioma. Toda la fase de combinación del conocimiento fue una negociación del significado en comunidad de práctica entre el conocimiento derivado por la experiencia de los participantes, el conocimiento externo y el conocimiento de la organización; este fue el proceso necesario para planear la propuesta de gestión del aprendizaje.

#### 4.4. Uso del conocimiento

En este apartado se presentan los logros de la comunidad de aprendizaje y de la comunidad de práctica durante el proceso de intervención. La propuesta de innovación quiso gestionar el aprendizaje del inglés de los alumnos de 6to. grado. El propósito educativo fue sustentar una conversación o una narración en inglés empleando verbos en pasado y adjetivos calificativos en forma superlativa.

El proceso tuvo una duración de diez semanas, de Agosto a Noviembre 2012; durante estas diez semanas se registraron nueve observaciones y tres clases fueron documentadas por la maestra a través de notas de campo. Debido al hecho que algunas veces los alumnos no cumplieron con las tareas asignadas, en comunidad de práctica se modificaron las actividades basadas en la retroalimentación del trabajo extraescolar para facilitar la aplicación de la evaluación formativa. La intervención pudo enfocarse en el propósito, que se fijó desde el diseño de la intervención. Paralelamente a la introducción de la innovación con la comunidad de aprendizaje, se realizaron dos juntas semanales en comunidad de práctica para analizar las notas de campo y los datos recogidos durante las observaciones. Durante estas juntas se integró conocimiento externo para modificar el modelo mental de la maestra y facilitar el logro del propósito educativo de los alumnos; las juntas en comunidad de práctica han sido un factor importante para modificar el proceso enseñanza – aprendizaje permitiendo a los alumnos dominar la meta abarcadora del curso.

#### Resultados de la gestión del aprendizaje

La innovación se condujo durante las clases de inglés del sexto grado de una escuela primaria; la comunidad de aprendizaje fue conformada por un grupo mixto de veintiocho niños. Se podría explicitar enseguida que la intervención tuvo un éxito parcial en cuanto intervinieron una serie de factores que impidieron los logros totales de las metas fijadas en el propósito de dicha intervención. Estos factores contrastantes son sintetizados a continuación:

- No se pudo cumplir la planeación entera de la innovación; no se realizaron algunas actividades de evaluación indispensables para evidenciar los logros de los alumnos.
- Por cuestiones disciplinarias, la maestra responsable del grupo prohibió a los alumnos el acceso al aula de computación; esto impidió la exposición de la biografía del súper – héroe que conformaba parte del portafolio de evaluación. Esto imposibilitó evaluar las competencias comunicativas orales de los estudiantes.

- Muchas veces los alumnos no cumplieron con la tarea asignada impidiendo el cumplimiento de la clase planeada y basada en la retroalimentación del trabajo extraescolar.
- Por cuestiones de juntas escolares o de festividades, los alumnos se quedaron muchas veces sin clase de inglés, en un caso la interrupción fue de diez días; esto obligó la maestra a retrasar las actividades planeadas en la intervención.
- De diez observaciones, solo cuatro aportaron datos útiles para referirse al aprendizaje de los alumnos durante el proceso de innovación.
- Falta de evidencias referidas al aprendizaje de adjetivos superlativos que se pueden cotejar con los criterios de evaluación.

Estos son los motivos que permiten expresar que la intervención no tuvo un éxito suficiente: intervinieron demasiados factores externos no contemplados que imposibilitaron conducir las actividades planeadas. Dichos motivos explicitan el por qué la intervención no consiguió lograr todos los propósitos; de cualquier manera es posible afirmar que la intervención permitió avances en el aprendizaje de los alumnos con referencia a una comunicación en pasado; los alumnos aprendieron:

- Las reglas para pasar un verbo de pasado a presente.
- Reconocer verbos en pasado en una lectura.
- Formular enunciados en pasado.
- Redactar una biografía de un personaje del pasado, a partir de una investigación.
- Contestar preguntas en pasado sobre la investigación.

Estos logros son reportados y evidenciados en cinco afirmaciones que denotan el proceso de aprendizaje de los alumnos:

- La maestra ayuda los alumnos a inferir la regla gramatical para convertir un verbo de presente a pasado.
- La evaluación entre pares facilita el aprendizaje.
- Las preguntas en plenaria consolidan los conceptos aprendidos.
- La investigación es un paso para el aprendizaje.
- Las actitudes y los desempeños de la comunidad de gestión del aprendizaje afectan la planeación de la intervención.

A continuación se desarrolla cada afirmación para demostrar los alcances de la comunidad de aprendizaje.

## **La maestra ayuda los alumnos a inferir la regla gramatical para convertir un verbo de presente a pasado**

M: [...] ¿Cómo lo hiciste tú para cambiarme un verbo de presente en pasado? ¿Qué hiciste?

A: poner el “was”

M: poner el “was” al principio, ¿otra cosa? Con la dos está más que clara, ¿Qué hicieron? ¿Cómo lo convertiste al pasado?

A: ponerle “-ed”

M: ponerle “-ed”. Ahí está la forma para que convierta un verbo en pasado. ¿Qué otra cosa hiciste además que poner el “-d” o “- ed”...¿Qué le quitamos?

A: ¿quitar? Le agregas...

M: [...] Fíjate en el enunciado dos, ¿Qué le quitamos?

A: (*mirando en el pizarrón*) el “to”

M: si el verbo tiene la palabra “to” al principio, automáticamente se convierte en infinitivo...

(Ob. 5, pp. 8 y 9)

Inferir la regla gramatical para convertir un verbo de presente en pasado es un componente importante del proceso de aprendizaje relacionado al propósito. Para sustentar una conversación en inglés empleando verbos en pasado, inferir la regla del pasado se convierte en una estrategia importante para que los alumnos puedan intrapersonalizar de manera activa este proceso. La maestra ayuda los alumnos a inferir la regla completa. La maestra emplea preguntas de ayuda para agilizar el proceso de internalización de la regla gramatical. Gallimore y Tharp (1993) definen una pregunta de ayuda como una estrategia necesaria para que el alumno produzca una operación mental que no puede o no quiere producir solo. Esta estrategia de enseñanza desarrolla en el alumno un proceso cognitivo que lo hace reflexionar sobre su actuación, completar sus respuestas y corregir sus errores. De esta forma la maestra puede basar su explicación en la zona de desarrollo próximo teorizada por Vygotsky (2003) considerada como el diferencial entre la capacidad de un niño a solucionar un problema independientemente y el solucionarlo con la ayuda de un adulto. Es en esta condición que el alumno avanza en su aprendizaje.

## **La evaluación entre pares facilita el aprendizaje**



M: en el equipo de M. están cometiendo unos errores, ya, ¡corrijanlos! Ok, “Arised in China to ago 2200 years”

A: yo lo tengo diferente

M: ¿Cómo lo tienes tú?

A1: Arised in China 2200 years ago

*La maestra da el plumón a la alumna para que escriba al pizarrón. (Ob.5, p.8)*

En este ejemplo la maestra corrige en plenaria un ejercicio en el que los alumnos tuvieron que realizar enunciados en pasado; un alumno se percató de un error del compañero y le comparte la manera en la que escribió el enunciado. La maestra no dice nada, se limita a pasar el plumón al alumno que corrigió el compañero; esta es una manera de confirmar que la respuesta del segundo alumno es correcta y una manera para que se corrija el error a todos los estudiantes que lo cometieron. Este es un ejemplo de evaluación informal entre pares. Casi todas las clases observadas cuentan, por los menos, con un par de ejemplos de evaluación informal entre pares.

Morales Vallejo (2010) afirma que: “La evaluación formativa es el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el periodo de enseñanza – aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos (p.12). Esta definición del autor es general pero significativa en cuanto considera la evaluación un proceso utilizado no solo por los maestros, sino también por los estudiantes. Los alumnos que se ayudan y se corrigen mutuamente es un componente fundamental de la evaluación formativa que alimenta y solidifica el componente social, la confianza mutua y permite un avance en el aprendizaje. La evaluación entre pares es importante porque los alumnos se sienten en una situación más cómoda cuando son corregidos por un compañero y no por la maestra, esto porque el alumno teme una mala calificación por el error cometido; también es importante porque entre compañeros se puede aportar una corrección “hablando el mismo idioma”.

### **Las preguntas en plenaria consolidan los conceptos aprendidos**

*La maestra lee y pide a los alumnos que subrayen los verbos que ella les dice.*

M: (a un alumno ayudándolo, indicándole el verbo) “was invented”... (sigue leyendo) “it was played in different forms”. “Was played” este es el verbo que tienen que subrayar, “was played” (indica a una alumna donde ubicar los verbos en el párrafo). (sigue leyendo, caminando por el aula) “The Chinese played soccer 3,000 years ago” Played, subrayan

played, por favor “They kicked a leather ball filled with feathers” Subrayan “kicked” y subrayan “filled”

*La maestra ayuda unos alumnos a encontrar los verbos en el párrafo*

M: (*leyendo*) “In Central America, people also played soccer” ¿que voy a subrayar?”

AOS: Played

M: (*leyendo*) “The sport was a mix of soccer and basketball” ¿Subrayo?

A: was

M: (*asintiendo*) was a mix. (*Leyendo*) “Soccer was also played in ancient Rome” ¿Que voy a subrayar?

A: “was” y “played” (Ob. 7, pp. 5 y 6)

Después de seis clases en las que la maestra presentó a los alumnos el concepto y les hizo inferir la regla gramatical, desarrolla en plenaria un ejercicio que ayuda a consolidar el conocimiento aprendido. En este párrafo la maestra inicialmente ayuda a los niños a reconocer los verbos en pasado que presenta la lectura; en un segundo momento pide directamente a los alumnos que reconozcan y subrayen los verbos. Esta secuencia permite a los alumnos consolidar su conocimiento y permite a la maestra evaluar informalmente sus competencias. La secuencia de esta clase acaba con otra explicación de la maestra:

M: -ed (*escribe la palabra*) ya hemos visto que por convertir un verbo se agregaba en su forma original...la terminación -ed. Ya ubicaste /que/ todos los verbos que tengo ahí están en pasado. (Ob.7, p. 7)

Este ha sido un cierre del ejercicio: después de haber constatado que los alumnos comprendieron el concepto, la maestra provee una explicación sintética, necesaria para que los alumnos entiendan la aplicación del mismo y puedan desempeñar correctamente el ejercicio. En este caso la maestra evalúa el conocimiento de los alumnos a través de una herramienta simple de evaluación: las preguntas a la clase. Según Morales Vallejo (2010) las preguntas a la clase son un componente esencial de la evaluación formativa y la considera una estrategia sencilla que es útil e inmediata para averiguar lo aprendido a cualquier nivel, aunque no siempre es eficaz. Con esta estrategia los alumnos están continuamente implicados en la clase, la maestra los obliga a desempeñar un proceso cognitivo apto a contestar la pregunta hecha. Con este ejercicio, los alumnos pueden darse cuenta que la regla puede aplicarse a un contexto definido (en este caso el nacimiento del futbol). De esta

manera desarrollan el componente procedimental del aprendizaje y consolidan el concepto declarativo previamente aprendido.

### **La investigación es un paso para el aprendizaje**

Una lectura de los cuadernos de los alumnos puede evidenciar como una investigación fue necesaria para adquirir competencias en el escribir en pasado. En la actividad planeada se pidió a los alumnos investigar sobre la biografía de John Lennon para después contestar unas preguntas en clase utilizando el tiempo en pasado. A continuación se presentan los catorce enunciados que un alumno escribió en su cuaderno como respuestas a las preguntas hechas por la maestra:

- 1) His name was John Winston Ono Lennon
- 2) He was born on October 9<sup>th</sup> 1940 in Liverpool, England
- 3) He wrote his first song in January 1960
- 4) His first song was "Give peace a chance"
- 5) He liked the music because the rhythm ok rock and roll
- 6) He became part of the Beatles in 1960
- 7) He met the Beatles with his music at concerts and giving his fame
- 8) He met Yoko Ono at the Indica Gallery and coincide in more place
- 9) They got marry in 1960
- 10) They had two babies: Julian Lennon and Sean Lennon
- 11) The group disappeared at the end of the decade 1960
- 12) He studied music and paint in fine arts
- 13) He was murdered outside his house
- 14) He died in December 8<sup>th</sup> 1980 (Cuaderno de un alumno, 9 Noviembre 2012)

La investigación previa ha sido importante para que los alumnos pudieran contestar estas preguntas. Las notas de campo de la maestra evidenciaron que éste fue un trabajo de aprendizaje cooperativo: los alumnos se reunieron en equipo con la investigación realizada para responder las preguntas que la maestra les asignó. Cada equipo que terminaba sus respuestas las escribía en el pizarrón para compartirlas con los compañeros. La maestra puntualiza que el tiempo no fue suficiente para corregir las respuestas. Arriba se transcribieron las respuestas dadas por los alumnos durante la clase; la anotación de la maestra en los cuadernos pone en evidencia que los alumnos escribieron correctamente las respuestas.

La investigación es una herramienta importante del aprendizaje, permite a los alumnos "aprender a aprender", uno de los pilares de la educación. En este ejemplo la investigación es un paso para el

aprendizaje en cuanto los alumnos se reúnen en equipo y, en base a la estructura del aprendizaje cooperativo, trabajan juntos para el logro de una meta en común. Así Eggen y Kauchak (2001) definen esta estrategia de aprendizaje: “El aprendizaje cooperativo es un grupo de estrategia de enseñanza que ubica a los alumnos en roles de aprendizaje y de enseñanza [...] requiere que los alumnos aprendan a trabajar en colaboración hacia metas comunes” (p.375)

El trabajo terminado ha sido objeto de evaluación por parte de la maestra: puso el sello “excellent” sobre los cuadernos de los alumnos que contestaron correctamente las preguntas, evidenciando que dominaron la estructura de la frase en pasado.

### **Las actitudes y los desempeños de la comunidad de gestión del aprendizaje afectan la planeación de la intervención**

La maestra comenta que no se puede cumplir con el tema planeado en cuanto los alumnos no desempeñaron la investigación que se les asignó de tarea. Se realizó, entonces, una clase de consolidación del conocimiento de la unidad estudiada, que comprende una autoevaluación y un enfoque procedimental del conocimiento declarativo empleado. (Diario, 24 Septiembre 2012, p.16)

Se planeó una clase basada en la retroalimentación de la tarea de los alumnos; su falta en la entrega de la investigación obligó a la comunidad de práctica a modificar las actividades para poder cumplir con una clase en línea con el propósito. Wenger (1998) considera la negociación del significado un elemento indispensable en comunidad de práctica; permite resolver los problemas a través de un diálogo enfocado en una visión compartida. En este caso la negociación del conocimiento permitió solucionar el problema presentado y planear una clase de consolidación del conocimiento basada en la autoevaluación de los alumnos.

Las afirmaciones que se desarrollaron reportaron los resultados de lo ocurrido en comunidad de aprendizaje. El propósito formativo que se fijó al inicio de la intervención fue que los alumnos lograran sustentar una conversación o una narración en inglés empleando verbos en pasado y adjetivos calificativos en forma superlativa. Las afirmaciones pueden demostrar que no se alcanzaron totalmente las metas del propósito: las observaciones no evidenciaron informaciones relacionadas con el aprendizaje de los adjetivos superlativos, ni evidenciaron datos que pudieran demostrar la importancia de un portafolio de evaluación en un proceso de evaluación continua. Lo que las afirmaciones transmiten claramente es el proceso que permitió a los alumnos el logro del aprendizaje. Este proceso fue implementado con la intervención y con la aplicación de una

evaluación continua y validó parte del conocimiento que en comunidad de práctica se gestionó para el alcance de la meta abarcadora del curso por parte de la comunidad de aprendizaje. Los resultados del proceso de intervención en gestión del aprendizaje reportan la validación del conocimiento relacionado con la capacidad de los alumnos de sustentar una narración o una comunicación en inglés empleando verbos en pasado. La falta de validación de otros logros relacionados con el propósito formativo justifica el éxito parcialmente satisfactorio de la intervención. La falta de una validación total del conocimiento relacionado con el propósito formativo es un factor que se reflejó en la comunidad de práctica durante la fase de institucionalización de la innovación; la comunidad de práctica se vio imposibilitada a difundir los resultados a nivel organizacional en cuanto los alcances de los alumnos validaron parte del conocimiento producido.

En síntesis el proyecto de intervención logró implementar una evaluación de tipo formativo en el proceso enseñanza – aprendizaje; esta metodología modificó la actitud de la maestra y aumentó la motivación de los alumnos hacia la asignatura en cuanto ubicados al centro del interés de la clase. Las afirmaciones documentan como la introducción de la evaluación formativa ayude a lograr las metas de aprendizaje de los alumnos; logros que en esta intervención fueron parciales, pero útiles para demostrar como la evaluación continua pueda modificar la relación de los alumnos con la asignatura, despertar su interés y facilitar el aprendizaje.

### Resultados de la gestión del conocimiento

La comunidad de práctica se conformó sobre el concepto de identidad: los dos miembros que la componían son maestros de idiomas, uno de italiano, el otro de inglés. La diferencia de papel de los maestros ha sido que la maestra de inglés es parte de la organización en donde se condujo la intervención; el maestro de italiano, líder del proyecto, es un asesor externo. Esta diferencia fue importante para planear las juntas en comunidad de práctica: necesitaba una forma en que el asesor pudiese combinar su conocimiento externo con aquello presente en la organización. Considerando esto, las juntas en comunidad de práctica se planearon para retroalimentar las observaciones e integrar el conocimiento para corregir errores en la forma evaluativa de la maestra y facilitar a los alumnos el proceso de aprendizaje.

A continuación se presentan los patrones de interacción ocurridos en la comunidad de práctica durante la fase del uso del conocimiento. Estos patrones se han construido como resultado del análisis de las veinte reuniones de trabajo que se llevaron a cabo durante esa fase y se pueden sintetizar en:

- Factores que propician el cambio de modelos mentales.

- Factores externos que afectan la innovación.

Estas categorías sintetizan lo ocurrido en la comunidad de práctica, los problemas que se tuvo que atender y los aspectos teóricos que encontraron su proceso práctico en la conducta y en la actuación de la comunidad.

### Factores que propician el cambio de modelos mentales

En esta categoría se identifican los factores que permitieron a la comunidad de práctica usar el conocimiento, probarlo y validarlo. Esta categoría se puede dividir en cuatro afirmaciones:

- La metacognición y la visión compartida son indispensables para propiciar el cambio de los modelos mentales.
- La conversión del conocimiento fundamenta el proceso de cambio.
- La intersubjetividad facilita la redacción de notas de campo, la visión compartida y la empresa conjunta.
- La integración del conocimiento externo y la retroalimentación son necesarios para el cambio cultural.

A continuación se analiza en detalle cada afirmación.

### **La metacognición y la visión compartida son indispensables para propiciar el cambio de los modelos mentales**

La maestra comenta que entendió el cambio que se pretende lograr pero le parece difícil empezar a ponerlo en práctica. Se habla sobre la dificultad y se le asegura que la innovación es un proceso complejo que requiere tiempo, pero que a lo largo logrará el cambio cultural necesario. (Diario, 12 Septiembre 2012, p.12)

La maestra comenta que está tratando de modificar su enseñanza también en otras escuelas; siguiendo el libro de texto está introduciendo el portafolio de evaluación; el líder del proyecto comenta afirmativamente esta iniciativa de la maestra. (Diario, 18 Septiembre 2012, p.14)

La maestra realizó por sí sola el cambio de la clase, sin negociarlo en comunidad de práctica. Esto ha sido un factor que pudo demostrar el cambio cultural que se está produciendo en la metodología de enseñanza de la maestra. (Diario, 24 Septiembre 2012, p.16)

Estos ejemplos citados subrayan la importancia de la metacognición y de la visión compartida para propiciar el cambio de los modelos mentales. Esta secuencia cronológica extraída del diario de la comunidad de práctica permite analizar el desarrollo del proceso metacognitivo en la maestra que fortaleció su visión compartida del propósito. En la primera viñeta la maestra entiende el cambio pero no se percata de la dificultad para lograrlo. En el segundo ejemplo citado, la visión compartida de la maestra es más sólida y esto le permite desarrollar su proceso metacognitivo para aportar el cambio en otro contexto formativo. La última viñeta demuestra el clímax en el desarrollo de su visión compartida y en su metacognición: a este punto del proceso de innovación la maestra logra aportar modificaciones en línea con la intervención por sí sola, sin comentarlo en comunidad de práctica. Cuando la maestra empieza a tener una visión compartida fuerte y una metacognición desarrollada, empieza a manifestarse el cambio de su modelo mental.

La visión compartida ha sido importante para que el componente de la comunidad de práctica pudiese actuar en línea con el propósito de la intervención; esto desarrolló la metacognición que permitió a la maestra reflexionar sobre su conducta y modificarla para el logro del cambio. Wenger (1998) identifica la visión compartida como un componente esencial de la comunidad de práctica, necesaria para establecer la empresa conjunta que permite el trabajo hacia el logro de una meta en común.

Considerando el concepto de metacognición, Marzano y Kendall (2007) la definen como “el responsable del monitoreo, de la evaluación y regulación de todos los tipos de pensamiento. También se ha calificado a la metacognición como responsable del control de ejecución” (en: Gallardo Córdova, 2009, p. 41). El comportamiento de la maestra encuentra un respaldo amplio en los conceptos expuestos por estos autores: por medio del proceso metacognitivo modificó su manera de actuar, adaptándola a la visión de la comunidad de práctica. Esto ha sido un factor determinante para el cambio de su modelo mental.

### **La conversión del conocimiento fundamenta el proceso de cambio**

Se le muestra a la maestra una grabación para compartir la metodología de enseñanza y socializar el conocimiento tácito relacionado a los aspectos de la evaluación durante una lección impartida por el líder del proyecto. La observación se enfocó en ver las diferencias entre la manera de evaluar el conocimiento de los alumnos entre ambos maestros (Diario, 28 Agosto 2012, p.5)

Se muestran a la maestra las afirmaciones que se lograron con el análisis de la bitácora para explicarle mejor como se tendrán que obtener las afirmaciones del registro de observación (Diario, 2 Octubre 2012, p.20)

La maestra comenta irónicamente que es curiosa de ver los exámenes que aplica el otro maestro por saber cuánto exige a los alumnos; se le comparten y se comentan los exámenes y el estilo, así como de lo que constan los ejercicios. (Diario, 16 Octubre 2012, p.29)

La primera situación es un ejemplo de socialización del conocimiento: la maestra pudo analizar, viendo la grabación, otras formas de evaluar y empezar un pensamiento crítico sobre su estrategia evaluativa. La grabación ha sido un factor determinante para socializar diferentes estrategias evaluativas y compartir la visión sobre el proyecto y la necesidad del cambio. Las otras situaciones representan la externalización y la combinación del conocimiento. La externalización del conocimiento tácito agilizó la empresa conjunta y el análisis de las observaciones; la combinación permitió compartir las metodologías didácticas de los exámenes, implementando la empresa conjunta, con el fin de realizar un test que conforme la parte sumativa de la evaluación.

Nonaka (1994) reconoce cuatro tipos de conversión del conocimiento: socialización, combinación externalización, e internalización. El autor define la socialización como el proceso en el que se comparte el conocimiento tácito; la externalización como el proceso apto a convertir el conocimiento tácito en explícito; la combinación como el proceso de conversión entre dos tipos de conocimientos explícitos y la internalización como el proceso de conversión del conocimiento explícito en tácito. Estos procesos de conversión del conocimiento se necesitan para el logro del cambio en cuanto producen un nuevo tipo de conocimiento, facilitan la visión compartida y la empresa conjunta.

### **La intersubjetividad facilita la redacción de notas de campo, la visión compartida y la empresa conjunta**

Las notas de campo de la maestra no se pueden emplear con el fin de análisis en cuanto representan una síntesis de la clase, no meramente una observación. (Diario, 31 Agosto 2012, pp. 5 y 6)

Se le explica a la maestra como redactar notas de campo, se toma un esquema sintético hecho para el caso y se le relaciona al propósito de la observación que se ha fijado (Diario, 31 Agosto 2012 p. 6)



Las notas de campo son sintéticas pero representan unos acontecimientos interesantes: en el primer caso (se reportó la cita desde la nota de campo): “La maestra preguntó la opinión de niños que sabía que no la habían hecho [la tarea] y permitió que en ese momento sacaran su punto de vista [...] Otro acontecimiento interesante que figura en las notas de campo es el siguiente (reporte textualmente): “La maestra escribió los enunciados en el pintarrón según iban siendo dictados y permitió que los corrigieran los compañeros realizando preguntas que los ayudaran a encontrar el error”. (Diario, 19 Octubre 2012, p.30)

Un paso importante para desarrollar la metacognición en la maestra ha sido aquello de redactar notas de campo de sus propias clases. La maestra redactó tres veces notas de campo durante la intervención: inicialmente eran inutilizables para fines de análisis; después de unas explicaciones y un esquema redactado para el efecto, la maestra desarrolló una buena capacidad de observar su clase de manera crítica y en línea al propósito de la intervención. Las notas de campo han sido muy importantes en cuanto permitieron el trabajo en comunidad de práctica, propiciando la empresa conjunta, dado que por tres veces sustituyeron el registro de observación.

En la transición entre el nivel interpsicológico y el nivel intrapsicológico, Wertsch (1988) identifica cuatro niveles de intersubjetividad:

“El primer nivel se caracteriza por el hecho de que la definición de la situación del niño es tan diferente de la del adulto que resulta difícil la comunicación [...] En el segundo nivel de intersubjetividad, la interacción adulto – niño no está tan restringida por la limitada definición de la situación del niño. El niño parece compartir la comprensión básica de los objetos por parte del adulto en la situación [...] En el tercer nivel de intersubjetividad, el niño puede responder adecuadamente haciendo las inferencias necesarias para interpretar las producciones directivas del adulto, incluso cuando éstas no son explícitas y dependen de la definición de la situación según el modelo adulto [...] En el cuarto y último nivel [...] el niño toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea” (pp. 173 y 174)

Si consideramos estos niveles de intersubjetividad en la relación novato – experto, podemos simplemente ver una analogía con lo que pasó en comunidad de práctica: cuando se explicó a la maestra como redactar las notas de campo, estos niveles se identificaron de manera muy patente. Inicialmente la maestra no entendió como redactar las notas de campo y esto le impidió realizar un trabajo útil para fines de análisis; con el desarrollo del nivel de intersubjetividad, la maestra logró una redacción que pudo sustituir las observaciones de las clases. Este ha sido un factor que demostró la fuerza de su visión compartida y simplificó la empresa conjunta durante el proceso de cambio.

## **La integración del conocimiento externo y la retroalimentación son necesarias para el cambio cultural**

La directora comentó que para la evaluación es necesario tomar en cuenta todos los elementos que entran en el proceso de aprendizaje: la parte formativa, la parte informativa, la parte de exhibición, la parte de producto, y la metacognición. [...] Para ella los puntos principales de la evaluación son: información, interacción, con referencia a los trabajos en equipo, el producto y la exhibición; estos puntos permiten el resultado. La directora cierra este comentario diciendo que “si no hay evidencia no hay competencia” para afirmar que es indispensable el producto para la evaluación (Diario, 9 Octubre 2012, p.24)

La maestra [...] comenta de una queja que recibió por parte de una madre de familia con referencia a un examen que realizó. Se le recomienda tener en consideración las quejas, sobre todo si vienen por otra maestra de inglés: que sean correctas o incorrectas, puede ser útil analizarlas para autoevaluarse. (Diario, 23 Octubre 2012, p. 33)

Estos son solo un par de ejemplos entre los muchos en el que otros componentes de la organización o personas externas a ella conllevan conocimiento a la comunidad de práctica. En el primer caso la directora aporta conocimiento comentando al líder del proyecto su punto de vista y su opinión sobre los aspectos que la evaluación debe tener presente. La directora tiene una maestría en pedagogía, su conocimiento, entonces, es documentado y puede ser empleado en la comunidad de práctica para fortalecer el proceso innovador de la evaluación de la maestra. En el segundo caso la queja de la madre puede servir como conocimiento externo e integrar una sugerencia útil para avanzar una autocrítica hacia su propia manera de actuar; es un paso que facilita e implementa la metacognición.

El conocimiento integrado es necesario en cuanto las juntas en comunidad de práctica, la mayoría de las veces, fueron sesiones de retroalimentación de las clases observadas y de las notas de campo redactadas, con el fin de cambiar los modelos mentales en el proceso enseñanza – aprendizaje. En este contexto la integración del conocimiento fue indispensable para poder combinar el conocimiento presente en la comunidad con el conocimiento externo para producir otro. El conocimiento producido se puso en práctica en las siguientes clases con el fin de validar su valor para el logro de los objetivos preestablecidos. Las definiciones que Firestone y Mc Elroy (2009) otorgan a la integración y la validación del conocimiento describen teóricamente lo ocurrido en comunidad de práctica:

“Integración del conocimiento son los procesos mediante los cuales una organización introduce nuevas declaraciones de conocimiento en su ambiente organizacional y retira las antiguas. [...] La validación del conocimiento son los procesos mediante los cuales las

declaraciones de conocimiento se someten a los criterios organizacionales para determinar su valor y veracidad”. (en: Ortiz Cantú y Ruiz Sahagún, pp. 8 y 12).

### Factores imprevistos que afectan el proceso de innovación

En esta categoría entran todos los factores no previstos que afectaron la intervención. En estos casos la comunidad de práctica tuvo que solucionar estos problemas para poder dar seguimiento al proceso de cambio. Esta categoría puede ser constituida por una afirmación: La comunidad de práctica derrota las barreras del aprendizaje con la visión compartida a nivel organizacional. A continuación se desarrolla la afirmación.

#### **La comunidad de práctica derrota las barreras del aprendizaje con la visión compartida a nivel organizacional**

Durante el proceso de cambio se identificaron cinco casos en los que se pudieron identificar tres barreras de las siete teorizadas por Senge (2003): “el enemigo externo”, “la parábola de la rana hervida” y “yo soy mi puesto”. Se reporta un paso del diario significativo para delinear el carácter de las barreras que se presentaron.

No se entiende bien la posición de la directora, la cual un día dice una cosa y parece bien dispuesta en apoyar el proyecto, al día después, comenta la maestra, le refiere que no quiere ver un acceso tan seguido del líder del proyecto a la escuela. La directora repite a la maestra de inglés de platicar con la maestra de 6to. grado y si ella acepta no habrá ningún problema, algo que ya se ha hecho el miércoles obteniendo una respuesta positiva. (Diario, 31 Agosto 2012, p.6)

Este ejemplo contiene las tres barreras arriba mencionadas. La barrera del “enemigo externo” se presentó con la actitud de la directora en considerar un agente externo como una amenaza para la organización. Por este motivo su actitud fue indecisa en diferentes ocasiones: apoyó el proyecto pero al mismo tiempo veía el líder del mismo como una amenaza. Esta situación de incertidumbre su pudo interpretar como la barrera: “la parábola de la rana hervida”. La falta de comprensión de la actitud de la directora hubiese podido derrotar el éxito del proyecto si no hubiese compartido los resultados generados, hubiera podido retirar el apoyo a la intervención e impedir el seguimiento. La última barrera, “yo soy mi puesto” se presentó cuando la directora dijo al líder del proyecto de pedir a la maestra responsable del grupo la autorización para dar seguimiento a la intervención. Esta posición fue una defensa de la directora para evitar rechazar explícitamente la intervención; fue

necesaria una plática con la directora y con la maestra responsable del grupo para compartir la visión hacia el proyecto. La solidificación de la visión compartida permitió vencer las barreras del aprendizaje y dar seguimiento a la intervención.

Las afirmaciones que se desarrollaron en este apartado reportan los resultados de lo ocurrido durante la gestión del conocimiento. Hay que resaltar que durante el proceso no se presentaron problemas que pudieran comprometer la intervención y las barreras del aprendizaje que se encontraron fueron limitadas y esporádicas y se solucionaron de manera sencilla fortaleciendo la visión compartida con los miembros de la organización. La conducción de la innovación fue caracterizada por juntas en comunidad de práctica para negociar el significado sobre las observaciones de las clases y retroalimentarlas, integrando conocimiento necesario para modificar el modelo mental de la maestra en relación con la metodología de evaluación y facilitar el aprendizaje de los alumnos. Las afirmaciones demuestran y caracterizan el proceso de cambio considerando todos los factores que se presentaron, que complicaron y que agilizaron la intervención.

El problema mayor que se presentó fue relacionado con la difusión a nivel organizacional del conocimiento producido. La comunidad de práctica, en fase de combinación del conocimiento, no consideró unos factores que se pudieran prever y que afectaron la conducción de la intervención, como, por ejemplo, la suspensión de algunas clases; por estos motivos no todo el conocimiento se pudo probar y validar en comunidad de aprendizaje. Los resultados de lo ocurrido durante la gestión del conocimiento evidenciaron un proceso incompleto: la falta de validación de parte del conocimiento impidió a la comunidad de práctica difundir los logros a nivel organizacional. En otros términos, el cambio permaneció a nivel individual sin que el colegio pudiera beneficiarse a nivel organizacional del conocimiento logrado. La comunidad de práctica para poder difundir el conocimiento producido, necesita combinar de nuevo el conocimiento y formular nuevas declaraciones; cuando se produzca el nuevo conocimiento que cumpla con los objetivos del propósito, será probado y validado y, solo entonces, difundido a nivel organizacional para que el cambio se pueda institucionalizar al interno del colegio y todos los miembros puedan modificar su modelo mental beneficiándose del conocimiento producido.

## Conclusiones

Un comentario conclusivo del proceso de gestión del conocimiento es necesario para sintetizar lo ocurrido durante el desarrollo del proceso de intervención y para declarar el conocimiento que se produjo con la intervención.

No se pudo finalizar el portafolio de evaluación formativa en cuanto los alumnos no entregaron las tareas que lo conformaban y no se pudo cumplir con todas las actividades planeadas en la propuesta de gestión del aprendizaje debido a la suspensión de siete clases, motivo que impidió el éxito completo de la intervención. Las clases faltantes que se planearon durante la fase de combinación del conocimiento hubiesen sido necesarias para validar en comunidad de aprendizaje el conocimiento producido en comunidad de práctica, relacionado con el propósito de la intervención. Esto fue un error cometido por la comunidad de práctica, durante la fase de combinación del conocimiento no tomó en cuenta estos factores que la experiencia de los maestros hubiese podido detectar como posibles. Hay que puntualizar que esta fue una falta de comunicación en comunidad de práctica en cuanto el líder del proyecto fue un asesor externo a la organización y no conocía el calendario escolar del colegio; también es pertinente puntualizar que el asesor externo era de nacionalidad italiana y docente a otro nivel formativo, estos fueron factores que tuvieron que haberse considerado durante la fase de combinación del conocimiento: el asesor externo no tuvo un conocimiento completo de la estructura de la escuela primaria mexicana en relación con la planeación y con la didáctica de la misma. En comunidad de práctica no se dio importancia a estos factores y esta falta de comunicación propició que no hubiera las condiciones necesarias para validar el conocimiento producido. La falta de validación del conocimiento generó dificultades para la difusión desde el nivel individual al nivel organizacional del conocimiento generado; el conocimiento que se produjo fue probado solo en parte y esto impidió que la comunidad de práctica pudiese difundir a nivel organizacional resultados ciertos logrados con la intervención.

El proyecto de intervención modificó el proceso enseñanza – aprendizaje mediante la incorporación de la evaluación formativa; las actividades planeadas se basaron en una continua retroalimentación, formal o informal, entre pares o por parte de la maestra. Por medio de esta implementación los alumnos, aprendieron a trabajar en equipo y a retroalimentarse mutuamente; cambiaron su actitud: aumentó su responsabilidad y su implicación a la clase; estos factores fueron determinantes para el avance del aprendizaje.

Se presentaron algunas limitaciones que impidieron que los alumnos logaran todos los aprendizajes esperados y fueron intrínsecas a la conducción de la intervención que no proporcionó datos a la comunidad de práctica para producir y validar el conocimiento en relación con todas las actividades

planeadas y con el portafolio de evaluación, que hubiese podido constituir una cosificación de los alcances de los alumnos durante el semestre. Además, la falta de actividades basadas en el diálogo y en el debate, no proporcionaron a la comunidad de práctica datos para gestionar el conocimiento de los alumnos relacionado con la forma de exposición oral, limitando la validación a los alcances en la forma escrita, para comunicar o redactar en tiempo pasado una narrativa o una biografía de un personaje famoso. Cabe resaltar que el incumplimiento del portafolio de evaluación imposibilitó el cotejo de los logros con los criterios de evaluación preestablecidos; sin un cotejo completo de los alcances de los estudiantes, la intervención tuvo un resultado insuficiente.

Un resultado insuficiente se encontró también desde el punto de vista de la validación del conocimiento gestionado. Este factor dependió del hecho que la comunidad de práctica aprendió a evaluar formativamente solo en esta ocasión, sin tener conocimientos previos que pudieran facilitar el cambio; por esta razón, se dio mucha atención a los procesos de evaluación y a como los alumnos se relacionaron con este cambio, más que a los logros relacionados con el propósito formativo. Este error fue debido a la práctica de la comunidad que por la primera vez se confrontaba con un cambio en la estructura evaluativa: se puso atención en estructurar la estrategia de evaluación pensando que fuesen solo estos los logros que extender a nivel organizacional. En otros términos, éste proyecto permitió a la comunidad de práctica aprender a gestionar el conocimiento de una organización y combinarlo al conocimiento externo para lograr un cambio en la metodología de evaluación. El conocimiento externo que se combinó en comunidad de práctica fue principalmente de dos tipos: uno relacionado con la práctica profesional del asesor externo y con el conocimiento que la experiencia personal le permitió combinar; otro extraído por teorías que fundamentan la evaluación formativa. Los componentes de la comunidad trabajaron por primera vez con herramientas evaluativas que les hizo modificar el modelo mental de la enseñanza; este fue un logro importante debido por la continua negociación de significado y la combinación del conocimiento externo con aquello presente en la comunidad. Se integraron nociones teóricas en la práctica docente de la maestra que cambiaron sus actitudes y sus conductas evaluativas, permitiéndole un aprendizaje significativo en la evaluación formativa. Gracias a la integración del conocimiento teórico la comunidad de práctica aprendió a estructurar rúbricas de evaluación formal; a basar la clase sobre una continua evaluación informal entre pares; a estructurar tablas de coevaluaciones formales; a redactar una autoevaluación que permite a los alumnos reflexionar sobre su conducta y sus logros en la asignatura; a entender el concepto de retroalimentación, necesario a los avances en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde el punto de vista organizacional, algunos aspectos facilitaron la gestión del conocimiento de la comunidad de práctica, otros la obstaculizaron. Entre los factores que facilitaron la gestión del

conocimiento se puede incluir la libertad de acción que la organización otorgó a la comunidad de práctica durante el proceso. Otro elemento importante que potenció la gestión del conocimiento fue la participación de la directora durante la primera parte del proceso de innovación; su implicación en la comunidad de práctica fue de gran ayuda para mapear el conocimiento de la institución, para realizar entrevistas a los maestros y encuestas a los alumnos y a los padres. Esto es un factor determinante para la gestión del conocimiento: un proceso de innovación parte de abajo hacia arriba, el apoyo de la dirección facilita el proceso y lo agiliza en cuanto impide que se presenten barreras del aprendizaje. El cambio de directora redujo mucho el apoyo de la organización a la intervención; no obstante la nueva directora nunca obstaculizó el proceso, su actitud fue externa a la innovación en cuanto tuvo asuntos diferentes a los que dar prioridad. En otras palabras, la intervención tuvo un seguimiento y un interés más fuerte a nivel organizacional con la primera directora que aprobó el proyecto respecto que con la directora sucesiva. Esto pudo confirmar que el apoyo de los niveles directivos de una organización en un proceso de cambio son fundamentales: en las fases que contaron con el apoyo de la directora, la innovación tuvo un proceso rápido y seguro, en cuanto los niveles directivos dieron una cierta prioridad al logro del cambio. Sin el apoyo concreto de la directora, la comunidad de práctica requirió en varias ocasiones fortalecer la visión compartida con la autoridad para vencer algunas barreras que se presentaron y que pudieran obstaculizar la conducción de la intervención. Durante el uso del conocimiento se pudo constatar que la organización fue caracterizada por la barrera “yo soy mi puesto”; esta fue una barrera que no complicó el trabajo en comunidad de práctica, pero, en una ocasión, afectó la actividad planeada para la gestión del aprendizaje: la maestra responsable prohibió a los alumnos el uso de la sala de computación por motivos disciplinarios; esto influyó también en la clase de inglés, obligando a la maestra a modificar unas actividades que hubieran permitido el debate y la exposición oral.

La actitud de la organización influyó también en la fase de continuación del proyecto: la directora se implicó en el proceso únicamente para difundir los datos al personal externo que conforma la Confederación de las Escuelas Particulares, para enterarlo de como la organización realiza procesos concretos de cambio, respetando su visión conservadora en la metodología didáctica y al mismo tiempo actualizando su estructura pedagógica. La comunidad de práctica planeó también la realización de una junta en donde el líder del proyecto y la maestra de inglés expusieran a los maestros del colegio los beneficios de la evaluación formativa en el proceso enseñanza – aprendizaje. Esta junta fue concebida como proceso necesario para la difusión del conocimiento desde el nivel individual al nivel organizacional, pero no se pudo concretar en cuanto los resultados logrados con la intervención fueron incompletos. Por este motivo, no se puede considerar finalizada la institucionalización de la innovación hasta el momento en que la comunidad de práctica no

produzca y valide el conocimiento necesario para conseguir todos los objetivos del proyecto y para unificar la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos.

A partir de lo ocurrido durante el proceso de gestión del conocimiento, se pueden recomendar algunas acciones correctivas para que un proyecto futuro tenga éxito. Desde el punto de vista de la gestión del conocimiento, si se tiene que realizar otro proyecto de implementación de la evaluación formativa, se tendrá que organizar las juntas en comunidad de práctica como en esta intervención: sería necesario reunirse para retroalimentar los datos recogidos durante las observaciones y combinar el conocimiento externo para implementar el cambio. Lo que necesita cambiar para conducir con mayor éxito un proyecto similar es focalizar correctamente las observaciones al propósito de intervención: en esta ocasión se prestó demasiado interés a la conducta de la maestra y poco a los logros de los alumnos. Otro componente que necesita modificaciones en caso de una nueva conducción del mismo proyecto es la estructura de la planeación de las actividades de gestión del aprendizaje. En comunidad de práctica se planearon las clases con base en los temas tratados en el libro, tal vez diferentes respecto al propósito formativo. Estas clases no proporcionaron datos útiles para el proyecto y confundieron la actividad de la comunidad de práctica, descentrando el foco de la mirada analítica desde los logros de las metas fijadas por el propósito hacia el comportamiento y las actitudes de los alumnos. Una reorganización de las actividades sería necesaria para que todos los aprendizajes puedan cotejarse y ser evaluados. Esta reorganización debe prever lo más posible los factores externos que pueden afectar la conducción de la innovación como, por ejemplo, los días inhábiles que puedan demorar el proceso de intervención.

Desde el punto de vista de la gestión del aprendizaje, para que la innovación pueda ser exitosa, es necesario otorgar más importancia al portafolio de evaluación. El portafolio fue el producto prefijado de la intervención, un componente significativo para las evidencias de los aprendizajes de los alumnos. En este caso, los alumnos no cumplieron con las entregas de los trabajos que lo conformaban impidiendo a la maestra aportar una evaluación al proceso de aprendizaje. Otro aspecto que se necesitaría reforzar es la implementación de actividades procedimentales que permitan desarrollar el diálogo y facilitar la comunicación en el segundo idioma. El diálogo que caracterizó la clase fue continuo, pero se centró en el libro de texto con el fin de retroalimentar las habilidades comunicativas; faltaron actividades que permitieran a los alumnos no solamente exponer su opinión, sino también sustentarla y “defenderla” durante un debate con los compañeros y con el maestro.

Desde el punto de vista de gestión del conocimiento, durante la conducción de la intervención se presentaron solo unas barreras de aprendizaje que la comunidad de práctica pudo vencer sin muchas



complicaciones. El problema mayor que enfrentó la comunidad de práctica fue aquello de producir todo el conocimiento relacionado con el propósito y validarlo aplicándolo en comunidad de aprendizaje; esto limitó el éxito de la intervención y el proceso de institucionalización del cambio, dejando el conocimiento producido a nivel individual, sin completar su difusión a nivel organizacional. Desde una mirada de gestión del aprendizaje, los alumnos no lograron todos los aprendizajes esperados durante la intervención, no se cumplió con las actividades planeadas y la conformación del portafolio de evaluación no tuvo éxito. Por estos motivos se puede afirmar que el proceso de intervención de gestión del conocimiento no tuvo un éxito satisfactorio.

En conclusión, se puede afirmar que la gestión del conocimiento se desarrolla en dos niveles: individual y organizacional. A nivel individual es suficiente la implicación de una comunidad de práctica para que un proceso de innovación se pueda cumplir al interno de una organización; la comunidad de práctica puede lograr individualmente un cambio en la cultura educativa, independientemente de la implicación directa de la organización. Los mandos altos son fundamentales cuando el cambio cultural logrado por la comunidad de práctica se debe institucionalizar; solo con una implicación concreta de los directivos como actores del cambio los nuevos modelos mentales logrados a nivel individual pueden ser cristalizados y extendidos a todos los miembros de la organización. Para innovar y mejorar constantemente las características pedagógicas e institucionales, necesita que las organizaciones no se cierren en sus pautas y modelos mentales, sino que apoyen los cambios culturales logrados a nivel individual y exploten la estructura dinámica del conocimiento.

## Referencias Bibliográficas

- Blythe, T. (1999). *Enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Volumen 5 de los libros de infomania.com. Edición ilustrada.
- Chadwick, C.B., Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós
- Colegio Mayas*. (2011). Obtenido el 11 Marzo 2013 desde: <http://www.colegiomayas.com/index.html>
- Cruz Escalante et al. (2009). *Guía metodológica de evaluación de los aprendizajes en educación superior tecnológica*. Perú: Ministerio de educación
- Díaz Barriga, F., Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: UNAM
- Eggen, P. D. y Kauchak, D.P. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de cultura económica
- European Council (2001). *The common European Framework in its political and educational context*. Strasbourg: Autor. Disponible [online] en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) [último acceso, 5 Marzo 2013]
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gallardo Córdova, K.E. (2009). *La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Disponible [online] en: [http://www.cca.org.mx/profesores/congreso\\_recursos/descargas/kathy\\_marzano.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf) [último acceso, 5 Febrero 2013]
- Gallardo Córdova, K.E., et al. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*. Guadalajara: Iteso. Disponible [online] en: [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=556\\_toma\\_de\\_decisiones\\_para\\_la\\_evaluacion\\_formativa\\_el\\_proceso\\_de\\_planeacion\\_y\\_determinacion\\_de\\_sus\\_mecanismos](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=556_toma_de_decisiones_para_la_evaluacion_formativa_el_proceso_de_planeacion_y_determinacion_de_sus_mecanismos) [último acceso, 1 Abril 2013]
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). Conceptualización educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización En: L. Moll, (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE

- Marzano, R. y Pickering, J. (2005) *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Guadalajara: ITESO
- Mc Tighe, J., Wiggins, P. (1998). *Evaluación de competencias en aprendizaje distribuido*. México: Universidad Iberoamericana de León
- Morales Vallejo, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Segunda edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, (capítulo II, pp. 33 – 90). Disponible [online] en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/evaluaciónformativa.pdf> [último acceso, Abril 2012]
- Nonaka, I. (1994). Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional. *Organization Science*, 5 (1), 1-40.
- Ortiz Cantú, S., Ruiz Sahagún, A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: Modelo de Firestone y Mc Elroy*. 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.
- Rosales, C., (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea
- Senge, P. (2003). *La quinta disciplina, como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. España: Garnica
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

# **Anexos**

## Anexo 1: Mapeo del conocimiento, preguntas claves.

### Evaluación, programa y planeación

- 1) ¿Cómo se relacionan los padres con la planeación del curso y la evaluación?
- 2) ¿Cómo podemos acceder a informaciones que nos ayuden a modificar las actividades del aula y la forma evaluativa?
- 3) ¿Qué pueden aportar los docentes para mejorar los programas de aprendizaje de los alumnos?
- 4) ¿Cómo se relacionan los alumnos con el libro de texto?
- 5) ¿Los docentes aplicarían más evaluaciones adentro de un semestre para obtener un correcto enfoque sobre el avance del niño?
- 6) ¿Qué puede aportar el padre de familia para mejorar la estructura evaluativa?
- 7) ¿Cómo el diálogo entre docentes y entre docentes – organización puede ser útiles para cambiar informaciones sobre la evaluación y la planeación?

### Cognoscitivo (saber)

- 8) ¿Existen en el colegio recursos que pueden auxiliar la estructura de la forma evaluativa que abarque el proceso de aprendizaje?
- 9) ¿Las actividades que se proponen a los alumnos están relacionadas con el proceso de aprendizaje requerido?
- 10) ¿Cuál es la forma evaluativa actual del instituto?
- 11) ¿La forma evaluativa considera todos los procesos de aprendizaje o considera solo el conocimiento logrado por los alumnos?
- 12) ¿Cuáles recursos o materiales usados actualmente por los docentes a fines educativos ayudan a evaluar el aprendizaje de los alumnos?
- 13) ¿Cómo se realiza la planeación en la escuela?
- 14) ¿Cómo se verifica el avance de los niños?

### Destrezas o procedimientos (saber hacer)

- 15) ¿Cuál actividad se puede planear para que el docente mejore la evaluación del niño?
- 16) ¿Cómo se puede aportar informalidad en el aula para disfrutarla a fines pedagógicos?
- 17) ¿Cómo se pueden planear actividades que incrementen la motivación de los niños?

### Red social

- 18) ¿Los alumnos trabajan suficientemente en equipo?
- 19) ¿Cómo estructurar y evaluar trabajos en equipo que enriquezcan el conocimiento del aula?
- 20) ¿Cómo un docente puede organizar actividades en equipo que manejen los recursos tecnológicos?
- 21) ¿Cómo los docentes pueden evaluar en el proceso de aprendizaje la retroalimentación que un niño hace a otro compañero?
- 22) ¿Cómo se puede incrementar la autoevaluación de los estudiantes?

### Procesos de aprendizaje

- 23) ¿Las actividades son empleadas por parte de los docentes según un orden preciso que facilite el aprendizaje de los alumnos?
- 24) ¿Los alumnos logran las metas deseadas por parte de los docentes y por parte de la organización?
- 25) ¿Cuáles son los límites de autonomía curricular de la escuela?
- 26) ¿El libro de texto respeta y cumple con la planeación de los docentes?
- 27) ¿Los contenidos del libro son relacionados al nivel de aprendizaje de los niños?
- 28) ¿Cómo se puede construir una investigación activa y no conductista; como ayudar los niños a investigar y a lograr un poco de independencia para profundizar el conocimiento adquirido en el aula?

### Fortalezas y debilidades

- 29) ¿Cuáles problemas aportan la planeación y la evaluación actual?
- 30) ¿Cómo se pueden unificar los criterios de evaluación?
- 31) ¿Cómo los recursos informales podrían ser empleados para modificar y profundizar el programa del libro y cómo podrían ser usados por fines evaluativos?
- 32) ¿Cómo se puede optimizar el tiempo para cumplir con todas las actividades formales e informales que constituyen el curso?
- 33) ¿Cómo se puede dar seguimiento al programa considerando los cambios de niveles?
- 34) ¿Cómo se puede dar seguimiento a los instrumentos o medios de evaluación?

### Oportunidades

- 35) ¿Es factible realizar encuestas a los padres, a los alumnos y a los maestros sobre la planeación y la evaluación?
- 36) ¿Es posible aportar rasgos informales adentro del aula del instituto?

### Entrevistas (estructuradas o no)

- 37) ¿Cómo los docentes se percatan del correcto aprendizaje de los alumnos?
- 38) ¿Cómo los docentes administran el programa planeado del curso?
- 39) ¿Es correcta la planeación de los cursos en relación a las horas de clase impartidas?
- 40) ¿Qué dificultad encuentran los maestros a aplicar los formatos de planeación ya existentes?
- 41) ¿Es suficiente la investigación que hacen los alumnos? ¿Cómo se pudiera incrementar?

### Cuestionarios

- 42) ¿Hay docentes que aportan ya rasgos informales adentro de sus clases?
- 43) ¿Cómo los docentes aportarían rasgos informales en la clase?
- 44) ¿Cuáles aspectos tienen en cuenta los docentes a fines evaluativos?

### Registros de observación

- 45) ¿Cuáles docentes podemos observar para analizar la actual práctica evaluativa?

### Registros de documentos

- 46) ¿Cuáles argumentos faltan al libro de texto?
- 47) ¿Cuáles aspectos considera la actual “hoja de seguimiento” para la evaluación de los alumnos?
- 48) ¿Cómo se puede modificar el manual de evaluación actual para darle seguimiento e incluir todos los aspectos, formales e informales?
- 49) ¿Cuánto los contenidos del libro son objeto de evaluación?

### Representación del conocimiento

- 50) ¿Qué sabe el instituto sobre la estructura evaluativa de tipo formativo?

## Anexo 2: Propuesta actividades

### Idioma inglés, sexto grado, escuela primaria

#### METAS DE COMPRENSIÓN ABARCADORAS:

Dominar diferentes redacciones en pasado simple, regular e irregular y los adjetivos calificativos en su forma superlativa

**TÓPICO GENERATIVO:** Aplicación del pasado simple y adjetivos superlativos

#### METAS DE COMPRENSIÓN

1. Manipular los verbos “there is” y “there are”
2. Manipular enunciados empleando números ordinales
3. Manipular los verbos regulares en enunciados y preguntas simples.
4. Diferenciar los verbos regulares e irregulares y aplicarlos en preguntas compuestas.
5. Combinar verbos regulares e irregulares en enunciados afirmativos y negativos.
6. Convertir adjetivos en su forma superlativa.
7. Crear enunciados empleando adjetivos superlativos.

Semana	Clase	Actividades	Sub-productos
1	1	<p><b>Inferir el empleo del pronombre “there’s”, “there’re” a partir de una lectura en presente</b></p> <p>1.1 Subrayar en la lectura las diferentes conjugaciones del verbo “to be”</p> <p>1.2 Contestar preguntas orales realizadas por la maestra en las que se emplea “there is” y “there are”</p> <p>1.3 Dialogar sobre la apariencia del planeta Tierra</p> <p>1.4 Inferir el empleo de los verbos “there is” y “there are”</p> <p>1.5 Escuchar la lectura y contestar preguntas hechas por la maestra</p> <p><b>Tarea:</b> completar enunciados propuestos por el libro</p>	



	2	<p><b>Sintetizar dos lecturas en un cuestionario propuesto por la maestra en el que se aplicará el vocabulario trabajado en la tarea</b></p> <p>1.1 Retroalimentación en plenaria de los enunciados de tarea  1.2 Dividir la clase en dos y pedir a cada mitad que lea una de las lecturas  1.3 En equipo compartir las informaciones con los miembros del grupo  1.4 En equipo contestar las preguntas de un cuestionario  1.5 Retroalimentación en plenaria de las respuestas</p> <p><b>Tarea:</b> Enumerar las palabras entregadas para formar secuencias lógicas</p>	
2	1	<p><b>Manipular las palabras de tarea para formar enunciados con los números ordinales e inferir el empleo del sufijo “-ive” a partir de un ejercicio</b></p> <p>1.1 En lluvia de ideas verificar el orden de las palabras  1.2 Elaborar los enunciados aplicando los números ordinales  1.3 Contestar el ejercicio e inferir el empleo de los adverbios con “-ive”</p> <p><b>Tarea:</b> escribir tres adjetivos calificativos para cada uno de los lugares que se te indique</p>	
	2	<p><b>Justificar con los adjetivos de tarea la elección del lugar en el que quisieran vivir, en enunciados simples.</b></p> <p>1.1 En lluvia de ideas recopilar los adjetivos usados por los alumnos en la tarea  1.2 Utilizando los adjetivos seleccionados, escribir enunciados para justificar la elección del lugar donde quisieran vivir  1.3 Retroalimentación entre pares de los enunciados logrados.</p> <p><b>Tarea:</b> completar el ejercicio propuesto por el libro y traer una imagen del lugar en que quisieras vivir</p>	Redacción de un ensayo en el que se expresa las preferencias
3	1	<p><b>En equipo, crear cuatro carteles en los que encierren los contenidos trabajados en la unidad.</b></p> <p>1.1 Retroalimentación de la tarea en plenaria para extraer las ideas principales</p>	



5	1	<p><b>A partir de una lectura, formular preguntas y respuestas para conseguir información sobre un jugador famoso del pasado</b></p> <p>2.1 Identificar los verbos en pasado en un ejercicio de lectura.  2.2 Contestar las preguntas sobre la lectura.  2.3 En binas elaborar preguntas con las question words de la tarea y contestarlas de acuerdo a la lectura del libro.</p> <p><b>Tarea:</b> Investigar la biografía de un personaje famoso del pasado asignado por la maestra</p>	
	2	<p><b>Manipular enunciados afirmativos y negativos para redactar una biografía de un personaje del pasado empleando palabras propuestas por la maestra</b></p> <p>1.1 Retroalimentación mediante recopilación de datos en forma de lluvia de ideas  1.2 En plenaria, manipular los datos anteriores con las características de un personaje histórico.  1.3 Elaborar enunciados afirmativos o negativos para redactar en plenaria la biografía del personaje escogido</p> <p><b>Tarea:</b> Completar una biografía siguiendo las pautas del libro basándose en la investigación de un personaje del pasado propuesto por la maestra</p>	
6	1	<p><b>Componer un cartel que sintetiza como se escribe una biografía de un personaje famoso del pasado, en común, a partir de una investigación previa.</b></p> <p>2.1 En lluvia de ideas los alumnos expresan la información que investigaron para externalizar todo el conocimiento logrado acerca del personaje.  2.2 En conjunto ordenar las ideas, estructurarlas correctamente y plasmarlas en un cartel</p> <p><b>Tarea:</b> buscar imágenes e informaciones para realizar la biografía de un hipotético súper – héroe</p>	
	2	<p><b>Realizar, en equipo, la biografía de un súper – héroe imaginario a partir de la información buscada de tarea</b></p> <p>2.1 Redactar en equipo la biografía del súper – héroe empleando la información de tarea  2.2 Diseñar, en equipo, la biografía en una</p>	Planear la exposición de la presentación realizada

		presentación de power point	
7	1	<p><b>Convertir los adjetivos sugeridos en forma superlativa para evaluar la exposición del trabajo de los compañeros</b></p> <p>1.1 Exponer, en equipo, las presentaciones de la biografía del súper - héroe  1.2 Retroalimentar, en equipo, la exposición de los compañeros empleando adjetivos monosílabos sugeridos por la maestra  1.3 Escoger un adjetivo superlativo de un listado dado por la maestra para evaluar cada exposición</p> <p><b>Tarea:</b> Escribir ocho enunciados con los adjetivos superlativos vistos en clase</p>	
	2	<p><b>Inferir las cinco reglas gramaticales para aplicar la forma superlativa a los adjetivos a partir de enunciados escritos para la tarea</b></p> <p>2.1 Compartir a la clase los enunciados superlativos logrados  2.2 En plenaria, corregir los adjetivos superlativos de los compañeros  2.3 Inferir las cinco reglas para convertir un adjetivo a su forma superlativa</p> <p><b>Tarea:</b> Dos enunciados con cada una de las reglas de los adjetivos superlativos</p>	
8	1	<p><b>Contestar preguntas superlativas a partir de la retroalimentación de la tarea y de una lectura</b></p> <p>1.1 Retroalimentar los enunciados en lluvia de ideas  1.2 Realizar una lectura en voz alta por parte de unos alumnos seleccionados por la maestra  1.3 En binas, contestar preguntas con adjetivos superlativos.  1.4 Retroalimentación en plenaria del ejercicio en clase</p> <p><b>Tarea:</b> Realizar una lectura y contestar los ejercicios propuestos por el libro</p>	
	2	<p><b>Sustentar una conversación al pasado a partir de la corrección de la tarea y de la interpretación de un video</b></p> <p>2.1 Retroalimentación entre pares a partir de una exposición oral de la tarea  2.2 Proyección de un breve video o caricatura relacionada a la lectura</p>	

		<p>2.3 Emplear el pasado para comentar, en plenaria, las interpretaciones personales del video</p> <p><b>Tarea:</b> Completar un esquema con las características del clima</p>	
9	<p>1</p> <p>2</p>	<p><b>A partir de un listado de adjetivos superlativos, aplicarlos a distintos elementos sugeridos por el libro</b></p> <p>1.1 Corregir la tarea en plenaria para sacar los adjetivos a trabajar</p> <p>1.2 En binas, contestar los ejercicios propuestos por el libro</p> <p>1.3 En lluvias de ideas, retroalimentar las respuestas</p> <p>1.4 Describir tres compañeros de forma oral, empleando adjetivos superlativos.</p> <p><b>Tarea:</b> Realizar un experimento propuesto por el libro y registrar los resultados</p> <p><b>A partir de los resultados del experimento, explicar lo que se necesita para sobrevivir en el desierto</b></p> <p>1.1 Retroalimentar mediante lluvia de ideas los resultados de la tarea</p> <p>1.2 Con los datos previos escribir una lista de objetos necesarios para sobrevivir en el desierto</p> <p>1.3 Manipular la información anterior para elaborar enunciados</p> <p>1.4 Corrección oral de la redacción realizada</p> <p><b>Tarea:</b> hacer un listado de las reglas gramaticales aprendidas en el semestre</p>	<p>Redactar un escrito en el que se justifican los resultados de un experimento</p>
10	1	<p><b>Crear una ruta de aprendizaje con las reglas aprendidas en las tres unidades</b></p> <p>1.1 Mediante una lluvia de ideas, retroalimentar la tarea para sacar todos los conceptos aprendidos</p> <p>1.2 En equipo de cuatro asignar una secuencia lógica a la información extraída mediante la lluvia de ideas.</p> <p>1.3 En equipo de cuatro realizar un cartel en el que se sintetice la ruta de aprendizaje lograda</p> <p>1.4 Retroalimentación entre pares de los carteles</p> <p><b>Tarea:</b> Individuar y sintetizar en un listado las actividades extra realizadas durante el semestre</p>	

	2	<p><b>Relacionar en un cartel la ruta de aprendizaje con los métodos utilizados durante el curso</b></p> <p>2.1 Mediante una lluvia de ideas, retroalimentar la tarea para sacar todos los métodos utilizados para lograr el aprendizaje</p> <p>2.2 En equipo de cuatro relacionar los métodos empleados con las reglas gramaticales que los constituyen</p> <p>2.3 En equipo de cuatro realizar un cartel en el que se combine la ruta de aprendizaje con los métodos de enseñanza</p> <p>2.4 Retroalimentación en plenaria de los carteles</p>	<p>Cartel de conceptos y métodos de aprendizaje utilizados durante el curso</p>
--	---	--	---

### Anexo 3: Entrevistas a los maestros.

El colegio cuenta con seis maestras responsables por cada nivel de instrucción. La entrevista que se realizó a las maestras del colegio denotaron en primera instancia una falta de dialogo sobre los procesos de enseñanza y sobre la forma de evaluación. Se realizaron doce preguntas guías sobre la forma de evaluación; a continuación se presentan los resultados de la entrevista.

#### ¿Cómo en su forma evaluativa actual evalúa el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Esta pregunta consintió respuestas heterogéneas. De las seis maestras, solamente dos evalúan el aprendizaje de los alumnos a través de preguntas orales; una declara hacer un diagnóstico inicial y un parcial escrito cada semana. De las demás maestras una evalúa las actitudes de los alumnos; una se basa en los trabajos en clase y en la participación del alumno. Una maestra declara basarse solamente en los exámenes otorgando a la evaluación un aspecto meramente sumativo.

#### ¿Cuál considera la mejor práctica de la forma que usa para evaluar?

Para dos maestras la mejor forma de evaluar se identificó en considerar cuanto un alumno es hábil en aplicar los conceptos a un contexto cotidiano. Algunas maestras basan toda su estrategia didáctica en proponer ejercicios que permita a los alumnos contextualizar el conocimiento en el cotidiano. Las otras maestras entrevistadas consideran la mejor forma aquella de preguntas orales y proponer un examen parcial similar al examen bimestral al final de cada argumento. Dos maestras consideran la mejor práctica evaluativa la realización de los ejercicios del libro.

#### ¿Cuáles son las competencias que mejor evalúa y como las evalúa?

Las maestras contestaron de manera homogénea: en el proceso de evaluación consideran las competencias que un alumno logra en la escritura, lectura, calculo, aplicación de los conceptos aprendidos a un contexto cotidiano y, también, los valores éticos y el sentido cívico del alumno.

#### ¿Cuáles son los docentes que emplean la mejor evaluación?

Las maestras identifican en las compañeras de 4to – 5to – 6to grado aquellas que tienen una mejor forma de evaluación porque es continua y más ordenada. Se identifica la maestra de 4to grado como aquella que aplica parciales semanalmente teniendo una forma continua de evaluación escrita de los alumnos.

#### ¿Cuáles recursos o materiales emplea para evaluar el aprendizaje de los alumnos?

La mayoría de las maestras contestaron que los recursos empleados son los trabajos realizados por los alumnos y los exámenes, parciales o bimestrales. Entre las maestras hay quien considera la exposición oral y las investigaciones.

¿Cuáles son las mejores formas evaluativas propuestas en el libro?

Dos maestras a esta pregunta contestaron que la autoevaluación es la mejor forma; la demás maestras evidenciaron que la mejor forma es la aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana porque permite averiguar la madurez del niño y como ha avanzado

¿Cuáles actividades utiliza para evaluar los trabajos en equipo?

No todas las maestras trabajan en equipo; aquellas que trabajan de esta forma hacen una evaluación individual y grupal considerando la exposición oral y el trabajo que los alumnos realizaron. Una maestra evalúa también la responsabilidad de los alumnos en el dividirse el trabajo: los deja libres de auto administrarse el trabajo en equipo.

¿Para planear toma como punto de partida la evaluación?

Ninguna entre las maestras planea las actividades empezando por el parámetro que desean evaluar. De todas las maestras solo tres contestaron que si ven errores en los trabajos de los alumnos o en su manera de actuar, entonces consideran estas fallas para hacer de nuevo un trabajo sobre el mismo argumento; ninguna empieza considerando los parámetros de evaluación.

¿Cómo realiza la autoevaluación para los alumnos?

Las maestras consideran la autoevaluación propuestas por el libro; entre las entrevistadas hay una maestra que considera como herramienta de autoevaluación las preguntas orales; otra maestra pregunta cómo se pudiese descontextualizar el concepto aprendido. Una maestra pide a los alumnos un esfuerzo metacognitivo preguntándole cómo fue su desempeño durante la actividad y que calificación creen merecer.

¿Cómo se da cuenta que los alumnos logran las metas deseadas por el curso?

En este caso, también, las maestras dieron dos respuestas: hay quien se da cuenta a través del examen escrito y quien a través de preguntas orales. Una maestra subraya que se da cuenta del logro de las metas cuando en la clase hay alumnos que transmiten lo aprendido a los compañeros en dificultad para ayudarlos.

¿Cómo son evaluadas las actividades de profundización?



No todas las maestras hacen actividades de profundización. Aquellas que la hacen comparten la misma visión de evaluación: consideran la fuente que el alumno utilizó para la profundización y si es hábil en con sus propias palabras el concepto investigado.

¿Cómo son evaluadas las actividades de investigación?

Todas las maestras consideran la investigación un punto de empiezo para la clase sucesiva; evalúan inicialmente si la investigación es correcta o incorrecta; cual es la fuente que el alumno utilizó para lograr la investigación; evalúan si el alumno es hábil en explicar a la clase y con sus propias palabras el concepto investigado. Una maestra contesta que una investigación no es considerada a fines evaluativos, simplemente es un punto de empiezo para la clase siguiente.

¿Cuáles son los aspectos relevantes de la hoja de seguimiento para su práctica evaluativa personal?

Todas las maestras consideran el aspecto principal de la hoja de seguimiento relacionado a la conducta de los alumnos. Las maestras consideran importante el comportamiento del alumno, su conducta, sus valores, la participación, la puntualidad en la entrega y la responsabilidad. Solo una maestra considera el examen bimestral como aspecto relevante en la hoja de seguimiento.

Las entrevistas evidencian la falta de dialogo entre las maestras sobre las estrategias didácticas; entre todas, solo un par de ellas evalúan de manera formativa empleando preguntas continuas y exámenes similares a aquellos parciales para que los alumnos se acostumbren a la pauta del examen bimestral. La mayoría de las maestras emplean lecciones frontales sin poner el alumno al centro del interés; evalúan los estudiantes de una manera sumativa y no formativa; nunca consideraron la idea de planear las actividades de los alumnos empezando por los parámetros de evaluación.

Las entrevistas evidenciaron que en la institución las maestras no incluyen como actividad ni las investigaciones, ni las profundizaciones al programa, trabajos que pudieran poner los alumnos al centro del interés y facilitarles la tarea de “aprender a aprender”.

En el colegio es presente una hoja de seguimiento como reglamento comportamental para la didáctica y la evaluación que muchas maestras afirman no haber visto ni siquiera una vez; esto confirma la falta de dialogo al interno de la institución. De todas formas la dirección no entregó a las maestras un formato “estándar” de evaluación, esto impide que en la institución se construya una cultura organizacional que consienta a todas las maestras aplicar la misma estructura en la forma de evaluación.

#### Anexo 4: Encuesta a los alumnos

En el análisis de los datos se reporta exactamente la forma en la que escribieron los alumnos, preservando los errores que cumplieron para no alterar la verdad de los datos. En el análisis siguiente se calculan cuantos alumnos dieron las mismas respuestas. El número después del enunciado corresponde al número de alumnos que proveyeron dicha respuesta.

##### ¿Cómo averiguas tus avances en la materia?

La mayoría dijo a través de los exámenes o por medio de la contestación a las preguntas de la maestra. Esta forma de contestar liga directamente la propia autoevaluación del aprendizaje a la forma evaluativa de la maestra. Si en el examen obtiene una buena calificación o si la maestra le dice que contestó bien a una pregunta esto, para el niño, es sinónimo de avance en el aprendizaje. No liga directamente el avance de su aprendizaje a un auto evaluación.

Otros tres alumnos contestaron: cuando hago las cosas bien y con gusto. A diferencia de aquella antes analizada, estos alumnos ligan directamente el avance de la materia con el autoevaluación y con un sentido de conciencia hacia el trabajo que están desarrollando.

El medio de los alumnos que hicieron parte de la encuesta contestó a esta pregunta o en base a la evaluación por parte de la enseñante o en base a un autoevaluación directamente relacionada a un sentido de conciencia hacia el trabajo que están desempeñando. De manera implícita la mayoría de los alumnos ligan directamente sus propios avances al aspecto de la evaluación, evidenciando la importancia del proceso.

##### ¿Conoces cómo vas a ser evaluado?

Los alumnos incluyeron varios aspectos, pero, cuatro han sido las respuestas dignas de nota: a través de los trabajos, con los exámenes, con las tareas y por su conducta. Cuatro alumnos ignoran la forma evaluativa de las maestras. De los cuatros rasgos que los alumnos consideran objeto de evaluación, tres son aspectos concretos: trabajo, tarea, examen. El cuarto punto, la conducta, es un aspecto abstracto y se relaciona directamente a los valores del alumno. Los alumnos que encuentran en este un punto de evaluación declaran implícitamente que necesita tener una manera de comportarse idónea a un instituto formativo, pero no declaran nada acerca de cómo tienen que comportarse para obtener una buena evaluación, reconociendo la imposibilidad a expresar de manera clara la cosificación de este parámetro evaluado.

## Anexo 5: Encuesta a los padres

Esta encuesta tuvo como fin el coleccionar el conocimiento de los padres de los alumnos acerca del avance del aprendizaje de los alumnos y acerca del conocimiento que tienen sobre la manera de evaluar de los maestros.

### ¿Conoces el avance del niño?

La mayoría de los padres averiguan el conocimiento del niño a través de las tareas; algunos de ellos marcaron que les hacen preguntas sobre las tareas o los trabajos en clase para averiguar su aprendizaje. Otros padres colaboran con ellos en la resolución de las tareas. Otra manera de revisar el aprendizaje es a través del examen, a través de la calificación que el niño obtiene en el examen. La mayoría de los padres, entonces revisan la evaluación de los niños a través de procesos cosificados y externalizados y relacionan el aprendizaje de su niño con la calificación del examen o de las tareas y otorgan gran confianza al trabajo de la maestra.

Hay solo dos casos entre los analizados que contestaron que averiguan el avance del niño dialogando con la maestra para ver en qué falla su niño y presentándose a las juntas durante las entregas de las calificaciones. En este caso los padres dialogan del progreso de su niño y no se limitan a considerar solamente los productos o los exámenes de su hijo; profundizan la justificación de la calificación.

### ¿Cuáles recursos o materiales usados por los docentes con fines educativos ayudan a evaluar el aprendizaje de su hijo?

La mayoría de los padres contestaron enfocando el centro del interés en procesos formales como, por ejemplo, dictados y exámenes; algunos pusieron su hincapié sobre procesos informales como el cálculo mental o como el empleo del proyector para unas exposiciones. Interesante la respuesta de un padre que habla de estrategias que emplean los maestros (pero no dice cuales) para el logro de un aprendizaje significativo; sorprendente fue el empleo del término “aprendizaje significativo” que hace creer que este comentario fue hecho por un docente. Un padre hace referencia a los concursos y los relaciona a la motivación como factor determinante para el logro de una buena calificación.

### ¿Qué actividades sabe usted que los maestros aplican a su hijo para evaluarlo?

Los padres contestaron a esta pregunta haciendo referencia a una evaluación formal y cosificada a través de exámenes o tareas. Muchos padres, de todas formas, incluyeron en sus respuestas rasgos informales y abstractos como, por ejemplo, conducta, participación, observación, lectura fluida y

exámenes orales. Todos estos son procedimientos tácitos que el maestro puede evaluar de manera informal y abstracta a través de una evaluación continua.

Un padre contesta a la pregunta relacionando la actividad evaluativa del maestro con la comunicación escrita entre padres y familia; relaciona la evaluación del alumno con el hecho que la maestra pide a los padres que firmen la calificación de las tareas, cambiando informaciones explícitas: calificación por parte de los alumnos y firma por parte de los padres. Todo se limita a este y no a un diálogo constructivo entre padre y maestra para que ella le justifique la calificación otorgada a su hijo.