

**ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA**

**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  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL  
CONOCIMIENTO**



**PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA CON UN ENFOQUE BASADO EN  
COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA GESTIÓN DEL  
CONOCIMIENTO**

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

**Presenta: Gonzalo Zavala Alardín  
Asesor: María Enriqueta Franco Gamboa**

**A todos mis maestros, especialmente a aquellos  
que, a lo largo de mi vida, han abrigado el deseo  
de ayudarme a ser una mejor persona.**

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	7
2. MARCO DE LA INTERVENCIÓN.....	13
2. 1 Marco contextual: descripción de la organización.....	13
2.2 Marco temático: conceptualización del objeto de conocimiento. ....	17
2.3. Marco de gestión del conocimiento: conceptualización y modelos. ....	23
3. PLAN DE TRABAJO.....	32
3.1 Consideraciones iniciales. ....	32
3.2 Fases del plan de trabajo. ....	33
4. USO DEL CONOCIMIENTO: DESARROLLO DEL PROCESO.....	40
4.1 Construcción de la comunidad de práctica.....	40
4.2 Mapeo del conocimiento.....	47
4.3 Combinación del conocimiento.....	60
4.4. Resultados de la intervención: gestión del aprendizaje. ....	68
4.4.1 Logros e incidencias relacionadas con la cobertura. ....	68
4.4.2 Asistencia y puntualidad a las sesiones y en la entrega de trabajos. ....	72
4.4.3 Actitudes y percepciones hacia la tarea y hacia el clima del grupo. ....	78
4.4.4 El desafío de las nuevas tecnologías de información y comunicación. ....	81
4.4.5 Seguimiento de instrucciones.....	85
4.4.6 Trabajo colaborativo.....	90
4.4.7 Aprendizaje autorregulado.....	98
4.4.8 Desarrollo de la competencia para la planificación didáctica con un enfoque basado en competencias. ....	101
4.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido. ....	119
CONCLUSIONES.....	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.-.....	129
ANEXOs.....	131

*Planificación didáctica con un enfoque basado en competencias:  
una aproximación desde la gestión del conocimiento.*



## INTRODUCCIÓN

El presente informe retrata un momento singular de la historia de una universidad privada del estado de Morelos: el del proceso de implementar la práctica de la planificación didáctica bajo un enfoque por competencias.

Dicha experiencia se ha desarrollado en el marco de una de las perspectivas más destacadas de la actualidad, en lo que concierne a los procesos de gestión de la innovación en el ámbito educativo: la Gestión del Conocimiento. Se trata ésta de un enfoque propicio para desarrollar una visión amplia y sistémica acerca de la organización escolar y de su transformación, y por tanto, de la naturaleza de los procesos y de los dispositivos en los que conviene apoyarse cuando se aspira a que los cambios promovidos, si son benéficos, si contribuyen de manera significativa al logro de la misión educativa de la organización, puedan llegar a arraigarse con mayor facilidad no sólo en las estructuras, sino en la cultura misma de la comunidad humana que da vida a la institución.

Se resumen a continuación los propósitos y acciones clave de este proyecto.

En el primer capítulo se plantea el problema de partida: la dificultad de la universidad en cuestión -que en lo sucesivo y a efecto de conservar su identidad en anonimato denominaremos "U3"-, y de sus miembros, para concretar el enfoque pedagógico asumido desde el proyecto educativo, en este caso, el enfoque basado en competencias. También se aportan en él algunos argumentos clave sobre el potencial de incidir en dicha problemática promoviendo el desarrollo de las competencias de planificación didáctica de sus docentes en forma congruente con dicho enfoque. Finalmente se aportan argumentos iniciales que procuran justificar la pertinencia de la perspectiva de la Gestión del Conocimiento como marco teórico-metodológico para una empresa de la índole en cuestión.

En el segundo capítulo se exponen el marco contextual y los marcos teórico-metodológicos desde los cuales se ha desarrollado el presente proyecto. En él se describen por tanto, elementos clave del marco organizacional de la institución, el modelo teórico-metodológico desde el cual se conciben las prácticas de planificación didáctica (marco temático), y, finalmente, los modelos teórico-metodológicos más importantes en lo que respecta a la Gestión del Conocimiento.

En dicho capítulo se refiere, por tanto, la forma en que U3, en respuesta a una crisis económica crónica, decide impulsar cambios tendientes a mejorar la calidad de sus procesos y resultados educativos, para lo cual se considera adecuado capitalizar las aportaciones del enfoque basado en competencias.

La presentación sucinta del plan de trabajo, organizado en las grandes etapas recomendadas por la Gestión del Conocimiento, es materia central del tercer capítulo. Dicho plan contempla propósitos y acciones tendientes a (1) conformar una comunidad bien integrada y comprometida que impulse el proyecto; (2) identificar los conocimientos existentes dentro y fuera de la organización potencialmente útiles para el desarrollo del proyecto (mapeo del conocimiento); (3) describir el proceso por medio del cual a partir de los resultados de dicho mapeo se diseñaría el modelo de planificación didáctica a implementar; (4) llevar a la práctica el modelo construido, y (5) garantizar que los aprendizajes conquistados y sus productos permanezcan al alcance de todos los miembros de la organización, para los fines del proyecto y también para ser reutilizados como insumos de futuros proyectos.

Finalmente, en el cuarto capítulo, el más extenso, se describen los resultados de la intervención, articulando, con dicha descripción, las observaciones, señalamientos, reflexiones e hipótesis que se desprenden de comparar y contrastar dicha experiencia con los elementos teórico-metodológicos y contextuales referidos en el tercer capítulo.

Puede añadirse, para finalizar, que la experiencia resultante de este proyecto ha sido una experiencia intensa, desafiante, lo mismo que grata y productiva. Sin lugar a dudas, todo proceso de aprendizaje, más aún el de una organización educativa, es un proceso no lineal, y tan interesante como complejo.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En el presente capítulo se describe brevemente la problemática que dio origen y sirvió de contexto al presente proyecto.

Como antecedente del problema, es importante aportar algunos datos significativos acerca de la universidad en cuestión. U3 es una pequeña universidad privada y laica ubicada en la ciudad de Cuernavaca, que opera en turno vespertino con base en planes y programas cuatrimestrales.

Fundada en 1992, nace primero como parte de una asociación entre dos grupos de inversionistas y con otro nombre. El haber sido una de las primeras universidades privadas que ofreció sus servicios en dicha ciudad (la primer carrera que abrió fue Ciencia Política y Administración Pública) probablemente contribuyó a que viviera una etapa inicial de auge. Sin embargo, problemas al interior de la sociedad llevan su desmembramiento en dos instituciones separadas, y desde entonces, U3 experimentó un gradual pero sostenido proceso de disminución de su matrícula, mismo que llegó a su punto más bajo al inicio del ciclo escolar 2010-2011, en el cual cuatro de sus siete carreras quedaron desiertas, conservando una población estudiantil total de apenas 100 alumnos, distribuidos en tres licenciaturas: Derecho, Administración y Mercadotecnia, y Administración de Negocios Internacionales.

En este contexto y como parte de las líneas de acción para fortalecer a la institución, en septiembre del 2009 se decide invertir más en lo que toca a la calidad educativa de sus servicios, para lo cual, entre otras medidas, se adopta, como política institucional, el *enfoque basado en competencias*, en ese momento uno de los enfoques pedagógicos en expansión a nivel mundial. Se contrata además a un nuevo director para fortalecer y dar un giro a la Dirección de Enseñanza de la universidad, mismo que queda a cargo de promover estos procesos de transformación educativa.

No existen datos objetivos ni sistemáticos que puedan brindar certeza acerca de la calidad de los servicios educativos que brindaba la universidad en ese momento. Los únicos referentes con que se contaba eran las estadísticas desprendidas de las encuestas de opinión que se aplicaban a los estudiantes al final de cada cuatrimestre, así como la estadística de calificaciones. A principios del 2010 la estadística de las encuestas, que se conservaba de manera electrónica, fue accidentalmente borrada. Sin embargo, el Director de Enseñanza y algunos registros asilados indican que, de acuerdo a la escala utilizada, el desempeño de los docentes, a juicio de los estudiantes, era de “bueno” a “muy bueno”. Por otra

parte, una primera aproximación a las estadísticas de las calificaciones sólo revela, de entrada, un patrón de alta reprobación para el caso de una parte de los docentes de más antigüedad en la institución<sup>1</sup>, sin embargo, no existe a la fecha un compendio estadístico que facilite un análisis objetivo y sistemático<sup>2</sup>.

Para ilustrar el panorama prevaleciente, es posible sin embargo referir a nivel cualitativo algunas de las prácticas docentes, del alumnado y de la institución, detectadas entre septiembre del 2009 y enero del 2011.

1. La mayoría de los docentes utilizaban predominantemente la técnica expositiva, con escaso apoyo en las nuevas tecnologías, no sólo por razón de sus competencias tecnológicas, sino porque la universidad apenas tenía dos o tres cañones para más de 50 docentes.
2. Las actividades que más frecuentemente realizaban los estudiantes dentro del aula eran responder a preguntas del docente, realizar investigaciones bajo instrucciones muy generales o incluso vagas, exponer en clase, y trabajar en equipos sin una formación previa en trabajo colaborativo.
3. A decir de los docentes, los estudiantes leían muy poco y se resistían a hacerlo, no tenían hábitos de estudio, y a menudo eran apáticos en clase. Hay que decir además que la U3 contaba con una biblioteca verdaderamente exigua y no organizada profesionalmente, careciendo también de biblioteca virtual.
4. Buena parte de los docentes (aproximadamente el 50%) difícilmente se presentaban a cursos de capacitación y actualización –la razón que más frecuentemente señalaban era la falta de tiempo - y para el 2009 la mayor parte de ellos carecía de formación pedagógica previa.
5. Ante algunas iniciativas (como la implementación del enfoque basado en competencias, la planificación escrita o el acompañamiento a clases), algunos de los docentes con más prestigio argumentaban que iban en contra de su “libertad de cátedra”. Hay que decir por otra parte, que el pago por hora que ofrecía la institución era bajo (incluso comparado con otras instituciones privadas de similar tamaño) y no ofrecía ningún estímulo económico a los docentes con mejor desempeño, o que se preocupaban por asistir a las sesiones de capacitación y trabajo colegiado.
6. La mayor parte de los docentes limitaba su planificación global a dosificar los contenidos, eligiendo antes de cada clase qué parte del temario les tocaría exponer, siguiendo estrictamente el orden marcado por el programa.

---

<sup>1</sup> Algunos de ellos curiosamente de los de más prestigio en la universidad, no sólo ante las autoridades sino también según la opinión de muchos de los estudiantes.

<sup>2</sup> Se cuenta sin embargo con la información de base para desarrollar dichas estadísticas, en manos de Servicios Escolares, sin duda el elaborarlas y hacer su análisis es un área de oportunidad muy relevante.

Si llegaban a planificar por escrito, la práctica más frecuente era hacerlo en apuntes informales.

7. Por otra parte, aunque no era lo más frecuente, sí había estudiantes que lograban manifestar que las clases eran monótonas y aburridas. Asimismo se dieron casos en que los estudiantes demandaran la remoción de algún docente, por considerarlo incompetente. Sin embargo, hasta el 2009, era una visión compartida por el Director de Aprendizaje y por el Secretario General de la universidad, que era peligroso dar oídos a las necesidades y quejas de los estudiantes, pues de hacerlo “fácilmente las autoridades perderían el control”.
8. El nuevo sistema de evaluación de desempeño que se implementó a partir del segundo cuatrimestre del 2010 arrojó que en efecto, algunos de los puntos fuertes de los docentes –a decir de los estudiantes- era su dominio de los contenidos, su experiencia profesional y su claridad expositiva. En contraparte, permitió corroborar de manera indirecta que las actividades de aprendizaje eran poco variadas y creativas, que se destinaba muy poco tiempo a la aplicación de lo visto (e incluso a la práctica supervisada cuando se trataba de asignaturas en donde el componente procedimental era más acentuado), y que rara vez se realizaban actividades que les ayudaran a organizar o a almacenar los contenidos vistos, entre otras cosas.

Puede decirse que el panorama descrito era, por lo menos, *muy desafiante*, especialmente porque las carencias y limitaciones educativas arriba señaladas eran reforzadas por la crítica situación económica de la institución, no sólo por limitar sus recursos financieros y tecnológicos, sino también por contribuir a alimentar “círculos viciosos”, en los que a menudo se aceptaban o toleraban prácticas inadecuadas (en los docentes o estudiantes) que en otros momentos o en otras instituciones habrían sido resueltas de forma más expedita.

En este contexto, una de las líneas de trabajo iniciales de la Dirección de Enseñanza fue convocar a todos los docentes para participar en tres talleres de capacitación con un enfoque basado en competencias, cada uno con 30 horas de duración, en torno a las siguientes competencias: evaluación, estrategias didácticas y planificación. Estos talleres en su momento fueron evaluados de forma muy positiva, sin embargo, poco lograron impactar en la práctica docente.

Por una parte, poco menos del 50% del profesorado asistió a ellos (por las razones previamente mencionadas). Se detectaron también problemas y carencias de diseño, y, finalmente, en el proceso también influyó que el Director de Enseñanza no contaba con personal de apoyo técnico ni operativo, atendiendo y resolviendo las necesidades de 7 carreras y 50 docentes, lo que no le permitía

plantearse la posibilidad de solicitar producciones frecuentes a los participantes y, menos aún, hacer seguimiento sistemático de ellas. Sin embargo, dichos talleres sí parecen haber contribuido a sensibilizar y a una mejor integración de los participantes, quienes hasta ese momento habían convivido sólo de manera esporádica.

Sin embargo, justamente a partir del taller de planificación didáctica (agosto-diciembre del 2010) se observaron procesos complejos e interesantes que representaron un desafío para la Dirección de Enseñanza.

De manera sintética y retrospectiva puede decirse que la falta de consenso inicial entre las autoridades con relación al nuevo proyecto educativo (destacando especialmente el caso del Secretario General), y la falta de un proceso de gestión más participativo y colegiado (incluidas las decisiones en torno a las acciones de capacitación), coadyuvaron a alimentar discrepancias, divisiones y resistencias tanto a nivel del cuerpo directivo como entre los docentes. Dichas divergencias se hicieron evidentes cuando, al término de dicho taller, se solicitó a los docentes que empezaran a elaborar sus planificaciones didácticas de manera regular.

Muy pocos fueron los que respondieron a tal solicitud, la resistencia y las críticas se hicieron más explícitas –no sólo ante la planificación sino ahora también ante las capacitaciones–; básicamente en el sentido de que no se habían logrado los aprendizajes esperados en grado suficiente y que la asistencia a sus sesiones sabatinas (en ese como en los talleres anteriores) resultaba muy pesado para muchos de los docentes, siendo el día y el horario en que se llevó a cabo, uno de los principales motivos de falta de participación. También se expresaron críticas hacia el trabajo excesivo que representaba el modelo de planificación construido y adoptado. Ante el agravamiento de las tensiones, se tomó la decisión de dejar estos proyectos en torno a la planificación didáctica (y el proceso de capacitación) para otro momento.

A pesar de lo ocurrido, la experiencia de dicho taller, en la que hubo lugar a un proceso relativamente cuidadoso de construcción de sentido y también de construcción colectiva del formato de planificación a utilizar, dejó en varios de los docentes participantes (y en el Director de Enseñanza), la certeza de que “entrarle por el lado de la planificación” era una estrategia prometedora de cara a la tarea de transformar las prácticas educativas de la institución. Ello en virtud de que la planificación con un enfoque basado en competencias lleva al análisis y a la reflexión en torno no sólo a las implicaciones de un diseño, sino a los recursos metodológicos para facilitar el aprendizaje y a los desafíos de una evaluación verdaderamente formativa.

Habría quedecir, por otra parte, que a pesar de todas las dificultades la Dirección de Enseñanza pudo avanzar significativamente en varios “frentes”, lo que le permitió repositionarse en la organización, dejando de depender del Secretario General y pasando a hacerlo directamente del rector, con quien compartía de manera mucho más clara la visión del proyecto. Asimismo, y a pesar de que por la falta de recursos en febrero del 2011 se optara por una colaboración semipresencial, fue factible comenzar a integrar en noviembre del 2010 un nuevo equipo encargado de la gestión pedagógica, transformándose la Dirección de Enseñanza en una Dirección de Innovación y Calidad Educativa (DICE). A esta nueva dirección se incorporaron dos nuevos integrantes: un coordinador académico y una coordinadora de apoyo al desarrollo integral del estudiante, mismos que más adelante, junto con el director del área, serían quienes impulsarían de manera cercana el presente proyecto.

De los intentos iniciales ya referidos, podemos decir que en la percepción del equipo DICE, quedó la convicción de que aprender a planificar por competencias constituía una buena estrategia de cambio, y que se contaba además con un modelo pedagógico razonablemente definido acerca de cómo hacerlo.

A juicio del dicho equipo, el citado modelo de planificación beneficiaría:

- (1) al docente, desarrollando sus competencias pedagógicas y su capacidad para “aprender a enseñar” en comunidad (comunidades profesionales de aprendizaje);
- (2) a los estudiantes, al permitirles experimentar procesos de aprendizaje más significativos y un mejor desarrollo de sus competencias genéricas, disciplinares y profesionales;
- (3) a U3, mejorando la calidad de sus servicios educativos y por esa vía, coadyuvando a mejorar las posibilidades de conservar y ampliar su matrícula, beneficiando indirectamente a todos sus miembros.

Lo que no estaba tan claro, y *ni siquiera se tenía mucha conciencia de ello*, era: ¿cómo gestionar una innovación con mejores probabilidades de éxito en las condiciones por las que atravesaba dicha organización? *¿Qué teorías del cambio y modelos de innovación podrían resultar apropiados?*

Podríamos afirmar que en el horizonte contextual U3 enfrentaba un gran problema: ¿cómo conservar la matrícula y hacerla crecer de manera significativa? En un plano más cercano y ligado al anterior destacaba (particularmente para DICE) el tema de cómo contribuir a solucionar dicha crisis mediante una mejora en



la calidad de los servicios educativos de la universidad y generando asimismo un proyecto educativo más claro –y en lo posible de vanguardia- que le diera identidad. ¿Cómo hacerlo además de manera tal que los actores involucrados *podieran capitalizar y conjugar sus esfuerzos, conocimientos y talentos* en vez de entregarse a un proceso de enfrentamientos y resistencias?

Así las cosas, puede afirmarse que la problemática a enfrentar tenía al menos tres componentes esenciales, mismos que se expresan a continuación a modo de interrogantes, y que habrán de constituir el foco de la intervención:

1. ¿Qué modelo de planificación podría permitir a los docentes planificar con un enfoque basado en competencias, pero de una forma que resultara más accesible en términos de sencillez y tiempo invertido?
2. ¿Qué características debería tener la experiencia formativa en términos de garantizar en la medida de lo posible el logro de los aprendizajes esperados y que al mismo tiempo resultara viable en cuanto a duración, días, horarios, modalidad?
3. ¿Qué modelo de gestión podría facilitar el proceso de diseño, implementación y evaluación del proyecto (incluyendo la construcción del modelo de planificación), generando el menor monto posible de resistencias y capitalizando los conocimientos y aprendizajes construidos previamente?

Es en este punto en que cobran pertinencia las aportaciones del enfoque de Gestión del Conocimiento. Una caracterización de este enfoque es uno de los propósitos centrales del apartado siguiente.



## 2. MARCO DE LA INTERVENCIÓN

### 2.1 Marco contextual: descripción de la organización.

U3, como se ha dicho, es una institución privada de nivel superior ubicada en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, que ofrece en turno vespertino, y bajo un sistema cuatrimestral, las licenciaturas en Administración y Mercadotecnia, Administración de Negocios Internacionales, Derecho y Psicología Clínica. En 2009 y a iniciativa de Rectoría, se propuso alinear su modelo pedagógico y práctica educativa al enfoque basado en competencias, aspiración que quedó plasmada en los documentos que definen el proyecto institucional (U3, 2011).

En ellos, U3 asume como **misión** la de:

Formar profesionistas competentes para la vida y el trabajo, con una visión humanista que oriente su vida y les permita contribuir efectivamente a la construcción de una mejor sociedad” (U3, 2011, p.6).

Asimismo, formula la siguiente **visión**:

Ser una universidad de prestigio por la calidad de la formación de sus estudiantes y egresados, promotora de cultura, conocimiento e investigación, y decidida impulsora de una sociedad mexicana y mundial justas, incluyentes y sustentables (U3, 2011, p.6).

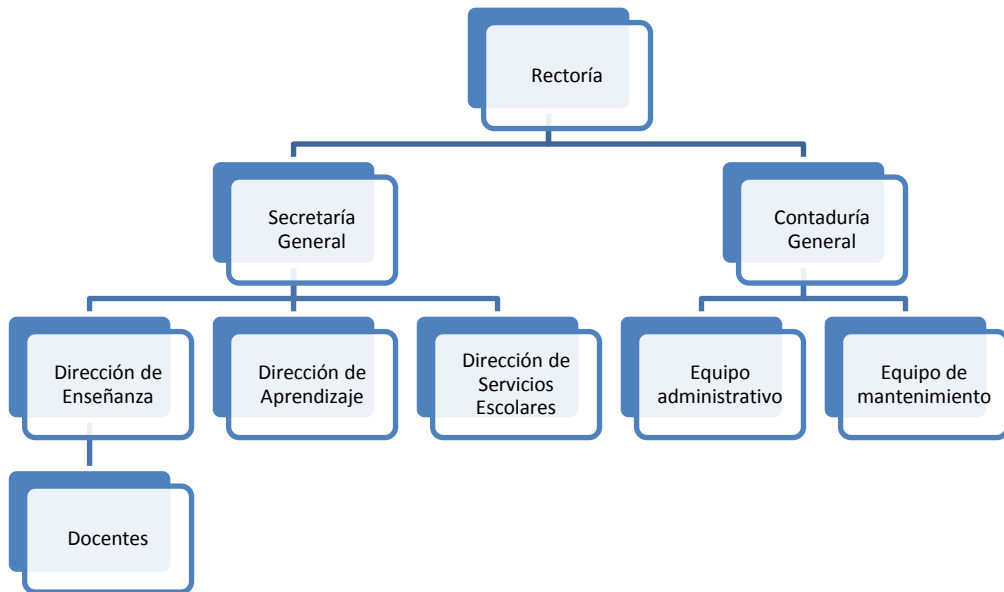
Manifiesta también el compromiso de orientar su vida comunitaria con base en los siguientes **valores**:

- *Justicia*: valor sobre el cual se funda el respeto a la dignidad y los derechos naturales de todos los seres vivos, así como la posibilidad de paz y de convivencia armónica.
- *Respeto*: valor sobre el que se funda la posibilidad de estar abiertos y valorar la diversidad biológica, étnica, cultural, ideológica, política, de género, y todas aquellas diferencias que constituyen la riqueza y el patrimonio de nuestro mundo.
- *Libertad*: valor sobre el que se funda la posibilidad de que la vida tenga significado para todos.
- *Honestidad*: valor sobre el que se funda la posibilidad de establecer relaciones auténticas con uno mismo y con los demás.
- *Responsabilidad*: valor sobre el que se funda la posibilidad de aprender a conjugar la propia autorrealización con el imperativo de comprometernos con la construcción de un nuevo orden global, justo, inclusivo y armónico.
- *Solidaridad*: valor sobre el que se funda la posibilidad de reconocer la decisiva contribución y colaboración de los otros en el crecimiento y

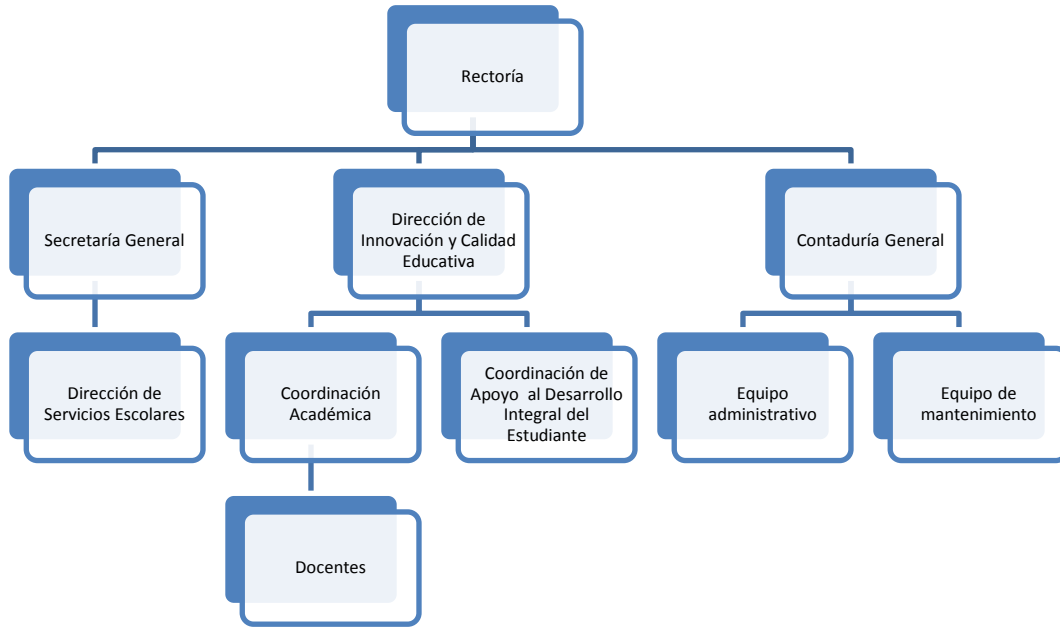
bienestar personal, y el compromiso por corresponderles con generosidad.  
(U3, 2011, p.6).

La estructura orgánica de la institución cambió en dos ocasiones en los últimos dos años. Se presentan las tres últimas estructuras para facilitar la comprensión de los diferentes puestos y actores a los que se hace referencia a lo largo del presente reporte.

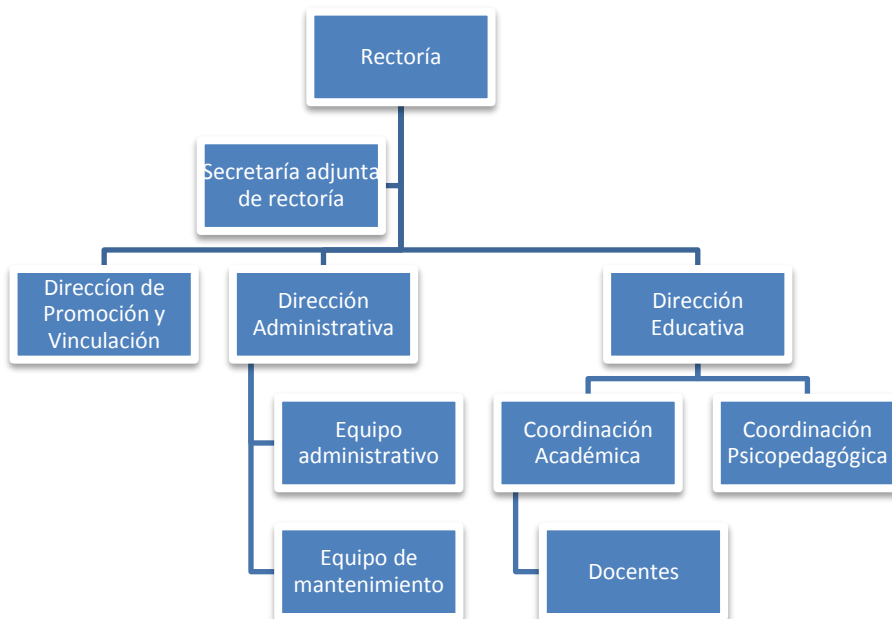
En septiembre del 2009 la estructura general era la siguiente:



En noviembre del 2010 y con el propósito de dar mayor peso al área académica y a los procesos de innovación, dicha estructura experimentó cambios para dar lugar a la siguiente:



Finalmente, en septiembre del 2012, y a efectos de (1) introducir un área que fuera más allá de lo contable y asumir funciones propiamente administrativas, (2) de fortalecer las actividades de promoción y vinculación, y (3) de dotar de mayor funcionalidad a la organización, se vuelve a modificar la estructura orgánica, quedando como a continuación se muestra:



A continuación se proporciona información adicional al respecto de la forma en que se constituyó la Dirección Educativa arriba citada, ello por el papel estratégico que desarrolló, tanto a nivel formal como informal, en los procesos de gestión del conocimiento y del aprendizaje con relación al proyecto que reseña el presente informe.

La Dirección Educativa de U3 (antes Dirección de Innovación Educativa y que tuvo también como antecesora la referida Dirección de Enseñanza), tiene a su cargo la gestión de los planes y programas de estudio en las cuatro licenciaturas ya mencionadas, y del Currículum para el Desarrollo Integral del Estudiante (talleres culturales, ciclos de charlas, salidas académicas, etc.), tarea que realiza con apoyo de la Coordinación Académica y de la Coordinación Psicopedagógica. Ello supone actualmente la relación directa con 36 docentes, adscritos de la forma siguiente:

Licenciaturas	Docentes adscritos
Administración y Mercadotecnia	18
Administración de Negocios Internacionales	(se comparten por haber tronco común)
Derecho	12
Psicología Clínica	6
TOTAL	36

La Dirección Educativa también tiene a su cargo la coordinación de los 140 alumnos con que inició el ciclo escolar 2012-2013, labor que desarrolla a través de la citada Coordinación Psicopedagógica.

La Dirección Educativa no sólo da atención al desarrollo operativo de los programas vigentes. Es asimismo la responsable de promover de manera sistemática los procesos de innovación y evaluación de la calidad educativa, y en definitiva, del proceso de concreción gradual del proyecto educativo de U3. Con el propósito de alcanzar estas metas ha asumido la siguiente distribución de funciones:

Componentes	Funciones
Dirección Educativa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planeación, seguimiento y evaluación de los procesos generales de la dirección.</li><li>• Gestión de los procesos de innovación y evaluación de la calidad.</li><li>• Capacitación en torno a aspectos sustantivos del proyecto</li></ul>

Componentes	Funciones
	educativo.
Coordinación Académica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Coordinación del cuerpo docente.</li><li>• Organización, para todas las carreras, de los tres cuatrimestres de los que consta cada ciclo escolar (asignación de materias, elaboración de horarios, etc.).</li><li>• Seguimiento y evaluación del desempeño docente y apoyo a los procesos de capacitación.</li></ul>
Coordinación Psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Coordinación de estudiantes.</li><li>• Apoyo psicopedagógico a estudiantes.</li><li>• Asesoría psicopedagógica a tutores y docentes.</li></ul>

## 2.2 Marco temático: conceptualización del objeto de conocimiento.

Una apropiada planificación es una práctica considerada deseable en cualquier ámbito del quehacer humano, especialmente ahí donde, la consideración de múltiples factores y actores, y la incertidumbre, hacen de dicha tarea un quehacer complejo. Esto es válido también en el ámbito de la educación y de la enseñanza (Del Carmen et al., 2006).

No puede limitarse la enseñanza al momento de encuentro con los alumnos. “[...] la enseñanza no se reduce solamente a sus aspectos visibles, enseñar es también pensar, valorar, anticipar, imaginar –es decir, construir representaciones acerca de la actividad, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar a otro las propias intenciones, las valoraciones y decisiones-.” (Dirección General de Educación y Cultura, 2009, p. 19).

La planificación didáctica, y, particularmente la planificación didáctica escrita, es entonces un recurso estratégico que permite al docente construir por anticipado, y con detalle, el tipo de experiencias educativas que considera importante y necesario que sus estudiantes vivan. “Es ampliamente aceptado en educación que una planificación detallada de las sesiones posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea valioso y productivo. [...] Planificar las sesiones también permite a los docentes reflexionar acerca de lo que se quiere lograr y sobre cuál es la mejor forma de hacerlo.” (Dorovolomo, J., Phan, H., &Maebuta, J., 2010, p.2).

A pesar del valor que se concede a la práctica de la planificación didáctica escrita (Del Carmen et al, 2006), existen diversos aspectos y tópicos relacionados a ella sobre los que existe polémica o en torno a los cuales coexisten perspectivas e intereses diversos.

El citado estudio realizado por la Dirección General de Educación y Cultura de Argentina (2009), recoge y retrata no sólo la diversidad de sentidos que se concede a dicha práctica, sino lo que en última instancia puede reconocerse como una diversidad de prácticas, en función de diferentes criterios:

- **El objetivo que se persigue con su realización:** como distribución temporal de contenidos, como organizador pedagógico-didáctico de contenidos y actividades (secuencia, jerarquización, coherencia), como registro de lo realizado (algunos llaman a esta modalidad “trabajo con planificaciones vencidas”), como forma de realizar las previsiones didácticas, como tarea administrativa.
- **Las fuentes para su elaboración:** encontramos planificaciones que se centran en las prescripciones curriculares, en otros casos se busca la mayor coincidencia entre un texto y lo prescripto en el diseño, otras veces es el texto el organizador de la planificación.
- **Su materialidad:** algunos docentes hablan de planes mentales, otros de planificaciones escritas.
- **Su modalidad:** proyectos, unidades temáticas, unidades didácticas, secuencias didácticas.
- **La selección de un formato de planificación:** se acuerda un formato por el equipo docente, cada docente/departamento elige el formato más adecuado. La conducción de la escuela sugiere el formato.
- **La forma de estructuración del tiempo de la planificación:** anual, trimestral, bimestral.
- **El momento de su realización:** antes de iniciar el ciclo lectivo, luego de un periodo considerado como diagnóstico, se acuerda una fecha entre docentes y directivos, el directivo establece una fecha tope de entrega.
- **La posibilidad de revisión y ajustes:** en algunos casos los docentes registran las modificaciones que se van produciendo, en otros –si bien en la práctica se producen ajustes- éstos no se registran.
- **El destinatario de la planificación:** en la mayoría de los casos cada docente se asume como principal destinatario de la planificación. En algunos casos, se vislumbra en el horizonte a otros docentes como búsqueda de un trabajo integrado y coherente. En otros, el superior jerárquico es el único destinatario, limitándose a una cuestión de cumplimiento.
- **La forma de construcción:** individual, grupal, por departamentos.
- **Su visibilidad:** permanece archivada en dirección, permanece en el poder del docente una vez visada por el directivo, se exhibe en el aula de manera de manera de poder comunicar a los alumnos el itinerario realizado/por realizar. (p.17).

Un asunto clave con relación a la planificación didáctica escrita y su implementación en la organización escolar (Raval, H., Mckenny, S., & Pieters, J. 2011), se refiere a su sentido y finalidad: ¿se trata de una innovación

fundamentalmente orientada al control del desempeño docente? ¿O se trata de una innovación fundamentalmente orientada al desarrollo de las competencias docentes, es decir, de una intencionalidad formativa?

La coexistencia de sentidos y finalidades múltiples, y a menudo también, la inexperiencia del docente en formación, con frecuencia se expresa en resistencia ante la introducción de esta práctica y de su aprendizaje: “[...] cuando se discute con los docentes en formación acerca de la importancia del plan de clase, algunas veces dichos docentes salen al encuentro con preguntas y comentarios como: “yo realmente no le veo el sentido a todo este laborioso trabajo”, “¿por qué tengo que escribir todos estos detalles?, yo sé lo que voy a hacer”, “¿cómo puedo hacerme cargo de mi clase cuando tengo que planificar tantos detalles por adelantado?” ó, “me veo a mí mismo gastando todo mi tiempo escribiendo planificaciones para usted en vez de pensar qué voy a hacer en mi próxima clase.” (Lederman y Niess, citados por Dorovolomo, J., Phan, H., &Maebuta, J., 2010, p. 447).

Más aún, la diversidad de perspectivas acerca de la planificación, y sobre todo, acerca de cómo es mejor planificar, también puede ser analizada desde una perspectiva histórico-paradigmática. De particular importancia puede ser identificar tres de estas perspectivas, mismas que fueron surgiendo en momentos diferentes del siglo pasado y principios de éste, pero que aún coexisten al interior de un mismo sistema educativo. Se trata de (1) la planificación por objetivos, (2) la planificación por propósitos y, (3) finalmente, de la planificación por competencias, esta última de particular interés como marco teórico-metodológico para la construcción del modelo de planificación que sirve de referencia a este proyecto.

Siguiendo el trabajo de la mexicana Laura Frade (2009), cada una de estas tres perspectivas puede relacionarse con un marco teórico distinto: el conductismo para la planificación por objetivos, con énfasis en las metas medibles y evaluables; el constructivismo para el caso de la planificación por propósitos y temas, con énfasis en las mediaciones; y el marco teórico cognitivo-conductual para la planificación por competencias, con énfasis en un saber hacer que integra los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes y los valores.

Laura Frade propone la siguiente tabla comparativa (2009, pp.13-17):

Diseño curricular por objetivos	Diseño curricular en proceso: Propósitos y temas	Diseño curricular por competencias
Meta terminal: define hacia dónde va el docente con las acciones que realiza; es una meta medible y evaluable.	Meta procesual: especifica la intención que tiene el docente para llevar a cabo una mediación.	Meta terminal y procesual: puntualiza a dónde debe llegar el maestro, pero también cómo debe hacerlo, por eso se escribe en presente: señala qué debe saber hacer el estudiante durante la clase.
Marco teórico conductista: el conocimiento se logra por estímulo-respuesta.	Marco teórico constructivista: el conocimiento es construido por el estudiante con la mediación del docente.	Marco teórico cognitivo-conductual: el conocimiento, al ser utilizado por el pensamiento con diferentes habilidades, lleva a un desempeño que tiene las intenciones de quien lo realiza, y una meta a la cual llegar.
Se redactan oraciones en infinitivo o, en su defecto, en futuro.	Se redactan oraciones en subjuntivo plural: "que los alumnos /as analicen..."	Se redactan oraciones en tercera persona, presente y singular, con el sujeto implícito: verbo + objeto directo + condición.
El diseño se elabora por unidades consecutivas que cuentan con una estructura que depende de los objetivos generales, particulares y específicos.	El diseño es por bloques que pueden ser independientes unos de otros, pero en algún momento se vuelve a construir ese conocimiento de manera más profunda.	El diseño es por bloques o por unidades que pueden o no, ser independientes unas de otras; la secuencia depende de qué tan generales se redactan las competencias del perfil de egreso.
Cuentan con tres categorías, objetivos generales, particulares y específicos.	Se enlistan los propósitos y los temas en los que el alumno debe construir su propio aprendizaje.	Cada competencia cuenta con indicadores de desempeño y con niveles de desempeño.
Trabajo por dominios separados: cognitivo, afectivo, psicomotriz.	Trabaja por dominios separados que se articulan en la clase que se brinda: conceptual, procedimental, actitudinal.	Trabaja todo a la vez: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes.
Se trabaja por actividades desarticuladas y repetitivas.	Se trabaja con estrategias que lleven al alumno a construir su propio aprendizaje.	Se trabaja por situaciones didácticas, por escenarios de aprendizaje que incluyen secuencias de actividades articuladas que buscan que se desplieguen desempeños.
Se centra en la demostración de conductas concretas por parte del estudiante.	Se centra en la construcción del conocimiento.	Se planea pensando qué tiene que hacer el alumno/a para desarrollar la competencia.
Se evalúa mediante exámenes de opción	Se evalúa el proceso para desarrollar el conocimiento y	Se evalúa el aspecto formativo, al identificar el



Diseño curricular por objetivos	Diseño curricular en proceso: Propósitos y temas	Diseño curricular por competencias
múltiple o de preguntas cortas que buscan respuestas contundentes.	cómo se llega a él mediante evidencias, por tanto se consideran los dos aspectos: formativo y sumativo, pero el énfasis está en la construcción del conocimiento y no tanto en cómo se usa.	proceso para el desarrollo de la competencia mediante evidencias; y el sumativo, aplicando exámenes que evalúan el uso del conocimiento en diferentes contextos.
Utiliza principalmente áreas cerebrales de memorización (parietotemporal).	Utiliza sobre todo las áreas cerebrales de asociación (parietotemporal) y las zonas de lenguaje, en particular las de construcción de significado.	Utiliza todo el cerebro, hace hincapié en el desarrollo prefrontal (funciones ejecutivas).

Del análisis de esta tabla, pueden identificarse y subrayarse algunos rasgos clave de la planificación didáctica desde un enfoque por competencias, considerados particularmente relevantes para el presente proyecto:

1. Se centra en la descripción del tipo de desempeño que el alumno debe poder lograr, misma que integra los propios criterios centrales para su evaluación (condición o condición de calidad).
2. Retoma la perspectiva del conocimiento como construcción, pero integrado a la acción compleja, misma en la que se reconocen (integran) al mismo tiempo y junto a los conocimientos los otros elementos del desempeño competente: habilidades, destrezas, actitudes, valores.
3. Las competencias funcionan como estándares, pero que a su vez admiten diferentes niveles de desempeño, lo cual abre la puerta no sólo a la gradualidad de su conquista, sino a la diversidad del propio grupo.
4. Exige la identificación o definición de indicadores para cada nivel de desempeño.
5. Plantea el diseño, por parte del docente, de escenarios de aprendizaje, orientados a promover que los estudiantes desplieguen desempeños cada vez más complejos e integradores. Estos desempeños son, al mismo tiempo, la forma de desarrollar la competencia en cuestión, y la fuente de las evidencias que permitirán evaluar el aprendizaje logrado.
6. Se otorga una gran importancia a la evaluación formativa y continua – a través de las evidencias – pero también se concede importancia a la evaluación sumativa (si finalmente el alumno logró el nivel de competencia estipulado para el fin de dicho curso).

Una de las fortalezas del enfoque basado en competencias es su posibilidad para articularse con otros paradigmas, enfoques o propuestas pedagógicas de aliento

constructivista, de las cuales puede retomar orientaciones complementarias o dispositivos metodológicos concretos, motivo por el cual algunos autores (Sergio Tobón, 2008) enfatizan que es por ello que no se trata de un modelo educativo, sino de un enfoque. Esto es válido también para el caso de las orientaciones o recomendaciones para la planificación didáctica. Es posible así encontrar sugerencias útiles para la labor planificadora del docente, compatibles con otras propuestas y recomendaciones, como las que a continuación se señalan y que también son consideradas como referentes valiosos para este proyecto, a saber (Dirección General de Educación y Cultura, 2009, p.22):

1. La enseñanza, por ser una actividad intencional, desarrollada en situaciones de restricción, y en contextos complejos, requiere de un planeamiento.
2. La planificación es parte de la enseñanza.
3. El planeamiento/la planificación, no debe reducirse a una cuestión técnica.
4. El planeamiento didáctico es una tarea compartida.
5. Si bien la actividad de planeamiento no se reduce al documento escrito, su registro resulta fundamental.
6. El carácter de hipótesis de trabajo, la inclusión de la reflexión sobre lo acontecido, y la emergencia de lo inédito llevan a caracterizar la planificación como herramienta flexible y abierta [...]
7. Considerar adecuadamente el contexto: contextualizar el currículum no significa construir un currículum local.
8. Tomar la planificación como objeto de evaluación [...]
9. Si bien en determinados momentos del ciclo lectivo la actividad de planeamiento adquiere una especial relevancia, no se define de una sola vez y luego se ejecuta. Se trata de una actividad permanente y dinámica.
10. Las formas que toman los procesos de planeamiento están fuertemente vinculadas con las concepciones y enfoques de enseñanza adoptados por el docente.
11. La planificación integra la memoria didáctica de la institución.
12. El planeamiento como práctica, forma parte del currículum.

Una observación final acerca del valor de la planificación escrita: ésta, como se ha visto brevemente, no sólo resulta ser una práctica clave para estimular el desarrollo de las competencias docentes, o un factor decisivo en la calidad y productividad de las experiencias de aprendizaje que se proponen a los estudiantes. Como se señala en el onceavo inciso de la lista anterior, el que la organización cuente con las planificaciones didácticas escritas de sus docentes, y, en el mejor de los casos, con el registro de las incidencias que surgieron durante el proceso de su implementación y la reflexión sobre lo acontecido, constituye un elemento estratégico para el aprendizaje organizacional, para la explicitación,

construcción y difusión del conocimiento, es decir, como dispositivo estratégico para la gestión del conocimiento.

### **2.3. Marco de gestión del conocimiento: conceptualización y modelos.**

Desde una perspectiva amplia, puede afirmarse que la gestión del conocimiento, (GC), en tanto cuerpo de conocimientos, es un conjunto de saberes provenientes de múltiples disciplinas, aún en formación, que, partiendo del reconocimiento del papel estratégico que juega el conocimiento en las sociedades actuales, son portadores de nuevos modelos teóricos y metodológicos potencialmente útiles para ayudar a las organizaciones de toda índole (incluyendo las educativas), y a las personas, a optimizar la forma en que solucionan sus problemas y aprenden a aprender. La GC puede ser considerada, asimismo, como una nueva disciplina en formación. Sin embargo, cuando se habla de GC se hace referencia también a una serie de procesos concretos que tienen lugar en las organizaciones:

“[La GC] ...consiste en un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo. “ (Rodríguez D., 2006, p.29).

Es difícil rastrear las fuentes históricas en las que abreva la GC, dado que el conocimiento y su generación siempre han jugado un papel relevante en la historia de la humanidad. Sin embargo, no es sino hasta fechas recientes que puede reconocerse al conocimiento como un elemento estratégico en el desarrollo de las economías. Así, cuando hablamos de GC estamos hablando “...de una creciente conciencia acerca del vínculo formal entre el tratamiento social del conocimiento y la creación de riqueza...[de un enfoque que] se encuentra alimentado por un conjunto de iniciativas y proyectos que están otorgando al conocimiento una atención sin precedentes, sobre todo por parte de quienes toman las decisiones.” (CIDEDEC, 2000, p.12). Puede afirmarse asimismo que, en tanto movimiento, la GC tuvo su fase de crecimiento explosivo y rápida dispersión al inicio de la década de los 90's, quedando establecidas para 1997 las condiciones para su etapa de institucionalización (CIDEDEC, 2000).

Constituido hoy en día en paradigma dominante de la gestión, su rápida propagación ha conllevado la diversificación de enfoques en su interior y un cierto grado de desorden conceptual, a pesar de lo cual es posible reconocer en él, al menos, tres grandes corrientes o tipos (Rodríguez D., 2006): (1) el que pone el

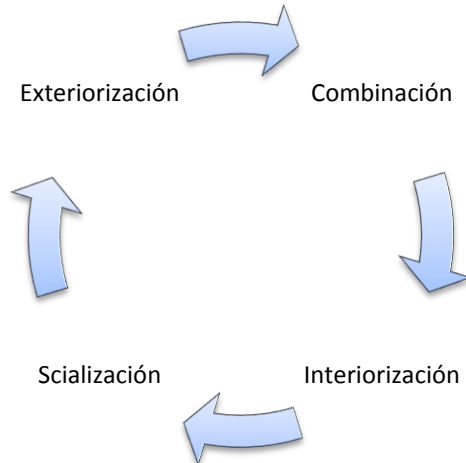
énfasis en el conocimiento, es decir, en su almacenamiento, acceso y transferencia; (2) el que es portador de un enfoque sociocultural, centrado en el desarrollo de una cultura organizacional de aprendizaje colaborativo; y (3) el que pone el énfasis en lo tecnológico, mismo que subraya la utilización de sistemas y herramientas tecnológicas para la gestión del conocimiento.

Son múltiples los referentes teóricos que sirven de apoyo a este proyecto, incluidos los relativos al enfoque sociocultural (véase por ejemplo Daniels, H., 2003) y, en términos generales, a la gestión de la innovación educativa (i.e. Fullan, M., 2002). Sin embargo, por sus contribuciones específicas y destacadas al desarrollo de la GC, y por su riqueza potencial como referentes para el desarrollo de proyectos dentro del ámbito educativo, se presentan a continuación las características más esenciales de cuatro modelos específicos: el de Nonaka, I. (1994), el de Firestone y McElroy (Ortiz, S., & Ruiz, A., 2009), el de Senge, P. (2005) y el de Wenger, E. (2006).

### **1) Modelo de Nonaka.**

Nonaka (1994) desarrolla un modelo de cómo puede gestionarse el conocimiento en una organización, capitalizando las aportaciones específicas de los diferentes estratos de la misma, para dar vida a un remolino permanente de conversiones de conocimiento que asciende por toda la organización y más allá de sus límites.

Entre sus elementos característicos destacan las cuatro fases del ciclo de conversión del conocimiento. Partiendo de la distinción estratégica entre conocimiento tácito (el que aún no se ha puesto en palabras) y explícito (el ya codificado), sostiene la existencia y conveniencia de un ciclo virtuoso de transformación (proceso de creación del conocimiento organizacional, también denominado ciclo SECI), que supone la posibilidad de que los miembros de la organización: (1) compartan en la convivencia y el trabajo conjunto sus conocimientos tácitos (socialización); (2) expliciten sus conocimientos tácitos (proceso de exteriorización); (3) los compartan y articulen con otros saberes externos (proceso de combinación); y (4) asimilen y automaticen los nuevos conocimientos creados (proceso de interiorización). Dicho ciclo se representa en el siguiente gráfico:



Es así que los modos de conversión del conocimiento y su articulación constituyen un referente importante acerca de los procesos epistemológicos que deben tener lugar en un adecuado proceso de construcción del conocimiento. Su utilidad se acrecienta si se extrae del mismo la convicción de que es importante que los conocimientos generados hayan tenido anclajes suficientes en cada uno de las cuatro fases del proceso de conversión: socialización, exteriorización, combinación interiorización. Analizar desde esta perspectiva las cualidades o características de los conocimientos y del proceso epistemológico seguido en el presente proyecto, podría arrojar elementos clave para la reflexión crítica acerca de la calidad del proceso desarrollado.

Otro de sus elementos característicos es el dispositivo organizacional para la generación del conocimiento denominado “gestión medio-arriba-abajo”. En dicho modelo se reconocen funciones distintas y complementarias a cada estrato de la organización: el nivel alto, que marca la visión y asigna la tarea, el nivel bajo, que aporta su conocimiento del terreno y desde ahí propone alternativas y valora las de los niveles superiores, y el medio, cuyo papel es estratégico, movilizándolo de manera proactiva el “hiperdiálogo”, orientando lo que podría ser un proceso caótico hacia una construcción intencionada de conocimiento, proveyendo marcos conceptuales, articulando metáforas, y en general, facilitando el proceso de construcción, desde sus componentes más abstractos hasta los más concretos (en ambas direcciones).

Como puede verse, este dispositivo reconoce el peso específico de las diferentes jerarquías de la organización, procurando al mismo tiempo imprimir en ellas una dinámica colaborativa. Destaca además el papel estratégico que pueden tener los mandos medios como gestores naturales del proceso. Ello lo convierte en un referente muy pertinente para este proyecto y cuando menos por dos motivos: (1) porque la cultura organizacional de U3 aún privilegia en gran medida procesos de

tipo vertical e institucionalizado, que dificultarían un proceso más claramente autogestivo, y (2), porque el papel atribuido a los mandos medios coincide con el lugar que ocupa el equipo promotor de este proyecto en la jerarquía institucional.

## **2) Modelo de Firestone y McElroy**

Entre los elementos más característicos de este modelo destaca el denominado “ciclo de vida del conocimiento” (Ortiz, S., & Ruiz, A., 2009). Se trata de un ciclo que implica una serie de procesos referidos a dos grandes categorías: (1) la producción de conocimiento, que son los procesos mediante los cuales se genera nuevo conocimiento en la organización y que suponen también procesos de aprendizaje organizacional; y (2) la integración del conocimiento, que son los procesos por medio de los cuales la organización introduce los nuevos saberes en su ámbito de operación y retira los anteriores. Estas dos grandes fases se desglosan a su vez en los siguientes subprocesos:

- a) Aprendizaje individual y grupal: es la generación de conocimiento al interior de la organización.
- b) Adquisición de información: incorporación de saberes externos.
- c) Formulación de declaraciones de conocimiento: expresión de los nuevos conocimientos organizacionales y su codificación para el resto de la organización.
- d) Validación del conocimiento: son los procesos mediante los cuales la organización, con base en criterios propios, autoriza los conocimientos declarados como veraces.
- e) Difusión del conocimiento: divulgación del conocimiento ya validado entre los integrantes de la organización.
- f) Enseñanza: por medio de la cual los miembros integran los nuevos conocimientos a su forma de trabajo.
- g) Compartir conocimiento: “depositando” el conocimiento en dispositivos de fácil acceso para todos.
- h) Almacenamiento: decisiones sobre cómo clasificar, transportar, y organizar las formas de acceso, a los conocimientos producidos, para un mediano y largo plazo.

El ciclo vital del conocimiento proporciona así un modelo metodológico con referentes claros acerca de las tareas sustantivas a desarrollar en cada etapa del presente proyecto GC a impulsar, y de hecho esa ha sido su principal contribución, organizando y secuenciando las tareas clave llevadas a cabo desde su inicio hasta su culminación.

### 3) Modelo de Senge.

Senge (2005) contribuye a la GC desde la perspectiva de la organización que aprende, las que denomina “organizaciones inteligentes”. Entre los elementos más sobresalientes de su modelo destacan los cinco principios o disciplinas que caracterizan a una organización de esta naturaleza, representados en el siguiente gráfico y que a continuación se describen brevemente:



- 1) 1ª. Disciplina: Pensamiento Sistémico. Se trata de que todos los miembros de la organización aprendan a ver y a pensaren su organización como un todo orgánico, como un sistema en el cual las diferentes partes están interrelacionadas y son interdependientes, afectándose unas a otras de las más diversas maneras. Es importante que las organizaciones tomen conciencia de la estructura que sirve de base a su sistema, puesto que dicha estructura influye sobre las conductas de todos, favoreciendo determinados patrones de comportamiento de una forma además sutil.
- 2) 2ª. Disciplina: Dominio Personal. Se requiere más que pasión por aprender para que una organización verdaderamente aprenda a aprender. Es preciso desarrollar un dominio personal, disciplina a partir de la cual cada miembro de la organización podrá entregarse a un aprendizaje permanente, la disciplina para ahondar y aclarar la visión personal, focalizar las energías en el aprendizaje, tener paciencia, ser objetivos. Para alcanzar este dominio y que la organización pueda capitalizarlo es fundamental que exista un verdadero compromiso entre el aprendizaje personal y el aprendizaje organizacional.
- 3) 3ª. Disciplina: Modelos mentales. Se trata de que los miembros de la organización, y la organización como un todo, adquieran la disciplina de estar a la caza de todos aquellos modelos mentales que les dificultan el aprendizaje. Se trata las más de las



veces de modelos tácitos sobre los que rara vez se habla, pero que es necesario reconocer, admitir, conversar, para irlos superando y cambiando por otros modelos más adecuados.

- 4) 4ª. Disciplina: Construcción de una visión compartida. Para actuar como un solo organismo que aprende, es importante que exista una visión común que permee en todas las visiones individuales. Para ello es necesario saber plantear visiones que realmente interpreten las aspiraciones esenciales y estratégicas de la organización, apoyándose en formulaciones sugestivas con gran poder de convocatoria y apoyadas en principios y prácticas rectoras que permitan su concreción.
- 5) 5ª. Disciplina: Aprendizaje en equipo. En forma congruente con esta visión sistémica de la organización, Senge señala que la verdadera unidad de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo, sino el equipo. Para lograr equipos que aprenden es necesario comenzar con impulsar el diálogo en todos los niveles de la organización, diálogo en el que deberá tener un lugar muy importante la reflexión en torno a los modelos mentales que obstaculizan el aprendizaje de la misma.

Desde la perspectiva de este proyecto se ha considerado que estas cinco disciplinas constituyen referentes adecuados para evaluar el estado de desarrollo de la cultura organizacional U3, y también un modelo aspiracional congruente con el enfoque GC acerca del tipo de cultura que se desea construir como producto del aprendizaje organizacional al que haya lugar en el desarrollo y como resultado del mismo, sin perder de vista de que se trata en todo caso de un proceso de aprendizaje gradual que desborda sus límites temporales.

Senge (2005) identifica también lo que denomina las siete barreras más comunes del aprendizaje organizacional, a saber:

- 1) “Yo soy mi puesto”: los individuos en una organización tienden a centrar su atención (y sobre todo, la definición de sí mismos) en torno a lo que hacen en la empresa, lo cual les dificulta el poder visualizar la dirección de la empresa en su conjunto y percatarse de la importancia de tener información suficiente sobre lo que ocurre en el resto de la misma.
- 2) “El enemigo externo”. Será difícil que el individuo y la organización aprendan si tienden a culpar a los demás (en definitiva a otros que no son ellos, dentro o fuera de la empresa) de lo que ocurre. Será mucho más fácil si se habitúan a analizar de qué forma ellos tienen que ver con lo que está pasando.
- 3) “La ilusión de hacerse cargo”. Mientras no se analicen los problemas con un pensamiento sistémico, en donde lo importante es descubrir las estructuras y las causas profundas que implican a todos los miembros de la organización, lo más probable es que los miembros de la empresa, y la empresa misma, se comporten reactivamente y dirigiendo sus estrategias, por ejemplo, a los enemigos externos.



- 4) “La fijación de los hechos”. Nuevamente la limitante es quedarse a un nivel superficial. El pensamiento sistémico ayuda a ir más allá de los hechos aislados, detectando patrones, estructuras, causas ulteriores.
- 5) “La parábola de la rana hervida”<sup>3</sup>. Los cambios a menudo son graduales y a gran escala, lo que favorece el que el individuo o la empresa no se alcancen a percatar de su importancia y magnitud, y por tanto, de hacerles frente de manera oportuna y adecuada.
- 6) “La ilusión de que se aprende con la experiencia”. Hoy en día, en un mundo globalizado, es más que nunca difícil aprender de la experiencia, precisamente porque las consecuencias y causas de nuestros actos muchas veces ni siquiera las percibimos y por tanto, no forman parte directa de ella. Es otra expresión más de la importancia de desarrollar un pensamiento sistémico.
- 7) “El mito del equipo administrativo”. Se habla mucho de trabajo en equipo en las organizaciones, pero a decir de Senge (2005), en lo que parecen estar altamente calificadas las organizaciones y sus miembros es en cerrarse al aprendizaje en equipo (indagar colectivamente incluso infunde temor), y en simular el trabajo en equipo.

Identificar estas barreras en el curso de este proyecto puede aportar elementos clave para su buen desarrollo: el intento de impulsar un proceso de gestión del conocimiento, especialmente en el contexto de una cultura institucional precolaborativa como la que prevalece en U3, puede activar todas o al menos varias de estas barreras, por lo que la propuesta de Senge (2005) en este sentido, constituye una guía de gran utilidad en la prevención y superación de las mismas.

#### **4) Modelo de Wenger.**

Wenger(2006), basa su propuesta en el concepto de comunidades de práctica. Define a las mismas como aquellas en las que sus miembros tienen un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. Estas tres cualidades representan y se definen como sigue:

---

<sup>3</sup> Esta parábola refiere el caso de una rana que está sumergida en el agua. El agua va subiendo de temperatura de manera tan gradual que la misma no alcanza a percatarse de ello hasta que es demasiado tarde.



- a) Compromiso mutuo. El compromiso mutuo exige interacción. La cercanía geográfica puede ayudar pero no es inherente a las comunidades de práctica. Para que exista el compromiso mutuo todos los integrantes tienen que ser integrantes “con plenos derechos”, de tal forma que nada que sea de importancia vital para la comunidad les sea ajeno
- b) Empresa conjunta. La empresa no es únicamente la empresa simbolizada por las metas a lograr por la comunidad de práctica. Los miembros de la comunidad también incluyen en ella sus propias metas, “negociando el significado” de lo que constituye dicha empresa e incluyendo en ella además un interés activo por hacer de la misma un espacio y un tiempo habitables.
- c) Repertorio compartido. El repertorio de la comunidad incluye: “...rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación.” (Wenger, E., 2001 p.110). Se trata pues de todas las producciones en el haber de la comunidad, recursos probados y al mismo tiempo abiertos, dispuestos a su utilización en futuras ocasiones y variables contextos.

Las aportaciones de Wenger en torno a la importancia estratégica de que un proceso de gestión del conocimiento esté adecuadamente radicado en una (verdadera) comunidad de práctica, son referentes de gran valor en el contexto de este proyecto: como podrá verse, una buena elección en este sentido es un factor de gran peso para el desarrollo exitoso del proyecto, y las dificultades y limitaciones que a lo largo del mismo surjan en torno a la dimensión comunitaria del proceso, jugarán un papel relevante en cuanto a la magnitud y profundidad de sus alcances.

A manera de síntesis, se destacan en el siguiente cuadro los componentes clave que se han considerado particularmente útiles en la conformación y desarrollo del presente proyecto:

Nonaka	Firestone y McElroy	Senge	Wenger
-Ciclo SECI. -Modelo de gestión medio-arriba-abajo.	Ciclo vital del conocimiento.	-Cinco disciplinas de la organización que aprende. - Barreras del aprendizaje.	Papel central de las comunidades de práctica.

### **3. PLAN DE TRABAJO**

#### **3.1 Consideraciones iniciales.**

Para lograr que U3 pudiera contar con: (1) un modelo explícito y funcional de planificación didáctica por competencias que sirviera de marco de referencia para el cuerpo docente; (2) un curso formativo efectivo, congruente con dicho enfoque y también funcional en término de la disponibilidad de los docentes; y (3) un proceso de gestión del proyecto que generara las menores resistencias posibles y capitalizara los conocimientos y aprendizajes construidos previamente; se planteó la conveniencia de impulsar un proceso de gestión del conocimiento (GC).

Un proceso de esta naturaleza, como se ha descrito en capítulos anteriores, debe estar cimentado en la movilización articulada del capital intelectual y social de la organización y culminar en el aprovechamiento óptimo de los activos de conocimiento generados, así como en el reuso de dichos activos en apoyo a proyectos posteriores. Pero no sólo eso, dicho proceso (GC) ha de representar también un proceso de innovación organizacional, en tanto permita transitar a la institución *desde* una situación en la que prevalecen prácticas de planificación didáctica divergentes con los enfoques pedagógicos asumidos de manera formal en el proyecto educativo del centro (aprendizaje basado en competencias), *hacia* una situación en la que dichas prácticas (de planificación) puedan desarrollarse en sintonía con los principios teóricos y orientaciones metodológicas característicos de dicho enfoque.

La magnitud del cambio implicado en esta innovación es considerable si tomamos en cuenta que, como se ha descrito en el planteamiento del problema, la mayor parte de nuestros docentes planificaba fundamentalmente dosificando “los contenidos a impartir”, privilegiando los conocimientos, siguiendo mecánicamente el orden marcado por el programa oficial, con un claro predominio de la técnica expositiva (con cierta frecuencia apoyada en diapositivas), insertando de forma intuitiva sólo algunas actividades de aprendizaje a cargo de los estudiantes (básicamente la investigación y exposiciones individuales o por equipo) y, finalmente, con una aproximación hacia la evaluación fundamentalmente sumativa y con base en exámenes.

En contraste, una planificación didáctica basada en competencias implicaría un cambio sustancial de enfoque con respecto a lo que vale la pena lograr (desarrollo de competencias), integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores en torno a desempeños complejos y auténticos, incentivando la utilización de métodos que pudieran facilitar de manera decisiva la puesta en práctica de dicha

competencia (como el aprendizaje basado en proyectos), y el énfasis en la evaluación formativa apoyada en pruebas de desempeño.

El plan de trabajo en cuestión fue desarrollado en apego a las grandes fases que caracterizan a un proceso de esta naturaleza. Puede apreciarse que la estructura del plan sigue de cerca las propias aportaciones del enfoque GC a este respecto, particularmente las de Firestone y McElroy en torno al ciclo de vida del conocimiento (Ortiz, S., & Ruiz, A., 2009.).

Se previó que dichas etapas fueran cubiertas entre el mes de agosto del 2011 y el mes de julio del 2012, coincidiendo su término con el fin del ciclo escolar respectivo.

## 3.2 Fases del plan de trabajo.

### 3.2.1. Construcción de la comunidad de práctica.

Definidas como comunidades que se crean con la intención sostenida de ser una empresa compartida, las comunidades de práctica han de reunir, como se señaló en el capítulo anterior, cuando menos tres requisitos para ser consideradas plenamente como tales: que sus integrantes tengan un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. Cabe aclarar que por práctica ha de entenderse a la acción, pero en el marco de un contexto social e histórico que le otorga significado a lo que dicha comunidad realiza, lo que implica que siempre hay en ella sujetos tratando de establecer el sentido de lo que hacen, un sentido que permita conciliar sus intereses personales con las expectativas grupales o sociales, *sentido pactado* que es producto, por tanto, de un proceso de negociación de significados (Wenger, E., 2001 ).

Para que el proyecto pudiera ser asumido también por el colectivo constituido por los integrantes de la Dirección Educativa (en adelante DE) y en lo posible por el cuerpo docente de U3 (quienes habrían de enriquecer e implementar este modelo), sería necesario un proceso de negociación de significados (Wenger, E., 2001) a fin de que colocaran dicho asunto en un lugar privilegiado de su agenda. Para tal efecto se contempló un proceso que involucraría las siguientes acciones:

1. Realizar sesiones de análisis y reflexión por parte de los miembros de la DE, a efectos de que cada uno de ellos profundizara en sus intereses y expectativas y se consolidara el rumbo que habría de tomar el proyecto, arribando a consensos.

2. Acordar la organización interna de los miembros de la DE en torno al proyecto elegido, misma que habría de coadyuvar a hacer más efectiva la actuación de dicho equipo en tanto auténtica comunidad de práctica y de gestión del conocimiento (CGC). Cabe aclarar que, al constituirse en comunidad de gestión del conocimiento también se hace referencia a los miembros de la DE como “CGC”, especialmente al hacerse las referencias a algunos instrumentos de registro, como las bitácoras.
3. Identificar a los docentes que pudieran estar naturalmente interesados en apoyar el proyecto, o con un desarrollo significativo previo de competencias específicas a este respecto, a efectos de propiciar su apoyo al mismo.
4. Llevar a cabo el análisis de las experiencias previamente acumuladas a efectos de detectar deficiencias y prever puntos de resistencia.
5. Convocar a los docentes a un par de reuniones que tendrían por objetivo sensibilizarles al respecto de la importancia y bondades del proyecto elegido, creando un sentido de urgencia y llegando a acuerdos para su puesta en marcha.

### **3.2.2 Mapeo del conocimiento.**

Siguiendo a Rubén Toledano (2009), “el término mapeo del conocimiento es definido como una arquitectura visual del dominio de conocimiento en una organización, que nos permite examinarlo desde una escala global y desde distintas perspectivas. [...] Van den Berg y Popescu (2005) señalan que el mapa de conocimiento es una herramienta para la gestión del conocimiento usada para visualizar el conocimiento existente y sus relaciones en una manera tal que aspectos relevantes son claramente resaltados.[...] Puede ser utilizado para descubrir, compartir y crear conocimiento así como ayudar en la toma de decisiones.” (Toledano, 2009, p.1)

En el caso del presente proyecto, el mapeo de conocimiento tendría por objetivo identificar y localizar el conocimiento existente dentro de la organización, al respecto de cómo elaborar planificaciones didácticas con un enfoque basado en competencias. Sería asimismo importante apoyarse en fuentes externas a fin de complementar dichos conocimientos.

Se consideró además que sería necesario hacer un ejercicio de recuperación de las prácticas efectivas de planificación didáctica prevalecientes al interior del equipo docente de la universidad, no sólo para identificar y localizar conocimientos valiosos que abonaran a la construcción del modelo en construcción (aún siendo tácitos), sino también para contar con una evaluación diagnóstica de las prácticas prevalecientes que posteriormente pudiera servir de base para la etapa de diseño

de la intervención. Para este efecto, se contempló la realización, en el mes de noviembre del 2011, de una encuesta en la que, entre otras cosas, los docentes tuvieran oportunidad de describir con detalle su forma de planificar. Sería decisivo realizar en forma expedita el procesamiento de dicha encuesta, para dar lugar a un análisis más riguroso y detallado.

Las tareas descritas, a la que se contempló añadir la realización de un sociograma, arrojarían una gran cantidad de elementos para el análisis. Con el propósito de eficientar el proceso de generación de conocimientos a partir de los anteriores elementos, se consideró también importante realizar un análisis FODA, a partir del cual se extraerían las conclusiones más importantes.

Dichos resultados habrían de ser validados por la comunidad de gestión del conocimiento y, posteriormente, por Rectoría.

### **3.2.3. Combinación del conocimiento.**

Se trata de la etapa en la que, siguiendo a Nonaka, I.(1994), los conocimientos ya explicitados al interior de la comunidad de práctica, se combinan con los conocimientos explícitos disponibles en otras áreas de la organización e incluso fuera de ella, proceso en el que se va construyendo propiamente el modelo que habrá de servir de guía para la resolución del problema de partida que preocupa y ocupa a la denominada “comunidad de gestión del conocimiento”, es decir, a la comunidad que impulsa el proceso de construcción del conocimiento requerido para solucionar el problema en cuestión. Este proceso forma parte de uno de los cuatro modos de conversión propuestos por dicho autor (socialización, externalización, combinación, internalización), mismo que consiste precisamente en la complementación o combinación entre conocimientos explícitos.

En el caso de nuestro proyecto, dentro de esta etapa básicamente se planearon las siguientes acciones, con la finalidad de construir o generar el conocimiento necesario para dar solución a las necesidades de planificación didáctica detectadas:

1. Construir, con base a la información a obtener en la etapa de mapeo del conocimiento, un modelo de planificación didáctica basado en competencias, con la participación de los miembros de la DE y el apoyo de fuentes externas.
2. Validar el modelo, de manera interna y externa.

3. Elaborar un documento, un formato y un tutorial que explicitaran y orientaran cada uno de los componentes de la planificación.
4. Diseñar el proyecto de gestión del aprendizaje que permitiría a los docentes apropiarse del modelo construido, y enriquecerlo.

### **3.2.4 Uso del conocimiento.**

Siguiendo el modelo de Firestone y McElroy (Ortiz, S., & Ruiz, A. 2009), la etapa de uso de conocimiento es propiamente la aplicación cotidiana de los modelos creados por parte de la comunidad de práctica, e incluso por parte de otras comunidades que pudieran haberse articulado a la primera durante el proceso. Siguiendo este modelo es también posible identificar algunas etapas más finas entre la etapa de combinación del conocimiento y la de su uso, particularmente la divulgación oficial y la enseñanza, formando todas ellas parte de una etapa de mayor envergadura denominada fase de integración del conocimiento en el ambiente de los procesos organizacionales.

En el caso de este proyecto, la etapa de uso implicaría el diseño y ejecución de un proyecto de gestión del aprendizaje, congruente con el modelo a generar y que diera respuesta a las necesidades detectadas.

Los principales pasos que se seguirían para el desarrollo de esta etapa del proyecto serían:

1. Realizar sesiones informativas con el objetivo dar a conocer el proyecto, incluyendo sus elementos constituyentes, beneficios y mecánica.
2. Integrar los grupos participantes.
3. Llevar a cabo el proyecto (en este caso el curso resultante).
4. Sistematización, análisis y evaluación de la experiencia.



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

También consideradas por Firestone y McElroy (Ortiz, S., & Ruiz, A., 2009) dentro de la fase de integración del conocimiento, las etapas de difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido, tienen como fin último el garantizar que dicho conocimiento pueda verdaderamente fungir como activo de conocimiento, como capital intelectual disponible a todo lo largo y ancho de la organización, a efectos de atender el problema que sirvió de detonante del proceso de gestión del conocimiento, y también en apoyo a nuevos problemas y proyectos en cuyo contexto pudieran ser útiles y pertinentes.

En este caso particular, los integrantes de la GC en apoyo de este proyecto se propusieron implementar las siguientes acciones:

1. Establecer un repositorio con los activos del conocimiento generados en el proyecto de gestión del aprendizaje.
2. Realizar una reunión con todos los docentes de la universidad y miembros de la organización, a efectos de informarles sobre los logros del proyecto y darles la capacitación necesaria para que pudieran acceder al repositorio.
3. En la reunión de entrega de asignaturas relativas al ciclo escolar 2012-2013, distribuir en discos compactos una pequeña colección de documentos útiles al respecto, en las que se incorporarían las producciones en cuestión.
4. Realizar al menos un microtaller de inducción (de una sesión), dirigido a todos los nuevos docentes que no hubiesen participado de la experiencia, al inicio del ciclo escolar 2012-2013. Con un carácter claramente introductorio y como una invitación a incorporarse al proceso de cambio.

Aspecto del plan	Acciones sustantivas, relativas a la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido
Difusión	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reuniones para dar a conocer el modelo.</li><li>• Reuniones para dar a conocer los resultados de la aplicación del mismo por parte de los egresados del diplomado.</li><li>• Microtaller introductorio (de una sesión) para nuevos docentes y docentes que no</li></ul>

Aspecto del plan	Acciones sustantivas, relativas a la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido
	participaron en el diplomado.
Almacenamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repositorio de archivo en Loyola Net.</li> <li>• Respaldos.</li> <li>• CD de colección.</li> </ul>
Acceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claves de acceso al repositorio de archivos para todos los docentes y directivos.</li> <li>• Copias de CD para todos los docentes y directivos.</li> </ul>

Asimismo, para ubicar de mejor forma las grandes etapas y periodos en que se organizó la realización del proyecto, se presenta el siguiente cronograma:

	Agosto-diciembre del 2011	Enero – Junio del 2012	Agosto – Diciembre del 2012
1.Conformación de la comunidad de práctica – CGC	X (Octubre- Noviembre)		
2.Mapeo del conocimiento (Incluida la encuesta y el sociograma)	X (Noviembre)		
3.Diseño del proyecto de gestión del aprendizaje (Combinación y uso del	X (Noviembre-diciembre)		

	Agosto- diciembre del 2011	Enero – Junio del 2012	Agosto – Diciembre del 2012
conocimiento, junto con la toma de decisiones acerca de la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido hasta esta etapa)			
4.Diseño a detalle del proyecto de gestión del aprendizaje (actividades de aprendizaje a detalle)		X (Enero)	
5. Desarrollo del proyecto de gestión del aprendizaje. (Uso del conocimiento)		X (Febrero- Junio)	
6.Sistematización y valoración de la experiencia  (Junto con toma de decisiones acerca de la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido desde la gestión del aprendizaje)			X

## **4. USO DEL CONOCIMIENTO: DESARROLLO DEL PROCESO**

### **4.1 Construcción de la comunidad de práctica.**

Desde la perspectiva GC, son las comunidades de práctica (Wenger, E., 2001) las que pueden dar vida y sostener los proyectos de innovación al interior de una organización.

Varios factores contribuyeron a que el equipo de la DE haya podido conformar en forma relativamente rápida una verdadera comunidad de práctica. Desde luego, el hecho de constituir un equipo formal de trabajo dentro de la organización, y la responsabilidad compartida que de ello se derivaba, facilitó el que sus tres integrantes percibieran y vivenciaran el tener una empresa conjunta.

También fue decisiva la empatía natural que pudieron desarrollar desde un inicio, así como la complementariedad de sus formaciones individuales (psicología, educación, sistemas informáticos, comunicación). Sin embargo, han sido los ideales compartidos, su compromiso con el proyecto y su disposición natural a trabajar de manera colaborativa, los factores que quizá de manera más decisiva contribuyeron a que se conformaran en comunidad de práctica, y más específicamente, en comunidad de gestión del conocimiento.

#### **4.1.1 La conformación de la comunidad de gestión del conocimiento (CGC).**

El proyecto que giró en torno a la planificación didáctica fue en realidad el segundo proyecto que interesó a la referida comunidad de práctica. El primero de ellos, promovido desde principios de agosto hasta finales de octubre del 2011, fue un proyecto orientado a que todos los directivos U3 (de las áreas administrativas, contable, servicios escolares, el entonces equipo DICE -hoy la DE- y la propia rectoría) desarrollaran sus competencias para el trabajo colaborativo en torno a la tarea de construir un conjunto de indicadores que permitieran monitorear el desempeño de nuestra universidad en los ámbitos pedagógico, organizacional y comunitario.

Este primer proyecto tuvo que suspenderse debido a la falta de interés real y compromiso de los participantes hacia el mismo. Era un proyecto de particular interés para el rector de U3, y todos los convocados asistieron de inicio y manifestaron de manera explícita y clara su interés por el proyecto. Sin embargo,

durante el proceso y en la medida en que el rector no pudo estar presente en las diferentes reuniones, dicho interés dejó de traducirse en actos: los participantes no asistían a las reuniones y, sobre todo, no desarrollaron ninguna de las actividades solicitadas como preparativos para el mapeo del conocimiento. Se detectó asimismo que algunos de estos directivos llegaron a expresarse en forma negativa hacia el proyecto, entre la gente de su confianza, revelando asimismo que su negativa a realizar dichas actividades era intencionada.

Esta experiencia, y la premura del tiempo, llevó al equipo de la DE a buscar en algún otro lado otra comunidad más propicia para emprender un proceso GC. Una comunidad que además pudiera tener una capacidad de rápida respuesta, pues sólo quedaban siete semanas para poder iniciar y concluir el diseño del proyecto (lo cual en principio descartaba la posibilidad de pretender iniciar una nueva comunidad ahí donde todavía no existiera). Fue entonces que se descubrieron a sí mismos, en tanto equipo, como una alternativa viable para jugar el papel de CGC, encontrando en sí mismos las características deseadas, hallazgo que les tomó un poco por sorpresa pero que contribuyó a acrecentar su autoestima como equipo y a valorar el potencial de una comunidad bien integrada como base para la gestión exitosa de proyectos de innovación educativa.

El proceso de deliberación y elección del problema que serviría como punto de partida del proyecto, forma parte del proceso de combinación del conocimiento que se describirá más adelante. Una vez que la dirección de dicho proyecto fue consensada, la experiencia de ponerlo a consideración de Rectoría y de justificar su importancia brindó al equipo de la DE la ocasión de cobrar mayor conciencia de estarse constituyendo en comunidad de gestión del conocimiento, es decir, como comunidad promotora que en lo sucesivo habría de convocar la participación de otros actores en apoyo al mismo. Cabe mencionar que obtener la autorización de Rectoría no dejaba de ser un desafío, dados los problemas y dificultades que se habían suscitado con relación a las experiencias previas de capacitación (ya referidas en el planteamiento del problema), la última de las cuales tenía que ver precisamente con las resistencias que había generado el intento de instalar la práctica de planificación didáctica escrita con un enfoque basado en competencias.

Durante este proceso fue también interesante la adopción de formas y mecanismos de organización por parte del equipo de la DE para poder actuar de manera más efectiva en tanto comunidad de gestión del conocimiento (CGC), a favor de la implementación del proyecto de intervención finalmente desarrollado: un diplomado en planificación didáctica a desarrollarse tanto en modalidad mixta como 100% en línea.

Dada la modalidad de trabajo en su mayor parte a distancia de su director, se acordó que se haría uso de herramientas variadas para asegurar un proceso continuo de comunicación y seguimiento del proyecto: (1) sesiones semanales en skype durante las semanas de colaboración a distancia y seguimiento continuo a través de Hotmail y Facebook; (2) sesiones mensuales de recuperación de la experiencia, seguimiento y evaluación continua, durante los días de colaboración presencial; (3) colaboración estrecha en el desarrollo de las actividades logísticas y la elaboración de los productos clave como parte del proceso GC; (4) participación del coordinador académico y de la coordinadora de psicopedagógico como estudiantes en el Grupo Experimental de la versión del diplomado 100% en línea, a efectos de encontrar áreas de oportunidad y hacer los ajustes antes de dar inicio a las actividades con el Grupo C; (5) la participación especial del coordinador académico (ingeniero en sistemas) como coordinador de medios audiovisuales durante la etapa de desarrollo de las herramientas TIC en apoyo al proyecto y, en general, como responsable técnico en el soporte interno a la plataforma Athenea; (6) la participación especial de la coordinadora de psicopedagógico (psicóloga) como co-observadora en los procesos de registro de la experiencia del diplomado y en el monitoreo al clima afectivo y el bienestar emocional de los participantes durante el proceso del diplomado (función de refuerzo que pareció conveniente al equipo DE dado que el instructor del diplomado no tendría contacto presencial con ellos la mayor parte del mes).

Como parte de las acciones de gestión del conocimiento de la DE, y de “manejo de la adversidad y la incertidumbre”, se realizaron gestiones de diversa índole: para ampliar los pasos reglamentados por ITESO para el desarrollo del proyecto; para obtener asesoría del Dr. Juan Carlos Silas (de ITESO) al respecto de los rasgos esenciales de una estructura organizativa universitaria más funcional; para generar espacios de convivencia entre el rector y los participantes del diplomado; para la defensa del mismo en una sesión con todos los docentes de U3, parte de los cuales estaban intentando desacreditarlo; para posponer el plazo de cancelación de los servicios la plataforma Athenea que se tenía contemplado (debido a falta de recursos económicos), etc.

No obstante, también son claras las limitaciones que caracterizaron su desempeño o las metas que quedaron por ser logradas, entre las que destacan las siguientes:

- a) A pesar del clima adverso (y aunque resulte paradójico, precisamente por ello) en el que se desempeñó la DE con respecto a otras áreas de la organización (administrativa, contable, servicios escolares)- , es un hecho de que se hizo muy poco o casi nada por intentar poner en marcha cuando menos algunos mecanismos o estrategias que hubiesen podido paliar la

falta de interés de estos otros sectores de la organización hacia el proyecto.

- b) Aunque es difícil afirmar qué tan acertado o erróneo fue haberlo hecho, es cierto también que una vez que se tuvo la certeza de que ningún otro docente se sumaría al proyecto, se postergó deliberadamente cualquier otra iniciativa dirigida hacia dichos docentes hasta concluir el proyecto y analizarse sus resultados. Desde el punto de vista de un proceso GC, quizá pueda considerarse también esto como “tarea pendiente”: probablemente podrían haberse hecho mayores esfuerzos en “hacer visibles” las producciones del diplomado.
- c) El respaldo del rector hacia el proyecto fue significativo. Sin embargo, en un análisis posterior, la DE pudo reconocer que, después del fracaso del primer proyecto, en el que la falta de asistencia del rector a las sesiones convocadas jugara cierto papel en el fallido resultado, dejó de contemplársele como un actor decisivo en al menos la primera fase del diplomado, y después se le fue involucrando pero no con la intensidad y frecuencia que quizá hubiese sido deseable.
- d) Más allá de ITESO y la intervención puntual de algunos de sus docentes e investigadores (como Rosa María Tovar que fundió como experta y del Dr. Juan Carlos Silas), la DE no desarrolló acciones de ningún tipo tendientes a ubicar el proyecto en un contexto de colaboraciones externas sistemáticas o de red, desaprovechando por tanto otras posibles fuentes de conocimiento y apoyo.

Pueden hacerse algunos señalamientos al respecto del proceso de conformación y desempeño de la comunidad de gestión del conocimiento a la luz de los referentes teóricos.

En primer término, es posible reconocer en el dispositivo GC implementado, elementos clave del modelo de gestión medio-arriba-abajo de Nonaka, I. (1994). En la práctica, la contribución fundamental de rectoría –“nivel alto”-, fue la de aportar su visión (en este caso marcando como enfoque educativo el basado en competencias) y hacer participaciones puntuales en apoyo al proyecto. Los docentes jugaron en este caso el rol del “nivel bajo” y como tal aportaron sus conocimientos para la solución del problema (construcción del modelo), desde las condiciones de su práctica (prácticas de planificación situadas en el contexto de U3). El equipo de la DE por su parte, y desde su rol de mando medio, operó como gestor del proceso.

Vale la pena señalar que, desde el modelo medio-arriba-abajo, es no sólo viable sino legítimo, como parte de un proceso GC, que los conocimientos construidos no tengan como usuarios directos principales a los integrantes de la comunidad



GC (como habría ocurrido si el peso principal de la gestión del proyecto hubiera estado en manos del propio cuerpo docente, trabajando en plenarias o por academias). En el caso específico de este proyecto, dicha situación tuvo, al menos en parte, como se verá, una influencia desfavorable a lo largo del proceso.

Inevitable relacionar el problema del desfase entre la cultura institucional predominante y los requerimientos mínimos para implementar con mejores oportunidades un proceso de GC (proyecto “indicadores”). La literatura ofrece múltiples referentes, entre los que podemos destacar, para este efecto, el comparativo entre diferentes modelos de cultura institucional que propone Gordó, G. (2010), desde el cual es claro que la cultura de U3 no había desarrollado aún un carácter colaborativo y mucho menos de red, o el imperativo de contextualizar adecuadamente el proyecto en la cultura organizacional, para su adecuada concepción inicial, diseño e implementación (Fullan, M., 2000).

Otras vinculaciones que vale la pena señalar, por su potencial heurístico, son (1) las relaciones entre las propuestas de sistematización de la experiencia (Jara, O., 1994) y la gestión del conocimiento (sesiones de recuperación de la práctica y elaboración de bitácoras GC); (2) el valor que diversos marcos referidos a la metodología de investigación (Ander-Egg, E., 1995) y la gestión de proyectos sociales (Pérez, G., 2006) conceden al piloteo de las soluciones diseñadas (grupo experimental “C”); (3) la introducción de elementos familiares a los modelos de investigación acción (Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L., 1999) y a la investigación etnográfica (Shagoury, M., 2000), como la introducción de la figura del co-observador, que en este caso jugó un miembro de la CGC, entre otras. Estos tres elementos sin duda incrementaron las oportunidades de la CGC para generar conocimientos clave que permitieron retroalimentar, en el sentido sistémico (Senge, P., 2005), de manera más efectiva, el desempeño del sistema de gestión del conocimiento y del aprendizaje en marcha.

#### **4.1.2. La conformación de la comunidad de gestión del aprendizaje de los docentes que participaron en el diplomado.**

A fines de noviembre del 2011, tuvo lugar en un aula de U3 una reunión con todos los docentes entonces colaborando, en la que: a) se les dio a conocer y se les tomó su parecer con relación a la intención de promover un proyecto orientado a desarrollar una cultura de planificación didáctica en la universidad; b) crear un sentido de urgencia en torno a dicho proyecto; c) recabar información relacionada a las prácticas de planificación docente operando en la universidad, así como datos valiosos que habrían de alimentar el proceso de análisis de lo que habría de



ser el proceso de diseño del proyecto de gestión del aprendizaje. Muchos propósitos y acciones para una sola reunión, como puede apreciarse, hecho que sin embargo resulta fácilmente comprensible en el contexto del grave atraso que había significado la cancelación del primer proyecto (el proyecto “Indicadores”): quedaban en efecto escasas 4 semanas para la fecha de entrega del diseño del proyecto de gestión del aprendizaje, y no se había comenzado el mapeo.

Esta reunión pudo marcar, de algún modo, el inicio del proceso de conformación de una comunidad de gestión del aprendizaje en torno al proyecto en cuestión. El proceso y los resultados del mapeo que se levantó entonces es motivo del siguiente apartado, sin embargo, puede decirse que en opinión de la DE la respuesta inicial de los docentes en dicha reunión fue positiva, como también lo fue el hecho de que, en los primeros días de febrero, asistieran a las dos reuniones que se organizaron para hacer la presentación del ya diseñado diplomado, y el que se alcanzara un récord de inscripciones: más del 90% de los docentes se inscribieron en alguno de los tres grupos que se abrieron para tal propósito: el grupo con sesiones presenciales en jueves -Grupo A- (80% a distancia), el grupo con sesiones presenciales en sábado -Grupo B- (también 80% a distancia), y el grupo 100% en línea -Grupo C-.

La primera sesión del diplomado semipresencial tuvo un buen nivel de asistencia (en los dos grupos). Sin embargo, después de esta primera sesión el 60% de los participantes dejó de asistir al diplomado. Como se documenta en el posterior apartado de uso del conocimiento, en la primera sesión hubieron algunas manifestaciones en el sentido de que las actividades a distancia contempladas para la primera unidad eran excesivas, lo que pudo ser uno de los motivos de dicha deserción, quedando los docentes (12 en total), distribuidos en dos grupos semipresenciales de igual tamaño.

Ninguna de las acciones que se desarrollaron posteriormente para atraer a quienes dejaron de participar, o para atraer a los que no se habían presentado a pesar de estar inscritos, dio resultado. En ese punto concluyó para ellos la posibilidad de formar parte de la comunidad de gestión del aprendizaje en torno a este proyecto.

Es posible señalar algunos factores que coadyuvaron a ir constituyendo a los doce docentes que sí participaron en una comunidad de gestión del aprendizaje, cuando menos incipiente:

- a) Buena parte de este equipo ya había tenido muchas oportunidades de convivir, en los talleres de capacitación previos ya referidos, estando más familiarizados y mejor integrados.

- b) La falta de participación del resto de los docentes, y ya en el último tramo, las críticas abiertas que algunos de ellos hacían del diplomado y de los intentos de algunos docentes por hacer cambios en su práctica, tuvieron el efecto del “enemigo común” y en alguna medida estimularon la cohesión del grupo.
- c) Es probable que los intentos que se hicieron por flexibilizar el diseño del diplomado, abriendo espacios en los que los docentes participantes podían hacer sus propias elecciones (como el foro de tópico de elección colectiva), también contribuyeron a una mayor apropiación del diplomado por parte de los mismos, elemento clave en la conformación de una comunidad de gestión del aprendizaje (que sientan suyo el proyecto).

Existieron también factores que no ayudaron a que este proceso alcanzara mayores niveles de intensidad y consolidación. A continuación se destacan algunos:

- a) Los docentes fueron más los “consumidores” del proyecto elegido y del diseño realizado, que protagonistas del mismo.
- b) Hasta el momento en que se “flexibilizó” el diplomado (aproximadamente a la mitad del mismo), no había realmente espacios en los que ellos pudieran decidir y hacerlo suyo: todas las actividades estaban predeterminadas.
- c) La sobrecarga de trabajo y probablemente un insuficiente desarrollo de sus competencias para el trabajo autorregulado y a distancia, hizo que incurrieran en cada vez más frecuentes y mayores retrasos, lo cual afectaba sobre todo aquellos espacios concebidos para que se “encontraran” y convivieran de manera virtual aún cuando fuera de manera asíncrona: los foros.
- d) Al final del diplomado, la menor intensidad que se tuvo en el seguimiento de las producciones contribuyó probablemente a que se fueran distanciando del mismo.
- e) El hecho de que la actividad eje del diplomado: el diseño de la planificación didáctica, fue una actividad desafiante para la gran mayoría, lo cual les dejó menos tiempo y energías para volcarse en su propio desarrollo como comunidad de gestión del aprendizaje.
- f) No puede soslayarse la singular dificultad que implica para el proceso de conformación de una comunidad de gestión del aprendizaje, el hecho esencial de que los participantes no puedan interactuar habitualmente cara a cara, situación reforzada por su condición de maestros “por hora”.

Un mayor involucramiento de otros actores ajenos a la DE, como son rectoría, otras áreas de la organización, y la misma comunidad de gestión del aprendizaje, habría requerido un más intenso y prolongado proceso de negociación de significados, cosa que en este proyecto y por diversas razones, entre ellas la falta de tiempo para su concepción, inicio e implementación, no pudo realizarse a cabalidad, lo que pudo contribuir (por poner un ejemplo desprendido de lo antes expuesto en este apartado) a que la comunidad de gestión del aprendizaje se viviera más como una consumidora del proyecto –como se ha dicho-, que como una protagonista del mismo.

Otros referentes teóricos pertinentes en educación, como el ya citado de investigación acción (Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L.. 1999) e incluso el de investigación acción participativa, coinciden en señalar la importancia estratégica de estos procesos de empoderamiento de las comunidades, en su camino hacia la autogestión (Delgado, J., & Gutiérrez, J., 1995). No está por demás decir que esta orientación o enfoque de inspiración democrática formaba parte del marco ideológico y conceptual del propio director educativo de U3, como se constata en la publicación respectiva (Zavala, G., 2008).

En definitiva, puede considerarse que el proceso de constitución de los docentes participantes en una verdadera comunidad de gestión del aprendizaje en torno a este diplomado en particular, fue un proceso complejo.

#### **4.2 Mapeo del conocimiento.**

El mapeo del conocimiento fue una etapa orientada a detectar los activos de conocimiento disponibles dentro y fuera de la organización y que pudieran resultar relevantes para atender el proyecto en desarrollo. El primer desafío que este proceso implicó fue la identificación de los criterios bajo los cuales se definiría qué activos del conocimiento eran pertinentes y cuáles no, en especial debido a que en principio se trataba de considerar no sólo los factores estrictamente pedagógicos relacionados con la planificación didáctica, sino también los comunitarios y los organizacionales. Tampoco fue fácil clasificarlos en las categorías sugeridas para ello.

Tras un proceso de depuración, los objetos de interés para el mapeo fueron reducidos a las siguientes preguntas:

Gestión del Conocimiento	Gestión del Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿En qué consiste una planificación didáctica constructivista con un enfoque por competencias?</li><li>• ¿Cómo debe elaborarse?</li><li>• ¿Qué tipo de entornos, contextos, situaciones, secuencias, recursos y mediaciones de enseñanza-aprendizaje son las más adecuadas en este tipo de diseños?</li><li>• ¿Cuál es el enfoque de evaluación más adecuado y en qué técnicas se apoya?</li><li>• ¿Qué tipo de factores (organizacionales, pedagógicos, comunitarios) pueden facilitar y dificultar a una institución educativa de educación superior el implementar este tipo de enfoques?</li><li>• ¿Cómo favorecer el trabajo colaborativo en torno a este proyecto?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo planifican actualmente los docentes de U3?</li><li>• ¿A qué dificultades se enfrentan?</li></ul>

La realización del mapeo implicó básicamente el diseño y puesta en marcha de dos líneas de investigación complementarias:

- 1) La detección de fuentes de información internas y externas que pudieran abonar a la construcción de un modelo de planificación didáctica congruente con el modelo pedagógico de U3.
- 2) La recuperación de las prácticas efectivas de planificación prevaletentes entre los docentes, que además de abonar a la evaluación diagnóstica necesaria para el diseño del proyecto de gestión del aprendizaje, podría permitir identificar buenas prácticas que aportaran elementos al modelo en construcción.

La elaboración del mapeo del conocimiento ocupa sin duda un lugar privilegiado como punto de partida en el proceso de construcción de los conocimientos que permiten a la organización y a sus miembros el enfrentar los problemas y desafíos que en cada etapa les resultan relevantes. Toledano, R. (2009) presenta un panorama sintético de dicho proceso, pero el mapeo en cuestión, aún cuando se le refiera de diversas maneras, forma parte inherente del proceso de gestión del conocimiento, en tanto estrategia decisiva para el óptimo aprovechamiento del capital intelectual de la organización. En este sentido no puede soslayarse la trascendencia que tuvo en este proyecto el haber movilizad los conocimientos

internos y externos de la organización para la posterior construcción del modelo de planificación requerido.

La evaluación diagnóstica, como etapa clave en un proceso GC, está presente en Nonaka, I., (1999), pero también en Firestone y McElroy (Ortiz, S., & Ruiz, A., 2009) como parte del ciclo de vida del conocimiento (proceso en desarrollo desde la fase de aprendizaje individual y grupal y hasta la formulación de declaraciones de conocimiento). También se encuentra en literatura relevante en el contexto de las organizaciones educativas, no sólo las ya citadas (investigación-acción, etc.), sino también de otras promovidas incluso por las autoridades federales en México, como la de Ramírez, R. (1999).

#### **4.2.1 Resultados del mapeo: construcción del modelo de planificación.**

Con respecto a la detección de fuentes internas de información, el resultado de la búsqueda apuntó fundamentalmente a los integrantes de la CGC. Si este proceso se hubiese iniciado un par de años atrás, habría habido un mayor acopio de información, dado que aún se impartía la licenciatura en educación, participando docentes propios de dicho campo del conocimiento. También fue lamentable descubrir, como se ha dicho, que muchos de los documentos que podrían haber sido útiles fueron eliminados en sucesivos episodios de limpieza y organización, y en otros casos, accidentalmente borrados (lo que apunta claramente al valor de tales contribuciones y su almacenamiento y organización en artefactos).

Por otra parte, pudo constatar que la biblioteca de U3 no contenía (ni contiene hasta la fecha) material útil al proyecto –a pesar de haberse impartido durante años la licenciatura en educación-. Su colección de libros sobre temas de educación resultó ser muy pobre, y sobre el tema específico de planificación didáctica, inexistente.

Finalmente, el equipo CGC pudo contar, cuando menos, con la experiencia, formación y archivos personales de sus tres integrantes, y dentro de los activos de conocimiento a su alcance, con los conocimientos que fueron acopiados, explicitados y construidos con motivo del primer Taller de Planificación Didáctica con un Enfoque Basado en Competencias, que se había desarrollado anteriormente.

Dichos conocimientos, enriquecidos en su momento con las aportaciones de los participantes en dicho taller, habían permitido arribar a un modelo de planificación que pudo concretarse en dos formatos básicos: el formato de planificación tetramestral y el formato de planificación quincenal.

A la luz del presente proyecto, dichos formatos fueron analizados y se llegó a una primera conclusión: en virtud de la resistencia que habían suscitado, había que explorar la posibilidad de llegar a un nuevo formato que abriera la posibilidad de que los docentes no tuvieran que entregar planificaciones quincenales, lo cual les parecía excesivo. La razón por la que se habían incluido originalmente era que el proceso real vivido con el grupo durante un tetramestre hacía conveniente que la planificación tetramestral se fuera detallando de manera gradual (quincenalmente). ¿Era posible arribar a un nuevo procedimiento que permitiera planificar una sola vez al tetramestre, pero con suficiente nivel de detalle?

En este punto, la DE decidió recurrir a la ayuda de fuentes externas de conocimiento. El coordinador académico propuso sondear entre los pedagogos de su maestría (que se imparte en las propias instalaciones de U3 pero por convenio con una institución de la ciudad de México). El titular de la DE también ofreció sondear la posibilidad de obtener ayuda por parte de alguno(a) de sus docentes ITESO.

Finalmente el apoyo vino de ITESO<sup>4</sup>, en la persona de la profesora Rosa María Tovar, quien para esas fechas era la tutora a cargo de la asignatura de Programas y Propuestas para la Gestión del Aprendizaje. De hecho puede decirse que se trató de una gestión más, dado que las actividades originalmente contempladas en dicha asignatura no estaban vinculadas al proyecto de gestión. A petición del director educativo de U3 pudieron fusionarse los intereses de dicha asignatura con los del proyecto, por lo que la generación del proyecto de gestión del aprendizaje pasó a ser uno de los productos integradores clave de dicha asignatura.

Es importante destacar que la profesora Rosa María Tovar había incluido entre las lecturas del curso (ligadas a la propuesta de e-learning) algunas referidas a *diseño instruccional*, entre las que destacaba una que sirvió de modelo para el desarrollo del proyecto de gestión del aprendizaje, el denominado modelo “ADDIE” (Yukavetsky, G., 2003), acrónimo cuyas siglas representan el siguiente proceso:

---

<sup>4</sup> Ninguno de los profesores de la maestría que cursa Enrique Solano accedió a brindar dicha asesoría, por falta de tiempo.



Con el apoyo de dicha profesora fue posible esclarecer con mayor facilidad algunos puntos que no habían sido bien comprendidos por la DE al respecto del proceso de planificación didáctica con un enfoque basado en competencias. A través de dichas asesorías y de las conversaciones que tuvieron lugar, fueron emergiendo algunos de los criterios de interés que habría de satisfacer el modelo en construcción:

- a) Es fundamental referir cada competencia a la problemática que intenta resolver.
- b) Apenas se identifiquen las competencias de interés del curso, es esencial diseñar un producto integrador que constituya una oportunidad de ponerla en práctica, describiendo sus características y criterios de evaluación con el mayor nivel de detalle posible.
- c) La clave de todo el proceso de diseño de actividades de aprendizaje es la correcta y oportuna identificación de los aprendizajes esperados.

El siguiente fragmento de una conversación entre la profesora Rosa María Tovar y el director educativo da cuenta de algunos de estos hallazgos.

ZAG: Entonces, la competencia, aún cuando se plantee como meta de desempeño es en realidad también un medio...y no hay que perder de vista el problema de origen, o, como decíamos, aquella necesidad o tarea para cuya resolución necesitamos ser competentes, ¿no?

R.M. Tovar: Sí, podemos ponerlo así...¿y no te parece que sería más claro ubicar desde el principio el producto integrador?

ZAG: Bueno, de hecho ya que desglosamos la competencia



en sus elementos podemos hacerlo, supongo que tenerlo así de claro nos permite ir resolviendo cómo desarrollarlo a lo largo de cada unidad competencial...Lo que me sorprende ahora un poco es el tema de los aprendizajes esperados, como que es una etapa que estábamos dejando implícita..., de hecho en el formato tetramestral estábamos visualizando antes la situación didáctica que el aprendizaje esperado...

R. M. Hagan el intento, verán que la clave de todo es una buena identificación de los aprendizajes esperados...Si Tovar: diseñan a partir de los aprendizajes esperados verán que todo se va dando mejor... (Apuntes personales derivados de conversacioneskype, 18 de noviembre).

Cabe señalar que la referencia sistemática a los problemas relevantes propios del campo profesional y disciplinar, como fuente de pertinencia de las competencias a identificar –a la que se hace alusión en la anterior viñeta-, es claramente rastreable en Tobón, S. (2008).

#### **4.2.2 Resultados del mapeo: recuperación de las prácticas de planificación didáctica de los docentes de U3.**

Para terminar este apartado, a continuación se presentan los principales resultados del mapeo del conocimiento, en lo que respecta a la recuperación de sus prácticas de planificación). Como se ha dicho, se trataba no sólo de detectar buenas prácticas que pudieran enriquecer el modelo a seguir, sino también de hacer una evaluación diagnóstica del estado de desarrollo inicial de sus competencias para la planificación didáctica, cuyos resultados sirvieran de punto de partida para el diseño del proyecto de gestión del aprendizaje.

Se presentan a continuación los resultados de la encuesta aplicada.

Las respuestas de los docentes a la pregunta: “¿Podrías describir las sensaciones, imágenes o ideas que te vienen primero a la cabeza cuando piensas en el tema de “la planeación” o en “planear tu clase?”, resultan significativas para comprender la forma en que los docentes conciben y vivencian este aspecto de su labor. Contra lo esperado, muy pocas de sus respuestas aluden a sentimientos específicos (siendo el estrés y la sensación de claridad interna) los únicos



mencionados. En cambio destacan las asociaciones relativas a las estrategias, medios y recursos a utilizar en clase (20%, en su mayor parte referidos a estrategias metodológicas), las asociaciones relativas a la naturaleza del proceso (19%, en su mayor parte relacionadas con el carácter organizador y estructurador del mismo), y a las operaciones involucradas en su diseño (15%, la mayor parte vinculadas a las tareas de administración y dosificación de tiempos y contenidos). Sólo el 10% evoca elementos relacionados con los resultados de la planificación (su impacto en el aprendizaje).

De acuerdo a los resultados del mapeo los momentos/frecuencia con que los docentes planifican tiende a recaer en tres variantes: al inicio del tetramestre, de manera semanal, y clase por clase. Estas tres categorías fueron citadas en el 40% de las ocasiones.

También es interesante destacar que la mayor parte de los docentes perciben utilizar al menos más de un método para planificar. Los factores que más parecen influir en el tipo de planificación por la que optan suelen ser: el tipo de contenido (12 menciones), y el perfil del grupo y la bibliografía disponible (4 menciones cada uno). Otros factores que apenas son citados un par de veces son: la lógica para aprender, el tiempo disponible para planificar y la relevancia del contenido.

Es importante destacar que, a la hora de intentar responder al ítem *“Procedimiento que más frecuentemente usas para planificar”*, los docentes de U3 tuvieron dificultad para distinguir entre el proceso de planificar que más utilizan y el tipo de secuencia didáctica que más frecuentemente diseñan (se trata al parecer de una dificultad para distinguir entre el proceso y el producto de la planificación). El 55% de los docentes pudieron describir su proceso de planificación, en tanto que el otro 45% describieron una secuencia didáctica “típica”.

Con respecto a sus respuestas a la invitación que se les hizo de describir sus procedimientos de planificación habitual y alternativos, sobresalen algunas características: (1) parecen tener dificultad para explicitar el procedimiento que utilizan; (2) los elementos que más tienen presentes como parte de su proceso son: (a) partir de los contenidos de referencia, (b) plantearse propósitos, (c) proponer estrategias/actividades a implementar, (d) definir los recursos de apoyo.

¿Cómo eligen los contenidos de aprendizaje los docentes de U3? Las respuestas más frecuentes a este respecto apuntan a la importancia que dan a ajustarse a los contenidos marcados por el programa (63%), el perfil del grupo (20%), el análisis del potencial de los contenidos para promover o facilitar el aprendizaje (20%) y la utilidad de los mismos para la vida profesional (16%). En cuanto a los criterios con base en los cuales eligen la secuencia para abordarlos, predomina el seguir el

orden previsto por el programa oficial (46%). Después de ese criterio, los dos siguientes más mencionados fueron: con base a la experiencia y con base al orden lógico inherente a los propios contenidos, ambos referidos en el 12% de los casos.

Con relación a la forma en que eligen las estrategias didácticas o tipos de actividad más adecuado para implementar en clase, los criterios más utilizados son: de acuerdo a la complejidad del tema (40%), de acuerdo al tipo de contenido (24%), y según el perfil y necesidades del grupo (16%).

En cuanto a los criterios que utilizan para decidir qué actividades serán desarrolladas por el docente y qué actividades serán desarrolladas por los alumnos, las respuestas más frecuentes giran en torno a los siguientes factores: el perfil y el nivel de avance del grupo (28%), la complejidad del tema –dejando las actividades más complejas para el docente- (24%) y realizando ellos el modelamiento del procedimiento para después promover que los estudiantes lo pongan en práctica (24%), en el caso de contenidos con un alto componente procedimental.

En el caso de los criterios utilizados para diseñar la secuencia didáctica de una clase específica, el 32% de las referencias aluden a la decisión de seguir la secuencia marcada por el propio contenido, programa o libro de texto. Un notorio 16% omite responder dicha pregunta. Un 8% de las respuestas apuntan a criterios relacionados con el análisis del contenido, en particular con su importancia y grado de complejidad. Un 8% también alude a la propia experiencia del docente como criterio para su diseño.

Con respecto a los criterios utilizados por los docentes de U3 para definir qué se va a evaluar y las técnicas de evaluación a utilizar, las respuestas muestran una cierta tendencia a la atomización. Aún así se puede destacar, con relación a los criterios, que el 16% de las respuestas se refieren a la intención del docente de apearse a lo estipulado por el programa oficial y a focalizarse en los contenidos vistos durante el curso. Un 8% de las respuestas apuntan a la intención de evaluar la capacidad de análisis del estudiante y también, un 8%, de valorar en qué medida se lograron los propósitos del curso. En cuanto a las técnicas citadas, en un 16% de las respuestas se encuentran referencias a los exámenes, en un 12% a la intención de utilizar tanto técnicas formales como semiformales e informales, y en un 8% a la utilización de la exposición por parte del alumno.

Como parte de la intención de conocer las prácticas de planificación didáctica de los docentes de U3, se utilizó una rúbrica cuyos criterios y descriptores se basaban en el modelo de planificación vigente. La consigna les solicitaba a los

docentes procurar reconocer el descriptor que mejor reflejara su particular práctica. Los resultados más llamativos de dicho instrumento son los siguientes:

Con respecto a la elaboración de la planificación tetramestral, los aspectos que a su parecer están logrando resolver de mejor manera son: acuerdos con el grupo para el buen funcionamiento de la clase; visualización de estrategias didácticas a utilizar para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de competencias, y definición de las competencias focales de la asignatura. Entre los aspectos en cuyo desempeño se evaluaron más bajo destacan: reconocimiento y clasificación de los contenidos del programa con relación a los atributos de las competencias en juego; capitalización de la evaluación diagnóstica, e identificación de los recursos didácticos y tecnológicos para el curso.

Con respecto a la elaboración de la planificación periódica, los aspectos en los que se evaluaron con un desempeño más alto fueron: identificación de los aprendizajes esperados, especificación de los contenidos a trabajar durante la sesión y tareas propuestas para el trabajo en casa. Finalmente, los aspectos en que se evaluaron con menor nivel de desempeño destacan: frecuencia y regularidad de la planificación, elección de la estrategia específica más adecuada, e identificación de los recursos didácticos requeridos para la sesión.

En cuanto a su opinión con respecto al hecho de que las instituciones de educación superior soliciten a sus maestros que de forma sistemática elaboren por escrito y entreguen sus planificaciones, el 100% de los docentes coincide en que se trata de un requerimiento adecuado y razonable.

Entre los beneficios de que la institución y los docentes cuenten con dichas planificaciones se citan: poder monitorear el proceso de avance en la implementación del modelo y el desempeño del profesor, permiten garantizar al profesor lo que hace, facilitan la enseñanza, fomentan que el docente alcance un mayor nivel de dominio de su asignatura y disciplina, ayudan al docente a diversificar sus estrategias de enseñanza, promueven la excelencia educativa, ayudan al profesor a plantearse objetivos y a contar con un mapa de navegación adaptable a los grupos, facilitan el intercambio de experiencias entre docentes, favorecen el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Como inconvenientes de implementar la elaboración sistemática de planificaciones didácticas se destaca el que lleva tiempo hacerlas y que a menudo es difícil cumplir con lo planeado de manera cabal. Se señalan asimismo al menos dos requerimientos para facilitar este proceso: mayor capacitación y mayor respeto a los tiempos de clase por parte de la institución u otros docentes.

Entre las diferentes propuestas para facilitar la elaboración sistemática de dichas planificaciones se mencionan: que no fueran tan detalladas, hacer seguimiento de las mismas, considerarlas como una guía flexible, hacer sólo planeaciones cuatrimestrales y no periódicas.

Finalmente y con respecto a las dificultades que enfrentan, podemos destacar lo siguiente:

En primera instancia la dificultad a la que más aluden los docentes de U3 para planificar es la falta de tiempo, respuesta que se encuentra presente en el 36% de los casos, tanto para el caso de la planificación tetramestral como para la planificación periódica.

Otros motivos de dificultad citados por los docentes, para el caso de la planificación tetramestral, son: la dificultad para saber con certeza de cuántas clases efectivas dispondrán debido a las suspensiones originadas por eventos y salidas promovidos o autorizados por la propia institución (20%), la dificultad para poder clasificar los contenidos de sus programas<sup>5</sup> (12%), la falta de bibliografía disponible (12%)<sup>6</sup>, la falta de un modelo para planificar (8%), la falta de asesoramiento (8%), y la dificultad para planificar con base en competencias (4%).

En el caso de la planificación periódica, otras dificultades adicionales a la falta de tiempo referidas por los docentes son: la falta de práctica y la falta de bibliografía (8%), así como la falta de materiales didácticos de apoyo y de equipo (4%).

Ante una segunda pregunta que les invita a señalar factores adicionales que pudieran estar dificultando a los docentes la tarea de planificar, los docentes refieren las dificultades inherentes al propio modelo de planificación vigente (67%), así como la rigidez del respectivo formato (35%).

#### **4.2.3. Resultados arrojados por el sociograma.**

Debido al exceso de tareas a desarrollar durante la sesión en la que se aplicó la encuesta antes referida, el sociograma no se aplicó sino hasta la etapa de intervención (primera sesión del diplomado), con base a tres preguntas básicas, a saber: (1) ¿con quién te gustaría trabajar para diseñar un proyecto interacadémico tetramestral? ; (2) ¿con quién te gustaría que te tocara sentarte en el convivio de

---

<sup>5</sup> Muy probablemente en este caso se refieren al requerimiento de clasificar los contenidos de sus programas oficiales según sean predominantemente declarativos, procedimentales o actitudinales/(axiológicos).

<sup>6</sup> Al parecer, la bibliografía contenida en los programas oficiales es difícil de conseguir, a parte del hecho de que la universidad no cuenta con una biblioteca adecuada.

Navidad?; y (3) ¿con quién de tus compañeros no te gustaría sentarte? En cada caso se solicitó a los docentes que dieran sus primeras tres opciones, en orden de preferencia. Cabe destacar que las encuestas se aplicaron considerando cada grupo por separado (A y B).

Como resultado de este estudio pudo identificarse un mayor grado de cohesión entre los miembros del grupo B, lo que a decir de los miembros de la DE pudo deberse en parte a que en el grupo A había un integrante que no había participado en los talleres previos.

En el grupo B se detectó una ligera preferencia intelectual hacia los miembros LCAR y RBJL, en tanto que en el grupo A los miembros no parecían tener una preferencia marcada hacia nadie en este sentido. En el grupo B también se perfilaron con un poco de mayor claridad las preferencias afectivas, recayendo sobre un mayor número de miembros: LCAR, RBJL y AOJ, en tanto que en el grupo A las preferencias afectivas apuntaron preferentemente hacia dos integrantes: VAO y HHN.

En ambos grupos se detectaron miembros potencialmente marginados: RVA para el grupo B, y, sin vínculos o aislado el caso de HVV, del grupo A. No se detectaron en cambio, hasta ese momento, conflictos entre los integrantes de ninguno de los dos grupos.

A partir de estos resultados los miembros de la DE consideraron conveniente promover mayores oportunidades de interacción con todos los miembros para RVA y HVV, en sus grupos respectivos. Fuera de ello parecía no haber ninguna tendencia preocupante, pero sí un capital social inicial a seguir fortaleciendo a través del trabajo colaborativo presencial y en línea.

#### **4.2.4 Análisis FODA.**

Los resultados antes presentados fueron discutidos por la DE en el mismo mes de noviembre y dieron pie al proceso de combinación de conocimiento que se expone en el siguiente apartado.

Como parte de ese proceso de análisis la DE decidió, ya en el mes de enero, realizar un análisis FODA, que permitiera comparar y contrastar con más claridad sus diferentes elementos y colocarlos en la perspectiva de las oportunidades y amenazas contextuales.

De manera sintética, la interpretación y discusión que tuvo lugar en la DE al respecto de estos resultados fue la siguiente:

1. Del análisis de las fortalezas surge la observación de que elaborar planificaciones didácticas parece ser una práctica valorada por los docentes en tanto herramienta útil para lograr una mejor organización, tanto en términos de la práctica docente, como de la institución. Este hallazgo coincide con la valoración general que de dicha práctica se hace en la literatura especializada en este tema (Dorovolomo, J., Phan, H., & Maebuta, J., 2010).
2. Se puede afirmar también que los docentes logran identificar la importancia de algunos factores de orden pedagógico en la toma de decisiones relativas al diseño de sus planificaciones, destacando entre ellos los de tipo normativo (objetivos y contenidos marcados por el programa) y de tipo práctico (tamaño del grupo, utilidad de los conocimientos en la vida profesional).
3. Finalmente, se considera una fortaleza la existencia de un nivel incipiente de cohesión entre los integrantes de ambos grupos.
4. Del análisis de las debilidades surge el señalamiento de que al parecer, en el proceso de planificar los docentes prestan una escasa atención a los factores relativos a los procesos de aprendizaje y en términos generales, a lo que podría considerarse significativo desde la perspectiva del alumno (como la relevancia de los contenidos). Sobresale también la poca frecuencia y sistematicidad con la que los docentes planifican.
5. Se señala asimismo como una debilidad el bajo nivel de integración de uno de los integrantes de cada grupo.
6. Del análisis de las oportunidades sobresale la disposición manifiesta de los docentes a favor de la planificación, y también el fortalecimiento de la infraestructura de U3, en términos de mejora parcial en los recursos disponibles para las actividades de aprendizaje y también del equipo humano que podría orientar y asesorar este proceso.
7. Del análisis de las amenazas se subraya la falta de tiempo de los docentes, el hecho de que los planes y programas de estudio no estén concebidos en términos de competencias, las carencias y fallas de la institución en términos de recursos, y las interrupciones a clases debido a una inadecuada planeación de los eventos.

Cabe señalar que gran parte de las dificultades antes señaladas se encuentran registradas en estudios de campo y compilaciones diversas de otras regiones del mundo, lo que nos permite tomar conciencia de que no se trata de dificultades exclusivas de los docentes de una universidad o de un contexto nacional en particular. Puede hallarse un ejemplo en Jones, K., Jones, J., & Vermette, P. (2010), en el que se identifican algunos de los errores más habituales en las prácticas de planificación de los docentes con escasa formación y/o experiencia.



El sentido de las reflexiones que tuvieron lugar en el contexto de dicho análisis se puede apreciar en el siguiente extracto (Apuntes personales, 8 de febrero):

- SGML ...¿pero qué conclusiones podríamos sacar de todo esto?...¿realmente podríamos salir adelante con este proyecto?
- ZAG ¿Cuál sería la imagen global para ustedes?
- SGML Como que aceptan que es importante pero en la práctica puede haber resistencias, ¿no?
- SGE ¿No será también temor a lo desconocido?
- ZAG Puede ser, y no dudo que un factor clave sea intentar simplificar al máximo la forma de planificar, sobre todo el tema del formato, ¿no?, pero, ¿qué piensan al respecto de esta situación de que nuestros docentes no están centrando su atención en los procesos de aprendizaje?
- SGML Sí, como que las pocas veces que quizá planifican no están pensando en el alumno, sino en su organización personal...
- ZAG ¿Se acuerdan que ya habíamos comentado sobre la diferencia entre el docente que planifica pensando en cómo enseñar y el que planifica pensando en qué tiene que hacer el alumno para aprender?
- SGE Sí...y me parece que en el fondo este proceso tendrá que ver con que dejen atrás...con que volteen a ver a los chavos...
- SGML Me acordaste Enrique aquello del egocentrismo...¿Qué tanto conocen a sus alumnos?
- ZAG Creo que podríamos tener un mejor pronóstico si pudiéramos convertir este proyecto en una oportunidad para que nuestros maestros puedan ver más el lado humano de la planificación...y lo padre de diseñar...pero también tendremos que estar muy pendientes de hacerlo hasta donde se pueda sencillo...dado que no podemos por ahora contar con estímulos...que lo vean útil y práctico, y sobre todo que le vean el sentido profundo...

Como puede verse, la preocupación por la resistencia que pudiera generar el proyecto estuvo presente desde etapas tempranas, lo mismo que el intento de superarlas al menos por dos vías: primero, mediante un esfuerzo por simplificar al máximo el procedimiento mismo de la planificación y su correlato concreto que sería el formato; segundo, procurando hacer una labor de sensibilización y formación, orientada a que verdaderamente pudieran construir el sentido de dicha práctica. Es pertinente enmarcar dichos intentos de acercamiento por parte de la DE, al menos en tanto intención (sólo parcialmente lograda, como ya se ha puntualizado), como parte de los procesos de negociación de significado a los que hace referencia Wenger, E. (2001).

Estos resultados fueron presentados al rector de U3 a principios de enero, obteniéndose su validación, y también fueron presentados a los docentes participantes del diplomado como parte de las primeras actividades del mismo, resultados que también fueron reconocidos por ellos como válidos.

### **4.3 Combinación del conocimiento.**

La combinación del conocimiento, uno de los componentes esenciales en un proceso de gestión del conocimiento, comienza desde que los miembros de la comunidad de práctica, constituida en GC, van aportando sus experiencias, testimonios y conocimientos (a través de un proceso que al mismo tiempo es de explicitación), con el fin de ir abonando a cada una de las etapas de dicho proceso.

Una vez que la DE eligió la dirección del proyecto, y como parte esencial del proceso de combinación del conocimiento, tuvo lugar el proceso de construcción y diseño del nuevo modelo de planificación, ello con base en los activos de conocimiento aportados por: (1) la anterior Dirección de Enseñanza y su sucesora la DICE; (2) la asesoría que se tuvo con la profesora Rosa María Tovar; y (3) los hallazgos de la encuesta a los docentes de U3.

Los puntos que causaron cierto nivel de debate al interior de la DE fueron los siguientes:

- 1) ¿Realmente es posible dejar el esquema de dos formatos de planificación separados, uno “general” y uno “a detalle”?
- 2) ¿Es posible que la periodicidad de la planificación a detalle se maneje a nivel de unidad competencial?
- 3) ¿Realmente es factible eliminar la planificación a detalle por sesión?

Era también importante no perder de vista algunos de los señalamientos de los propios docentes:

- a) Tratar de que la frecuencia de la planificación sea la menor posible. En particular, tratar de eliminar las planificaciones quincenales, sustituyéndolas por planificaciones de más largo alcance (quizá por unidad).
- b) Procurar que la planificación a detalle no sea a nivel de sesión, sino más bien de secuencia didácticas que pudieran abarcar más de una sesión si fuera necesario.
- c) Simplificar el proceso lo más posible.



Tras este proceso de combinación, pudo finalmente arribarse al modelo que serviría de referente para el resto del proceso, cuyos rasgos fundamentales se resumen de la forma siguiente:

1. El propósito fundamental de este tipo de planificación debe ser el estimular de manera integradora el desarrollo de las competencias generales, disciplinares y profesionales de los estudiantes, por lo que es fundamental identificar la competencia focal a desarrollar en cada asignatura y poder articularla con el perfil de egreso de la carrera (elaborado a su vez con un enfoque por competencias). Asimismo, es importante identificar las relaciones de dicha competencia focal con los principales componentes del mapa curricular y del proyecto educativo en su conjunto.
2. Si se define la competencia como la capacidad para resolver exitosamente problemas a partir de la movilización articulada de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para tal fin (elementos o atributos de la competencia), en un contexto específico, resulta entonces fundamental poder identificar los elementos de la competencia. En el caso de programas de estudio que no están planteados por competencias, ello exige un ejercicio de análisis cada vez más profundo a efectos de poder inferir tanto la competencia focal como sus elementos, para lo cual resulta clave la experiencia previa del docente y su conocimiento didáctico del contenido.
3. Por lo anterior, es importante que tanto el docente como el alumno puedan referir el perfil de egreso de la carrera, y la competencia particular de la asignatura, a las problemáticas sociales, educativas, profesionales, económicas, etc., que tanto su profesión como la asignatura pretenden contribuir a superar.
4. Una vez definida y desglosada la competencia focal, y dado que la competencia implica la movilización articulada de sus elementos para la resolución exitosa del problema, es importante definir el producto integrador que servirá para garantizar se generen desempeños también integradores por parte del estudiante. Un buen producto integrador exige la movilización de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores antes especificados, es caracterizado con detalle y es acompañado de criterios de evaluación adecuados para tal fin.
5. Los pasos anteriores permiten al docente mantener su atención sobre las competencias y sobre desempeños integradores y globales, lo cual es fundamental para evitar que su práctica de planificación se “deslice” hacia los patrones habituales, centrados en los contenidos declarativos (conocimientos) y en la fragmentación.

6. Como siguiente elemento es indispensable establecer cuáles son los aprendizajes esperados por parte del docente, mismos que desglosan los desempeños necesarios para el desarrollo de la competencia focal. Es fundamental expresar dichos aprendizajes en términos de desempeños medibles.

7. Para cada aprendizaje esperado toca ahora diseñar actividades de aprendizaje a realizar por el alumno. El requisito fundamental de dichas actividades de aprendizaje es que verdaderamente garanticen que se logren los aprendizajes esperados, lo cual es un signo o síntoma de que verdaderamente se está gestionando el aprendizaje del alumno.

8. Es fundamental especificar el producto parcial que debe generar el alumno como corolario de las actividades de aprendizaje, lo cual refuerza que el docente esté pendiente de propiciar desempeños integradores, mismos que al tiempo de estimular el desarrollo de la competencia, brindan las evidencias de en qué medida se están logrando los aprendizajes. Es necesario también especificar las formas de evaluación (criterios y técnicas) que servirán para valorar cada producto.

9. Es en el diseño de las actividades de aprendizaje que el docente pone en juego su repertorio de programas y recursos para la gestión del aprendizaje. En este punto lo fundamental es privilegiar recursos metodológicos centrados en el alumno, tales como: Dimensiones del Aprendizaje, Trabajo Colaborativo, Aprendizaje Situado, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Orientado a Proyectos, etc.

10. También es importante tener presentes otros aspectos metodológicos propios del enfoque por competencias (y en lo general del paradigma constructivista), entre ellos los relativos a la evaluación formativa. De ello se desprende, por ejemplo, la conveniencia de tomar, como uno de los puntos de partida, los resultados de la evaluación diagnóstica del grupo, y de los intereses que éstos manifiestan acerca de la problemática referida por la asignatura.

11. Es factible y recomendable identificar cómo en este proceso la competencia focal se ha desglosado en diversas unidades competenciales (o subcompetencias), cada una de las cuales puede agrupar varios aprendizajes esperados.

12. Con base en las unidades competenciales y en los desempeños específicos representados por los aprendizajes esperados, se procede a la elaboración de un cronograma, que puede especificar también recursos y otros elementos.

13. Todos los elementos anteriores garantizan la solidez de la estructura del diseño, y constituyen, por así decirlo, el fundamento analítico de la planificación didáctica.

14. Sobre la base de este proceso, es posible ahora al docente detallar y precisar la forma en que implementará las actividades de aprendizaje de cada unidad competencial, para tener la claridad suficiente acerca del propósito y estructura de sus sesiones.

15. La revisión e intercambio de experiencias de planificación didáctica, tanto con la institución como con sus compañeros docentes, promoverá el desarrollo continuo de las competencias docentes.

Dicho proceso fue traducido en un formato, mismo que constituyó un recurso básico en el proceso del diplomado.

Vale la pena preguntarse, desde la teoría (marco temático), a qué tipo de planificación corresponde este modelo.

Más allá del hecho de corresponder a un enfoque basado en competencias (Frade, L., 2009; y en Tobón, S., 2008), es interesante recurrir a la tipificación bosquejada por la Dirección General de Cultura y Educación de Argentina (2009). Desde dicha tipificación puede afirmarse que la práctica de planificación perseguida a través de este modelo presenta los siguientes rasgos:

1. Objetivo inmediato que persigue su realización: previsión didáctica orientada a facilitar el aprendizaje mediante la organización pedagógico-didáctica de sus componentes.
2. Fuentes inmediatas para su elaboración: proyecto educativo de centro (incluido el proyecto curricular), programas de asignatura, y el propio bagaje teórico-práctico del docente.
3. Materialidad de la planificación: planificación escrita.
4. Modalidad de la planificación: por unidades competenciales.
5. Mecanismos para la selección del formato: diseñado por el equipo de mandos medios de la organización a partir de un proceso de gestión del conocimiento.
6. Forma de estructuración del tiempo de planificación: cuatrimestral.
7. Momento de su realización: al iniciar el cuatrimestre, con la posibilidad de entregar las actividades de aprendizaje, ya especificadas con detalle, al inicio de cada unidad competencial.
8. Posibilidad de revisión y ajustes: se le trata como un marco de referencia flexible que puede ser ajustado de acuerdo a las necesidades de la práctica y a criterio del docente, en cualquier momento del curso.

9. Destinatario de la planificación: en primer término el propio docente, en segunda instancia los cuerpos colegiados de docentes y la propia organización (equipo de la Dirección Educativa).
10. Forma de construcción: individual y/o de manera colegiada.
11. Visibilidad: la conserva el docente, también accesible al cuerpo docente mediante su publicación en el repositorio en plataforma (por ahora compartiéndolas mediante correo electrónico), y en archivos de la Dirección Educativa.
12. Función básica de la práctica planificadora: formativa, es decir, orientada al desarrollo de las competencias docentes para la planificación didáctica y la mejora en general de los procesos y resultados educativos de la organización.

Sobre la base del mapeo del conocimiento y del modelo resultante del proceso de combinación del conocimiento antes referido (formato), tuvo lugar el proceso de diseño del proyecto de gestión del aprendizaje, mismo que da cumplimiento al afán característico de todo proceso de GC: *el uso de los conocimientos* que se van construyendo.

Dicho proceso de diseño tomó como referente el modelo de diseño instruccional denominado ADDIE (Cabero, J., 2006). Por haber movilizado procesos intensos de combinación de conocimiento al interior de la GC, se incluyen en este mismo apartado.

La primera etapa de dicho modelo, la de recogida de la información y su análisis, pudo cubrirse en la misma encuesta que sirvió como una de las fuentes privilegiadas para el desarrollo del mapeo del conocimiento, es decir, la que se aplicó en el mes de noviembre. En ese mismo mes de diciembre pudo también desarrollarse la segunda etapa del modelo, correspondiente al diseño general del diplomado.

#### *Etapa de diseño dentro del proceso de diseño instruccional ADDIE*

A partir del análisis de todos los resultados arrojados por el mapeo del conocimiento y la etapa del análisis de diseño instruccional, se optó por el diseño de un diplomado en planificación didáctica con un enfoque basado en competencias, mismo que tendría las siguientes características:

- 1) Para ser efectivo, y también en atención al principio de congruencia, el diseño del diplomado debía cumplir con el modelo de planificación didáctica construido por la DE.
- 2) El producto integrador tendría que ser una oportunidad real de poner en práctica la competencia focal del diplomado: planificar con un enfoque basado en competencias.
- 3) Los docentes debían tener la oportunidad de planificar sobre una asignatura de libre elección.
- 4) El curso se ofrecería en varias modalidades, días y horarios, a efectos de procurar captar a todos o a la mayor parte de los docentes U3.
- 5) La carga de trabajo del curso no debía exceder las 6 horas semanales, tanto de trabajo frente a grupo como independiente (para la modalidad presencial), como de trabajo en línea (para la modalidad a distancia).

La conformación final de estas características esenciales se plasmó en la Guía de Aprendizaje que se proporcionó a los participantes del diplomado, y a la que tuvieron acceso en forma permanente en el apartado de “syllabus” de la plataforma Athenea (Loyolanet).

#### *Etapa de desarrollo dentro del proceso de diseño instruccional ADDIE*

Esta etapa del proceso ADDIE se refiere al diseño a detalle del diplomado, y hubo de ser realizada durante el mes de enero y principios de febrero.

El proceso no pudo ser exhaustivo, pues sólo se contó con algunas semanas para ello y no pudo haber sido realizado sin el apoyo mutuo que en todo momento prevaleció al interior de la DE. Básicamente quedaron pendientes todos los recursos específicos de apoyo para cada actividad, mismos que se fueron incorporando en el momento de preparar las actividades que se subirían para cada segmento quincenal. El diseño logrado se concentró en un formato que, en la práctica, fue modificado en varios aspectos y sentidos.

En aras de concisión y para dar una imagen global de los contenidos de dicho diseño, se presentan a continuación únicamente los nombres de cada una de las unidades competenciales en torno a las cuales se organizaron sus elementos. (La utilización del gerundio tiene como propósito enfatizar el componente de acción en

el nombre de cada unidad, ello con la intención de tomar distancia de un “temario”).

No.	Nombre de la unidad competencial.
I	Las prácticas de planificación didáctica desde un enfoque basado en competencias.
II	Construyendo los fundamentos de la planificación didáctica.
III	Definiendo el proyecto integrador.
IV	Diseñando las actividades de aprendizaje bajo un enfoque basado en competencias.
V	Adecuando la planificación didáctica.

Es interesante hacer notar que dentro de esta etapa de diseño, y capitalizando las posibles contribuciones de una nueva asignatura cursada en la Ibero León con la profesora Belinda Pastrana, se diseñó, con la participación de la DE, y de manera muy especial, del coordinador académico y de su titular, una hoja de captura en Open Calc y un tutorial en Wink, como herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje del diplomado, quedando pendiente el proyecto de desarrollar una página de Facebook como herramienta complementaria para el asesoramiento en línea.

Las dos últimas etapas del proceso de diseño instruccional ADDIE (las de “implementación” y “evaluación”), se superponen con lo que constituye propiamente el reporte de la intervención (qué ocurrió y su análisis), motivo por el cual ya no se desarrollan en este apartado. La etapa de implementación también se corresponde a lo que desde nuestros referentes teóricos se denomina etapa de “uso de conocimiento”. Son etapas que tuvieron lugar entre los meses de febrero a julio del 2012, y que tuvieron como tarea central, la puesta en práctica del proyecto de intervención del aprendizaje.

Enmarcar teóricamente el proceso constructivo al que se ha hecho referencia obliga, en primer término, a aludir al modelo de conversión del conocimiento postulado por Nonaka, I. (2001). Como se expuso en el capítulo que desarrolla el marco de la intervención, dicho modelo, también denominado “ciclo SECI”, integra cuatro procesos, siendo la combinación del conocimiento el tercero de ellos (los otros tres son la socialización, la explicitación y la internalización). Se trata de un

proceso en el que los integrantes de la DE comparten sus conocimientos y los articulan con otros conocimientos provenientes de fuentes externas.

Cabe preguntarse si la combinación del conocimiento es una etapa específica y autocontenida dentro del proceso general de gestión del conocimiento, al menos tal como éste se ha desarrollado en el contexto del presente proyecto. ¿Es lícito pensar que ya en el mapeo del conocimiento tiene lugar esta fase del proceso de conversión, además desde luego de las de socialización y explicitación? No cabe duda de que los integrantes de la DE tuvieron que explicitar sus conocimientos al hacer sus aportaciones al mapeo del conocimiento, o los docentes al dar cuenta de sus prácticas de planificación. Sin embargo, ¿no sufrieron estos conocimientos (junto con muchos otros aprendizajes previos) un proceso de combinación, en el proceso –por ejemplo- de interpretación de sus resultados que tuvo lugar durante el análisis FODA?

Es probable que las cuatro fases en el modelo de conversión de Nonaka estén presentes en casi todos los momentos del proceso general de gestión del conocimiento, en virtud de que la mente, y menos aún la mente colectiva -zonas de desarrollo intermental de Mercer, N. (2001)-, no operan en forma lineal. Microprocesos de socialización, explicitación, combinación e interiorización tendrían lugar entonces en diferentes planos y niveles a lo largo de todo el macroproceso GC, lo cual no impide reconocer que existen algunas etapas en las que dichos procesos adquieren particular magnitud y visibilidad, como se hace patente en la dinámica creativa referida en este apartado.

¿Cuáles son los agentes y los activos de conocimiento que participan durante esta gran etapa del proceso general (la combinación)? Los conocimientos previos aportados por la CGC al respecto de la planificación didáctica basada en competencias, los construidos a partir de las experiencias derivadas de los primeros talleres, las aportaciones acerca de la planificación por competencias y del modelo de diseño instruccional por parte de la profesora Rosa María Tovar, los conocimientos explicitados por los docentes U3 acerca de sus prácticas de planificación, los conocimientos aportados por la profesora Belinda Pastrana al respecto de las herramientas *open source* en apoyo al proyecto, las contribuciones de los asesores Rubén Toledano, Flor Arellano, Enriqueta Franco y, entre otros activos del conocimiento más, una lista considerable constituida con los referentes teóricos y metodológicos a los que la DE pudo acceder a lo largo de todo el proceso.

Habría que señalar, además, que la movilización de los procesos contenidos en el ciclo SECI puede tener lugar en condiciones más plenas o limitadas, y contribuir en dicha medida a la calidad del proceso de construcción. ¿Cuántos elementos



clave al respecto de todas las contribuciones antes enlistadas, pudieron quedar pobremente socializadas, explicitadas, combinadas o interiorizadas? Recuérdese cómo, por ejemplo, y por cuestiones de falta de tiempo, en una sola sesión tuvo lugar la presentación de la propuesta, la toma de opinión a los docentes al respecto de su parecer, y la aplicación de la encuesta en la cual se intentaron cubrir tanto los objetivos del mapeo como los de la etapa de análisis del modelo ADDIE (caso que además nos sirve de ejemplo adicional para ilustrar la factibilidad del carácter “omnipresente” del ciclo de conversión SECI).

#### **4.4. Resultados de la intervención: gestión del aprendizaje.**

Se describen a continuación los resultados de la intervención del proyecto de gestión del aprendizaje, mismo que tuvo como núcleo la implementación del Diplomado en Planificación Didáctica con un Enfoque Basado en Competencias.

Para una mejor comprensión de la relatoría que se presenta a continuación, es importante mencionar que: (1) en dicho diplomado se estableció como competencia focal la de elaborar planificaciones didácticas apegadas a los lineamientos del Enfoque Basado en Competencias (EBC), que integraran el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales; (2) el diplomado en cuestión se organizó en torno a 5 unidades competenciales, diseñadas para ser desarrolladas a lo largo de 10 segmentos quincenales, entre los meses de febrero y julio del 2012; y (3) se contempló en el inicio la conformación de 4 grupos: dos grupos semipresenciales (uno con sesiones presenciales en jueves y el otro en sábados, denominados A y B respectivamente), uno 100% a distancia (Grupo C) y otro denominado “experimental”, también 100% a distancia, en el que participarían el Coordinador Académico y la Coordinadora de Apoyo al Desarrollo Integral del Estudiante, ambos miembros de la CGC.

A continuación se presentan los resultados de la intervención, a partir de algunos de los aspectos sustantivos que caracterizaron esta experiencia.

##### **4.4.1 Logros e incidencias relacionadas con la cobertura.**

Durante el periodo de inscripciones al diplomado, se logró el registro del 93% de los docentes que en ese momento brindaban sus servicios en las tres licenciaturas vigentes en U3 (tetramestre enero-abril del 2012); es decir, se inscribieron en él 28 de los 30 docentes en cuestión. De estos 28 docentes, 17 se inscribieron en el



Grupo A, ocho lo hicieron en el Grupo B y tres en el Grupo C. Este primer resultado fue motivo de satisfacción entre los miembros de la DE.

Sin embargo, a partir de esta primera sesión se comenzó a detectar la inactividad de 11 de los 17 integrantes del Grupo A, y dos de los ocho integrantes del Grupo B, mismos que en conjunto representaban el 52% de los docentes inscritos en estos dos grupos. Este hecho fue generando una tensión creciente en la DE, misma que puso en marcha algunas acciones para intentar revertirlo. Cabe aclarar que fue en esta primera sesión en la que tuvieron interacción con la plataforma y pudieron constatar el peso y la importancia que tendría la elaboración de productos concretos de su parte en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En dicha oportunidad una de las docentes manifestó su preocupación por lo excesivas que le parecían las actividades contempladas para ser realizadas entre la primera y segunda sesión, complicadas con la necesidad de familiarizarse con el uso de la tecnología.

“Yo no sé que opinen los demás...pero yo tengo mucho trabajo...realmente estoy muy ocupada...yo no sé si en realidad este diplomado es obligatorio...son demasiadas actividades...realmente no creo tener tiempo para hacer esto que se nos está pidiendo...” (Registro de Observación #3, 23 de febrero del 2012).

En lo que respecta al Grupo C, se había considerado inicialmente comenzar con un desfase de 15 a 30 días, ello para dar oportunidad de pilotear este curso con las experiencias del Grupo Experimental, conformado por dos miembros de la DE. Uno de los motivos que llevó a esta precaución adicional fue que en el Grupo C se inscribieron algunos de los docentes con mayor formación académica y que también siempre se habían resistido a participar en procesos de capacitación, por lo cual la DE les identificaba como particularmente exigentes y desafiantes. Sin embargo, el atraso en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que se observó en el propio Grupo Experimental (explicado en términos de sobrecarga de trabajo), y la inactividad de 13 de los participantes de los Grupos A y B, llevó a la DE a decidir posponer el inicio de actividades con el Grupo C, ello con la intención de tratar de resolver primero el problema de la aparente deserción de la mayor parte de los docentes originalmente inscritos al diplomado.

Fueron básicamente dos acciones las que se implementaron para tratar de recuperar a los docentes inactivos: (1) la DE procuró contactarlos en forma personal, fuera a través de encuentros informales, llamadas telefónicas o correo electrónico; y (2) se decidió enviarles un comunicado en el que se les invitaba a manifestar los motivos de su falta de participación, a efectos de explorar la posibilidad de hacer ajustes que facilitaran su reincorporación.

Sólo dos docentes respondieron al comunicado. El resto de la información fue recabada de forma oral. El panorama general apuntaba a un motivo compartido: dificultad de compatibilizar las actividades que representaba el diplomado con el resto de sus compromisos profesionales y personales.

Es posible sin embargo que al menos en algunos casos haya pesado la influencia negativa de la división entre directivos de U3, alrededor de los cuales se habían formado también bloques de docentes en contra y a favor de la actual gestión académica de la universidad, como se ha referido en otros apartados. Por otra parte, cuatro de los docentes inactivos de los Grupos A y B, en el transcurso de estas semanas, optaron por manifestar su deseo de cambiarse al Grupo C, en cuya lista quedaron finalmente inscritos -y a la espera-, siete profesores.

Así las cosas, el nivel de cobertura que el diplomado logró (sin tomar en cuenta al Grupo C) fue del 40% (12 de 30 docentes).

Es interesante notar, como parte de este proceso de aceptación del diplomado, que en el inicio de sus actividades, y particularmente, en el foro en el que se invitó a los participantes a manifestar sus opiniones y dudas acerca de la Guía de Aprendizaje del mismo, hubo ocasión de detectar también algunas quejas con relación a la dificultad de encontrar tiempo para realizar el diplomado, así como el deseo de que el mismo tuviera reconocimiento de parte de las autoridades educativas públicas.

En lo único que podríamos no estar de acuerdo, es en el número de actividades a realizar dentro de dicho diplomado, esto puede deberse a que la mayoría de los docentes desarrollan otras labores en diferentes instituciones, por lo que la falta de tiempo para llevar a cabo dichas actividades puede obstruir el cumplimiento de las mismas. (PURC, Foro “Análisis grupal de la guía del curso”, Grupo A, 26 de febrero 2012).<sup>7</sup>

Bueno, como en la mayoría de los casos estos eventos ocasionan ciertas molestias debido a que tenemos nuestro tiempo bastante limitado (tenemos agendas muy llenas); hasta el momento esto se torna interesante, espero que así continúe... (HHN, Foro “Análisis grupal de la guía del curso”, Grupo A, 27 de febrero 2012).

Tienes mucha razón al realizar estos comentarios, pues la capacitación que recibimos, debe de ser de calidad y estar reconocida oficialmente, pues muchos compañeros se dedican única y exclusivamente a la docencia y si la capacitación recibida no tiene el debido reconocimiento no es válida en otras universidades y los pone en desventaja en cuanto a la actualización. (VZR, Foro “Análisis grupal de la guía del curso”, Grupo A, 14 de marzo 2012).

---

<sup>7</sup> En éste, como en todos los casos subsecuentes, se respeta la escritura original de los docentes.

...quiero hacer una propuesta que espero se tome en cuenta más adelante: Estos cursos sin duda son buenos y puedo emplearlos en otras escuelas, más no todas las escuelas los reconocen con valor a capacitación y actualización ya que carecen de los respaldos de SEP u otra institución oficial. Para mi caso sería mejor que nos ofrecieran una maestría, que sin duda alguna me sería reconocida en otras escuelas, cubriría las horas y los contenidos que interesan a U3 y se reflejaría en un beneficio económico ya que un título de maestría me ofrece más y mejores opciones. (HHN, Foro "Análisis grupal de la guía del curso", Grupo A, 27 de febrero 2012).

Adicionalmente, hubieron algunos cuestionamientos al Enfoque Basado en Competencias, sea sobre su dudosa efectividad, por ser simplemente una moda, por su origen extranjero, o incluso por considerársele un enfoque más ligado a los intereses empresariales que a los propiamente educativos, como se puede apreciar a continuación.

Yo creo que se trata sobre los famosos modelos educativos que están de moda, "Constructivismo" y el enfoque basado en "Competencias", en los cuales se les ha permitido que su formación profesional (en el caso de la licenciatura), la vean muy a la ligera, pues no deben de memorizar, sólo deben de entender, pero esto último lo toman como buenos mexicanos "al ahí se va" y con que pasen, ya la hicieron. Sólo basta observar como los jóvenes han perdido el respeto a los profesores, a sus padres, a las personas mayores, en las escuelas de Estados Unidos los muchachos se sienten "Rambo" meten armas a las escuelas y se andan matando entre ellos, ¿que pasa con las nuevas generaciones? donde están los valores... (VZR, Foro "Consideraciones iniciales acerca de la calidad educativa de la educación superior", Grupo A, 6 de marzo 2012).

Es necesario buscar y encontrar la metodología de la escuela en lugar de meternos al cuadrado metodológico en el que todas las escuelas quieren estar para competir...Hay que dejar de imitar y ser originales, sin salirnos del marco institucional. En México nuestras instituciones están a la caza de lo que sucede fuera para imitarlo o estamos esperando que nos digan qué hacer y cómo hacerlo, tenemos que ser creativos. (HHN, Foro "FODA de las prácticas de planificación didáctica de U3", Grupo A, 4 de marzo 2012).

El formador procuró mediar al respecto de estas inquietudes, procurando legitimar parte de ellas, pero también insistiendo en la pertinencia del proyecto.

Poco a poco sin embargo, dichas inquietudes fueron quedando atrás. Es posible que en ello haya influido la buena aceptación que tuvieron las primeras actividades y unidades del diplomado, como pudo constatarse a través de una encuesta cuyos resultados se refieren más adelante.

Es interesante notar cómo la problemática de falta de cobertura referida en este inciso adquiere otra profundidad a la luz de los referentes teóricos. Ya se ha mencionado en varias ocasiones la insuficiente construcción de sentido, a través de la negociación de significados (Wenger, E., 2001), y sus posibles consecuencias en los niveles de participación del conjunto del profesorado de U3. Por otra parte, un mayor desarrollo en la DE del pensamiento sistémico (Senge, P., 2005), les habría permitido, quizá, estar más alertas acerca de la alta probabilidad de que la resistencia de los docentes que desertaron del diplomado (la mayoría del cuerpo docente de U3), no podía evitarse con sólo hacerla a un lado o postergar su atención, por lo que pudiera haber sido más conveniente anticiparse y desplegar nuevas y mejores estrategias de negociación en paralelo.

Del lado de quienes desistieron de asistir al diplomado, cabe también abrir la interrogante de hasta qué punto han desestimando la necesidad del cambio -parábola de la rana hervida-, y, en el caso de quienes aducen no requerir de este tipo de capacitación debido a su experiencia, considerar la influencia de la barrera “la ilusión de que se aprende con la experiencia” (Senge, P., 2005).

Todavía más. Anteriormente se planteó la interrogante de si la DE pudo haber hecho algo más para involucrar en mayor medida al rector y a otras áreas de la organización en apoyo al proyecto, a pesar de su reticencia. De ser positiva la respuesta, pudiera asimismo caber la interrogante si estuvo presente en dicha falta de mayor iniciativa la barrera “la ilusión de hacerse cargo”, del mismo Senge.

#### **4.4.2 Asistencia y puntualidad a las sesiones y en la entrega de trabajos.**

A este respecto se distinguen claramente dos patrones de conducta en los participantes.

En lo que toca a las sesiones presenciales, el índice de asistencia fue del 90%. En los casos en que algún docente llegó a faltar siempre anticipó o se comunicó para explicar el motivo de su falta y se hizo cargo de ponerse al corriente, sea a través de sus compañeros, o solicitando al instructor copia de los materiales revisados durante la sesión. Las faltas, en cualquier caso, fueron un fenómeno marginal y

que sólo se presentó ocasionalmente en un 25% de los docentes. El resto no tuvieron falta alguna.

Las excepciones a este caso fueron dos: primero, la de un docente (“PURC”) que cerca de la mitad del diplomado tuvo que incorporarse de manera obligatoria al diplomado PROFORDEMS, por ser miembro de una escuela técnica de nivel medio superior, en el que se lo exigían. Aún a pesar de dichas faltas, llegó a entregar la mayor parte de sus evidencias, aunque con retraso considerable.

Segundo: hubo otro docente, el docente “AOJ”, que, aunque siguió presentándose a todas excepto una de las sesiones presenciales del diplomado, suspendió sus entregas en la Unidad 3, aduciendo sobrecarga de trabajo. Sin embargo la asistencia a las sesiones presenciales, más algunas asesorías informales, le fueron suficientes para planificar una de sus nuevas asignaturas bajo el modelo en cuestión, y manifiesta estar interesado en volver a iniciar y cursar todo el diplomado.

- AOJ: No lo descontinúes, vuelve a darlo...es que los cursos cortos no son lo mismo, aparte me gustó la cantidad de recursos que manejábamos en plataforma, lecturas, videos, me encantó lo del método de casos..., yo sí lo quiero volver a tomar.
- ZAG: Sí, es muy probable que lo volvamos a dar un poco más adelante, pero ¿cómo ves el tema de la puntualidad en las entregas, creo que te desfasaste demasiado y eso dificultó que pudieras continuar?
- AOJ: Sí, pero espero ya estar con menos presión en mi chamba...y tal vez haya forma de que se disminuyan algunas de las actividades, ¿eran tres por quincena?, ¿y si fueran dos? (Apuntes personales, 14 de noviembre 2012).

El panorama fue muy distinto para el caso de la entrega de las actividades en línea y participación en los foros. En las primeras tres unidades, desarrolladas cada una en un segmento quincenal, la puntualidad de los docentes fue razonablemente buena, en todos los casos. Sin embargo, a partir de la unidad 4 y en los restantes siete segmentos quincenales del diplomado, el retraso en sus entregas fue en aumento: cada vez un mayor número de participantes se retrasaba (y por un periodo cada vez más considerable). La siguiente tabla muestra con claridad esta tendencia, lo mismo que el decremento en las producciones recibidas:

**Registro de puntualidad en la entrega de los productos integradores parciales.  
Grupos A y B.**

No.	Unidad competencial	Nombre de la actividad	Número de producciones recibidas	Entregas puntuales
I	Las prácticas de planificación didáctica desde un enfoque basado en competencias	Consideraciones acerca de la calidad educativa de la educación superior.	12	11
		FODA de las prácticas de planificación didáctica de U3.	12	9
		Trípticos motivacionales.	12	10
II	Construyendo los fundamentos de la planificación didáctica.	Evaluación formativa.	11	9
		Mi elección.	12	8
		El costal de los recursos.	10	7
III	Definiendo el proyecto integrador.	Visualizando el producto integrador – Boceto.	12	8
		Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo – Ficha descriptiva.	12	6
		Comparando enfoques educativos – Tabla.	12	7
IV	Diseñando las actividades de aprendizaje bajo un enfoque basado en competencias.  (Unidad programada para cinco segmentos quincenales).	Diseñando la presentación inicial de tu curso- Presentación creativa.	11	4
		Desarrollando los grandes trazos de tu diseño (3 entregas programadas). <b>Nota:</b> Actividad eje del diplomado y la más demandante de la unidad.	10	0
		Foro con tópico de elección colectiva (3 periodos programados).	6	2
		Buffet de programas y propuestas para la gestión del aprendizaje (2 entregas programadas).	10	4
		¿Cómo son nuestros estudiantes?	8	3
		¿Por qué son como son nuestros estudiantes?	8	3
		Autoevaluando “Los grandes trazos del diseño” y la “Presentación creativa”.	4	0
		Ejercicio de coevaluación.	0	
		Precisando y afinando nuestro diseño.	3	0
La escalera vacía.	7	3		
V	Adecuando la planificación didáctica.  (Unidad programada para dos segmentos quincenales).	Diseño de la evaluación diagnóstica.	2	0
		Aplicando la evaluación diagnóstica.	2	0
		Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación diagnóstica.	2	0
		Adecuando la planificación didáctica.	3	0
		Retomando aprendizajes esenciales.	1	0
Autoevaluación de tu desempeño en un foro de tu elección.	1	1		

La sobrecarga de trabajo fue en todos los casos excepto uno (el del docente VZR, quien documentó situaciones relativas a cuidados especiales en su salud) el motivo manifiesto de retraso. Sin embargo ninguno de ellos llegó a señalar, como lo hizo una de las docentes en la primera sesión presencial, que las actividades del diplomado fuesen excesivas. De hecho el diplomado estuvo diseñado en términos de no exigir al docente más que cuatro horas semanales de trabajo a distancia, además de las tres horas que duraba la sesión presencial mensual.

Otro factor que pudo pesar para el creciente retraso, fue el nivel de complejidad de las actividades, particularmente de la actividad eje del diplomado, denominada “Los grandes trazos del diseño”.

Más adelante se describirá con detalle lo que dicha actividad implicaba. Se trata justamente de la actividad en la que los docentes fueron desarrollando gradualmente la planificación didáctica de la asignatura que eligieron en la Unidad 2. No obstante, los docentes pocas veces hicieron alusión al grado de complejidad de dicha actividad o al menos de ser ésta el motivo de su retraso. A este último respecto se tiene una hipótesis complementaria: la falta de queja se debía a la relevancia y pertinencia de dicha actividad.

SGML	Me llama la atención cómo a pesar de lo que nos dices Gonzalo, no veo ni escucho en las sesiones presenciales ninguna queja sobre los grandes trazos.
SGE	También yo creo que es claro para ellos que es finalmente la mera mera actividad de todo el diplomado, todo lo demás es como para que eso funcione, ¿no?
ZAG	Sí, y que conste que están verdaderamente haciendo un gran esfuerzo..., ya me han visto con DRMT y RMR, ¿cuántas veces?, junto a mi escritorio, checando y rehaciendo...pero no se quejan. (Apuntes personales, 20 de junio 2012)

La creciente demora fue motivo de muchas tensiones en la DE durante varias semanas. Existía cierto temor en la misma, en el sentido de que este creciente retraso finalmente se tradujera en un abandono de las actividades y cierre prematuro del diplomado. Esta posibilidad alentaba a la DE a tomar medidas de presión. Pero al mismo tiempo, existían claros indicios de que los docentes seguían interesados y comprometidos con el diplomado, hecho que por otra parte motivaba a la DE a flexibilizar sus posturas y seguir acompañando a los participantes según su propio ritmo.

El formador del diplomado solicitó orientación a varios formadores ITESO (Enriqueta Franco, Antonio Ray y Francisco Morfín), gracias a cuya mediación la DE optó por la vía de la flexibilidad, considerando para ello varios escenarios posibles: prolongar el diplomado en atención a los ritmos individuales, disminuir la



carga de actividades del diplomado conservando tan sólo las indispensables, insistir en el carácter no negociable de la entrega de algunas evidencias y no de otras, etc.

Gonzalo: “Compañeros, les comparto. Fíjense que tanto la tutora del proyecto, la Mtra. Queta, como el coordinador de la maestría, Antonio Ray y ahora también por parte de un nuevo maestro que voy a tener y que se llama Francisco Morfín, como que hay una cierta tendencia común y es que para comenzar, así lo entiendo yo, debemos desestresarnos. La palabra clave parece ser aquí “flexibilidad”. Más que entrar en conflicto con los que no han participado lo importante es, primero, reconocer que no está en nuestro control lo que los demás decidan, y, segundo, tratar de seguir flexibilizando nuestra propuesta y acercándola lo más posible a sus intereses y posibilidades como podemos...” (Bitácora de la CGC, semana del 5 al 11 de marzo 2012).

Con estas alternativas en mente, se planteó el problema del retraso a ambos grupos. La respuesta de los dos grupos fue en el mismo sentido: solicitaron una prórroga de quince días para ponerse al corriente. Esta iniciativa se aceptó en ambos casos, por lo que no se consideró necesario ya hacer otro tipo de ajustes al diplomado. En dicha oportunidad se insistió nuevamente (como ya se venía haciendo) en la prioridad de una puntual participación en los foros, en aras de poderles imprimir un mejor ritmo, seguir fomentando el trabajo colaborativo y hacer más significativa la experiencia para todos. El siguiente fragmento ilustra parte de este suceso:

Decidimos que en el PPT [diapositivas] de la sesión presencial se plantearía una radiografía de cómo van y se les “pasara la pelota” y que ellos propusieran soluciones.

Resultó bien pues con base en “el termómetro” que se les dio, en ambos grupos la propuesta inicial fue, “danos más tiempo para ponerlos al corriente”. Fue el grupo del jueves el que marcó la pauta pues solicitaron 15 días, y ya al otro grupo se les comentó cuando sugirieron también una ampliación de plazos, que el otro grupo había solicitado 15 días, y votaron por lo mismo. Enrique y Liliana quedaron complacidos con esta solución un tanto inesperada (quizá todos pensamos que habría resistencia a terminar todas las actividades del diplomado, pero al parecer no). (Diario de la CGC, 24 de mayo 2012.)<sup>8</sup>

No obstante la prórroga tuvo resultados parciales y el problema del retraso siguió presentándose. Es importante notar que sin embargo, 10 de los 12 participantes

---

<sup>8</sup> Debido a un accidente informático, los ejemplares del Diario de la CGC y de los registros de observación posteriores al mes de abril no se encuentran en los anexos.



del diplomado concluyeron o casi concluyeron la actividad de “Los grandes trazos del diseño”.

Al final del diplomado se presentó nuevamente un repunte del problema. Puede decirse que las últimas actividades no fueron abordadas al menos por la mayoría de los participantes (las relativas a la Unidad 5 que requerían hacer un ejercicio de adecuación a la planificación didáctica a partir de la evaluación diagnóstica de un grupo muestra). La DE considera que a ello contribuyó significativamente que el propio formador (y toda la DE) tuvo que abandonar el seguimiento al diplomado por más de quince días debido a una emergencia laboral de mayor prioridad. Así las cosas, llegada la fecha oficial de término del diplomado se hizo un cierre simbólico y se estableció que se daría el relativo diploma de manera individual hasta que cada uno acreditara las actividades de aprendizaje que tuviera pendientes.

El atraso también contribuyó a que el seguimiento que se pretendía hacer en forma posterior a dicho cierre simbólico, tuviera que abandonarse nuevamente ante las demandas operativas del inicio del nuevo ciclo escolar 2012-2013.

Queda en la DE un doble aprendizaje: el de la importancia de la flexibilidad, misma que deja lugar para que los participantes de un proyecto de esta naturaleza puedan avanzar a su propio ritmo, y, al mismo tiempo, el de gestionar estímulos más fuertes que coadyuven a que los mismos hagan el esfuerzo adicional que pudiera necesitarse para avanzar a un ritmo más adecuado y evitar los tropiezos y abandonos que al final se presentaron, y que afectaron especialmente la participación en foros y la posibilidad de trabajar en forma colaborativa.

Al respecto de estos resultados vale la pena hacer cuando menos tres extrapolaciones teóricas. La primera de ellas tendería a justificar la postura de los docentes, en el sentido de “tomarse su tiempo” y de la DE en el sentido de respetar los ritmos individuales de los docentes, en la medida en que éstos daban evidencias de estar genuinamente interesados en las tareas propuestas, muy particularmente en “Los grandes trazos del diseño”, por ser la que más tiempo y desfases consumió y generó. El referente en cuestión subraya el carácter libre y personal del proceso de aprendizaje y la construcción compleja de sus trayectos, mismo que no puede encajonarse en las estructuras institucionales que ofrecen los sistemas escolarizados, presente en producciones como la de Cormier (2008), acerca del aprendizaje rizomático.

La segunda referencia alude a la necesidad de que las autoridades educativas (en este caso la CGC) sepan movilizar distintos estilos de liderazgo, en función del contexto, en algunos casos optando por flexibilizar sus planteamientos, en otros

por establecer normas y mecanismos de mayor verticalidad y rigidez. La literatura en cuestión también es diversa, incluyendo producciones como las de Fullan, M. (2002), y el propio Gordó, G. (2010). Cabe mencionar que aunque durante este proceso la DE se inclinó por flexibilizar su propuesta, una interpretación alterna alentó parcialmente la postura institucional en forma posterior al término del diplomado, como se referirá al final de este capítulo.

#### **4.4.3 Actitudes y percepciones hacia la tarea y hacia el clima del grupo.**

En el primer apartado se han descrito ya en buena medida las percepciones y actitudes de los participantes en los grupos A y B con relación al diplomado y algunas de sus características. Habría que añadir que las quejas que algunos de los participantes expresaron en forma insistente, llegaron a generar una reacción clara en cuando menos uno de ellos, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Este comentario no esta dirigido a ningún compañero en particular, se trata de una reflexión personal respecto a los comentarios derivados de las lecturas y de los FODAs que he tenido oportunidad de revisar. En casi todos los casos estoy viendo quejosos y entre ellos me incluyo, a lo que propongo lo siguiente:

- 1.- Ya estamos en este asunto, ¿Por qué no sacarle el mayor provecho?
- 2.- Las propuestas que se están haciendo hay que analizarlas y sacarles jugo, no solo responder con preguntas.
- 3.- En casi todos los casos presumimos nuestra preparación y capacidad, lo que no pongo en duda y en ello me incluyo, esto se debe reflejar en el aula.
- 4.- La disponibilidad del tiempo es el común de los comentarios, pero ¿y si se nos pagara un extra para afinar las planificaciones? ¿Estaría de acuerdo la escuela? (HHN, Foro "FODA de las prácticas de planificación didáctica de U3, 4 de marzo 2012).

Fue interesante además la manifestación de uno de los participantes, mismo que dejó ver que también pudo estar presente, al menos en él, cierto escepticismo con respecto a la calidad que habría de tener el diplomado y sus materiales de apoyo, como se puede apreciar a continuación:

Vaya, me da gusto ver el material del video, se ve que es una persona que sabe, tiene doctorado en la Complutense, ¿no?, ese es el tipo de materiales que nos

debes poner en el diplomado Gonzalo, para que tenga calidad y realmente aprendamos. ¿Me lo puedes mandar a mi correo personal para poder usarlo de manera más personal? (VZR, Foro “El costal de los recursos, 22 de marzo 2012).

Sin embargo, como se ha dicho, una vez que se disiparon estas dudas, las percepciones y actitudes del grupo mejoraron notablemente, lo que se hizo evidente en los resultados de la encuesta que se aplicó el sábado 24 de marzo, mismos que a continuación se muestran en una tabla concentradora:

**Escala utilizada:**

- 1 – Insatisfecho
- 2 – Medianamente satisfecho
- 3 – Satisfecho
- 4 – Muy satisfecho

No.	Aspecto evaluado	Promedio (12 participantes)
1	La temática elegida para el diplomado (planificación didáctica).	3.5
2	La modalidad que elegiste (semipresencial).	3.3
3	Las actividades de aprendizaje diseñadas para las unidades 1 y 2.	3.3
4	El material de lectura.	3.6 <sup>9</sup>
5	Los otros recursos de apoyo que se te han proporcionado (guía del diplomado, instrucciones, foros, links, videos, costal de los recursos, etc.)	3.3
6	El desempeño del instructor en las sesiones presenciales.	3.3
7	El desempeño del instructor en la retroalimentación de las actividades en línea.	3.5
8	La forma de evaluar las actividades.	3.5
9	La asesoría del instructor cuando tienes dudas o dificultades.	3.6
10	El desempeño de la plataforma (Athenea/LoyolaNet) durante el diplomado.	3.4
11	El apoyo que se te ha brindado por Enrique y Liliana.	3.5
12	Tu grado de satisfacción general.	3.5
	<b>Promedio global</b>	<b>3.4</b>

Como se verá en el apartado de “Trabajo colaborativo” que está más adelante, otro ingrediente del clima que se fue construyendo fueron los foros. Éstos no estuvieron exentos de tensiones pasajeras pero en general permitieron, al

<sup>9</sup> En este rubro hubo varias encuestas en las que el encuestado omitió calificar, por lo que debe tomarse con cautela el resultado. Sería más bien un aspecto a seguir explorando y evaluando más de cerca.

menos, cierto nivel de intercambio de opiniones, generando una nueva forma de relacionarse. Es así por ejemplo, que pudieron detectarse expresiones matizadas de afecto entre compañeros que antes pocas oportunidades tenían de tratarse, generando vínculos a otro nivel:

Leyendo tus comentarios [Raúl] pude percatarme que hay algunos puntos de acuerdo o la mayoría, y conste que no lo habíamos platicado. Muy buenos comentarios que tengas un bonito día. (HHN, Foro “Análisis grupal de la guía del curso”, 27 de febrero 2012).

Que tal mi estimado Roberto: independientemente de que estemos o no acertados en nuestros comentarios, yo creo que la mayoría de los compañeros no estamos formados en el enfoque por competencias. . (VZR, Foro “FODA de las prácticas de planificación didáctica ULDA”, 2 de marzo 2012).

Muy bien Nicolas. Me pareció muy bueno y con sentido del humor, no cabe duda que tu eres de los míos. Al contrario del que acabo de mandar, lo enfoque en las frases y conceptos que estamos viendo, checa y me dices, ¿ok? Saludos. (VAO, Foro “Compartiendo trípticos motivacionales, 29 de marzo 2012),

Gracias por su comentario mi respetable maestro y ese es el punto. Cuando estamos planificando debemos darle rumbo, trazar el camino hacia el que nos dirigimos. (HHN, Foro “El costal de los recursos”, 24 de marzo 2012.)

Al mismo tiempo, un clima de integración y cordialidad pudo observarse con claridad en todas las sesiones presenciales, en rededor de las cuales los participantes tenían oportunidad de convivir y charlar de manera informal, abonando al clima e integración de grupo.

Es probable que las percepciones y actitudes hacia la tarea hayan presentado un matiz distinto a lo largo de la Unidad 4, la más laboriosa de todas las unidades, en la que fueron desarrollando los diferentes componentes del diseño de su planificación didáctica. Los miembros de la DE recogieron en esta etapa algunos comentarios en el sentido de que era una tarea difícil y hasta cierto punto pesada, pero sólo en un caso pude hablarse de cierto nivel de conflicto: el del maestro VAO, quien a propósito de una charla telefónica con el formador, llegó a manifestar al rector sentirse cansado y presionado con relación al diplomado, pues se encontraba significativamente atrasado.

Una vez finalizada la actividad “Los grandes trazos del diseño”, las nuevas actividades programadas para la Unidad 5 comenzaron a obtener una respuesta más rápida por parte de los participantes. Lamentablemente, poco después de comenzada esta última unidad y por cuestiones de emergencia laboral, el

formador tuvo que dejar a un lado el seguimiento cercano y sistemático que estaba haciendo, por lo que los grupos entraron en una etapa de dispersión y menor productividad. Sin embargo, con motivo de dos últimas sesiones de trabajo presencial (ya fuera del diplomado) que se realizaron para apoyarles en el diseño de sus nuevas materias, se les ofreció un desayuno y se contó con la presencia del rector, mismos que tuvieron la intención de reconocer el esfuerzo del grupo y apoyarlo, lo cual pareció dar buenos resultados en su momento, aunque no todos los docentes en cuestión estuvieron presentes en dichas sesiones.

Como puede verse, los resultados a este respecto fueron razonablemente positivos. Vale la pena preguntar acerca de los referentes teóricos que pudieran coadyuvar a explicar dichos proceso y sus resultados (al menos parciales). Parte de la respuesta puede encontrarse en aquello que, desde la literatura relacionada con la calidad de la educación, es referida como “criterio de relevancia” (Cano, 1998), es decir, que independientemente de la forma en que se gestionó el diplomado, éste tuvo la fortuna de proponer metas y contenidos que también pudieron ser reconocidos como relevantes por los participantes, y con actividades de aprendizaje que les facilitaron vincular dichas metas y contenidos con sus intereses y aprendizajes previos (Díaz-Barriga, F., Hernández, G., 2002).

El incipiente pero perceptible proceso de conformación de una auténtica comunidad de práctica dentro del grupo de los participantes (Wenger, E., 2001), fue, con toda probabilidad, uno de los ingredientes que contribuyó a favorecer el clima del grupo, especialmente a través de las sesiones presenciales y los foros.

#### **4.4.4 El desafío de las nuevas tecnologías de información y comunicación.**

Como se ha dicho, los 12 participantes de los grupos A y B del diplomado optaron por la modalidad semipresencial, si bien sólo un 20% de dichas actividades se desarrollaron en forma presencial. Esto supuso un uso intensivo de la tecnología, desafío para el cual los docentes en cuestión estaban desigualmente preparados, tal como lo habían arrojado los resultados de la etapa de análisis del proceso ADIIE. Si bien la mayor parte de ellos tenía buenas bases para adaptarse a esta experiencia sin mayor problema, cuatro de ellos presentaban un menor desarrollo de las competencias, dos en grado realmente pronunciado.

Para facilitar al grupo el proceso de adaptación a la tecnología, y particularmente, a desenvolverse dentro de la plataforma virtual en que se impartió el diplomado (Athenea), se tomaron algunas previsiones. La primera de ellas fue un breve entrenamiento de poco más de una hora, durante la segunda parte de la primera sesión presencial, en el que se les enseñaron las operaciones básicas en la

plataforma: ingresar a ella, desenvolverse entre sus secciones, subir tareas y participar en foros. Ello fue posible pues la mayor parte de ellos estaba familiarizado con aspectos básicos de la misma (manejo de Word, powerpoint, internet, etc.) Durante esta breve capacitación se asignó a un instructor especial para los cuatro docentes que presentaban mayor dificultad.

La segunda estrategia consistió en que uno de los miembros de la DE, especialista en tecnología, brindó asesoría personalizada de carácter presencial a los que así la requirieron, especialmente durante las primeras tres unidades, la cual en algunos casos incluso requirió de ayudarles a instalar en sus computadoras algunos programas que les hacía falta para poder realizar las actividades, especialmente el lector de documentos en PDF.

La tercera estrategia fue la propia asesoría tecnológica brindada por el formador a cargo del diplomado a lo largo del mismo. Éste preparó y envió a todos los participantes un “minimanual” con pantallas en Word en el que se ilustraban, con texto e imágenes de pantallas, los pasos básicos para las operaciones más comunes.

Adicionalmente brindó ayuda a través no sólo del foro de consulta (que en este caso pocas veces fue la vía más utilizada porque implicaba ya poder entrar a la plataforma y desenvolverse en los foros), sino especialmente a través del correo personal, con el que los docentes estaban más familiarizados. Otro recurso importante fue la asesoría telefónica, misma que pudo ser posible gracias al paquete telefónico de llamadas a larga distancia nacionales ilimitadas del que disponía el formador en su domicilio. Ocasionales asesorías presenciales durante sus estancias en U3 y la generación de un documento “10 tips para eficientar el trabajo en línea”, también fueron de ayuda.

La cuarta estrategia, misma que se abordó desde los preparativos del diplomado, fue la citada elaboración de una “Hoja de captura” y de un “Tutorial”, recursos específicamente diseñados para ayudar a los participantes a llenar el formato de planificación didáctica que sirvió de modelo para este proceso. Sin embargo, es importante señalar que dichos recursos a la fecha no pudieron ser capitalizados, toda vez que por exceso de trabajo no pudieron reconvertirse o reelaborarse dichos recursos, que habían sido originalmente desarrollados en programas *open source* de acceso gratuito y que presentaban ciertas limitaciones técnicas que hacían menos amigable su operación, a programas más amigables y de uso más extendido y comercial.

Se recordará que asimismo se había contemplado hacer uso del Facebook como recurso tipo red para el asesoramiento en línea. Sólo dos de los participantes

dieron muestras de hacer uso de dicha tecnología, sin embargo la mayoría manifestó sentir poco interés en ella. Entre las razones que dieron para rehusarse a la invitación a abrir sus cuentas y apoyarse en dicho recurso para solicitar y recibir asesoría se identificaron las siguientes: (1) temor a utilizar una herramienta en la que podrían perder privacidad y control sobre las interacciones; (2) la opinión de que el Facebook es una herramienta fundamentalmente social, para jóvenes y poco apta para usos “formales”; (3) la sensación de que aprender a manejarla iba a ser una dificultad tecnológica más, siendo suficiente con las que ya estaban enfrentando.

Así las cosas, después de algunos intentos se decidió dejar al margen este recurso.

¿Cuáles fueron las dificultades o motivos de asesoría más frecuentes entre los participantes del diplomado y las estrategias más comúnmente implementadas para darles solución? Se mencionan a continuación en orden aproximado de frecuencia:

Dificultades más comunes	Estrategias más comunes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificultad para visualizar los videos proporcionados y los archivos de apoyo generados en Screnr y en Audacity.</li><li>• Dificultad para adjuntar archivos en sección de “Tareas” y sección de “Foros”.</li><li>• Dificultad para encontrar los materiales dentro de los repositorios.</li><li>• Dificultad para crear y borrar filas dentro del formato en Word que sirvió de base para la planificación.</li><li>• Dificultar para identificar quién les había escrito en los foros.</li><li>• Dificultad para ingresar a la página,</li><li>• Problemas de conexión.</li><li>• Dificultad para compatibilizar el manejo de archivos, en el caso de una participante que en ocasiones usaba equipo Apple.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consultar al formador vía correo personal.</li><li>• Consultar al experto en cómputo “residente en U3” (el ingeniero miembro de la CGC).</li><li>• Consulta telefónica con el formador.</li><li>• Ocasionalmente apoyo presencial entre pares.</li></ul>

La gran mayoría de estas dificultades pudieron irse salvando en forma relativamente rápida, exceptuando el problema generado por el equipo Apple, y puede decirse que, excepto en uno de los casos, el de la profesora MT, la dificultad tecnológica no llegó a convertirse en una dificultad mayor. El siguiente fragmento refleja el sentir de dicho único caso:



“Para mí fue un error el haber optado por esta modalidad en su mayor parte en línea, pues se me dificulta demasiado...[...] Puedo hacer las cosas y aparentemente entender, pero realmente no siento estar comprendiendo de verdad lo que leo si no lo puedo tener en mis manos, y subrayar, siento que me quedo en la superficie, que todo lo veo a través de un vidrio... aparte me cuesta mucho organizar bien mis carpetas, por lo tanto no puedo encontrar con facilidad lo que tengo, me pierdo, quisiera poder ponerlo todo junto en mi mesa y tocarlo, y organizarlo, si no como que todo se me va borrando...la tecnología me hace sentir como distante la experiencia...” (Diario de la CGC, 20 de julio 2012).

Cabe destacar que en apoyo de esta docente en particular, se desarrollaron acciones especiales: (1) al principio de cada unidad, vía telefónica, se le explicaban las actividades a realizar, pues expresó que así se le facilitaba entender lo que tenía que hacer: (2) tomando en cuenta lo anterior, fue por ella que se incursionó en el recurso de Audacity y Screenr, a efecto de enviar materiales vía correo, en el que había explicación en audio incorporada; (3) se agendaron asesorías presenciales más largas y frecuentes para ella.

La docente en cuestión manifestó su agradecimiento por dicho apoyo y es posible que dichas estrategias hayan contribuido a los logros que tuvo durante el diplomado, realizando todas las actividades. Sin embargo, tal como se refleja en la cita anterior, el malestar causado por la tecnología (o su dificultad para adaptarse a ella) nunca dejó de estar presente.

El tema de las dificultades para incorporar el uso de las nuevas tecnologías en procesos de aprendizaje está ampliamente documentado en la literatura, aplicable para el caso de los docentes de U3, si se considera además que varios de los mismos rebasan los 50 o 60 años de edad. Ejemplos de los desafíos identificados pueden encontrarse en referentes como el de Cabero, J. (2006). La tardía respuesta de muchos docentes para comenzar a utilizar estas tecnologías puede relacionarse también con algunas barreras del aprendizaje, como la ya citada “parábola de la rana hervida”, de Senge, P. (2005).

Por otra parte, es ésta una de las categorías de análisis en las que se hizo más evidente el papel determinante de las mediaciones del formador, como un recurso indispensable para ir superando los diferentes tipos de dificultades y barreras que se van presentando durante el proceso, sean de orden cognitivo o socioafectivo. El enfoque sociocultural, derivado en gran medida de los hallazgos de Vygotsy (Daniels, H., 2003), enfatiza el carácter mediado de todo proceso de aprendizaje, cuyos desarrollos se pueden encontrar en múltiples autores (véase por ejemplo Martínez, M., 1999).



#### **4.4.5 Seguimiento de instrucciones.**

Fue palpable a lo largo del diplomado que el seguimiento de instrucciones constituyó un motivo de dificultad para buena parte de los participantes. Esta situación se manifestó de dos formas básicas: como una solicitud de ayuda ante la dificultad para comprender una instrucción, y como una discordancia entre las instrucciones establecidas y lo realizado por los participantes.

La discordancia entre lo solicitado y lo realizado fue tal vez el caso más común y tuvo sus propias variantes, mismas que se presentan en orden de su frecuencia estimada:

- a) Producciones en exceso breves.
- b) Producciones incompletas o que no cubren con uno o varios de los criterios solicitados.
- c) Producciones significativamente distintas a lo solicitado (divergentes).

Las hipótesis del formador al respecto de estas discordancias son las siguientes:

- 1) Lectura en exceso rápida o poco cuidadosa de las instrucciones.
- 2) Lectura incompleta de las mismas.
- 3) Dificultad para comprender las instrucciones, por la forma en que fueron redactadas.
- 4) Dificultades a nivel de comprensión lectora en los participantes.
- 5) Dificultad para comprender instrucciones escritas en pantalla.

La falta de interés en la actividad no deja de ser un factor potencial que explica algunos de estos casos. La sobrecarga de trabajo y la fatiga son también motivos plausibles.

Un aprendizaje inesperado para el formador fue descubrir que el nivel de detalle con el que son planteadas las instrucciones puede jugar también un papel relevante: una instrucción en exceso sintética deja lugar a dudas; una instrucción en exceso detallada puede abrumar al lector e indisponerlo por darle la impresión de que la actividad es demasiado larga.

A continuación se muestra una instrucción demasiado detallada en pantalla, misma que fue justamente la que dio la impresión a los participantes en la primera sesión del diplomado (después de la cual tuvo lugar la deserción) de que el número de actividades era excesivo:

## Versión en exceso detallada

### Actividad preliminar.

Contesta en forma individual a las siguientes preguntas, a partir de tu opinión y experiencia personal. Con tus respuestas elabora un documento en Word de mínimo 1 máximo 2 cuartillas.

1. Desde la perspectiva de la profesión en la que se están formando tus estudiantes, ¿cuáles son los principales problemas o desafíos de la época actual?
2. ¿Qué tipo de contribuciones sería fundamental que nuestros egresados pudieran hacer en apoyo a la resolución de dichas problemáticas?
3. ¿Cuáles deberían ser algunas de las cualidades mejor logradas en la formación de un estudiante de esta profesión, a efectos de que efectivamente pudiera hacer dichas contribuciones (perfil de egreso)?
4. ¿En qué se parece y en qué no se parece el perfil real de nuestros egresados con dicho perfil ideal?
5. ¿En qué medida consideras que la educación universitaria en nuestro país y en el mundo, está logrando formar profesionistas capaces de contribuir de manera efectiva a la atención de dichas necesidades o a la solución de dichas problemáticas? ¿Por qué crees que esto sea así?

Sube tu documento al Foro: "*Consideraciones iniciales acerca de la calidad educativa de la educación superior*". Lee las producciones de por lo menos dos de tus compañeros, utilizando el foro para hacerles aportaciones significativas. Sigue la línea de la conversación y participa activamente.

*Fecha límite para subir tu producto al foro: sábado 25 de febrero.*

*Fecha límite para participar en el foro 29 de febrero.*

### Actividad de desarrollo 1.

1. Realiza la lectura del texto: *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*, de César Coll. Toma nota de las ideas principales.
2. Realiza la lectura del texto: (problemática de la planificación y rasgos esenciales de una planificación ABC). Toma nota de las ideas principales.
3. En la siguiente liga te presentamos un concentrado de los resultados del sondeo diagnóstico sobre las prácticas de planificación didáctica de los profesores U3 (diciembre del 2011). A partir de su lectura, identifica

### Versión en exceso detallada

las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que presenta el estado de la cuestión (FODA) y formula tus sugerencias y conclusiones. En lo posible procura relacionar tus hallazgos con la problemática de la educación superior que identificaste en la actividad preliminar.

4. Sube tu FODA al foro: "*FODA de las prácticas de planificación didáctica de U3*". Haz aportaciones significativas a cuando menos dos de tus compañeros.

*Fecha límite para subir tu FODA al foro: jueves 1o de marzo*

*Fecha límite para participar en el foro: domingo 4 de marzo.*

#### **Actividad integradora.**

1. Diseña y presenta un tríptico en el que motives a los docentes universitarios a transformar sus prácticas de planificación, destacando la importancia del Aprendizaje Basado en Competencias y las principales cualidades de una buena planificación. Te invitamos a utilizar con creatividad e imaginación las TIC's (tecnologías de información y comunicación) a tu alcance.

2. Sube tu tríptico al foro: "*Trípticos motivacionales*" y comenta las producciones de cuando menos dos de tus compañeros, haciéndoles aportaciones significativas.

*Fecha límite para subir tu tríptico al foro: lunes 5 de marzo.*

*Fecha límite para participar en el foro: miércoles 7 de marzo.*

#### **Lecturas optativas complementarias:**

Garagorri, Xabier. *Currículo basado en competencias*. Aproximación al estado de la cuestión. Aula de Innovación Educativa no. 161

TunnermannBernheim, Carlos y Marilena de Souza Chaui. (2003) *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento*.

Fecha de inicio: jueves 23 de febrero de 2012 11:32 Fecha de entrega: miércoles 7 de marzo de 2012 11:32

A continuación se presenta una versión alternativa, abreviada:

Versión alternativa, abreviada.

**Actividad preliminar.**

En el repositorio de archivos de esta unidad, encontrarás un cuestionario de cinco preguntas que lleva por nombre: “¿*Reflexionando en torno al perfil de nuestros estudiantes*”. Contesta en forma individual las preguntas del mismo, a partir de tu opinión y experiencia personal. Con tus respuestas elabora un documento en Word de mínimo 1 máximo 2 cuartillas.

**Actividad de desarrollo 1.**

En el repositorio de archivo encontrarás tres documentos: dos de ellos son lecturas que te brindarán una visión introductoria acerca de lo que es el Enfoque Basado en Competencias y del tipo de planificación que conviene elaborar desde este enfoque; el tercer documento resume los hallazgos del cuestionario aplicado a los docentes de U3 en noviembre del 2011, con objeto de conocer la forma en que planifican. A partir de ellos haz un análisis FODA de las prácticas de planificación de los docentes de U3, y formula tus sugerencias y conclusiones. En lo posible procura relacionar tus hallazgos con la problemática de la educación superior que identificaste en la actividad preliminar.

Sube tu FODA al foro: “*FODA de las prácticas de planificación didáctica de U3*”. Haz aportaciones significativas a cuando menos dos de tus compañeros.

**Actividad integradora.**

Diseña y presenta un tríptico en el que motives a los docentes universitarios a transformar sus prácticas de planificación, destacando la importancia del Aprendizaje Basado en Competencias y las principales cualidades de una buena planificación. Te invitamos a utilizar con creatividad e imaginación las TIC's (tecnologías de información y comunicación) a tu alcance.

Sube tu tríptico al foro: “*Trípticos motivacionales*” y comenta las producciones de cuando menos dos de tus compañeros, haciéndoles aportaciones significativas.

*Encontrarás bibliografía complementaria en esta unidad en el repositorio de archivos.*

En la DE se llegó a referir este aspecto como el “modo de empaquetado” de la instrucción, estableciéndose el criterio de preferir, en primer término, una instrucción clara, motivante y de nivel medio de detalle en la pantalla de “Tareas y

actividades”, y, en los casos en que fuera realmente necesario, dividir las instrucciones en dos partes: una instrucción motivante y relativamente sintética para la pantalla de “Tareas y actividades”, e instrucciones complementarias en los materiales de apoyo a la actividad (como en la versión alternativa antes expuesta).

No es posible soslayar la importancia de la dificultad para la comprensión de instrucciones en algunos casos, y que parece ir ligada al nivel de desarrollo de la competencia lectora de los docentes. Tómese en cuenta que estamos hablando de profesionistas que ejercen la docencia en el nivel universitario. Si bien un nivel pronunciado de dificultad se hizo evidente en tan sólo uno de los participantes, un nivel medio de dificultad probablemente afectara a por lo menos un tercio de ellos.

Queda el factor del obstáculo que pudo representar, en algunos casos, el hecho de que la instrucción escrita estuviese en pantalla y no en papel. Aquí se presenta nuevamente un fenómeno que representó asimismo un aprendizaje para el formador: está por un lado la falta de familiaridad de algunos docentes con esta tecnología, particularmente con la lectura en pantalla, lo que genera problemas de comprensión desde el inicio. Sin embargo también se detectó un segundo problema, probablemente agravado por el patrón de retraso en la elaboración de evidencias: el docente no tomaba nota de las instrucciones y conforme pasaban los días éstas se les hacían más confusas e incluso le costaba trabajo ubicar en qué parte de la plataforma estaba dicha instrucción.

“...Gonzalo, recuerdo haber leído algo de lo que me dices en la plataforma, pero...me vas a matar...ya no recuerdo ni en dónde estaba, ¿a qué actividad pertenecía? ¿Me puedes decir? Es que como no las puedo ver como un libro de texto o manual...¿sería mucho pedir que me mandaras a mi correo la instrucción?” (RMR, Diario CGC, abril 2012).

Las estrategias para paliar estas dificultades fueron varias<sup>10</sup>:

- Optimizar las decisiones relativas al “modo de empaquetado” de las instrucciones.
- Describir en forma sintética las actividades a realizar entre una sesión presencial y otra.
- Asesoría telefónica al respecto de las instrucciones, preventiva o remedial.
- Elaborar y enviar a los participantes instrucciones apoyadas en sonido o sonido y audio.

---

<sup>10</sup> No se mencionan en este punto las adecuaciones a las propias actividades, aspecto que se toca en otro apartado.

- Llamados e invitaciones para que hiciera una lectura cuidadosa de las instrucciones y también para que las imprimieran y archivaran, de manera que les sirvieran incluso como listas de cotejo de lo realizado.

Puede decirse que estas estrategias ayudaron a mitigar el problema entre quienes lo presentaban, pero no lo erradicaron por completo.

#### **4.4.6 Trabajo colaborativo.**

Durante el diplomado se procuró estimular la competencia para el trabajo colaborativo entre los docentes, ello a través de dos recursos elementales: las tareas en equipo desarrolladas en segmentos específicos de las seis sesiones presenciales del diplomado, y el trabajo en foros.

En ambos casos las modalidades más frecuentes eran el intercambio de opiniones sobre temas predeterminados y el comentario recíproco de trabajos. La construcción colectiva de conocimiento era en todos los casos una aspiración manifiesta, con diferentes grados de énfasis en componentes afectivos, experienciales o de tipo más conceptual.

Es importante señalar que no hubo durante el diplomado un conjunto de actividades específica y explícitamente orientadas a capacitar a los participantes en esta metodología, al menos de manera sistemática, decisión que se tomó desde la etapa de diseño, dada la reducción de sesiones que fue necesaria para no exceder el término del diplomado más allá del mes de julio.

Las orientaciones que se brindaron fueron de carácter más bien general, lo que ocurrió siempre que se desarrollaba alguna actividad presencial de este tipo, o en las instrucciones para el desempeño de los participantes en los foros. La intención de estimular dicha competencia estuvo presente en forma recurrente también en las retroalimentaciones dadas a los participantes acerca de su desempeño, particularmente en los foros.

El siguiente es un ejemplo extraído de una diapositiva usada en la primera sesión presencial, en donde se describe el desempeño esperado con respecto al trabajo colaborativo en una plenaria:

Escuchan con atención las aportaciones de sus compañeros durante la puesta en común, colaborando en un proceso de construcción colectiva del conocimiento, en vez de un monólogo colectivo.

Una orientación presente en casi todas las instrucciones referidas a foros, era la siguiente:

Haz contribuciones significativas a cuando menos dos de tus compañeros y participa vivamente en el hilo de la conversación. (Agenda de tareas, jueves 21 de junio a miércoles 4 de julio, 2012).

Tres recursos específicos un poco más elaborados constituyeron la excepción: (1) una rúbrica simple que sirvió de apoyo para que los docentes autoevaluaran su desempeño a este respecto en cada foro; (2) la inclusión de una lectura con orientaciones específicas para el trabajo colaborativo como parte de la actividad “Buffet de Programas y Propuestas para la Gestión del Aprendizaje”; y (3) una actividad, al final del diplomado, en el que se les pedía que autoevaluaran su desempeño colaborativo en cualquiera de los foros: aquel en el que consideraban haber tenido su mejor actuación.

Se muestra a continuación la versión sintética de la rúbrica antes citada, tal como se manejó en PPT:

Rúbrica participación en foros				
Criterios	4	3	2	1
Nivel de aportación de la contribución	+ Propongo y desarrollo una nueva línea de reflexión.	+ Identifico aspectos a mejorar en tu producción.	+ Te apporto un ejemplo o contraejemplo .	“Pienso lo mismo”
Frecuencia de la contribución	Más de 2 contribuciones	2 contribuciones	1 contribución	No contribuyo.
Calidad de la participación en conversación	+ Soy un activo promotor de la construcción colectiva del conocimiento.	+ Tomo la iniciativa de participar.	Respondo a lo que me dicen.	No participo.

La actividad de autoevaluación del desempeño en foros solicitaba lo siguiente (Agenda de tareas, jueves 26 de julio a miércoles 8 de agosto 2012):

Durante el presente diplomado has tenido oportunidad de participar en un significativo número de foros, no sólo en tu grupo habitual, sino también en el Grupo AB (foro con tópico de elección colectiva). A este respecto, cabe mencionar que uno de los puntos clave del aprendizaje en línea es la calidad de la participación de los

estudiantes en los foros, y se ha demostrado que lograr un mejor desempeño en los mismos es uno de los aspectos en los que más vale la pena insistir.

Como última actividad de este segmento quincenal te solicitamos lo siguiente:

- 1) Elige aquel foro en el que sientas que tu participación fue la más idónea.
- 2) Autoevalúa tu desempeño utilizando para ello la “Escala para la autoevaluación del desempeño en foros”, misma que encontrarás también en el repositorio de esta Unidad 5- 2ª parte.
- 3) Sube tu escala ya resuelta al foro “*Autoevaluando nuestra participación en los foros*”. Haz contribuciones significativas a las producciones de cuando menos dos de tus compañeros y participa vivamente en el hilo de la conversación.

El desempeño de los docentes en las tareas en equipo realizadas en las sesiones presenciales fue acogida siempre con interés, y el aula elegida para trabajar en ellas probablemente lo facilitó, toda vez que, como cada grupo era de tan sólo seis participantes, había oportunidad de trabajar en la biblioteca de U3, en torno a dos mesas amplias y sillas bien acondicionadas. En casi todos los casos se veía una nutrida participación en cada equipo formado (un solo equipo, equipos de tres o binas) y por lo general concluían la actividad con producciones de buena calidad, en el tiempo previsto.

Puede decirse que fue en la primera de estas actividades (la primera de todas las del diplomado) en donde hubo mayor ocasión de hacer mediaciones conducentes a aprender a trabajar en este sentido. Las orientaciones y comentarios que más comúnmente se les hicieron eran:

- Escucha de calidad.
- Procurar hacer aportaciones significativas.
- Retomar las aportaciones de los demás para ir construyendo juntos algo distinto.

Sólo en esa primera ocasión el trabajo en roles diferenciados tuvo mayor relevancia (fue la sesión en la que todavía estaban todos los originalmente inscritos). Posteriormente, dado el pequeño tamaño de los grupos, los roles sólo se utilizaban en forma parcial (coordinador, secretario/relator y observador fueron los más comunes).

Los foros representaron en cambio un desafío mayor. Al inicio se observaban con frecuencia participaciones poco significativas en términos de las contribuciones diferenciales de los participantes:



Hola Roberto, estoy de acuerdo en lo que comentas, a los jóvenes (alumnos) simplemente no les interesa nada y menos si se trata de trabajar, parece que la palabra trabajo no está incluida en su diccionario ¿verdad? saludos. (VZR, Foro “Consideraciones iniciales acerca de la calidad educativa de la educación superior”, 6 de marzo 2012.)

Las retroalimentaciones recibidas en estos casos podían ser del siguiente tipo:

[Con relación a tu participación en el foro]... puedes enriquecer tus intervenciones haciendo preguntas a tus compañeros al respecto de sus producciones que los inviten a reconsiderar o profundizar en determinados aspectos. (ZAG, Evaluación de actividad FODA a VZR, 10 marzo 12).

Gracias a estas retroalimentaciones (que no sólo fueron virtuales sino también durante las sesiones presenciales), más docentes fueron integrándose a los foros, con comentarios más específicos y con mayores posibilidades de crítica y sugerencias:

La meta de LCAR es muy puntual, si el alumno logra desarrollar la competencia entenderá la importancia de la participación de los países en la economía global. Aunque creo que es necesario reforzar con los ejemplos actuales para que el aprendizaje sea mas completo. Los elementos de la competencia, en especial los conocimientos, son muy ambiciosos y cubren un programa muy extenso, ¿es factible lograrlo en un cuatrimestre? Las habilidades las entiendo como la meta para el final del curso, no como capacidades propias del individuo para utilizar en la materia, considero que se podría replantear este tema. Las actitudes las veo vagas, tomar decisiones ¿para qué? Trabajo colaborativo y en equipo ¿con que objeto? y ¿estas son actitudes? Los valores están bien los entiendo como parte de un compromiso social que deberá marcar el desempeño del alumno hacia futuro. La introducción, el porque del proyecto y sus beneficios están bien explicados, y además si justifican la intención del proyecto al incluir de manera integral los pasos que se cubrirán durante el curso, explican a detalle el porque de la materia. Complementan la competencia principal. Los criterios de evaluación no me dicen el motivo de integrar esos valores, ¿como se hará? y además ¿habrá examen, prácticas, trabajos? y ¿no habrá otra cosas que examinar? ¿Como obtendrá el alumno el conocimiento y que se calificará? (DRMT, Foro : “Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo”, Grupo B, 13 de abril).

Hola mi estimadisimoVZR, solo quiero contribuir contigo en el sentido de la descripción del proceso que debe seguir el alumnos en el desarrollo de su proyecto integrador, creo que está plasmado de manera errónea, checa el ejemplo que nos mandó Gonzalo para que puedas hacer una comparación y poder mejorar tu proceso.

Gracias. (PURC, Foro “Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo”, Grupo A, 5 de abril).

Hola PURC: Tuve la oportunidad de revisar tu proyecto y es bastante interesasnte, creo que coincidimos en los puntos que deberán cubrir los chavos con su trabajo y esto lo comparto ampliamente contigo. La imagen que pones es muy clara ya que al relacionarla con la explicación y la puntualización de lo que van a hacer, paso a paso, los lleva de la mano. Sin embargo, me salta una duda ¿Es posible que en una empresa te suelten facilmente información para un proyecto académico? Te lo digo porque cuando estaba haciendo mis practicas de campo simplemente había información a la que nunca pudimos llegar ¿Qué recomiendas, qué estrategias deben utilizar los alumnos para lograr información que muchas empresas guardan con cierto celo? Gracias. (HHN, Foro “Presentaciones Creativas”, Grupo A, 23 abril).

El proceso no estuvo exento de tensiones, como puede apreciarse a través de la reacción de uno de los participantes a una de las críticas recibidas (mismas que en un principio no se atrevían a hacerse). A continuación la crítica en cuestión:

Maestro RVA, mi comentario respecto de su ficha descriptiva del producto integrador, es el siguiente: Sinceramente desconozco el contenido de la materia objeto de la ficha, pero considero que los datos que proporciona en los diferentes rubros de la ficha están mas enfocados a la materia en general y no al producto integrador que propone. Creo que al igual que los demas compañeros maestros estamos haciendo nuestro primer esfuerzo de elaborar el producto integrador de nuestras materias, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que poco a poco lo haremos mejorando, con la participación de los compañeros maestros y las observaciones del Lic. Gonzalo. (OMML, Foro “Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo, 11 de abril 2012.)

A continuación la reacción que suscitó en el maestro aludido:

Lic. OMML. La ficha fué ya revisada por ZAG y de acuerdo a su opinión, eso es lo que quiere. Atentamente. RVA. (RVA, Foro “Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo, 11 de abril 2012.)

En este caso, y en parte debido a una retroalimentación personalizada que se brindó a la “comentarista” en cuestión, se logró un proceso de ajuste:

Profesor RVA, considero que todos estamos tratando hacer nuestro mejor esfuerzo, en lo personal dejeme comentarle que me ha costado trabajo realizar y entender adecuadamente las diferentes tareas y actividades que hemos estado realizando durante el curso; pero con el apoyo de nuestro orientador y de todos mis

compañeros de curso que me han realizado observaciones, comentarios y sugerencias intento mejorar cada vez más. Así mismo le comento que no es fácil opinar acertadamente cuando tomamos materias de una carrera diferente a la nuestra. Saludos buen día. (OMML, Foro “Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo, 15 de abril 2012.)

Hubo desde luego algunas participaciones “modelo” en este sentido, entre las que destacan las del profesor “N”, mismas que dejan ver un buen dominio de la comunicación asertiva y de la capacidad para hacer contribuciones significativas:

Mi distinguido y muy estimado Dr. VZR, su propuesta me parece verdaderamente super interesante, lo ideal sería que los chavos salieran de la carrera cumpliendo con este requisito, pues como sabemos es una de las grandes fallas en nuestro sistema educativo y que se observa claramente en nuestros profesionistas, incluso con grados de maestría y en algunos casos de doctorado. Si usted logra este cometido lo invito a comer, es un reto bastante fuerte el que se propone y con ello estaría ayudando a los profes de todas las asignaturas. Suerte. (HHN, Foro “Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo”, 9 de abril 2012).

Sus últimas palabras salen sobrando... "espero que te sirva"... ¡desde luego que me sirve! y agradezco infinitamente su atención y aportaciones, tomaré en cuenta estas observaciones y espero otros comentarios semejantes en los avances que vallamos entregando. Muchas gracias. (HHN, Foro “Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo”, 9 de abril 2012).

Cabe señalar también que en el cuarto segmento quincenal (Unidad 4, 1ª parte), y a raíz de las estrategias que impulsó la DE para fomentar un mayor nivel de apropiación del diplomado por parte de los docentes, se incluyó la actividad “Foro con tópico de elección colectiva”, misma que invitaba a los mismos a elegir un tópico de su elección y a participar en él de manera asidua. Para dicho foro se tomó la decisión de integrar a ambos grupos en uno sólo “Grupo AB” para enriquecer su intercambio.

El tópico elegido fue “Compartiendo experiencias, formatos y recursos”, y se contó con un total de 34 participaciones.

El formador y el resto de la DE esperaban un mayor nivel de participación en este foro (en contraste, el foro con mayor participación alcanzó las 67 participaciones), dado su diseño participativo y flexible, sin embargo la dificultad que tuvieron algunos para ubicar el foro dentro de otro grupo, la sobrecarga de trabajo y la

atracción que tuvo la actividad simultánea “Buffet de Programas y Propuestas para la Gestión del Aprendizaje”, son factores que parecen haber contribuido a mermar la participación.

Puede decirse que los avances logrados al respecto de sus competencias para el trabajo colaborativo, particularmente en la modalidad en línea, fueron dos: el nivel y frecuencia de sus participaciones, y el que se permitieran hacer contribuciones más concretas y significativas. Sin embargo los patrones de interacción fueron poco inclusivos y sostenidos (no incluían a tres o más participantes en su “diálogo”, y éstos difícilmente sobrevivían a uno o dos comentarios recíprocos). Más difícil aún (y esto se comprobó en la citada actividad de “Buffet...”), fue observar avances en el sentido de que verdaderamente se diera un proceso de construcción conjunta. Un ejemplo de interés es el desempeño de los participantes del Grupo B, en el espacio abierto para el análisis de la propuesta “Trabajo colaborativo”, dentro del foro “Buffet de Programas y propuestas para la gestión del aprendizaje”: en él los participantes se limitaron a presentar su síntesis de la propuesta, y a pesar de la insistencia del formador, a excepción de uno de ellos, nadie más intentó “construir algo nuevo” a partir de las múltiples producciones.

Finalmente, si aceptamos como evidencia directa y relativa el nivel de participación de los foros como índice de la posibilidad de colaboración, puede ser útil revisar los datos que arroja la siguiente tabla:

Foros	Total de participaciones Grupos A, B y AB
1. Consideraciones iniciales acerca de la calidad educativa de la educación superior. (25 feb 12)	24
2. Análisis grupal de la guía del curso (25 feb 12)	18
3. FODA de las prácticas de planificación didáctica de U3.	46
4. Compartiendo trípticos motivacionales (25 feb 12)	49
5. El costal de los recursos (10 marzo 12)	64
6. Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo. (30 marzo 12)	63
7. Comparando enfoques educativos (30 marzo 12)	36
8. Presentaciones creativas (11 abril 12)	32
9. Buffet de programas y propuestas para la gestión del aprendizaje (1º de mayo 12).	67
10. ¿Cómo son nuestros estudiantes? (7 junio 12)	28

Foros	Total de participación es Grupos A, B y AB
11. ¿Por qué son como son nuestros estudiantes? (7 junio 12)	12
12. El caso de la escalera vacía (26 junio 12).	13
13. Resultados de la evaluación diagnóstica (11 julio 12).	1
14. Retomando lo aprendido (2 agosto 12).	4
15. Foro con tópico de elección libre: “Compartiendo Compartiendo experiencias, formatos y recursos”	34

¿Qué conclusiones es posible extraer a partir de la revisión de dicha tabla?

El índice de participación en los foros (al menos en algunos de ellos), brinda, primero, una evidencia indirecta acerca de lo que los participantes encontraron particularmente interesante del propio proceso de planificación didáctica. Es el caso, particularmente, del diseño del producto integrador, mismo que en su momento consideraron un hallazgo clave básicamente por tres razones: por permitir movilizar de manera articulada los aprendizajes del curso (elementos de la competencia), por brindar certeza al proceso de evaluación (su carácter de evidencia) y tres, por el despliegue de creatividad que requería, lo que les resultó disfrutable. Muy probablemente esta oportunidad de ejercitar su creatividad, combinando textos e imágenes, fue lo que también explica el índice de participación en el foro “Compartiendo trípticos motivacionales”.

El índice de participación en los foros brinda,asimismo, evidencias indirectas de otro tipo de intereses en los participantes.

El primero de ello es el que atañe a este apartado (trabajo colaborativo): la alta participación en el foro “El costal de los recursos” brinda evidencias en ese sentido, por haber sido un foro en el que básicamente se trataba de que compartieran textos, videos, ligas, formatos y demás recursos que les parecieran útiles y tuvieran deseos de poner en común.

El segundo es el relativo al “Buffet de programas y propuestas para la gestión del aprendizaje”, mismo que revela la necesidad de los docentes de conocer nuevas estrategias y recursos didácticos para promover el aprendizaje de sus estudiantes, y que podría dar lugar a un ulterior proyecto de gestión del aprendizaje.

La referencia obligada de este inciso es, desde luego, el enfoque sociocultural, con extrapolaciones a los ya citados Daniels, H. (2003), y Mercer, N. (2001). De particular interés pueden resultar sin embargo las aportaciones de Díaz –Barriga, F., y Morales, L. (2009), mismas que permiten identificar algunos de los elementos que pudieron estar insuficientemente contruidos en esta experiencia para facilitar procesos de construcción de conocimiento mejor logrados (¿se lograron integrar adecuadamente las perspectivas y expectativas de cada usuario, del grupo, del curso de la organización en el diseño de cada foro?); o bien las aportaciones de Rogoff, B., Correa-Chávez, M., Angelillo, C., Paradise, R., & Mejía, R. (2003), a partir de las cuales podemos preguntarnos si existieron, a lo largo de esta experiencia, las condiciones para una participación verdaderamente intensa en el seno de la comunidad de gestión del aprendizaje. El sentido de los análisis hasta ahora contruidos apunta, como se ha dicho, a un avance significativo pero parcial en este sentido.

#### **4.4.7 Aprendizaje autorregulado.**

Independientemente de que esté apoyada o no en herramientas tecnológicas, la educación a distancia tiene algunas exigencias propias a las que el estudiante debe poder responder con cierto nivel mínimo de efectividad a efectos de no ver obstaculizado la calidad y ritmo de su aprendizaje. Una de ellas es, sin duda, la capacidad que tenga para aprender de manera autónoma, autorregulando su propio desempeño.

De acuerdo con Zimmerman, B. (2002), el aprendizaje autorregulado integra competencias más específicas, como las siguientes: (1) análisis de la tarea (que implica establecimiento de objetivos y planeación estratégica); (2) creencias motivacionales; (3) autocontrol; (4) autoobservación; (5) juicios personales; y, (6) reacciones o auto-reacciones.

No se hizo un seguimiento intencionado y sistemático de esta competencia a lo largo del diplomado, motivo por el cual las evidencias de que se dispone son parciales y probablemente inconsistentes. Sin embargo es posible hacer algunas afirmaciones al menos en dos aspectos de la misma: el análisis de la tarea, y los dispositivos de auto-observación (Núñez, J., Solano, P., Pineda, J., & Rosario, P., 2006).

### Análisis de la tarea.

La evidencia que se tiene al respecto de este componente, gira en torno al desempeño de los docentes con relación al seguimiento de las instrucciones, como ya se expuso en el apartado “Seguimiento de las instrucciones”. En especial se consideran relevantes las observaciones hechas al respecto de la lectura en exceso rápida o poco cuidadosa de las mismas, y de su lectura incompleta. Podemos formular la hipótesis de que un docente con un buen desempeño en este aspecto dedicaría tiempo suficiente no sólo para leer con cuidado las instrucciones, sino para analizarlas y, en caso de ser necesario, solicitar ayuda de manera oportuna.

La problemática del retraso en la entrega de las producciones, y particularmente las notas recogidas durante la sesión en la que los participantes solicitaron una prórroga de quince días (en la cual hubo ocasión de solicitarles un cronograma de trabajo en el que dosificarían y calendarizarían la elaboración y envío de las producciones faltantes dentro del conjunto de sus pendientes personales y laborales), brindó evidencia indirecta. Primero porque todos recibieron de forma positiva pero con cierta sorpresa dicha sugerencia, haciendo patente que no lo venían haciendo. Segundo, porque a pesar de la solicitud casi nadie envió el cronograma solicitado (aduciendo que no habían tenido tiempo de elaborarlo), y tercero, porque en uno o dos casos que sí se recibió tal cronograma, se hizo evidente la poca claridad en los docentes al respecto de cómo realizarlos.

### Dispositivos de auto-observación.

La iniciativa de diseñar sus propios registros para hacer el seguimiento de su proceso de aprendizaje, en cuestiones incluso tan elementales como la relación de lo hecho contra lo pendiente de hacerse, fue otra área de oportunidad detectada en varios de los participantes. Ello llevó a insertar en la pantalla de “Tareas y actividades” las siguientes leyendas (se muestran en el color original):

**NOTA 1:** por default la plataforma señala como fecha de inicio y fecha de entrega el periodo total de duración de esta Unidad. Sin embargo las fechas límites para cada actividad son las que se indican en cada caso. (Agenda de tareas, desde la Unidad 1).

**NOTA 2:** Te recomendamos copiar y pegar en Word todas las instrucciones, y también el documento “Criterios y Ponderaciones para la Evaluación de las Actividades de la Unidad 4-3ª parte”. Lee ambos documentos con mucha atención y consérvalos para cotejar con frecuencia tus dudas y tu grado de avance. (Agenda de tareas, desde la Unidad 4 – 2ª parte, jueves 26 de abril al miércoles 8 de mayo).



A pesar de ello, se siguió observando con cierta frecuencia entre los participantes, la tendencia a solicitar al formador que les recordara qué habían hecho y qué les faltaba por hacer. El retraso crónico en la entrega de producciones agudizó también la problemática a este nivel, a la manera de un círculo vicioso.

Para paliar esta problemática, además de enviar al menos en una ocasión a cada participante un formato a la manera de “su estado de avance” (formato en el que de manera gráfica se les señalaba cuáles actividades ya habían entregado y acreditado, cuáles estaban entregadas pero pendientes de acreditar y cuáles aún no habían sido entregadas), el formador decidió incluir entre las diapositivas de cada sesión presencial un gráfico que ayudara a los docentes a identificar qué actividades ya se habían cubierto (idealmente, desde la programación del propio diplomado) y cuáles estaban por hacerse, a efectos de ayudarlos en cada ocasión a ubicar en qué parte del proceso estaban, qué habían hecho y qué les faltaba.

Los “10 tips para optimizar el trabajo en línea” que se les proporcionaron (tardíamente) en la cuarta sesión presencial, iban mucho en ese sentido:

1. Abrigue y fomente el deseo real de aprender.
2. “Tome por los cuernos” las dificultades y dudas sobre el uso de las herramientas (TIC’s).
3. Estructure su tiempo, considerando sus actividades profesionales y personales, y sea constante en sus esfuerzos.
4. Establezca prioridades.
5. Esté muy pendiente de las instrucciones de las actividades a realizar y lleve un registro de las lecturas y actividades que ya ha realizado.
6. Asegúrese de tener cómo comunicarse con su asesor y compañeros (en línea y por otras vías) y de solicitar asesoría de manera oportuna.
7. Sepa cuando detenerse y tomar un descanso. Existe algo llamado “salud informática”.
8. Asegúrese de reiniciar en el tiempo adecuado para mantenerse al corriente (empleará el doble del tiempo y esfuerzo retomando actividades atrasadas que si no “pierde el hilo”).
9. Mantenga organizado su lugar de estudios y sus archivos.
10. Respalde o imprima la información clave.

En contraste, puede decirse que algunas de las estrategias de varios de los participantes constituyen evidencias positivas del desarrollo de la competencia para el aprendizaje autorregulado. Tal es el caso de la estrategia de imprimir todos



sus materiales y archivarlos en forma ordenada en una carpeta, o la de buscar de manera oportuna al formador, por diversos medios, para solicitarle aclaraciones o asesoría.

Las aportaciones de Zimmerman, B. (2002) han brindado en este caso también, un referente útil para el análisis de esta categoría.

#### **4.4.8 Desarrollo de la competencia para la planificación didáctica con un enfoque basado en competencias.**

La competencia para elaborar planificaciones didácticas con un enfoque basado en competencias, subsume una serie de elementos y también de competencias subsidiarias, mismas que dieron origen a las unidades competenciales en que se organizó el diplomado. Dar cuenta de los aprendizajes logrados y no logrados a lo largo del mismo exige referirse a estos componentes. Para no incurrir en un excesivo nivel de detalle, los resultados se presentan de manera global con relación a cada una de dichas unidades competenciales.

La **primera de dichas unidades** tenía como meta de desempeño identificar la necesidad de transformar las prácticas de planificación didáctica en el nivel superior, capitalizando las aportaciones del Aprendizaje Basado en Competencias. Para lograr dicho aprendizaje se solicitó a los participantes realizar tres actividades orientadas a que: (1) contrastaran el perfil real de los egresados de U3 contra el perfil de egreso idóneo en términos de los problemas sociales sustantivos a cuya resolución deberían poder contribuir; (2) a partir de algunas lecturas básicas sobre el enfoque basado en competencias (EBC) y de una descripción sintética de las prácticas de planificación didáctica habituales del profesorado de U3 -obtenidas durante el mapeo del conocimiento-, realizaran un análisis FODA de dichas prácticas; y (3) realizaran un tríptico orientado a motivar a otros docentes a transformar sus prácticas de planificación bajo un enfoque basado en competencias, con el apoyo de sus hallazgos en las actividades previas.

En términos generales, los participantes lograron contrastar el perfil real de los estudiantes contra el perfil idóneo que requerirían para poder contribuir significativamente a la solución de los problemas mundiales de la actualidad, operación que da sentido y justifica desde un plano teleológico a la competencia (Tobón, S., 2008), como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

En lo que respecta a las problemáticas que enfrentan los alumnos de nuestra universidad actualmente, considero que pueden ser: la situación económica, la

globalización y el entorno ecológico; para poder hacer frente a estas situaciones nuestros jóvenes, deben tener un espíritu emprendedor, que puedan ser capaces de responder ante cualquier desafío que se les presente, no únicamente en materia profesional, sino también en el ámbito personal.

Las características que deben reunir nuestros alumnos egresados de esta universidad, independientemente de los conocimientos que deben tener serían: compromiso social, sensibilidad, creatividad, capacidad de análisis de problemas, etc.; todo esto con la finalidad de que puedan enfrentar cualquier reto que se les presente y resolverlo de la mejor manera posible.

No es tarea sencilla conseguir que nuestros egresados puedan tener las características anteriormente mencionadas, pero con un trabajo en equipo por parte de todos los que integramos esta universidad puede ser posible, es cuestión de que cada quien haga lo que le corresponde de la mejor manera posible. Saludos. (PURC. Foro “Consideraciones iniciales acerca de la calidad educativa de la educación superior”, 26 de febrero 2012).

Esta actividad se realizó de manera presencial y generó una nutrida participación por parte de los docentes, que todavía incluían a casi todos los participantes originalmente inscritos.

La principal dificultad que se detectó fue el que en el análisis logran identificar la contribución específica que los egresados podrían hacer a partir de su particular formación profesional, pues en repetidas ocasiones esta vinculación sólo se hacía a nivel de lo que podría contribuir cualquier ciudadano comprometido. Una reformulación de la pregunta originalmente elaborada y las mediaciones del formador permitieron reorientar las reflexiones de los grupos en el sentido esperado.

La realización del análisis tipo FODA representó más dificultades: no todos los participantes dieron evidencia de haber leído los textos introductorios al EBC y a la planificación didáctica EBC que se propusieron, y entre los que sí lo hicieron, se hizo notar la percepción de que dichos textos eran un tanto demasiado complejos para ser introductorios, particularmente el de Sergio Tobón. La siguiente dificultad la representó el nivel de concisión del resumen del mapeo del conocimiento, que oscureció su sentido para varios de los docentes, lo cual es importante dado que con ella se cumplía una etapa propia del proceso del mapeo: su validación por lo miembros de la organización, tal como se contempla en el ciclo vital del conocimiento (Ortiz, S., & Ruiz, A., 2009) y en la descripción general del proceso del mapeo (Toledano, R., 2009). Es posible que ambas dificultades, conjugadas,

expliquen el hecho de que en buena parte de los trípticos elaborados se hicieran afirmaciones de carácter muy general, que en varios casos no brindaban evidencia de las lecturas solicitadas ni del análisis previo.

La reflexión en torno al perfil del egresado y la elaboración del tríptico parecieron contribuir sin embargo a mantener el interés durante esta unidad. En cuanto a la competencia de los participantes para identificar los motivos para transformar las prácticas de planificación, esta meta se logró sólo parcialmente, por lo antes dicho.

La **segunda unidad competencial** tuvo como meta de desempeño identificar la competencia focal de la asignatura y sus relaciones con tres elementos clave: el perfil de egreso del estudiante, el proyecto curricular de la licenciatura, y la misión social de la profesión, elemento nuclear del enfoque en toda la literatura respectiva (véase por ejemplo Frade, L., 2009). Las actividades de aprendizaje diseñadas para tal efecto (que fueron dos) estuvieron precedidas por la realización de un examen en línea, de carácter netamente formativo (no contaba para calificación excepto bajo la escala realizado/no realizado), y que tuvo como propósito retomar las lecturas de la unidad anterior y facilitar su comprensión.

Las dos actividades que abonaron propiamente a la meta de desempeño de esta segunda unidad fueron: (1) la actividad Mi Elección, que solicitaba a los docentes desarrollar un proceso de reflexión, con base en una secuencia de preguntas, a fin de elegir la asignatura que habrían de tomar como base para el diseño de su planificación durante todo el diplomado, y, asimismo, ayudar a que los participantes identificaran y redactaran la competencia focal de la misma, y (2) la actividad El Costal de los Recursos, que tuvo como propósito el que todos los participantes (y el propio formador) compartieran materiales, videos, lecturas, etc., que consideraran interesantes y útiles para la empresa de diseño que estaban próximos a enfrentar.

Aunque se sabía que el examen (contra reloj) podría ser motivo de tensión a pesar de haberse anticipado su carácter netamente formativo (Díaz-Barriga, F., Hernández, G. 2006), fue hasta cierto punto un tanto sorprendente para la DE la excitación positiva que generó en los docentes, quienes en general obtuvieron buenos resultados, expresando que al final no había sido tan difícil como lo imaginaban, así como su complacencia.

En cuanto a la actividad Mi Elección, la mayor parte la resolvió sin darse a la tarea de consultar los archivos proporcionados con los fundamentos, perfil y mapa curricular de las licenciaturas de referencia de la asignatura elegida, sin embargo lograron por lo general generar discursos coherentes y fundamentados en su formación y experiencia profesional.

Cerca de la mitad de los participantes pudo hacer una primera aproximación razonablemente clara y adecuada de la competencia focal de la asignatura, con base en la explicación y el ejemplo que proporcionaba el cuestionario. Para casi todos de cualquier forma, el proceso de elaboración de la versión “final” de la redacción de su competencia focal requirió del apoyo mediador del formador. Como se vería en una actividad muy posterior, en el que se les solicitaba su opinión acerca de la importancia de cada paso en el proceso de planificación, la identificación y redacción de la competencia focal les pareció a todos un ingrediente muy relevante y pleno de sentido.

A continuación se muestran varios ejemplos de las competencias focales redactadas por los docentes con apoyo del formador:

Realiza planeaciones estratégicas adecuadas y con fundamento en los principios y teorías administrativas en pequeñas y medianas empresas, para su adecuado desempeño como promotor de mejoras en los procesos de planificación de las organizaciones. (PURC, Mi Elección, Planeación y Control, Grupo A, 20 de marzo 2012)

Identifica oportunidades de negocios y estrategias de intervención apropiadas con base en la aplicación de los conceptos y principios del comercio internacional para su adecuado desempeño como licenciado en administración y mercadotecnia en el ámbito de los negocios internacionales. (RMR, Mi Elección, Comercio Internacional, licenciatura en Administración y Mercadotecnia, Grupo A, 28 de marzo 2012 )

Realiza investigaciones sociales con una metodología actual y fundamentada en el método científico, sobre temas de interés social y relacionados a la administración, la mercadotecnia y los negocios internacionales, para el desarrollo de su pensamiento crítico, creativo y autónomo, y su desempeño como profesionista investigador e innovador. (VZR, Mi Elección, Metodología de la Investigación, 2º tetramestre de las licenciaturas en Mercadotecnia y Negocios Internacionales, Grupo A, 13 de abril 2012).

Promueve el trabajo en equipo en las organizaciones, con efectividad y con fundamento en los principios y modelos administrativos, para el desarrollo de su competencia en la gestión de los recursos humanos, (DRMT, Mi Elección, Trabajo en equipo, 8º tetramestre de Mercadotecnia, Grupo B, 29 de marzo 2012)

Evalúa las formas de cooperación e integración de los bloques económicos, con base en los principios y teorías de la micro y macroeconomía, para la adecuada toma de decisiones en el ámbito de los negocios internacionales. (LCAR, Mi Elección, Globalización y bloques económicos internacionales, 8º tetramestre de Negocios Internacionales, Grupo B, 25 de abril 2012. )

A continuación se muestra el primer intento y la versión definitiva lograda por la misma docente para la misma asignatura, mismos que al menos parcialmente ilustran su dificultad (y la de otros docentes) para abstraer los componentes esenciales y orientación de la competencia focal de su asignatura y también para redactarla con claridad y fluidez:

Sustentar de una forma práctica con lo menos posible de definiciones, de forma práctica el desglose de contribuciones para una mejor defensa ante cobros indebidos de Hacienda con el objeto de desarrollar un pensamiento crítico. (HVMV, Mi Elección, Derecho *Fiscal*, 3 tetramestre de la licenciatura en Derecho, Grupo A, 19 de marzo 2012)

Promueve una cultura tributaria con respeto y cumplimiento a las disposiciones fiscales mexicanas, en los tres niveles de gobierno, para su mejor desempeño como ciudadano responsable, servidor público, o especialista en materia fiscal. (HVMV, Mi Elección, Derecho Fiscal, 3 tetramestre de la licenciatura en Derecho, Grupo A, 3 mayo 2012.)

La meta de desempeño de la **tercera unidad competencial** fue que los docentes diseñaran y caracterizan productos integradores, e identificaran criterios adecuados para su evaluación. La primera actividad de aprendizaje: “Boceto”, les pedía desarrollaran un breve formato en el que se les brindaban apoyos para identificar los elementos de la competencia focal (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), y a partir de ello, diseñar un producto integrador para el curso que necesariamente implicara la puesta en práctica de la competencia focal y la movilización de sus elementos. La segunda actividad: “Ficha descriptiva del producto integrador”, solicitó a los participantes que especificaran a detalle las características de fondo y forma, proceso y rasgos finales de dicho producto, así como los criterios y ponderaciones bajo los que sería evaluado. La importancia de este detallamiento puede verse también en propuestas diseñadas en forma previa al surgimiento de este enfoque, como lo es el aprendizaje orientado a proyectos (Universidad Politécnica de Madrid, 2008). Ha sido útil en el contexto de este proyecto el ejemplo proporcionado por Martínez, J., Rojas, A., & Díaz, I. (2008). La tercera y última actividad: “Comparando enfoques educativos”, estuvo orientada a que a partir de las lecturas de la Unidad 1 y dos lecturas adicionales más -entre ellas una entrevista a Perrenoud, Ph. (2000)-, y también a partir de sus aprendizajes previos, los docentes hicieran un comparativo entre el enfoque “tradicional” de la educación y el EBC, con respecto a tres aspectos clave: la forma de planificar, el rol del docente durante la implementación, y la forma de evaluar.

Fue interesante notar que la mayor parte de los docentes pudieron identificar sin mayor problema los elementos de su competencia focal, si bien en algunos casos hubo que precisar el concepto de actitud, pues en algunos casos se le confundía con el de “aptitud”. Asimismo pudieron idear productos integradores bien orientados.

En donde hubo necesidad de mayor apoyo y mediaciones por parte del formador fue en : (1) ayudarles a distinguir entre un trabajo final de último momento y no necesariamente integrador, y un producto integrador construido a lo largo de todo el curso; (2) ayudarles a distinguir la diferencia entre describir el proceso de elaboración del producto y el producto ya terminado (mismas que confundían, especialmente en el caso de asignaturas con un componente procedimental más notorio); (3) ayudarles a identificar criterios de evaluación tanto de fondo como de forma, pues en algunos casos la tendencia era a privilegiar estos últimos. A continuación algunas muestras de ello:

Estimado RMRI: aunque en varios apartados la información que colocas no es muy pertinente o está del todo bien resuelta, muy en lo general tu producto integrador parece estar bien encaminado. Lo que más me preocupa es asegurarnos de que sea realmente interesante para tus estudiantes, que tenga un nivel de complejidad adecuado (que sea lo suficientemente desafiante) y que realmente permita integrar todos los elementos de la competencia. (ZAG, retroalimentación a la Ficha Descriptiva de RMR, 17 de abril 2012.)

Estimada OMML, como te comenté en la respectiva retroalimentación, todavía se percibe, entre otras cosas, algo de confusión entre la descripción de proceso y de producto, faltando en algunos casos mayor detalle. También es importante que especifiques con claridad los criterios “de fondo” de evaluación. Checa con cuidado mis observaciones. . (ZAG, retroalimentación a la Presentación Creativa de OMML, 18 de junio 2012.)

Estimado VAO, a la hora de referirte a la forma de evaluar lo que haces es hacer un listado de los componentes de tu producto. La cuestión sería preguntarnos: ¿en base a qué aspectos voy a evaluar la calidad de los productos de mis estudiantes y la idoneidad del proceso que siguieron para su elaboración? (ZAG, retroalimentación a la Presentación Creativa de VAO, 25 de abril 2012).

Hubo una última dificultad con relación a la actividad “Ficha descriptiva del producto integrador”. Se trataba de la experiencia (nueva para todos) de generar las unidades competenciales de su programa, tomando como referencia las unidades temáticas del mismo. La dificultad fue de tal magnitud que se decidió retomarla en la siguiente unidad.



La **cuarta unidad competencial** tuvo como meta de desempeño que los docentes identificaran, para la competencia focal en cuestión, los aprendizajes esperados, diseñando actividades de aprendizaje adecuadas para promoverlos, productos parciales que involucraran desempeños integradores, y estrategias de evaluación verdaderamente formativas (Yukavetsky, G., 2003 ). Esta cuarta unidad tuvo cinco partes, cada una de las cuales fue abordada en un correspondiente segmento quincenal.

Las actividades diseñadas en la **4ª Unidad- 1ª parte** para lograr dichos aprendizajes fueron: (1) la actividad “Diseñando la presentación inicial de tu curso”, en el que se les pedía que, con base a la información previamente generada, elaboraran una presentación creativa y cálida de su asignatura dirigida a los estudiantes; (2) la actividad “Desarrollando los grandes trazos de tu diseño”, que básicamente consistía en la elaboración gradual de toda la planificación didáctica (excepto la descripción a detalle de: las actividades de aprendizaje, los recursos a utilizar y la estimación de tiempo por actividad individual); (3) finalmente, la última actividad “Foro con tópico de elección colectiva”, solicitaba a los participantes eligieran, por votación, un tópico sobre el cual se realizaría un foro, con la participación de todos en un mismo grupo, estuviera o no relacionado con la planificación didáctica.

Comentarios expresados por los participantes tanto en las sesiones presenciales como en las asesorías a distancia, hicieron evidente que la elaboración de su presentación creativa les resultó atractiva y les pareció también muy útil, cumpliendo uno de los propósitos complementarios que tenía: el de enamorarlos de su diseño y de que percibieran el acto de diseñar como un proceso realmente creativo y disfrutable. No tuvieron mayor problema en hacerlo pues las dificultades ya se habían salvado en las actividades previas. Hubo sin embargo en algunos casos cierta dificultad para expresarse de manera accesible, coloquial y cálida, sin perder claridad y precisión en donde hacía falta.

Indudablemente la actividad más desafiante no sólo de esta unidad sino de todo el diplomado fue “Desarrollando los grandes trazos de tu diseño”. De hecho fue una actividad diseñada para ser abordada y concluida a lo largo de tres segmentos quincenales, y en realidad consumió prácticamente cinco segmentos quincenales (incluida la prórroga de la que ha se hiciera mención en otro apartado). La primera dificultad: la identificación de las unidades competenciales, ameritó el diseño de un material de apoyo especial (presentación en Screen: “Pasando de unidades temáticas a unidades competenciales”. Otra dificultad detectada, aunque de menor



magnitud, llevó a realizar un segundo material de apoyo, también en Screenr: “¿De dónde salen los aprendizajes esperados?”

El resto de las dificultades se fueron superando a través de un intenso y demandante proceso de asesoramiento personal, no sólo a distancia, sino también en sesiones presenciales de dos o tres horas de duración concertadas con los docentes que presentaban mayor dificultad y en las que prácticamente se iban desarrollando los elementos en forma conjunta. Otro elemento que resultó de apoyo durante este proceso, fue el ejemplo de planificación didáctica previamente elaborado por el formador, mismo que siempre estuvo presente en el repositorio de archivos de esta actividad.

En síntesis, las dificultades detectadas fueron las siguientes (no se pierda de vista que estas dificultades se fueron detectando y resolviendo a lo largo de los citados cinco segmentos quincenales):

- a) Dificultad para inferir las unidades competenciales a partir de la descomposición de la competencia focal en competencias subsidiarias, y que a su vez permitieran sintetizar, engrandes bloques, las unidades temáticas originalmente planteadas (a menudo caóticamente) en los programas oficiales.
- b) Dificultad para conservar el énfasis en el componente de acción de las unidades competenciales ya establecidas (que rápidamente volvían a ver como “temas”), lo cual se superaba en buena medida cuando procedían a identificar los elementos de dichas competencias subsidiarias, tal como lo pedía el formato.
- c) Dificultad para identificar los aprendizajes esperados, especialmente aprendizajes esperados que “reintegraran” los elementos de cada competencia subsidiaria y a la vez fueran lo suficientemente analíticos para dar cuenta de la complejidad de dicha competencia. (El proceso de haber identificado los elementos de la competencia subsidiaria a veces tenía el efecto de llevarlos a diseñar actividades separadas para los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.)
- d) Dificultad para diseñar actividades de aprendizaje bien alienadas con el aprendizaje esperado, de clara orientación constructivista, atractivas para los estudiantes y suficientemente variadas.
- e) Cierta resistencia y dificultad para darse a la tarea de redactar descripciones de la actividad lo suficientemente específicas, a pesar del carácter de “boceto” que aún tenían en esta etapa.

- f) Dificultad para visualizar en qué momentos y actividades era importante ir “aterrizando” el proceso de aprendizaje en productos integradores parciales.
- g) Dificultad para reorientar su enfoque de evaluación (generalmente de tipo sumativo y orientado a exámenes), a técnicas e instrumentos variados y claramente orientados a evaluar los productos integradores parciales.

En la **4ª Unidad – 2ª parte**, además de darse seguimiento al “Desarrollando los grandes trazos de tu diseño”, ofreció las siguientes actividades adicionales: (1) “Buffet de programas y propuestas metodológicas en apoyo al proceso de diseño de actividades de aprendizaje” (que se prolongaría también durante el siguiente segmento quincenal); y (2) continuación del “Foro con tópico de elección colectiva”.

La actividad del “Buffet” generó gran interés en los participantes, toda vez que pudieron encontrar en ella la oportunidad de revisar y comentar en foro un par de las metodologías ofrecidas (una en este segmento quincenal y otra en el siguiente), que fueron en total seis. Para cada una de estas metodologías se les brindó un texto que las describía en forma sintética, a saber: Dimensiones del Aprendizaje, Enseñanza para la Comprensión, Trabajo Colaborativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Orientado a Proyectos y Método de Casos. Fue en esta actividad que se les pedía que una vez identificados en forma individual los principios y etapas clave de la metodología elegida, en el respectivo foro construyeran una descripción común y una primera valoración de sus bondades y limitaciones, construyendo estas nuevas descripciones y evaluaciones de forma colaborativa.

Cabe destacar que esta actividad no estaba originalmente considerada en el diseño, y se la introdujo para dotarlo de mayor flexibilidad (los participantes podían elegir dos metodologías entre las seis proporcionadas), y también para incluir otros tópicos de su interés que probablemente incluso, de haber ellos elegido el tema de capacitación, habrían tenido mayor prioridad que el de planificación didáctica. El fundamento teórico de este cambio de perspectiva en la práctica de planificación de la propia DE puede encontrarse en las propuestas que, alejándose de las tendencias iniciales del diseño instruccional, plantean el llamado “diseño de entornos constructivistas de aprendizaje” (Reigeluth, Ch., 2000).

En general sus producciones reflejan una comprensión inicial del carácter esencial de cada metodología, una identificación a menudo parcial de sus componentes y

un insuficiente ejercicio de evaluación (incluso individual) de sus bondades y limitaciones. En los respectivos foros se refleja también un escaso nivel de colaboración en el análisis y caracterización de las mismas. Sin embargo, dado que el propósito no era una comprensión cabal de las mismas, sino tan sólo ampliar su visión sobre el tipo de estrategias y actividades didácticas que podían llegar a utilizar en sus diseños, no se consideró adecuado insistir en que logaran producciones de más calidad a este respecto.

Un ejemplo de lo productiva que fue esta actividad (a pesar de sus limitaciones) se puede ver en algunos comentarios generados con relación al Método de Casos en una de las sesiones presenciales:

Qué interesante estuvo lo del método de casos. Yo misma [Liliana] no me había dado cuenta de que no habían captado la diferencia entre un “pseudo método de casos” y el verdadero método de casos. Como que les daba lo mismo a pesar de que el texto que les diste estaba pensado para hacerlo evidente. Hace falta realmente ese llamado al rigor y no decir que estamos aplicando un método cuando en realidad apenas medio hacemos parte de él. (Diario de la CGC, 20 de junio 2012).

Con relación al “Foro con tópico de elección colectiva”, el tópico elegido fue “Compartiendo recursos, formatos y experiencias de planificación”. A efectos de procurar imprimir en él un carácter más vivencial, el formador abrió el foro con una descripción reflexiva de sus primeras experiencias como docente. Esta primera participación parece haber contribuido a darle al foro ese sesgo de “recuperación de la experiencia”, sin embargo fueron escasas o nulas las intervenciones orientadas a compartir recursos y formatos.

La **4ª Unidad – 3ª parte**, dio seguimiento a “Desarrollando los Grandes Trazos del Diseño”, al “Foro con tópico de elección colectiva” y al “Buffet de programas y propuestas metodológicas en apoyo al proceso de diseño de actividades de aprendizaje”. Los logros dificultades han quedado descritos ya con lo antes dicho.

La **4ª Unidad 4ª parte** tuvo un nivel medio de participación, especialmente en sus foros: (1) ¿Cómo son nuestros estudiantes?; y (2) ¿Por qué son como son nuestros estudiantes? Estas actividades pretendían que, a partir de recuperar y compartir su experiencia docente al respecto de cómo son sus estudiantes y de reflexionar en torno a los factores que pudieran explicar sus intereses, dificultades, formas de ser, hacer y actuar, los participantes pudieran estar en mejor posibilidad de abordar el tema de la evaluación diagnóstica y de la adecuación didáctica que sería motivo de la última unidad del diplomado.

Ambas actividades fueron trabajadas en foros, recuperándose también la experiencia de los mismos en una de las sesiones presenciales. En el primero de los foros (¿Cómo son nuestros estudiantes?) se observó una clara tendencia a percibir a los estudiantes de U3 desde sus limitaciones, con un cierto matiz de decepción y fatiga por parte del docente, apreciaciones en las que se reafirmaban unos a otros. Se brinda un ejemplo:

Que tal mi estimado Nico: Es muy cierto se trata de personitas que actúan como dices en tu lista de lo bueno y lo malo, de acuerdo a su convicción y quieren buenas calificaciones con el mínimo esfuerzo pero ¿que le vamos a hacer? son la generación de la era de la información, en la cual se trata de cortar y pegar sin mayores problemas, y espero que me equivoque, pero atrás bienen generaciones poco peores, "espero que me equivoque", hasta luego. (VZR, Foro "¿Cómo son nuestros alumnos?". 13 de julio 2012).

El segundo foro (¿Por qué son como son nuestros estudiantes?), el ejercicio de identificar los factores sociohistóricos, políticos, culturales, etc., probablemente contribuyó a generar una actitud de mayor empatía hacia ellos. Hay que destacar que en esta segunda actividad se les proporcionó un menú de lecturas complementarias, en general estudios publicados por diversas universidades acerca del perfil de los estudiantes universitarios y sus probables condicionantes. Hay que insistir, sin embargo, en la parcialidad del logro: toda su experiencia personal y su sentir se reflejaba en su descripción de los estudiantes; en cambio, el ejercicio de comprender los factores condicionantes no dejó de ser un ejercicio un tanto "académico".

En esta 4ª parte de la Unidad 4, hubo también una tercera actividad: se suponía que a esas alturas la actividad "Desarrollando los grandes trazos del diseño" ya estaría concluida, sin embargo –como se ha dicho- no fue así, quedando esta actividad sin abordarse por la mayor parte de los docentes. Se trataba de hacer una revisión autocrítica de dicho formato y de su presentación creativa, a través de dos listas de cotejo proporcionadas por el formador. Se tiene cuando menos la evidencia de una de las docentes, la docente "TD", quien manifestó:

La verdad estuvo más sencillo de lo que pensaba. Creo que realmente no había usado una lista de cotejo para eso. Como que te permite ser más objetiva y a la vez detallada. Creo que voy a usarlas más para que los alumnos hagan lo mismo. ¿Sabes?, creo que con la ayuda de una herramienta así se obliga uno a ser más objetiva, ¿no? Y te das cuenta de lo que tienes que hacer en adelante... (Apuntes personales, 5 de agosto 2012.)

Finalmente, la **4ª Unidad – 5ª parte**, propuso tres actividades: (1) coevaluación, en la que los formatos ya autoevaluados y autocorregidos por los propios docentes se compartían en binas cruzadas para hacer un ejercicio de coevaluación; (2) la planificación a detalle de las actividades de aprendizaje (mediante la incorporación de tres nuevas columnas: explicación a detalle de las actividades, recursos específicos a utilizar, y tiempo específico destinado a cada actividad individual); y (3) actividad denominada “La escalera vacía”, misma en que se leía y comentaba en foro un texto homónimo (Romero, C., 2007) que describe el caso de una escuela que, cambiando la forma en que miraba a los estudiantes que se habían dado de baja o que habían desertado, logró generar, mediante esquemas colaborativos, programas que permitieron la reincorporación exitosa de dichos alumnos y el crecimiento de su matrícula, ya muy disminuida.

Como era de esperarse, los participantes del diplomado no pudieron realizar hasta la fecha la actividad de coevaluación, pues para la mayor parte de ellos sigue pendiente la actividad de evaluación que le precedía. En cuanto a la etapa de especificación de la planificación, ésta se ha cubierto por sólo una minoría de ellos y, finalmente, la actividad de la escalera vacía tuvo una cobertura un poco mayor, dado que funcionaba como una actividad independiente y de algún modo daba continuación a los foros “Cómo son nuestros estudiantes” y “Por qué son como son nuestros estudiantes”, que habían tenido buena recepción. Cabe mencionar que el ejercicio de relacionar el caso de “La escalera vacía” con la situación vivida por U3 como institución, pudo realizarse de manera muy adecuada por algunos de los que la realizaron, como se aprecia en el siguiente fragmento:

Sin duda y haciendo comparaciones el caso de la escalera vacía está lejos de tener relación con U3, eso fue lo que pensé por un momento. Pero cada año nosotros estamos nerviosos porque no sabemos si para el siguiente cuatrimestre vamos a conservar el trabajo, si se nos asignarán las mismas asignaturas y nos quitarán algunas. En fin hacemos conjeturas e incluso lo comentamos entre profes.

Desde luego la inscripción se mantiene abierta días después de haber iniciado el ciclo escolar, nos damos cuenta cuando vemos que se incorporan más alumnos, y eso nos comienza a dar un respiro, cierta tranquilidad. Si como profes sentimos eso imagino que a nuestros jefes también. Se trata de chicos que no fueron aceptados en otras universidades o que tuvieron que salir de ellas, puede ser, pero lo que sí es cierto es que algunos de estos casos los tenemos en U3.

Como si se tratara de un trabajo o reporte hechos por algunos de nosotros o de la minuta de alguna reunión con el rector, el ingeniero Rojas y Gonzalo, salen a relucir los chavos (Grupos) que faltan a diestra y siniestra, los que siempre llegan

tarde pretextando trabajar y a los que no nos queda otra más que apechugar y pasarlos.

La primera decisión... y comienzan las preguntas ¿Tendrá la U3 profes con estas características? ¿Tendrá U3 profes verdaderamente comprometidos y con la camiseta puesta? ¿Después de estos encuentros, reuniones y cursos con Gonzalo se logrará armar este equipo de trabajo? ¿Lograremos encontrar ese clima de confianza mutua para empezar a “expresar lo inexpressado”? (HHN, foro “La escalera vacía”, 5 de julio 2012).

La **quinta y última unidad competencial** tuvo como meta de desempeño que los docentes hicieran la adecuación didáctica de la planificación a detalle previamente desarrollada, a partir de la realización de un ejercicio de evaluación diagnóstica (Giné, 2003). Dicha unidad estuvo compuesta por dos segmentos quincenales.

En la **5ª Unidad – 1ª parte**, se solicitó a los docentes: (1) el diseño; (2) la aplicación; y (3) el análisis y la interpretación de la citada evaluación diagnóstica. Sólo un par de docentes lograron arribar a esta actividad, con el desafío adicional de que uno de ellos, al estar trabajando en una asignatura del primer cuatrimestre de la licenciatura en Derecho, hubo de conseguir un grupo de preparatorianos de último grado entre sus familiares y vecinos. Grosso modo, en ambos casos estas actividades fueron realizadas en forma aceptable, considerando ser el primer ejercicio de evaluación con enfoque ABC enfrentado de manera más formal. Sin embargo, es una actividad cuya resolución sigue en proceso, incluso para estos dos casos.

Por último, la **5ª Unidad – 2ª parte**, giró en torno a tres actividades: (1) la adecuación propiamente dicha de la planificación didáctica a detalle a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica; (2) responder un cuestionario que tuvo por objetivo ayudar a los participantes a recuperar, sintetizar y organizar los aprendizajes esenciales del diplomado; y (3) un ejercicio de autoevaluación de la calidad de su participación en foros, tomando como “muestra” el foro en el que consideraran haber tenido su mejor actuación.

Sólo uno de los participantes realizó la segunda actividad y lo hizo en forma satisfactoria. Para casi todos los docentes todas las actividades de este último segmento siguen pendientes.

El haber quedado inconclusas las últimas actividades para la mayoría de los participantes originó la decisión de la DE de posponer la evaluación de cierre del

mismo. Sin embargo, puede decirse que en términos generales la experiencia del diplomado parece haber sido significativa y productiva para todos ellos, afirmación que se basa no sólo en todo lo antes señalado, sino también en sus respuestas a un ejercicio que se hizo cuando ya estaba casi concluida la actividad de “Desarrollando los grandes trazos de tu diseño”. (Todavía faltaba el diseño a detalle de las actividades, y la adecuación de la planificación didáctica).

A continuación se presentan los resultados de dicho ejercicio evaluativo. La escala utilizada en la tercera columna es de 1 mínimo, máximo 4.



¿Qué claves has encontrado hasta ahora en este diplomado para mejorar tu práctica de planificación?	¿Son importantes para ti?	Qué tanto	¿Por qué son importantes para ti?	¿En qué modifican estas claves que has encontrado la forma en que planificabas previamente?	¿Qué sugerencias podrías hacer para que este diplomado te resulte aún más útil y significativo?
-Competencias. -Metas de desempeño. -Trabajo integrador.	Sí.	4	Porque me han ayudado a mejorar mi forma de planificar mis asignaturas y forma de impartir mis clases; y estoy comprobando que es de mayor utilidad en la formación del alumno las competencias que los objetivos.	En que solamente transmitía conocimientos y evaluaba objetivos; sin embargo, actualmente con las competencias estamos (estoy) tratando que los alumnos movilicen sus recursos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) mediante metas de desempeño.	Una sesión presencial de apoyo mutuo (práctica) para la elaboración de los formatos de planificación.
Sin duda identificar la competencia que me permite organizar con sentido mis asignaturas.	Son fundamentales.	4	Identificar las necesidades de la sociedad, para orientar las competencias de los alumnos, me permiten cumplir mi compromiso como docente.	El sentido del conocimiento, se encuentran claramente las metas que se quieren alcanzar.	Para que sea más útil considero debemos estar continuamente retomando lo aprendido y estar abierto a las nuevas tendencias.
-La importancia de la planificación. -La prioridad de la evaluación. -La relevancia de integrar la competencia focal y girar en torno a ella.		Muy importantes	Porque modifican la visión de las materias y transforman la misión del profesor, al hacerlo más efectivo y consciente en su función.	En todo, debo rehacer o reconstruir mi manera de elaborar el plan de trabajo, debo conocer más de la carrera, su interacción con la sociedad (campo de acción), la trascendencia en el ámbito empresarial y social y buscar en el estudiante la forma de depositar el conocimiento y el aprendizaje para la práctica (praxis).	Más práctica presencial.
-Una meta de desempeño (un objetivo		4	Esto me permite arrancar mi curso en primer lugar:	Definitivamente hay un cambio radical actualmente	Que se nos siga orientando por parte de

¿Qué claves has encontrado hasta ahora en este diplomado para mejorar tu práctica de planificación?	¿Son importantes para ti?	Qué tanto	¿Por qué son importantes para ti?	¿En qué modifican estas claves que has encontrado la forma en que planificabas previamente?	¿Qué sugerencias podrías hacer para que este diplomado te resulte aún más útil y significativo?
<p>bien diseñado).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas de desempeño parciales.</li> <li>-Realizar cambios en el programa adecuándolo a las demandas actuales de los estudiantes y de la sociedad.</li> <li>-Organizar desde mi clase en lo particular, y así organizar mi cuatrimestre para que no se me vayan los tiempos.</li> <li>-Organizadores gráficos de la información.</li> <li>-Tipos de contenido (declarativo, procedimental, actitudinal).</li> <li>-Detectar los elementos de una competencia focal.</li> <li>-Emplear o utilizar recursos.</li> </ul>			<p>con una meta específica y metas parciales que permiten que el alumno movilice todos sus elementos de la competencia y no se quede estático. Organizar mi programa y realizar cambios.</p>	<p>trabajamos mediante un enfoque basado en competencias donde transmites conocimientos pero también se pone en práctica.</p> <p>Organizas tu programa.</p> <p>Empleas más recursos.</p> <p>Analizas claramente el aprendizaje esperado (por los alumnos).</p>	<p>nuestro instructor o capacitador.</p> <p>La práctica constante de las diferentes actividades y tareas realizadas durante el curso por parte de los profesores.</p>
<p>El conocer un nuevo método para planificar mis materias, me ha hecho reflexionar y ajustar la forma como debo transmitir el conocimiento a través de la práctica y así conocer si el alumno entendió la</p>	<p>Sí</p>	<p>4</p>	<p>Porque me permitirá transmitir los conocimientos esenciales de la materia que imparto y constatar que el alumno no tan solo los comprendió, sino que es capaz de ponerlos en práctica.</p>	<p>En llevar paso a paso la materia y en irme dando cuenta en cada paso si el alumno está comprendiendo lo que se le está enseñando.</p>	<p>Que no se quede solamente en los maestros, sino que se aplique en forma integral, es decir, a los alumnos, al personal administrativo y desde que el alumno se inscribe, darle a conocer este método de</p>

¿Qué claves has encontrado hasta ahora en este diplomado para mejorar tu práctica de planificación?	¿Son importantes para ti?	Qué tanto	¿Por qué son importantes para ti?	¿En qué modifican estas claves que has encontrado la forma en que planificabas previamente?	¿Qué sugerencias podrías hacer para que este diplomado te resulte aún más útil y significativo?
materia y para qué sirve.					enseñanza para que no se sienta sorprendido y se adapte a trabajar en él.
Que existan diversos recursos para transmitir el aprendizaje (actividades), que aparentemente no tienen sentido, pero son de suma importancia. La importancia de la planificación y necesaria realización.	Sí		Porque me ayudan a uno de mis objetivos que es que el alumno aprenda, ser mejor persona y ciudadano.	En ser más ordenado, coherente, le da forma a lo que venía desarrollando, lo perfecciona.	Que el día tenga 30 horas y la semana 10 días.
Las claves las encontré con los grandes trazos, me ayudó para cambiar mi percepción sobre la planificación que no había previsto, ver sólo las temas en 4 bloques sintetiza el programa, sin cambiar su contenido de enseñanza.	Sí	4	Son importantes en razón de que ahora sé el orden y cómo empezar el desglose de mi programa; me ayuda a ser más específica en temarios tan largos, ayuda a sintetizarlos.	Anteriormente era un formato preestablecido que acarreaba estar gran parte de un día en la computadora, pues había que transcribirlo todo; y a cada subtema proyectarlo por hoy y día; pero no se podría analizar su importancia y relación para la carrera, en la actualidad se tiene una mayor conjunción de opinión entre alumnos y docentes.	El tiempo me ha resultado complicado, pero me gusta y mientras puede seguiré contestando.
<u>Reflexión, análisis</u> ; cómo pasar del desglose de la competencia focal y de las unidades competenciales.	Sí	4	Son elementales para determinar qué voy a hacer, cómo lo voy a hacer, hacia dónde voy y mi idealización del perfil de alumno al concluir el	Creo que en una escala de 1 al 10, 8.	Tener más tiempo, ampliar los tiempos.

¿Qué claves has encontrado hasta ahora en este diplomado para mejorar tu práctica de planificación?	¿Son importantes para ti?	Qué tanto	¿Por qué son importantes para ti?	¿En qué modifican estas claves que has encontrado la forma en que planificabas previamente?	¿Qué sugerencias podrías hacer para que este diplomado te resulte aún más útil y significativo?
			curso.		
Para mejorar en cuanto a ver desde otra perspectiva la situación didáctica en beneficio de los alumnos.	Sí	3 y 4	Porque me permiten establecer estrategias para alcanzar los objetivos.	Porque es una forma innovadora de planificar desde mi punto de vista.	Realizar más práctica para poder aterrizar mejor las ideas.
-El <u>orden</u> de una <u>planeación efectiva</u> . -El <u>conocimiento de cómo puede ser más eficiente</u> como profesor y que lo noten los alumnos, mediante <u>resultados viables</u> .	¡Por supuesto!		Porque determinan una nueva perspectiva de una materia, sobre todo a identificar y desarrollar lo que es realmente importante y que dejará un conocimiento real en el alumno.	Modifican <u>totalmente</u> la forma anterior, el nivel de percepción en mí era muy bajo comparado con este nivel de competencias	Que simplemente se lleve a la práctica, al final, el nivel se debe notar en el profesor, como en el alumno, este último nos tiene que recomendar como "muy buenos profesores".
Me ha sido útil para ser más objetivo en la planificación, así como diseñar un producto o un caso práctico.	Sí	4	Porque es una guía para desarrollar mis actividades en cada sesión.	En ser más organizado y ordenado en mis clases del día a día.	Mantener la retroalimentación con el desarrollo de las planificaciones.

De acuerdo a dichos testimonios, podríamos decir, que hasta ese momento:

1. Los participantes del diplomado sentían haber encontrado claves de gran importancia personal para la mejora de sus prácticas de planificación. Entre dichas claves destacaba, por su frecuencia, el hallazgo de la competencia focal, como un elemento que les ayuda a priorizar sus esfuerzos en torno a una meta clara, de naturaleza práctica e integradora de los aprendizajes.
2. Los participantes otorgaban un significativo valor a la posibilidad que les brinda este enfoque de reorganizar los programas oficiales en grandes bloques sintéticos (unidades competenciales), lo que les ayuda a ordenar y administrar de mejor forma las actividades, su tiempo y su esfuerzo.
3. La necesidad de más práctica asesorada y la falta de tiempo, constituían sus inquietudes más relevantes hasta ese momento. Esta necesidad habría de ser atendida posteriormente en forma permanente, a través de cursos adicionales de capacitación y asesoría personalizada.

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

La toma de decisiones al respecto de la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento, forma parte integral del proceso general de la GC, figurando de manera explícita en el ciclo vital del conocimiento (Ortiz, S., & Ruiz, A., 2009). Como se mencionó en el capítulo anterior, entre los planes relativos a esta etapa destacó, en primer término, el establecer un repositorio de archivos en la plataforma U3 Net, dando acceso a los mismos a todos los docentes y directivos de las cuatro carreras que actualmente se imparten en la universidad, mediante las respectivas claves. Dicho repositorio permanecería abierto de manera permanente y contendría: la hoja de captura con ayudas y el tutorial, entre otros recursos.

Hasta la fecha actual esta acción aún no se ha realizado, por los siguientes motivos:

- 1) En el proceso del diplomado se hicieron algunos ajustes pequeños pero significativos al formato de planificación, y aún no se ha podido actualizar la hoja de captura en cuestión. Evidentemente tampoco se ha subido a plataforma (U3 /Athenea).
- 2) El tutorial elaborado también por la DE con el asesoramiento de la profesora Belinda Pastrana resultó no ser muy operativo, debido a que la herramienta open source utilizada, denominada "Wink", resultó poco

potente para almacenar y reproducir con la agilidad necesaria dicho tutorial (dadas sus dimensiones), quedando pendiente volverlo a hacer en algún otro programa más adecuado.

- 3) Por razones presupuestales se suspendió el servicio de Athenea y todavía no se tiene respuesta con relación a si habrá otra plataforma que la sustituya, por lo que estamos a la espera de decidir cuál será el espacio virtual en el que se pondrán a disposición dichos recursos. Implementar la plataforma gratuita Moodle requiere de un proceso de gestión específico. Se está considerando la utilización de otras herramientas tipo “nube” (probablemente del corporativo Google) para sustituir provisionalmente este servicio.

Con relación a la reunión prevista para dar a conocer los resultados del diplomado a su término, dicha reunión tuvo que anticiparse en cierta forma ante las críticas que el mismo estaba recibiendo sin fundamento. Por otra parte, al dispersarse los participantes del diplomado y comenzar el nuevo tetramestre, todavía faltaba recabar las últimas evidencias para poder hacer un cierre real del mismo. A nivel de clima institucional, se tiene contemplada una reunión protocolaria o asamblea, con todos los estudiantes y docentes, entre otras cosas para hacerles entrega de sus respectivos diplomas (que serían simbólicos si aún no terminan de acreditar todas las actividades), En dicha reunión también se tiene contemplado entregar otro tipo de reconocimientos a docentes y estudiantes..

Sí pudo en cambio entregarse en la reunión de entrega de materias del ciclo 2012-2013, un CD a los docentes de U3, mismo que contenía el nuevo formato de planificación y una colección de documentos y lecturas de interés. Sin embargo, la limitación de este recurso es que lo pueden perder o se les puede dañar, como ya ocurrió en algunos casos.

Por otra parte, nuevos cursos de capacitación en torno a la planificación didáctica con un enfoque basado en competencias se han podido llevar a cabo.

El sábado 8 de septiembre, de las 10:00 a las 14:30 se trabajo con un grupo de 9 docentes, y ese mismo día, de las 16:00 a las 20:00, se pudo trabajar con otro grupo de 9 docentes. Es interesante haber contado con la participación de algunos “egresados” del diplomado en dicho taller. Lo más importante sin embargo fue la incorporación de algunos docentes que no habían participado en cursos anteriores y, desde luego, la participación de los docentes de nuevo ingreso, especialmente de todo el grupo de nuevos docentes que se incorporaron a partir de la apertura de la nueva licenciatura en psicología que dio inicio dichotetramestre.

Más interesante puede resultar, en términos del impacto de este diplomado, la experiencia de un segundo curso de capacitación. Realizado en dos fechas alternativas (8 y 10 de noviembre), este curso tuvo como característica clave el haber incorporado, en papel de formadores, a cuatro de los más avanzados egresados del diplomado, e incluso a uno más que no lo tomó, pero que ya había logrado avances notorios desde el primer taller realizado en el 2011. El curso también tuvo buena aceptación, logrando la participación de un total de 23 docentes.

Un avance modesto pero significativo al respecto de esta fase de almacenamiento, acceso y difusión, fue la elaboración por parte del titular de la DE de un documento denominado “Introducción a la planificación didáctica con un enfoque basado en competencias”, mismo que sintetiza de manera accesible lo esencial del proceso y que está siendo distribuido de manera impresa y también con copia electrónica al correo personal *de todos los docentes de U3*, como un recurso de apoyo.

Para terminar este capítulo, es importante referir que como parte del acercamiento progresivo que el rector ha tenido a la universidad y al proyecto, se decidió establecer como medida de presión que todos los docentes de U3 sin excepción, deberían presentar el 17 de septiembre la planificación didáctica de sus asignaturas, en tiempo y forma (conforme al actual modelo), independientemente de que se hayan capacitado con nosotros, o en otros espacios, o incluso de que no se hayan procurado a la fecha capacitación alguna.

Esta decisión tuvo su origen en una serie de reflexiones y conversaciones que tuvieron lugar tanto entre la DE y Rectoría, como al interior de la DE, especialmente durante el mes de agosto y los primeros días de septiembre del 2012. En el trasfondo de estas conversaciones aparecía de manera reiterada la siguiente pregunta: ¿cómo lograr un mejor equilibrio entre las medidas de apoyo y presión que incentiven de manera más efectiva este proceso de cambio institucional (introducción de la planificación didáctica escrita con un enfoque basado en competencias), especialmente en atención a la compleja dinámica del sistema de fuerzas que prevaleció durante la mayor parte del proceso?

La conveniencia de utilizar elementos de un liderazgo autocrático en un contexto adverso, de bajo rendimiento y de falta de apertura al proceso de cambio, está documentada en varias de las fuentes que constituyeron el marco de gestión de este proyecto, como se constata en Gordó, G. (2010) y Fullan, M. (2002). Dentro de este capítulo ya hubo ocasión de referir el intento de docentes que no participaron en el diplomado, de desacreditarlo (como experiencia formativa y a los intentos de algunos de sus participantes por ir cambiando sus prácticas a nivel de



aula), para lo cual incluso llegaron a involucrar al propio estudiantado. Ya se ha documentado también la forma en que estas iniciativas encontraban eco en algunos de los propios integrantes del equipo directivo de U3, conformando así el citado sistema de fuerzas.

Por otra parte resultaba claro para la DE y para el propio rector, que si bien la dirección del proyecto estaba clara (capitalizar el enfoque basado en competencias en beneficio de la calidad educativa del proyecto, y por consiguiente, modificar las prácticas de planificación didáctica en virtud de los hallazgos del mapeo del conocimiento), no era conveniente “imponer” un curso de capacitación en particular.

A este último respecto lo que la institución podía hacer era seguir ofreciendo espacios de formación gratuitos, involucrando a nuevos actores y utilizando nuevos formatos, procurando acercar cada vez más su diseño a las posibilidades y necesidades de los docentes, tal como ya se ha expresado. Dichos espacios de capacitación serían, evidentemente, optativos.

Sin embargo se consideró adecuado, en este momento del proceso de cambio, subrayar el carácter de no negociable del enfoque del proyecto educativo, lo mismo que el desarrollar y presentar las respectivas planificaciones, quedando en libertad el docente de elegir cómo y con quién habría de capacitarse, o hacerlo de manera autodidacta con apoyo de los materiales y guías distribuidos para todos.

De ahí que se haya decidido enviar a sus correos personales, a todos los docentes, no sólo el citado documento introductorio sino:

1. Documento “Introducción a una planificación didáctica con un enfoque basado en competencias”, de Gonzalo Zavala.
2. Formato de planificación en blanco.
3. Formato para la elaboración del “Programa personalizado de la asignatura”.
4. Ejemplos de planificaciones ya desarrolladas en el respectivo formato, desarrollados por formador y también por los egresados del diplomado.
5. Ejemplos de un programa personalizado ya desarrollado en el respectivo formato (de igual manera que el anterior).
6. Guía con tres ejemplos sobre cómo redactar una competencia.
7. Diapositivas de apoyo para saber “Cómo convertir unidades temáticas en unidades competenciales”.
8. Diapositivas de apoyo al respecto de “De dónde salen los aprendizajes esperados”.
9. Diapositivas de apoyo a todo el proceso de planificación.

A partir de estas acciones, se irá generando y reuniendo, en lo sucesivo, una colección de materiales (incluida la hoja de captura y el tutorial) que se irá perfeccionando y completando de manera gradual para ponerla a disposición permanente de todos los docentes. Asimismo se contempla seguir trabajando cursos y talleres en diversos formatos, hasta alcanzar la forma más efectiva y rápida de ayudar a los docentes de U3a desarrollar sus competencias para la planificación didáctica.

Cabe mencionar que el efecto acumulado de todas estas estrategias ha permitido lograr que hasta la fecha, se cuente ya con ejercicios de planificación didáctica de 12 docentes más, además de los 12 que participaron en el diplomado. Siguen existiendo sin embargo docentes todavía resistentes a incorporar esta práctica (aproximadamente 12 más). Indudablemente las escuelas son organizaciones complejas.

Resulta también importante mencionar que, como parte de esta búsqueda de un mejor equilibrio entre las medidas de apoyo y presión, se tiene contemplado (tentativamente para enero del 2013), por primera vez en la historia de la institución y gracias a la incipiente recuperación económica que la misma está logrando, implementar una primera versión de lo que podría ser un esquema de nómina escalafonado, en el cual se contempla, como más alta prioridad, mejorar las condiciones de pago por hora de los docentes que durante estos últimos tres años, han sido consistentes en su esfuerzo por mejorar sus prácticas educativas (evaluación de proceso) y los niveles de logro alcanzados (evaluación de resultados).

Los avances y dificultades que hayan de surgir en los meses subsecuentes, y la forma de afrontarlos y mediarlos, permitirán seguramente un análisis más objetivo de los aciertos y errores de la organización, de su posibilidad para pensarse a sí misma como sistema complejo, y de su capacidad para *aprender a aprender*.

## CONCLUSIONES

Se presenta a continuación la ponderación final de los logros y limitantes de este proyecto, basada en el análisis ya hecho en el último capítulo, pero que ahora se presentan de manera sintética.

En tanto proceso de cambio, podemos afirmar que el presente constituyó un proyecto de innovación educativa generado a iniciativa del propio centro, cualidad que ha demostrado constituir una ventaja comparativa, en relación con los cambios gestionados en las instituciones educativas como respuesta a reformas de carácter externo. Se trató, además, de un proyecto de innovación intencionado y sistemático, sistematicidad fundada en una de las perspectivas más destacadas en la gestión de la innovación educativa de la actualidad: la Gestión del Conocimiento (GC).

A nivel de proceso puede decirse que algunos de los logros más destacados del proyecto, desde la perspectiva de la GC, fueron los siguientes: el proyecto efectivamente nació y fue impulsado por una comunidad de práctica de la propia organización (el equipo de la Dirección Educativa), conformado únicamente por tres personas, pero con un alto nivel de integración y compromiso, lo que permitió una adecuada gestión. En dicho contexto, pudieron llevarse a cabo los restantes componentes clave del enfoque GC y su metodología: el mapeo del conocimiento, la combinación del conocimiento, el uso del conocimiento, y el inicio de la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento generado.

Indicadores estratégicos de los avances conquistados en este proceso fueron: (1) la constitución de la comunidad de práctica en una comunidad de gestión del conocimiento capaz de impulsar el proyecto en todas sus fases; (2) la identificación de las prácticas, conocimientos y creencias prevalecientes entre los docentes y en toda la organización al respecto de la planificación; (3) la construcción de un modelo de planificación didáctica con un enfoque basado en competencias, que combinó los saberes organizacionales con los de un experto externo; (4) el diseño de un proyecto de gestión del aprendizaje (el diplomado en cuestión) alineado con dicho modelo; (5) la puesta en práctica de este último proyecto con la participación de 12 docentes; y (6) la socialización de sus resultados, constitución del repositorio de planificaciones e implementación de nuevos espacios de capacitación para el resto de los docentes.

También a nivel de proceso, las limitantes más destacadas observadas en este proyecto fueron al menos tres. La primera de ellas es la falta de un involucramiento más profundo de la comunidad de docentes en el proceso de

gestión del proyecto, fungiendo más como consumidores del mismo (del diplomado) que como protagonistas del proceso de su gestión, incluidos los procesos de conversión del conocimiento inherentes a él (Nonaka, 1994). Ello estuvo directamente relacionado con el hecho de que el proyecto elegido por la DE, en tanto comunidad de gestión del conocimiento, tenía como destinatarios a otros actores (los docentes), a la falta de tiempo para hacer un proceso de negociación de significados más amplio y profundo, y a la interferencia del sistema de fuerzas adverso al que se ha hecho referencia en diversas ocasiones. Otras limitantes, que desde luego interactuaron con la anterior, fueron la limitada gama de estrategias utilizadas por el equipo de la DE para motivar la participación de otros miembros y estamentos de la organización en el proyecto, y la falta de una cultura colaborativa previa en la organización que facilitara un proceso de esta naturaleza.

Indicadores estratégicos de las limitantes observadas durante el proceso fueron: (1) la falta de cobertura del diplomado (menos del 50% de la planta docente); y (2) la inexistente participación de otros miembros de la organización ajenos al equipo de la DE y a rectoría en la CGC en sus sesiones. Entre las variables correlacionadas que fueron identificadas y que pudieron influir en un sentido restrictivo en este proceso pueden mencionarse: (1) la escasez de tiempo durante todas sus fases; (2) la incidencia de un sistema de fuerzas que actuó de manera negativa antes y durante el proyecto (desacuerdo y fractura al interior del equipo directivo y docente); (3) limitantes personales en el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo y para la mediación de conflictos, dentro del equipo DE y Rectoría; y (4) la falta de esquemas y estímulos por parte de la organización que coadyuvaran a un proceso más efectivo de gestión de la innovación.

En lo que toca a la Gestión del Aprendizaje (GA), y a nivel de proceso, el logro más destacado fue una gestión congruente con los principios metodológicos del enfoque basado en competencias, y con una perspectiva constructivista. Se trató además de una innovación que, aunque fundamentalmente dirigida al nivel metodológico (cómo planificar por competencias), tuvo la virtud de considerar, entre sus vectores y contenidos significativos, elementos propios del nivel ideológico (el análisis del enfoque basado en competencias en el contexto de la Sociedad del Conocimiento) e instrumental (el desarrollo de formatos y apoyos tecnológicos), elementos que dotaron de cierta integralidad a la estrategia de cambio.

Indicadores significativos de dicho logro fueron: (1) un ejercicio de gestión intencionado y sistemático, apoyado en un primer momento en el diseño

instruccional pero después enriquecido con elementos derivados del diseño de entornos de aprendizaje; (2) un diplomado diseñado con base en los resultados de la evaluación diagnóstica de los docentes a los que iba dirigido, y que se apegó al mismo modelo de planificación didáctica que sirvió de referencia; (3) una implementación satisfactoria del mismo de acuerdo a la opinión de los propios participantes; (4) un seguimiento y evaluación en lo general cercanos, desde la perspectiva de evaluación formativa y por competencias.

Por su parte, las limitantes más importantes observadas en el proceso GA fueron la falta de tiempo de los participantes y la falta de esquemas de apoyo/recursos de la organización que coadyuvaran a eficientar la gestión del mismo.

Indicadores estratégicos de dichas limitantes fueron: (1) el retraso cada vez más pronunciado y sistemático de los participantes en la entrega de sus productos de aprendizaje; (2) la falta de estímulos institucionales para coadyuvar a que los participantes pudieran dar mayor prioridad a la realización de estas tareas; y (3) la falta de recursos materiales y humanos para evitar que la DE tuviera que concentrar casi totalmente sus labores, en el último tramo del diplomado, en tareas ajenas al mismo.

Desde el punto de vista de los resultados, y también en lo que toca a la GA, el logro más destacado fue el desarrollo razonablemente satisfactorio de la competencia para la planificación didáctica en los participantes, conforme a los estándares propios del modelo pero también considerando el nivel de desempeño inicial de cada uno. El indicador más importante a mencionar es el nivel de desempeño logrado en la elaboración del formato “Los grandes trazos del diseño”. No hay que perder de vista que dentro de dicho desempeño se está valorando no sólo el elemento de habilidad o destreza, o el de conocimientos, sino también y sobre todo, el de actitudes y valores: de una postura inicialmente escéptica, los participantes manifestaron al final del mismo una valoración positiva de las aportaciones del enfoque por competencias para el desarrollo de sus competencias para la planificación, del impacto potencial de esta manera de planificar en el aprendizaje de los estudiantes, y del proyecto en su conjunto para el desarrollo organizacional.

También desde el punto de vista de los resultados y a nivel de GA las limitantes más importantes fueron (además del problema de la cobertura inicialmente mencionado): la imposibilidad de cumplir las metas de desempeño relativas al detallamiento de la planificación, y a la adecuación de la planificación didáctica, es decir, a la adaptación de la planificación previamente realizada, en función de los resultados de la evaluación diagnóstica y las aportaciones del grupo específico con el que habría de trabajarse. Ello debido fundamentalmente a la

imposibilidad de los docentes, pero también y sobre todo de la DE, de dedicar – como se ha dicho-, tiempo suficiente en los últimos segmentos del diplomado al seguimiento y evaluación de las actividades de aprendizaje en cuestión.

Indicadores estratégicos de dichas limitantes son el escaso número de participantes que desarrollaron la actividad “Precisando y detallando nuestra planificación”, y las actividades de diseño, ejecución y análisis de la evaluación diagnóstica de un grupo piloto, actividad que servía de insumo al proceso de adecuación didáctica.

Finalmente, ¿cuáles fueron los resultados más destacados a nivel de la gestión del conocimiento?

Es fundamental la observación, como parte de las conclusiones finales de este proyecto, que la comunidad de práctica de la Dirección Educativa desarrolló de manera significativa sus competencias para la gestión del conocimiento. Se puede dar cuenta también de un proceso de sensibilización, conocimiento, interés y compromiso crecientes con este tipo de abordajes por parte de Rectoría y de un grupo de docentes cada vez más significativo. A pesar de las limitaciones ya señaladas, estos tres actores: la Dirección Educativa, Rectoría y el mencionado grupo de docentes, han manifestado su satisfacción por los logros generales del proyecto, y se encuentran en un proceso de reorganización para seguir impulsando los objetivos de este proyecto, incorporando a un grupo cada vez mayor de docentes a una nueva cultura de planificación didáctica.

La ratificación del modelo de planificación didáctica como modelo normativo a seguir por la organización, la difusión, almacenamiento y mecanismos para acceder a los activos del conocimiento generados (incluyendo el cada vez mayor número de planificaciones ya hechas y retroalimentadas) y la incorporación de nuevas estrategias y espacios para la capacitación, son indicadores estratégicos de estos logros y de la posibilidad de que este proceso se sostenga.

En este punto, puede afirmarse que se pudo responder en forma razonablemente adecuada las dos primeras interrogantes o desafíos expresados en el planteamiento del problema: (1) se logró desarrollar un modelo de planificación congruente con el enfoque basado en competencias y de una mayor funcionalidad que el que se había desarrollado en experiencias previas; y (2), pudo diseñarse e implementarse una experiencia formativa que logró un considerable desarrollo de las competencias para la planificación didáctica escrita de los participantes.

Sin embargo, y en el contexto de las limitantes observadas tanto a nivel de GC como de GA, los desafíos más importantes a mediano y largo plazo serán sin duda, el impulso de una cultura colaborativa a todo lo largo y ancho de la

organización, y la implementación gradual pero sostenida de procesos de innovación educativa cada vez más intencionados, sistemáticos y estratégicamente planeados (en vez de esfuerzos o iniciativas aisladas), esfuerzos en los que, sin duda, los activos de conocimiento y aprendizajes construidos a lo largo de este proyecto, y el desarrollo de las competencias organizacionales para *aprender a aprender*, con apoyo de enfoques como el de la GC, jugarán un papel decisivo. Este proceso de profundización y expansión de una cultura colaborativa será un ingrediente clave en futuras experiencias de innovación, y permitirá responder de manera más satisfactoria a la *tercera* de las interrogantes planteadas al inicio: la promover un proceso de cambio que generara el mayor involucramiento y las mínimas resistencias posibles.

Por ahora, es preciso reconocer que el avance alcanzado con respecto a este último aspecto (aprendizaje generativo, aprender a aprender), es limitado, pero prometedor.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.-

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc>
- Canals, A. (2003). Gestión del conocimiento. *Los libros de infonomía*,5.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. España: La Muralla.
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (2000). Gestión del conocimiento y capital intelectual. *Cuadernos de trabajo*, 31, 10-64.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: community as a curriculum. Daves' Educational Blog. Recuperado de <http://i.mp/ApWnal>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Del Carmen, et al. (2006). *La planificación didáctica*. España: Graó.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (Eds.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis Psicología.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga F., & Morales, L. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y comunicación educativas*, 22-23, 47-48.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *La planificación desde un currículum prescriptivo*. Argentina.
- Dorovolomo, J., Phan, H., & Maebuta, J. (2010). Quality lesson planning and quality delivery: do they relate? *The International Journal of Learning*, 41 (3).
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Editorial Inteligencia Educativa.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Giné, N. (2003). La evaluación inicial, principio del proceso de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 127, 9-12.

Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. España, Graó.

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Jones, K., Jones, J., & Vermette, P. (2010). Six common lesson planning pitfalls – Recommendations for novice educators. *Education*, 131 (4), 845-864.

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1(1).

Martínez, J., Rojas, A., & Díaz, I. (2008). *Planeación para el aprendizaje centrado en el estudiante con enfoque de proyectos. Un caso de circuitos*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. España: Paidós.

Nonaka, Ikujiro (1994). Una teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional". *Organization science*, 5 (1).

Núñez, J., Solano, P., Pineda, J., & Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.

Ortiz, S., & Ruiz, A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: Modelo de Firestone y McElroy*, México: S/Ed.

Pérez, G. (2006). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. España: Narcea.

Pérez, R., López, F., Peralta, M., & Municio, P (S.F.). España: Narcea-

Perrenoud, Ph. (2000). El arte de construir competencias. *Nova Scola*, 19-31

Ramírez, R. (1999) *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*. México: SEP.

Raval, H., Mckenney, S., & Pieters, J. (2011). Institutionalizing planning, enactment and reflection of daily lessons through appropriate organizational restructuring. *The Asian-Pacific Education Researcher*, 20 (3), 438-455.

Reigeluth, Ch. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: McGraw-Hill, Aula XXI, Santillana.

Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39.

Rogoff, B., Correa-Chávez, M., Angelillo, C., Paradise, R., & Mejía, R. (2003). Aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.

Romero, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. "El caso de la escalera vacía". Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado. 11 (1), 1-28.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Argentina: Granica.

Shagoury, Miller (2000). *El arte de la indagación en el aula*. España: Gedisa.

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ed.

Toledano, R. (2009). *Mapeo del conocimiento*. Documento de trabajo. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Universidad Loyola de América (2011). *Proyecto educativo*. México.

Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje orientado a proyectos*. España: UPM, Servicio de Innovación Educativa.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

Yukavetsky, G. (2003). *La elaboración de un módulo instruccional*. Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, Humacao.

Zavala, G. (2008). *Las posibilidades de la democracia. Algunas reflexiones para escuelas en búsqueda*. México: Plaza y Valdés.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self -regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

## **ANEXO 1**

### **Encuesta para la recuperación de las prácticas de planificación didáctica del equipo docente.**

## **ENCUESTA PARA LA RECUPERACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL EQUIPO DOCENTE**

Estimado docente: el presente cuestionario tiene como propósito central conocer las formas concretas utilizadas por nuestros docentes para planificar sus clases. Mucho te agradeceríamos proporcionarnos los datos generales que se te solicitan, y contestes en forma clara y sincera las preguntas que se te formulan a lo largo del mismo.

### **I. Datos generales**

1. Licenciatura en que impartes clase:
2. Estudios profesionales realizados:
3. Grado máximo de estudios:
4. Cursos de formación docente recibidos:
5. Años de experiencia docente:
6. Años de colaborar en nuestra universidad:

### **II. Prácticas de planificación**

1. ¿Podrías describir las sensaciones, imágenes e ideas que te vienen primero a la cabeza cuando piensas en el tema de “la planificación” o de “planear tu clase”?
2. ¿Con qué frecuencia planificas tus clases?
3. ¿Planificas siempre de la misma manera o tienes diferentes formas de hacerlo?
4. Describe de forma clara y concreta los pasos que sigues más habitualmente para planificar tu clase.
5. ¿De qué depende que decidas utilizar dicho procedimiento?
6. Describe a continuación la segunda forma más habitual que utilizas para planificar tu clase.
7. ¿De qué depende que decidas utilizar esta segunda forma de planificar?

8. ¿Cómo eliges los contenidos a trabajar en tu planificación cuatrimestral?
9. ¿En qué te basas para elegir el orden en que abordas los contenidos durante tu curso?
10. ¿Con base en qué eliges el tipo de actividades que se realizarán en cada unidad?
11. ¿Con base en qué diseñas la secuencia de las actividades a desarrollar en cada clase?
12. ¿Cómo eliges qué actividades desarrollarás tú y qué actividades desarrollarán tus estudiantes?
13. ¿Con base en qué defines qué se va a evaluar en el curso y qué técnicas se utilizarán para hacerlo?
14. ¿Qué opinas al respecto de que las instituciones de educación superior soliciten a sus maestros que de forma sistemática elaboren por escrito y entreguen sus planificaciones?
15. ¿Qué beneficios consideras que podría tener para la institución y para los docentes si se contara con la planificación didáctica escrita de todas las asignaturas en cada cuatrimestre?
16. ¿Qué inconvenientes podría tener dicha medida?
17. ¿Qué sugieres para facilitar el que el docente elabore de forma sistemática y escrita sus planificaciones?
18. ¿A qué dificultades te estás enfrentando actualmente para desarrollar tus planificaciones didácticas cuatrimestrales (globales)?
19. ¿A qué dificultades te estás enfrentando actualmente para desarrollar tus planificaciones didácticas periódicas (quincenales)?
20. ¿Qué otros factores pudieran estar dificultando a los docentes la planificación didáctica escrita?

## **ANEXO 2**

**Análisis FODA a partir de la síntesis de los resultados del mapeo del conocimiento y de la observación previa de la práctica(19 enero 2012).**



**ANÁLISIS FODA A PARTIR DE LA SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL MAPEO DEL CONOCIMIENTO Y DE LA OBSERVACIÓN PREVIA DE LA PRÁCTICA(19 enero 2012)**

Fortalezas <sup>1</sup>	Debilidades	Oportunidades <sup>2</sup>	Amenazas
<b>Detectadas en la encuesta</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Asocian en primera instancia la actividad de planificar con su utilidad, sobre todo en términos de organizar adecuadamente su trabajo.</li> <li>Todos los docentes coinciden en considerar la planificación como una actividad necesaria, cuando menos, al principio de cada curso, reconociendo beneficios concretos para el profesor, el estudiante y la institución.</li> <li>Todos los docentes coinciden en considerar como adecuado y razonable que la institución les solicite que elaboren por escrito y entreguen sistemáticamente sus planificaciones.</li> <li>La mayor parte de los docentes procura adecuar su proceso de planificación en función de diversas variables. Entre las más frecuentes: los contenidos de referencia, los propósitos, las estrategias/actividades a implementar y los recursos de apoyo.</li> <li>Al elegir los contenidos de aprendizaje buena parte de los docentes dan importancia a: los contenidos marcados por el programa, el perfil del grupo, el potencial de los contenidos para facilitar el aprendizaje, y su utilidad en la vida profesional.</li> <li>El 40% de los docentes toman en cuenta la complejidad de los contenidos a la hora de diseñar sus actividades de aprendizaje.</li> <li>A la hora de diseñar sus evaluaciones los docentes dan importancia a lo que efectivamente pudo abordarse en el curso.</li> <li>Dentro del proceso de consolidación de la planificación los docentes conceden importancia a construir acuerdos con el grupo para el buen funcionamiento del curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Casi ninguno asocia en primera instancia la actividad de planificar con su impacto en el aprendizaje.</li> <li>Gran parte de los docentes declaran planificar con poca frecuencia o hacerlo de manera irregular.</li> <li>A más de la mitad de los docentes les cuesta trabajo distinguir entre el proceso y el producto de la planificación.</li> <li>Entre las variables que los docentes pocas veces consideran para adecuar su procedimiento de planificación, desatacan: la relevancia de los contenidos y la lógica de aprendizaje inherente a los diferentes tipos de contenido.</li> <li>El criterio que más comúnmente usan los docentes para establecer la secuencia en que se abordarán los contenidos, es apegarse al orden marcado por el programa.</li> <li>Al secuenciar los contenidos, pocos docentes toman en cuenta sus experiencias previas o el análisis de la articulación profunda de los contenidos.</li> <li>Excepción hecha de la complejidad de los contenidos, existe en lo general poca coincidencia con respecto a los factores a tomar en cuenta a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje.</li> <li>Existe poca coincidencia con respecto a los factores a tomar en cuenta para decidir qué actividades debe realizar el docente y cuáles los alumnos.</li> <li>La variable más comúnmente considerada por los docentes para establecer la secuencia didáctica de una sesión, es el orden marcado por el programa.</li> <li>Existe poca coincidencia con respecto a cómo gestionar la evaluación; el referente más socorrido es lo estipulado por el programa oficial y la técnica más citada, el examen.</li> <li>Pocas veces se concede importancia a evaluar el desarrollo de las habilidades mentales del estudiante o el logro efectivo de los objetivos del curso.</li> <li>Pocos docentes realizan evaluaciones diagnósticas y aprovechan sus resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los docentes expresan su disposición para participar en un nuevo curso formativo orientado al desarrollo de sus competencias para la planificación didáctica.</li> <li>La descarga de la operatividad relativa a la gestión docente y la atención a estudiantes en las coordinaciones respectivas, brinda a la dirección DICE mejores condiciones para diseñar, coordinar, implementar, y hacer seguimiento y evaluación, de programas formativos dirigidos a docentes.</li> <li>El hecho de que el diseño del nuevo curso sobre planificación didáctica quede enmarcado en el proceso de aprendizaje relativo a la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento que cursa el director DICE, abre la posibilidad de que dicho proceso sea indirectamente asesorado y acompañado por personal docente del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, sito en Guadalajara, Jalisco.</li> <li>Mejoras en el servicio de internet inalámbrico.</li> <li>Mejoras en el salón de cómputo.</li> <li>Mejoras a la instalación de la biblioteca.</li> <li>Habilitación de un aula de usos múltiples.</li> <li>Enriquecimiento del currículum universitario (Currículum para el Desarrollo Integral ULDA), incluyendo el Taller de Técnicas de Estudio.</li> <li>Se cuenta con docentes con experiencia, la mayor parte con 6 años o más de permanencia en ULDA.</li> <li>Más del 50% de los docentes ha participado en algún curso de formación pedagógica, algunos de ellos en postgrados.</li> <li>El 60% de los docentes cursa o cursó estudios de postgrado (maestría y un 16% con estudios de doctorado).</li> <li>El 100% de los docentes tiene, por lo menos, conocimientos básicos de cómputo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La educación superior en México todavía parece carecer de regulaciones oficiales claras y suficientemente difundidas acerca de los enfoques pedagógicos y los modelos educativos, incluido lo relativo a las prácticas de planificación didáctica.</li> <li>Los programas oficiales de ULDA no están planteados por competencias, sino por objetivos.</li> <li>Inconsistencias y limitantes en el curso de planificación anteriormente impartido, falta de herramientas prácticas de apoyo para la planificación, y falta de estrategias operativas de acompañamiento y asesoramiento.</li> <li>Buena parte de los docentes, y probablemente parte del equipo administrativo ULDA, tienen la percepción de que el procedimiento de planificación vigente pudiera ser rígido y excesivamente detallado.</li> <li>Buena parte de los docentes, y probablemente parte del equipo administrativo ULDA, tienen la percepción de que solamente sería indispensable entregar la planificación trimestral, no así la planificación a detalle (periódica).</li> <li>Falta de tiempo de los docentes para elaborar sus planificaciones.</li> <li>Excesivas suspensiones de clase, a menudo sin previa anticipación.</li> <li>La sobrecarga de trabajo de la Coordinación Académica y de la Coordinación de Apoyo al Desarrollo Integral del Estudiante, así como la restricción presupuestal de la institución (intensificadas a partir de enero del 2012), pueden afectar de manera diversa y significativa, las condiciones para el adecuado desarrollo del curso.</li> <li>Falta de bibliografía en la biblioteca universitaria (para estudiantes y para docentes), y de recursos económicos para adquirirla por parte de los estudiantes y profesores.</li> <li>Falta de equipamiento para la enseñanza (cañones, televisiones, etc.) y de material didáctico.</li> <li>Mobiliario poco ergonómico en las aulas.</li> <li>Existe una significativa dispersión en los días y</li> </ul>

<sup>1</sup> Las fortalezas y debilidades se desprenden de la encuesta aplicada a docentes durante el proceso de mapeo del conocimiento. Es importante no perder de vista que se trata de respuestas a preguntas abiertas.

<sup>2</sup> En la identificación de oportunidades y amenazas se han integrado, además de las detectadas a través de la citada encuesta, otras identificadas y recogidas por el equipo DICE.

Fortalezas <sup>1</sup>	Debilidades	Oportunidades <sup>2</sup>	Amenazas
			<p>horarios en los que los profesores manifiestan tener posibilidad de asistir a cursos de capacitación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A pesar de que el 100% de los docentes tienen conocimientos básicos de cómputo (o más), y de que el 44% ha tenido contacto con algún tipo de plataforma virtual de uso educativo, sólo una pequeña minoría declara estar interesada en participar en un curso a distancia.</li> </ul>
<b>Elementos adicionales detectados previamente a través de la observación de la práctica y otras fuentes, factiblemente asociados</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencias para la comunicación oral.</li> <li>Gusto por la enseñanza.</li> <li>Las encuestas de evaluación del desempeño docente aplicadas a los alumnos permiten identificar, entre las fortalezas del cuerpo docente:               <ol style="list-style-type: none"> <li>El dominio de su materia.</li> <li>La relación con el alumno.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abuso de la técnica expositiva por la mayor parte de los docentes.</li> <li>Se detecta, al menos en parte de los docentes, apego a guiones de clase elaborados en años anteriores y que ya no adecúan.</li> <li>Las encuestas de evaluación del desempeño docente aplicadas a los alumnos permiten identificar, entre los puntos críticos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>La falta de variedad en las técnicas de enseñanza y evaluación de los docentes.</li> <li>La falta de actividades de aprendizaje orientadas a que los estudiantes organicen lo aprendido.</li> <li>La falta de oportunidades para interiorizar y automatizar contenidos procedimentales considerados clave.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En lo general los alumnos evalúan positivamente el desempeño de los docentes en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una porción minoritaria de los estudiantes manifiesta que las clases son aburridas y que no coinciden con la adhesión manifiesta de la universidad a un modelo constructivista por competencias.</li> <li>Alto índice de reprobación como tendencia en algunos docentes.</li> <li>La falta de recursos ha dificultado implementar estrategias que estimulen económicamente el buen desempeño de los profesores y su formación continua.</li> <li>Una minoría de los docentes, en determinados contextos, expresan una franca resistencia a elaborar planificaciones escritas y a entregarlas, argumentando:               <ol style="list-style-type: none"> <li>Que no les son necesarias, debido a su pericia personal.</li> <li>Que el que la institución las requiera constituye un atentado a la libre cátedra.</li> </ol> </li> </ul>

*Planificación didáctica con un enfoque basado en competencias:  
una aproximación desde la gestión del conocimiento.*

### **ANEXO 3**

**Instrumento para la elaboración del sociograma de los participantes en el Diplomado.**

## **SOCIOGRAMA**

Estimado docente: con el fin de potenciar al máximo el nivel de integración de los docentes participantes en nuestro diplomado, te agradeceríamos contestes con la mayor sinceridad las siguientes preguntas. Los resultados serán manejados con estricta confidencialidad.

1. ¿Con quién te gustaría trabajar para diseñar un proyecto interacadémico tetramestral?
2. ¿Con quién te gustaría que te tocara sentarte en el convivio de Navidad?
3. ¿Con quién de tus compañeros no te gustaría sentarte?

## **ANEXO 4**

### **Bitácoras realizadas durante la Etapa de Diseño de la Intervención**

Bitácora<sup>1</sup>

Semana del 29 de agosto al 4 de septiembre del 2011<sup>2</sup>

**Propósito general de la semana:** Iniciar el proceso de conformación de la comunidad de gestión del conocimiento.

**Propósitos específicos de la semana:**

A) Compartir con otros miembros de la organización los intereses y la visión: problema-beneficio-objetivo y la construcción de una cultura organizacional a través de la gestión del conocimiento.

B) Con esta comunidad redefinir el objetivo, el alcance del proyecto y la intervención de la comunidad. Presenta la lista de cotejo que construiste en la unidad anterior e identifiquen como grupo los elementos que se encuentran en la organización.

CI Identificar otros actores clave y sus roles.

:

Notas de campo			Notas teóricas, metodológicas, personales
Hora	Actor	Descripción	
	Gonzalo	<p>Durante esta semana no fue posible realizar la reunión inicial de trabajo que daría lugar al proceso de conformación de la comunidad de gestión del conocimiento debido a que tenía muchas dudas personales acerca de la viabilidad de mi proyecto.</p> <p>Se manifestaron estas dudas a Flor (la maestra de la asignatura) y también sobre la conveniencia de usar la bitácora precisamente para este tipo de anotaciones, y se quedó a la espera.</p> <p>Se elaboró una presentación en powerpoint como material de apoyo para compartir con los miembros del cuerpo directivo ULDA los intereses y visión del proyecto. Se envió copia anticipada de dicho PPT al Rector como apoyo a la explicación de la importancia de la reunión.</p>	<p>Mis dudas se relacionaban con las siguientes percepciones, apreciaciones y preocupaciones personales.</p> <p>a) La modalidad de mi colaboración con la Universidad Loyola de América<sup>3</sup>, predominantemente “a distancia”, podría obstaculizar el proceso de conformación de la comunidad y su seguimiento cercano, así como retrasos en la comunicación.</p> <p>b) El rector, cuya participación y liderazgo se considera decisivo para el proyecto, nos ha confiado semanas atrás que estará menos disponible debido a su candidatura como diputado. Su menor cercanía pudiera restar vigor al proceso, tanto en términos de motivación y apoyo al proyecto, como en términos de lo decisiva que se estima será su participación como mediador, debido a tensiones y divisiones percibidas y experimentadas, como parte del cuerpo directivo de ULDA.</p>

<sup>1</sup> Decidí usar un tamaño de hoja oficio, desconozco si hay alguna contraindicación al respecto.

<sup>2</sup> Estimada Flor: en la anterior asignatura de *Características del Aprendizaje y Necesidades de la Práctica Educativa* (donde aprendimos a hacer diarios de campo), la descripción de lo ocurrido siempre era en torno a una práctica de observación. No era un lugar en donde uno registrara lo que por ejemplo, se planeaba o se refiriera lo que no se pudo hacer (por eso la duda que te externara). Disculpa si por lo tanto pongo esta información en el lugar equivocado, estaré atento a tus observaciones. Además, antes de cada tabla de “registro” (así le llamábamos) se ofrecía una breve introducción sobre su propósito y al final, fuera también de la tabla de registro, unas conclusiones. (Al menos así opté por hacerlo yo y sobre ese aspecto nunca tuve alguna crítica). De igual forma, estaré pendiente a tus observaciones.

<sup>3</sup> En lo sucesivo “ULDA”.



### Bitácora

Semana del 5 al 9 de septiembre del 2011

**Propósito general de la semana:** Iniciar el proceso de conformación de la comunidad de gestión del conocimiento.

**Propósitos específicos de la semana:**

A) Compartir con otros miembros de la organización los intereses y la visión: problema-beneficio-objetivo y la construcción de una cultura organizacional a través de la gestión del conocimiento.

B) Con esta comunidad redefinir el objetivo, el alcance del proyecto y la intervención de la comunidad. Presenta la lista de cotejo que construiste en la unidad anterior e identifiquen como grupo los elementos que se encuentran en la organización.

CI Identificar otros actores clave y sus roles.

**Presentación de la bitácora:**

La presente bitácora describe lo ocurrido en la reunión para la presentación de los intereses y la visión del proyecto al cuerpo directivo ULDA, misma que tuvo lugar en la biblioteca de la universidad el lunes 5 de septiembre del 2011. La reunión fue convocada para efectuarse de las 16:45 a las 18:00. Los actores participantes fueron los siguientes:

No.	Actor	Cargo o función	Abreviatura empleada en la bitácora
1	Lic. Carlos Hernández Adán	Rector ULDA	Carlos
2	Ing. Jorge Rojas Pichardo	Secretario General ULDA	Jorge
3	C.P. Montserrat Cabrera	Contadora General ULDA	Montse
4	C.P. Jesús Alarcón	Director de Vinculación ULDA	Jesús
5	Lic. Mario Ceballos	Encargado de Difusión	Mario
6	Lic. Eréndira Mejía Avilés	Directora de Servicios Escolares	Ere
7	Ing. Enrique Solano	Coordinador Académico ULDA	Enrique
8	Psic. Liliana Galván	Coordinadora de Apoyo al Desarrollo Integral del Estudiante	Liliana
9	Lic. Gonzalo Zavala	Director de Innovación y Calidad Educativa	Gonzalo

:

Notas de campo			Notas teóricas, metodológicas, personales
Hora	Actor	Descripción	
16:45		Enrique (uno de los participantes) estaba instalando la conexión de mi lap a una pantalla de televisión pero algo no funcionó y tuvo que proyectarse a la pared, en un espacio reducido entre la televisión y una columna con apoyo de un cañón.	
17:00		Comenzaron a llegar los asistentes, en el siguiente orden: Enrique, Gonzalo y Carlos, Jorge y Mario, Liliana, Eréndira y Montserrat.	
17:15	Gonzalo	Pues antes que nada muchas gracias por estar aquí. Como pudieron ver en el correo que les envié, en esta reunión se trata de presentarles un nuevo proyecto que consideramos puede ser de gran utilidad para nuestra universidad y que creo puede resultar en lo particular muy, muy...estratégico creo que sería la palabra, para nosotros como parte del cuerpo directivo	Me sentí un poco nervioso y creo que se sentía en la voz. Mis nervios eran en parte por el retraso con que empezamos y por otra parte por no saber si a pesar de las dificultades que hemos tenido se interesarían en el proyecto.

Notas de campo			Notas teóricas, metodológicas, personales
Hora	Actor	Descripción	
		de ULDA. No sé Carlos si antes quisieras comentarles algo...	
17:17	Carlos	No, no, tú, adelante.	No suele ser muy "protocolario".
17:18	Gonzalo	Me voy a apoyar en estas diapositivas. Es un poco tarde así que iré un poco más rápido de lo que tenía programado, pero por favor cualquier duda me dicen y me detengo.  Pero perdón, un momento, antes de seguir quisiera pedirles un favor. Como verán más adelante, este proyecto, de poder hacerse, forma parte de un proyecto de trabajo de la maestría que estoy cursando, de hecho la idea es que pudiera convertirse en mi tesis. Ya les voy a dar más información sobre ello, pero sería muy importante para mí, y se los super agradecería, si me permitieran grabar esta sesión de trabajo en audio, pues como parte de la metodología que aplicamos debemos hacer registros como etnográficos muy detallados, y con las grabaciones es más fiel lo que uno pone. ¿Cómo ven?	Me había olvidado de la grabadora y por poco olvido grabar.
17:23	Jorge	No hay problema, adelante [al decirlo mira a Mario y a Liliana].	Su mirada parece pedir apoyo a la autorización.
	Liliana	A mí en la universidad también me dejaban trabajos así.  [Gestos de aprobación de todos]	
		Bueno, pues muchas gracias en verdad. La idea general es que nosotros, como ULDA, contemos con un sistema de indicadores que nos permita saber cómo vamos como universidad. Antes que nada, ¿qué es para ustedes un indicador?	
	Mario	Mmm, pues yo creo que es obvio, el nombre lo dice, algo que nos indica...	Me pareció por un momento que tal vez no supe plantear la pregunta y que el sentido de Mario fuera un poco como de protesta. ¿Cómo crees que no lo vamos a saber?
17:27	Liliana	¿Algo así como una pista para medir?	Liliana acaba de salir de la universidad.
	Gonzalo	Sí, creo que esa es la idea. Es un dato concreto que nos permite medir o evaluar algo, en este caso quizá, que tan satisfactorio es el desempeño de nuestra universidad. ¿Creen ustedes que un indicador debiera cubrir algunos requisitos? [Silencio] Quizá un buen indicador nos debiera permitir tomar medidas válidas y confiables...pero bueno, es algo que ya tendremos oportunidad de revisar juntos. Este proyecto parte de algunas preguntas que les quiero proponer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tan adecuado es el desempeño de nuestra universidad?</li> <li>• ¿En qué nos podemos basar para emitir una opinión bien fundamentada?</li> <li>• ¿Qué tan importante es que rectoría y el cuerpo directivo ULDA cuente con esa información?</li> </ul> Cómo ven, ¿sienten ustedes que tenemos elementos para saber con seguridad cómo va nuestra universidad?	Un poco por las prisas se acentuó el sesgo expositivo. Creo que también podría haberles propuesto las preguntas para que las respondieran a partir de lo que saben y entonces orientar su atención hacia la conveniencia de tener indicadores certeros.
17:30	Jorge	A ver, yo tengo una duda, ¿es momento?	
	Gonzalo	Sí, adelante.	
	Jorge	¿No es algo así como demasiado amplio lo que estás preguntando? Siento que sí es importante que tengamos indicadores para saber realmente como vamos. Pero como que siento que preguntar sobre el desempeño de la universidad puede incluir muchas cosas y muy diferentes. ¿No sería como perdersnos?	Se me hizo una pregunta muy interesante, pues era de corte metodológico. ES verdad que tendré que estar muy atento a que las dimensiones de este proyecto no rebasen nuestras posibilidades (por ejemplo elegir demasiados indicadores).
	Gonzalo	Tienes toda la razón, es una pregunta que se refiere a la universidad de manera general. Pudiéramos desde ahora pensar en elegir indicadores sólo para conocer cómo va una parte	Me parece que Jorge tiene particular interés en la parte académica, que hasta hace poco dirigía.

Notas de campo			Notas teóricas, metodológicas, personales
Hora	Actor	Descripción	
		del desempeño de la universidad, por ejemplo lo académico.	
	Jorge	Ándale...	
	Gonzalo	La desventaja pudiera ser que no sabríamos cómo está lo demás.	
17:35	Mario	[Asintiendo] Sí, saber cómo va la universidad en su conjunto...	Sentí a Mario particularmente accesible y participativo en esta reunión.
	Gonzalo	Aquí tengo unas preguntas que me gustaría hacerles para que las vayan pensando mentalmente y tomando nota, a ver qué se les ocurre, creo que nos pueden ayudar a ir aterrizando. Me gustaría saber sus propuestas. <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué indicadores podrían ser los más adecuados para saber cuáles son las fortalezas y aspectos a mejorar en el desempeño académico de nuestra universidad?</li> <li>¿Y cuáles para saber cuáles son las fortalezas y aspectos a mejorar en lo organizacional y lo administrativo?</li> <li>¿Y cuáles para saber cuáles son nuestras mejores cualidades como comunidad universitaria, y también los aspectos en que nos conviene mejorar para ser “una mejor comunidad”?</li> </ul>	
		Jorge y Carlos toman nota. Mario y Liliana se llevan la pluma a la boca. Los demás miran a las preguntas en la pantalla.	.
17:38	Gonzalo	Mira Jorge, aquí está un poco sobre lo que decías. ¿Qué es todo eso que abarcamos con la pregunta sobre el desempeño de nuestra universidad? Aquí han una forma de hacer como un mapa de todo lo que puede incluir un proyecto educativo, creo que nos puede servir, se representan aquí tres dimensiones o ámbitos: lo pedagógico (donde va mucho de lo que referimos como lo académico), lo organizacional (donde también va toda parte administrativa y contable) y lo comunitario (que tiene qué ver por ejemplo con cómo nos sentimos como parte de la universidad). Estas tres dimensiones están presentes en las preguntas que acabo de hacerles. ¿Qué piensan acerca de las preguntas que acabamos de ver?	Sentí un tanto forzada esta diapositiva, creo que no preparé el terreno bien.
	Liliana	Que estaría muy bien tener información sobre esos aspectos.	
	Carlos	Creo que van a puntos clave.	
	Montse	[Afirma con la cabeza]	
17:42	Gonzalo	Podemos hacer todavía preguntas más específicas sobre cada dimensión, para darnos una idea de todo lo que pudiéramos llegar a saber de nuestra universidad si tuviéramos la forma de “tomarle el pulso”. <p>Sobre lo académico (pedagógico):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué sabemos como directivos acerca de qué tanto realmente están aprendiendo nuestros estudiantes? ¿Es suficiente con ver las calificaciones? [Cabezas haciendo negación]</li> <li>¿Qué sabemos acerca de sus necesidades de apoyo para aprender mejor?</li> </ul> <p>Sobre lo organizacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo podríamos medir la eficacia, la eficiencia, la efectividad de nuestra organización?</li> <li>¿Cómo podríamos medir la calidad de sus servicios?</li> </ul> <p>Sobre el estado de nuestra comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué tan adecuada es la comunicación en nuestra institución?</li> <li>¿Qué tan integrados se sienten cada uno de los diferentes sectores de nuestra universidad a la comunidad universitaria?</li> <li>¿Qué tanto estamos acostumbrados a trabajar como un equipo o una comunidad de</li> </ul>	

Notas de campo			Notas teóricas, metodológicas, personales
Hora	Actor	Descripción	
		<p>directivos para analizar cómo se encuentra nuestra universidad?</p> <p>Ahora, quisiera preguntarles, ¿sobre qué cosas les gustaría contar con información confiable y certera acerca de cómo estamos como universidad? Puede ser que les gustaría tener datos confiables acerca de cómo van determinados programas, proyectos o actividades de su propia área o sobre cómo van las cosas en otras áreas diferentes a la suya, o sobre la universidad en general... Tómense 10 minutos y hagan una lista de preguntas sobre cosas que consideran que les gustaría o deberían o deberíamos saber acerca de cómo vamos como universidad o algunas de sus áreas en particular, Y QUE NO SABEN, sea porque no dispongamos de la información o porque quizá la tenemos pero no tenemos tiempo de conocerla, analizarla, discutirla. Cada uno de nosotros representa quizá áreas distintas de la universidad, creo que las preguntas que hagamos serán bien interesantes...y útiles para "tomarle el pulso a nuestra universidad".</p>	
		Carlos sigue las diapositivas pero desde su ipad (se las envié antes).	
17:50	Jorge	Yo tengo para empezar la duda de cuál es la diferencia entre eficiencia, eficacia y efectividad. Todavía lo de la calidad lo entiendo, pero para mí que no hay diferencia entre las otras.	Valdría la pena que rescate lo que he aprendido sobre indicadores desde la metodología de Marco Lógico.
	Gonzalo	¿Habían oído esos términos antes para analizar el desempeño de las organizaciones?	
	Mario	Yo sí, no podría explicar con exactitud, pero son comunes.	
	Jorge	No entiendo la diferencia, creo que una cosa va con la otra, ¿o cuál es la diferencia entre ser eficiente y ser efectivo?	
	Carlos	Claro Jorge, sí hay diferencia...A ver, si yo te digo que vayas al banco a realizar unas operaciones ú me puedes decir, "ya regresé y ya las hice", y sí. Entonces fuiste eficaz porque lograste hacer lo que tenías que hacer, pero quién sabe qué tan eficiente fuiste o qué tan bien lo hiciste. Son cosas diferentes, ¿no crees?	Hay propuestas que consideran la calidad como un concepto que se puede valorar con base a criterios como eficiencia, eficacia y efectividad. En marco lógico la calidad es un cuarto criterio.OJO. Me pareció notorio el nivel de participación del rector, no sólo apoyando con su presencia sino sumergiéndose en la tarea.
	Jorge	Pues como que todavía no me queda muy claro.	
17:56	Gonzalo	Lo interesante es que sin embargo parecen ser aspectos que hemos escuchado que son importantes para evaluar un desempeño administrativo, ¿no creen que sería ésta una oportunidad para aclarar de qué se tratan y si nos son útiles o no? [Montserrat y Mario asienten con la cabeza).	
		Se incorpora Jesús a la reunión.	Jesús tiene otro empleo y por eso suele llegar más tarde.
	Eréndira	A mí me gustaría saber realmente qué tan bien están aprendiendo los estudiantes, ¿cómo podríamos saberlo?	
	Mario	Yo pienso que si se trata de ver cómo vamos, los estudiantes, por ser nuestros clientes, serían el punto de vista más importante. A mí me gustaría saber qué opinan los estudiantes con relación a los diferentes aspectos del servicio que les brinda la universidad.	
		Enrique salió de la reunión y de la biblioteca.	Parece que surgió algún asunto a resolver.
18:00	Carlos	A mí me gustaría saber qué tanto estamos logrando aterrizar o concretar nuestro nuevo modelo académico. También me gustaría saber qué está pasando con los exalumnos. ¿En dónde se encuentran laborando? ¿Qué están estudiando? ¿Qué tan bien les está yendo? En lo administrativo me gustaría saber cómo va nuestra cartera vencida. Cuántos alumnos se han ido de la universidad debiéndonos dinero y cuántos todavía están pero todavía no nos pagan.	El rector fue finalmente quien pudo formular preguntas para más de una dimensión.
	Liliana	A mí me gustaría saber en qué indicadores nos debemos basar para elegir qué materias les debemos dar a cada profesor.	Participaciones muy puntuales. El ritmo de la sesión no favorecía tampoco que se extendieran más.
	Montse	Yo coincido también en que la opinión de los alumnos es muy importante. Me gustaría saber	

Notas de campo			Notas teóricas, metodológicas, personales
Hora	Actor	Descripción	
		qué opinan sobre todos los aspectos de la universidad, incluyendo mi parte administrativa.	
		Francisco, el vigilante, llega con el cable que no había funcionado y lo instala. Ahora comenzamos a ver las diapositivas en la pantalla de televisión.	Se ve mucho mejor y hasta me da la impresión que eso nos anima a todos.
	Gonzalo	Son muchas cosas las que están saliendo, y todas bien interesantes. Por lo menos de dos dimensiones ya salieron cosas, ¿vieron?, de la pedagógica y de la organizacional.	
18:04	Carlos	Seguramente nos faltan muchas.	
	Gonzalo	Por cierto aquí tengo otra lámina. ¿No sería interesante saber qué indicadores utilizan las altas jerarquías de universidades muy reconocidas en todo el país para tomar decisiones y desarrollar sus planes estratégicos? ¿O qué indicadores se utilizan a nivel internacional para evaluar instituciones universitarias?	
	Liliana	¿Cómo lo del PISA?	
	Gonzalo	Ándale, pero existe otro proyecto, se llama Tunning y es muy parecido. Creo que nació con la idea de que los estudiantes y profesores de las diferentes universidades pudieran ir de una universidad a otra sin problema, por una estandarización de calidad.	
	Liliana	Ándale.	
18:10	Gonzalo	Me parece que si tenemos un interés en queelijamos indicadores que nos sean útiles a nosotros, por lo que han dicho y por lo que quieren saber. ¿Qué beneficios tendría para nuestra universidad si contamos con una especie de “paquete” de indicadores que ni sean demasiados pero sean suficientes para “medirle el pulso” a la universidad. Unos indicadores de los que todos estemos convencidos y hayamos elegido juntos?	
	Montse	Creo que realmente empezariamos a planear como debe ser.	
	Jorge	Pues sabriamos en dónde están realmente nuestros problemas y qué es lo que urge más atender.	
	Carlos	Yo creo que nos puede permitir proyectarnos con más visión.	
	Mario	Si todos tuviéramos información sobre cómo estamos en las diferentes áreas, creo que eso va ayudar a que trabajemos en equipo, pues sabriamos quién necesita ayuda o cómo podemos entre todos buscar soluciones a los problemas.	Esta es la primera intervención relacionada con el propósito de aprendizaje de fondo: el aprender a trabajar de forma colaborativa.
	Gonzalo	Es un punto clave, claro que sí. ¿Algo más?	
18:15	Ere	Yo creo que con frecuencia tenemos problemas de comunicación. Nadie sabemos qué estamos haciendo los demás. Creo que este proyecto nos podría también ayudar en eso. [Asiento con la cabeza].	
	Gonzalo	¿Cuáles creen que serían los riesgos si seguimos adelante, como estamos, sin contar con este paquete de indicadores bien elegidos y acordados entre nosotros?	
	Jesús	Vamos a seguir improvisando.	
	Carlos	Sí, creo que todavía somos muy “reactivos” y tenemos que poder adelantarnos más a lo que puede pasar.	
	Mario	Vamos a saber priorizar, a veces creo que no sabemos en dónde es mejor invertir el recurso.	
	Gonzalo	¿Creen que haya otros riesgos? ¿Cuáles?	
	Jorge	Creo que estamos hablando de lo mismo, tiene qué ver con la evaluación pero también con la planeación.	
18:19	Gonzalo	Quisiera invitarles a que veamos esta lámina. La maestría que estoy estudiando está muy padre y una de las cosas que me gusta es que aborda los temas educativos desde el punto de vista de la gestión del conocimiento. ¿De qué se trata esto? Bueno, de manera muy resumida, desde la Gestión del Conocimiento se plantea que, especialmente en esta época de incertidumbre y cambio es importante:	Me dio la impresión de que cuando Mario frunce el ceño es como de sorpresa desagradable, como si esa literatura le pareciera poco seria.  Aquí se prestaba ´para comenzar a hablar de la importancia de involucrar a otros actores. El tiempo se agotaba.

Notas de campo			Notas teóricas, metodológicas, personales
Hora	Actor	Descripción	
		<p>*Que nuestras organizaciones aprendan a hacer uso del potencial del conocimiento que está en todos nosotros, en todos los miembros de la universidad en nuestro caso, incluyendo no sólo a los directivos, sino también a los estudiantes, los maestros, las recepcionistas, los intendentes. [Asienten]</p> <p>* Que hay dedicarnos de manera sistemática, constante, a aprender a mejorar y a cambiar, no únicamente cuando tenemos una crisis. Crear conocimientos, innovar, mejorar, nos permitirá no solamente adaptarnos mejor al cambio sino influir en él, hacer que las cosas pasen a nuestro favor.</p> <p>* No basta con el deseo de aprender, hay que desarrollar metodologías para que aprendamos a organizarnos para aprender y para aprovechar todo el conocimiento que existe en la organización y también en otras personas que antes o fuera de aquí se han dedicado a estudiar qué hacen las organizaciones que aprenden. ¿Alguien ha leído el libro de La Quinta Disciplina? [Algunos asienten. Mario frunce el ceño]</p>	
18:23		Carlos empieza a golpetear la mesa con la pluma.	Me parece que es por la prisa, ya rebasó la hora que tenía programada para comenzar su siguiente reunión, pero empezamos tarde,
	Gonzalo	Me gustaría finalmente pedirles que contesten la siguiente escala. Es para que reflexionemos sobre qué tanto ya tenemos una cultura de trabajo que nos ayude en este proyecto que vamos a hacer. Van a ver que se relaciona con cosas como el trabajo colaborativo, o la comunicación que tenemos. Vean que en las columnas hay cuatro opciones para que califiquen con la escala. La máxima calificación sería 4 y la mínima 1. ¿Alguna duda?	
		Distribuyo las escalas y comienzan a responder. Llega Enrique y también le doy la suya. Le explico brevemente.	
		¿Hay que poner nuestro nombre?	
		Como gusten, es posible no ponerlo.	
18:28		Comienzan a responder y conforme van terminando me las van entregando.	Veo a Carlos muy concentrado respondiendo. De hecho a todos.
18:40	Gonzalo	Una última pregunta. A veces cuando uno contesta un cuestionario o una escala así uno siente que se va dando cuenta de cosas en las que quizá no se había fijado antes. No sé, ¿alguien siente haberse dado cuenta de algo que quisiera compartir?	
	Montse	Que no tenemos estructura.	
	Carlos	Bueno, ustedes saben que a mí me gusta el trabajo en equipo, pero veo que hay muchas cosas que hemos descuidado, hemos dejado de hacer o nunca hemos hecho y que hacerlas nos ayudaría a realmente trabajar en equipo.	
	Ere	Yo confirmo que realmente nos hace falta mejorar nuestra comunicación,	
	Gonzalo	¿Algo más? Bueno, no sé Carlos, ¿quisieras decir algo para cerrar?	
18:45	Carlos	Sí. Cuando me dijo Gonzalo de este proyecto y que quería hacer su tesis sobre él le dije que sí. Porque este proyecto me parece muy importante y nos va a ayudar a ser mejor equipo. Yo creo que es bueno que analicemos juntos los problemas de la universidad. También saben que estoy abierto a la crítica. Pero la crítica que me gusta es la crítica respetuosa y abierta, no indirecta. Creo que no hemos sabido trabajar muy bien en equipo y creo que este proyecto es una oportunidad para que crezcamos mucho en ese sentido, aparte de que con toda esa información que podemos obtener vamos a tener una idea más clara de las decisiones que debemos tomar.	
	Mario	¿Qué sigue?	



Notas de campo			Notas teóricas, metodológicas, personales
Hora	Actor	Descripción	
18:50	Gonzalo	<p>Qué bueno que lo preguntas. Pues ahora que sé que sí le entran al proyecto, voy a trabajar haciendo una especie de cronograma sobre lo que vamos a hacer de aquí a diciembre, mes con mes. De manera general, de aquí a diciembre tenemos el reto de ya tener definido nuestro paquete de indicadores. Luego de enero a mayo los probaremos, recogiendo la información que nos piden y viendo qué información nos dan y qué tan bien nos funciona. Luego de agosto a diciembre del próximo año pues evaluaremos la experiencia y seguramente surgirán más necesidades. Yo entretanto estaré trabajando en el documento de mi tesis.</p> <p>Bueno, pues eso es todo por hoy, muchas muchas gracias de verdad.</p>	
	Jorge	¿Vamos a tener copia de esta escala?	
18:53	Gonzalo	Claro, y sobre todo podremos ver los resultados ya que los haya procesado.	
			<p>Creo que en general la sesión fue productiva. Excepto Ere (que se mantuvo atenta pero con poca participación) y Jesús (que se incorporó tardíamente), de los demás parecen haber evidencias de su interés en el proyecto.</p> <p>Creo que aunque funcionó bien habría funcionado mejor si hubiera diseñado una actividad más inductiva, comenzando por ejemplo con pedirles información a partir de indicadores, y así hacerles constatar de nuestras lagunas a este respecto, y vivencias lo importantes que pueden ser.</p> <p>En el caso de Ere pude hablar después con ella y me dijo que le había parecido bien, pero que le preocupa que sea “más trabajo”.</p> <p>En el caso de Jesús llegó tarde, este tipo de temas, ligados al monitoreo pueden interesarle, especialmente si tienen un sesgo cuantitativo.</p> <p>Es importante que plantee el cronograma pronto y tareas que nos brinden una sensación rápida de éxito, como dice nuestra guía. También es importante que pronto les “devuelva” los resultados de la escala, para mantener el interés y que sientan que lo que hacemos tiene “vuelta”.</p> <p>Tengo que revisar mi grabadora, pues estuvo fallando y perdí buenos tramos de la grabación. También tengo que tener más cuidado a la hora de apagar la computadora, pues perdí algunas anotaciones clave que hice en el PPT mientras trabajábamos.</p> <p>Debo revisar bien la mecánica de trabajo para tratar de contrarrestar la cuestión del trabajo a distancia.</p> <p>La sugerencia de Flor con relación a que desde la instancia jerárquica se generen expectativas de entrega puede funcionar muy bien.</p> <p>Debo cerciorarme si estoy usando la bitácora adecuadamente.</p> <p>Como impresión de conjunto, creo que fue un buen inicio. Realmente se hizo evidente para todos, sobre todo con lo de la escala al final, que aprender a trabajar en equipo, comenzando con nosotros como cuerpo directivo, será de mucho crecimiento para todos y conveniente y necesario para ULDA. Siento al rector genuinamente interesado en ello también.</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de cierre: 16 septiembre 20 11		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_B3	
Día	Propósitos	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
16	<p>“Retrospectiva de todos los avances, pendientes y dudas: puesta al día” (uso personal)</p> <p>Brindar a mi profesora una visión sintética de lo hecho, y de lo faltante y de mis dudas. También de mis solicitudes y sugerencias.</p>	10:59a m	Gonzalo	<p><u>Lo realizado u ocurrido</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autorización preliminar de la idea del proyecto por el rector de ULDA.</li> <li>2. Primera versión de la justificación del proyecto, con diferentes deficiencias ya señaladas por Flor: las principales fueron que hizo falta justificar no solamente desde la problemática, sino también incluir elementos teóricos; también situaciones de tipo formal: lenguaje, fundamentación en datos duros.</li> <li>3. La Bitácora U2_A2_B1, que correspondía a la semana del 29 de agosto al 4 de septiembre, no la subí porque estaba en plena crisis de no saber qué proyecto.</li> <li>4. Confirmación de la temática del proyecto, con el visto bueno de Flor, a pesar de las circunstancias un tanto singulares del mismo.</li> <li>5. Lectura “Crear un sentido de urgencia”.</li> <li>6. Elaboración de un PPT con el planteamiento de las ideas básicas del proyecto, para ser presentado en la primera reunión de trabajo con el grupo directivo ULDA.</li> <li>7. Envío del PPT a Flor.</li> <li>8. Realización de la reunión de presentación del proyecto, el lunes 5 de septiembre del 2011, logrando la asistencia del 100% de los convocados y el acuerdo formal de dar inicio al proyecto.</li> <li>9. Realización de la bitácora respectiva U1_A2_B2 “Construcción de la comunidad de gestión del conocimiento”, con la transcripción de los diálogos (parcialmente basados en la grabación, pues la grabadora anterior funcionó mal). En ella también incluí la bitácora U2_A2_B1, para que no quedara ese pendiente, aunque se reportó en ella la falta de avance y los motivos.</li> <li>10. Gestión en DIF de una grabadora reportera digital que también me servirá para este proyecto. Mi grabadora anterior ya no sirve, se estropeó en la última ocasión.</li> <li>11. Procesamiento de la encuesta y envío de los resultados numéricos al grupo directivo ULDA (se anexa copia al pie de esta bitácora, lo incluí aquí pues creo que no había otro lugar ya que es una iniciativa propia el subir estos resultados).</li> <li>12. Elaboración de un formato propio de bitácora que integre los aportes de Flor y mi previa forma de organizarme, más mis nuevas necesidades.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realmente me hacía falta poner todo en orden, traía una revoltura de dudas, erratas, atrasos, etc. Ahora sí siento que tengo todo listo y en orden para proseguir mi trabajo.</li> <li>• Estoy dejando la interpretación del proceso grupal (con apoyo en las lecturas de Senge y O’Farril en la sección más abajo que comencé en la página 4, a las 19:27.</li> </ul>	<p><u>Fuerzas impulsoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El apoyo de Flor y de la maestría en general.</li> <li>• El apoyo de mis compañeros.</li> <li>• El apoyo genuino del rector al proyecto.</li> <li>• La disposición inicial de mis compañeros directivos en ULDA.</li> <li>• Mi estilo de aprendizaje, creo bastante autónomo y organizado y asimismo empático hacia el trabajo colaborativo.</li> </ul> <p><u>Fuerzas restrictivas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo a distancia.</li> <li>• Las dificultades potenciales por los previos problemas de relación con varios de mis compañeros directivos ULDA.</li> <li>• Mi saturación actual de actividades.</li> <li>• Aunque en términos generales siento empatía por el trabajo colaborativo, me doy cuenta de que a veces hay cosas que se me atorán y todavía no alcanzo a identificar si hay un patrón de conducta en la</li> </ul>	



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de cierre: 16 septiembre 20 11		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_B3	
Día	Propósitos	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación Fuerzas impulsoras y restrictivas
				<p><u>Pendientes a la fecha y hora</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ya lo bajé, pero aún no leo, las “Notas sobre el Activo Intangible”.</li> <li>2. Ya bajé también, pero aún no los leo, los textos sobre “La Quinta Disciplina”, “Gestión del cambio planeado...”, “Mapeo”, “Los proyectos de gestión se orientan...” (PPT).</li> <li>3. Participación en el Foro 2: Capital intelectual activo y potencial.</li> <li>4. Resumen Ejecutivo a elaborar con participación de la Comunidad de Aprendizaje y Gestión del Conocimiento (CAGC).</li> </ol> <p><u>Dudas</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Por qué no hay seriación entre los nombres de las bitácoras 1 y 2? ¿Es un error de nombre? Quizá una debió llamarse U2_A2_B1, y la segunda U2_A2_B2, ¿es así? (Creo que hay otros nombres de actividad más adelante que se prestan a confusión).</li> <li>2. Es como una confusión, creo entender ahora por qué envié dos veces la misma tarea en dos lugares distintos. En la semana 4, del 5 al 11 de septiembre, además de pedir la bitácora U2_A2_B2, hay otra actividad U2_A1, que se llama “Construir la comunidad de práctica-gestión del conocimiento”. Pero en ella se piden dos cosas distintas: la primera es, efectivamente, comenzar a conformar dicha comunidad y reportarlo en la bitácora antes citada. Pero también se pide el Resumen Ejecutivo, con fecha límite el 11 de septiembre. Mi confusión estuvo en que como el nombre de dicha actividad corresponde a la etapa del proceso y no hace alusión al tema del Resumen Ejecutivo, cada vez que me asomaba ahí pensaba que se trataba de la bitácora y perdía de vista lo del resumen, <b>y por eso subí en ese lugar al principio, según yo, muy a tiempo, la bitácora.</b> Después, como seguía viendo “la manita” me di cuenta que en el lugar donde realmente había que subir la bitácora no había subido nada, y la volví a subir, y me quedé con la sensación de que había algo equivocado pues no se me hacía lógico haberla subido por duplicado. Obviamente, a estas alturas, la plataforma ya no me deja quitar la bitácora y subir la justificación (que de todos modos apenas la voy a hacer, mil perdones). (Quizá valga la pena poner algún otro ícono de ALERTA para despistados como yo: SUBIR LA BITÁCORA EN SU LUGAR, NO AQUÍ, je je).</li> <li>3. Mil disculpas, acabo de hacer un chiste, pero aprovecho para preguntarlo formalmente. En la bitácora, ¿sí se vale hacer anotaciones muy informales? ¿O también debe tener un estilo académico?</li> <li>4. ¿Por qué si ya llené (aunque equivocadamente) los espacios disponibles para entregas de tareas de la semana del 5 al 11 de septiembre, sigue apareciendo la manita?</li> </ol>		que esté incurriendo y que me resulte inconveniente para estos fines. ¿Habrá salido algo en el test sobre estilos de aprendizaje?

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de cierre: 16 septiembre 20 11		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_B3	
Día	Propósitos	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
				<p>5. Otras dudas sobre Resumen Ejecutivo: ¿cuál es la fecha límite de entrega? Dice que agosto 21, ¿debo entender septiembre 18? Al cumplimentar con esta entrega, ¿dejo ya de lado la entrega del 11 de septiembre que por confusión no hice? (subí una bitácora en su lugar).</p> <p>6. Me había hecho a la idea de que la expresión “Resumen Ejecutivo” siempre se refería al documento del proyecto. Ahora me parece que en cada etapa se pide un resumen ejecutivo de la etapa del proceso en la que estamos trabajando durante la semana. Pero, ¿no es un poco como duplicar lo que estamos escribiendo en la bitácora? ¿O no estoy entendiendo bien?</p> <p>7. Por algunas cosas que leo en las instrucciones de tarea, me da la impresión de que <b>debe haber una lectura específica sobre los tipos de actores y roles, pero no la encuentro por ningún lado</b>. Me pregunto si es un error en la “subida de archivos”, porque hay una liga para una lectura que parece ser de este tema y en realidad es de “crear un sentido de urgencia”.</p> <p><u>Solicitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Podría darme alguna retroalimentación sobre el cuestionario de estilos de aprendizaje? ¿Encuentra correspondencia entre sus resultados y la forma en que trabajo? ¿Alguna sugerencia para desarrollar mis recursos?</li> </ul> <p><u>Sugerencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Creo que para mí sería más claro si la información relacionada con las actividades de la semana estuviera visualmente agrupada en tres conjuntos básicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Directivas generales sobre el proceso.</b> Ahí encontraríamos los lineamientos sobre en qué debemos trabajar durante la semana, a nivel de proceso. Responde a la pregunta; ¿En qué etapa del proceso se propone que estemos trabajando en esta semana?</li> <li>b) <b>Actividades y tareas.</b> En un solo sitio especificar qué actividades específicas se nos solicita que realicemos y que tareas. Con una ventana para subir cada tarea por separado, pero en la misma página, y su respectiva fecha de entrega. Responde a las preguntas: ¿Qué debemos hacer durante la semana y qué productos debemos entregar?</li> <li>c) <b>Bitácora.</b> Un sitio sin instrucciones adicionales, cuya única función sería que ahí subiéramos las bitácoras. (Estaría padre que pudiéramos tener acceso a las de los demás).</li> </ul> </li> </ul>			

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de cierre: 16 septiembre 20 11		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_B3	
Día	Propósitos	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
		14:50	Gonzalo	<p><u>Lo realizado u ocurrido</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ya leí todas las lecturas de apoyo y repasé a conciencia todas las instrucciones.</li> <li>Integré a la bitácora resultados encuesta GC.</li> <li>Elaboré un análisis de la participación (actores, roles, etc.) personal. En tanto puedo llevarlo al grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El material de apoyo está super bien. Realmente es una gran ayuda darnos este material resumido. MUCHÍSIMAS GRACIAS. Sería un problemón si tuviera que volver a todas las fuentes del semestre pasado o hacer largas lecturas, con las de la otra asignatura ya estoy saturado.</li> <li>A pesar del cuidado que tuve aún siento cierta confusión. Me serviría un mapa que me ayudara a ver cómo las actividades que se nos van asignando corresponden a etapas dentro de un proceso general. Quizá hace falta que tengamos un diagrama global, como guía de apoyo, y la organización visual de la sección de cada semana quizá no está ayudando mucho.</li> </ul>		
16 sept 2011	Bitácora del proceso de gestión del conocimiento. (Referida a "Negociación de significados y construcción de comunidad.")	19:27	Gonzalo	<ul style="list-style-type: none"> <li>El día de la primera reunión grupal (5 de septiembre), no pudo cubrirse el propósito de identificar otros actores clave y sus roles. Se invita que en la bitácora de esta semana (la presente) se haga una interpretación de lo ocurrido con base a La Quinta Disciplina (Senge) y a la Gestión del Cambio Planeado en Organizaciones / Aspectos Fundamentales (O'Farril).</li> <li>No se tocó ese tema en dicha reunión (por falta de tiempo, se empezó tarde) y queda pendiente la forma en que se podrá solventar dicha carencia. Por ahora sin embargo me permito presentar, también al pie de esta bitácora, un análisis de la participación de los posibles actores y una reflexión tentativa con relación a sus posibles roles, que confío pueda ser útil también en este proceso, al menos como ejercicio personal (ver nota teórico-metodológica en siguiente columna). Me queda claro que lo importante será el abordaje colectivo que se pueda hacer al respecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vamos estar durante algún tiempo en la etapa de "descongelamiento" (O'Farril). La confianza, la motivación y la capacitación tienen un valor estratégico en esta etapa. ¿Qué puedo hacer para promoverlas? El artículo de Senge es corto y clave, ¿qué tal si de algún modo fomento su socialización?</li> <li>Los conflictos que hubieron entre un grupo de directivos y mi persona pueden afectar la confianza. Debo tener mucho cuidado en ello, evitando que resurjan recelos (en ellos pero</li> </ul>	<p><u>Fuerzas impulsoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El liderazgo del rector y su capacidad mediadora.</li> <li>La disposición inicial formal y manifiesta de todos. (Podría no haberse dado).</li> <li>Los apoyos metodológicos de la Maestría (realmente estas lecturas me dan muchas orientaciones prácticas. Estratégicas y oportunas).</li> <li>Mi proceso terapéutico, pronto a dar reinicio.</li> </ul>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de cierre: 16 septiembre 20 11		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_B3	
Día	Propósitos	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
					<p>también en mí). La figura del rector será clave: él es el líder natural, con influencia y autoridad formal y moral sobre todo el grupo inicial de 9 participantes. En cambio un servidor sólo tiene influencia o ascendencia real sobre tres de ellos (incluido el rector). Sería bueno introducir tres figuras impulsoras: <b>el líder</b> (el rector), el <b>“conductor técnico”</b> (operando a distancia, como una especie de asesor semi-externo), y un <b>agente de cambio interno</b> con ascendencia más amplia (hubiera sido ideal que contrataran a otra autoridad, como decía el rector). Por ahora quizá lo más parecido sería Enrique, el Coordinador Académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Próximamente deberé proponer, entre otras cosas, las estrategias, dispositivos y cronograma de trabajo (urge). Es importante que tome muy en cuenta las 7 recomendaciones de O’Farril para disminuir la resistencia, en el diseño de mis estrategias. ¡OJO!</li> <li>• Cuando iniciemos la etapa de recolección de información ya comenzaríamos a entrar en la etapa de <b>“cambio”</b>.</li> <li>• Sobre la conveniencia o no de permitirme manifestar mis conjeturas personales, temores, creencias,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El carácter llevadero y apoyador de Enrique (Coordinador Académico) quien ha sabido llevarla bien con todos.</li> <li>• La frescura, disposición y tacto de Liliana.</li> </ul> <p><u>Factores restrictivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La división y los conflictos previos que se han dado entre nosotros como directivos, en los cuales también yo he estado involucrado, y que dieron lugar a la polarización de grupos.</li> <li>• La oposición de Jesús Alarcón hacia esquemas de trabajo colaborativos.</li> <li>• Mi colaboración a distancia.</li> <li>• La reducida asistencia del rector a la universidad.</li> <li>• El agotamiento de Eréndira y su resistencia a más trabajo.</li> </ul>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de cierre: 16 septiembre 20 11		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_B3	
Día	Propósitos	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
					preferencias, aún cuando no tengan un fundamento objetivo, me permito apoyarme en las propuestas de George Devereaux (espero recordarlo bien), en su libro "De la ansiedad al método" (Siglo XXI me parece), en el cual plantea que en lugar de ocultarlas es mejor que el investigador las plantee, como una forma más efectiva de hacerlas entrar en el análisis objetivo, en vez de ocultarlas bajo una pretensión de control y neutralidad.		
		22:30		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cierre de la jornada.</li> </ul>	Lo que haga hasta el domingo lo pondré en la bitácora de la próxima semana.		

**Escala para determinar la pertinencia de gestionar el conocimiento en la organización<sup>4</sup>**

**Escala**

Rango	Escala
De 1.0 – 1.75	Deficiente
De 1.76 a 2.5	Regular
De 2.51 a 3.25	Bien
De 3.25 a 4.0	Muy bien

*¿Existen en la organización prácticas y/o políticas que favorezcan o faciliten la implicación de la misma en un proceso de Gestión del Conocimiento?*

Aspecto	#	Item	1	2	3	4	R
Trabajo colaborativo	1	Existen en la organización espacios acondicionados para la realización de reuniones de trabajo.	0	2	9	16	3.3
	2	Existen en la planificación del calendario organizacional periodos específicos para trabajar colaborativamente en la resolución de problemas.	4	6	0	4	1.7
	3	La organización tiene previstos esquemas de acción específicos para permitir que los convocados a una reunión puedan disponer del tiempo suficiente para asistir a las reuniones de trabajo.	2	4	6	8	2.5
	4	Existen las condiciones para facilitar que los horarios de reunión sean en momentos en que los participantes pueden alcanzar una alta productividad.	0	8	3	12	2.8
	5	La organización estimula activamente la participación de sus miembros en proyectos de trabajo colaborativo.	1	8	9	8	3.2
	6	La organización considera la participación en proyectos de trabajo colaborativo dentro de la evaluación del desempeño de su personal.	0	6	9	8	2,8
	7	La resolución de problemas prioritarios mediante esquemas colaborativos, es una práctica positivamente valorada y con una presencia significativa en la experiencia de la organización.	3	8	0	4	1.8
	8	Existen en la organización órganos constituidos encargados de promover la resolución colaborativa de problemas.	4	4	6	0	1.7
	9	Dichos órganos operan de manera regular.	5	0	6	0	1.3
	10	La organización suele dar seguimiento y evalúa las acciones y resultados de los acuerdos y compromisos derivados de los proyectos y reuniones de tipo colaborativo.	1	6	9	4	2.5
	11	Dicha evaluación contempla esquemas participativos en los que tiene cabida la auto y la coevaluación	3	6	6	0	1.8
	<b>ST</b>					<b>2.3</b>	
Comunicación	12	Existen medios adecuados y suficientes para favorecer la comunicación vertical entre los miembros de la organización.	0	6	6	12	3.0

<sup>4</sup> Con base en ocho cuestionarios recibidos.

Aspecto	#	Item	1	2	3	4	R
organizacional	13	Estos medios son utilizados de manera habitual por sus miembros.	1	6	6	4	2.1
	14	Existen medios adecuados y suficientes para favorecer la comunicación horizontal entre los miembros de la organización.	1	4	6	12	2.8
	15	Estos miembros son utilizados de manera habitual por sus miembros.	2	6	6	4	2.2
	16	Los miembros de la organización conviven con frecuencia en espacios informales en los cuales pueden intercambiar libremente información e inquietudes acerca del acontecer de la organización.	5	2	6	0	1.6
	ST						<b>2.3</b>
Modelo de comportamiento organizacional.	17	La organización se preocupa y ocupa por el bienestar de sus miembros, tanto material como psicológico.	3	3	6	8	2.5
	18	La organización promueve activamente y eficazmente estilos de autoridad dialógicos y participativos	0	10	9	0	2.3
	19	La organización promueve activa y eficazmente el que sus miembros se constituyan en una comunidad aglutinada en torno a un proyecto claro y compartido.	1	8	9	0	2.2
	20	El clima organizacional puede considerarse favorable en términos generales, reflejando índices satisfactorios de bienestar, identificación e integración entre sus miembros.	3	8	3	0	1.7
	21	Los miembros de la organización se esfuerzan en colaborar y en construir una atmósfera y un espacio habitables dentro de la organización.	1	6	9	4	2.5
	ST						<b>2.2</b>
Gestión del conocimiento	22	Los protocolos de selección de personal utilizados en la práctica, reflejan una alta valoración del perfil profesional adecuado a cada puesto.	1	8	9	0	2.2
	23	La organización estimula y reconoce en sus miembros el deseo de trabajar en forma efectiva en su formación continua (orientación al aprendizaje).	1	6	9	4	2.5
	24	La organización ha incorporado prácticas para la sistematización de su experiencia.	3	6	6	0	1.8
	25	La organización cuenta con órganos, programas y recursos destinados a la investigación	3	8	3	0	1.7
	26	La organización cuenta con acervos documentales y/o bases de datos en las que concentra y acumula la información que ha sido necesaria y también generada en el desarrollo de sus funciones, para efectos de facilitar su posterior aprovechamiento.	4	8	6	0	2.2
	27	Dentro de las políticas organizacionales se promueve, en la medida de lo posible, el libre acceso a dichos acervos documentales y bases de datos.	3	10	0	0	1.6
	28	La organización concede importancia y dispone de los mecanismos y recursos necesarios para distribuir los conocimientos necesarios entre todos los actores implicados en una problemática.	2	10	0	0	1.5
	29	La organización ha incorporado prácticas de planeación estratégica de carácter participativo.	1	10	6	0	2.1
	30	En las diferentes etapas de la solución de un problema, se valora y acude a los conocimientos existentes en el exterior de la organización.	1	8	6	0	1.8
	31	En las diferentes etapas de la solución de un problema se valora y requieren los conocimientos de los propios miembros de la organización.	1	4	12	4	2.6
	32	En el análisis de los problemas existe una intención clara de hacer análisis sistémicos y de trascender modelos mentales que resulten obstaculizantes.	1	6	9	4	2.5
	33	En la resolución de problemas las altas jerarquías organizacionales se ocupan de aportar su visión y expectativas, delegando a los mandos medios la responsabilidad de conducir el proceso de búsqueda de soluciones.	0	8	6	8	2.7
34	En la resolución de problemas los mandos medios asumen la responsabilidad de	1	8	6	4	2.3	



Aspecto	#	Item	1	2	3	4	R
		promover y organizar la participación de los sectores implicados en la problemática en cuestión, tanto de los niveles medios como bajos, generando sinergia.					
	34b	En la resolución de problemas se valoran las aportaciones de los miembros ubicados en las jerarquías más bajas de la institución, vinculados a dichas problemáticas.	1	8	0	12	2.6
	35	La organización tiene en alta estima la puesta en práctica de los conocimientos generados o adquiridos, y hace un seguimiento lo más cercano posible del proceso de aplicación.	1	6	12	0	2.3
	36	En la organización se tiene conocimiento de las barreras del aprendizaje y se está al tanto de su activación.	1	10	3	4	2.2
	ST						2.1
		<b>Promedio total</b>					<b>2.2</b>

### Análisis de la participación<sup>5</sup>

	Actor	Relación con el proyecto	Posición ante el proyecto			Rol visualizado	Medidas preventivas	
			Perfil profesional	Valencia predominante manifiesta/latente	Fuerza (influencia potencial)			Intensidad afectiva del involucramiento
1	Carlos Hernández	Rector de ULDA.  Abogado.	De apoyo / De apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media-baja</li> </ul> <p>Por su candidatura a diputado.</p>	<p><b>Agente de cambio / Líder</b></p> <p>Es el único con autoridad real y moral ante todos los directivos y miembros de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afianzar cercanía.</li> <li>Generar modos de trabajo muy prácticos y eficientes.</li> </ul>
2	Jorge Rojas	Secretario General  Ingeniero industrial	De apoyo/De resistencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media/Baja</li> </ul> <p>Tiende a involucrarse poco en tareas de tipo intelectual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta.</li> </ul>	Participante de la Comunidad de Aprendizaje y GC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Generar resultados rápidos.</li> <li>Solidez de la información obtenida.</li> </ul>
3	Montserrat Cabrera	Contadora General.  Contadora	De apoyo/ De resistencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media/Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media/Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media/Baja</li> </ul> <p>Tienen un horario muy recortado y sobrecarga por</p>	Participante de la Comunidad de Aprendizaje y GC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que lidere la parte administrativa.</li> <li>Esquemas de trabajo muy expeditos.</li> </ul>

<sup>5</sup> En parte desprendido de la propuesta de Marco Lógico (metodología por objetivos para el diseño de proyectos), en la versión desarrollada por Hugo Olivares Lima para la Fundación de Investigación para el Desarrollo Profesional. (Lamentablemente no tengo más datos bibliográficos por ahora, pero es una metodología en boga en el área de proyectos sociales que desean obtener financiamiento gubernamental e internacional). El desdoblamiento del rubro "intensidad" en intensidad afectiva y disponibilidad es una aportación emergente mía, al igual que el desdoblamiento de valencia en manifiesta y latente.

	Actor	Relación con el proyecto	Posición ante el proyecto			Posibilidad real de participación (disponibilidad)	Rol visualizado	Medidas preventivas
			Perfil profesional	Valencia predominante manifiesta/latente	Fuerza (influencia potencial)			
			grupo.			recortes.		
4	Jesús Alarcón	Director de Vinculación.  Contador	De apoyo / <b>De resistencia.</b>  Se manifiesta en contra del trabajo colaborativo y a favor de la división del trabajo y el desempeño individual.  En función de cómo perciba el proyecto con relación a sus intereses de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media /baja Tiende a involucrarse poco en tareas colaborativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media/Baja-  Tiene un horario recortado.</li> </ul>	Participante de la Comunidad de Aprendizaje y GC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquemas de trabajo muy expeditos.</li> </ul>
5	Mario Ceballos	Encargado de Promoción  Licenciado en Comunicación	De apoyo/ <b>De resistencia</b>  En función de cómo perciba el proyecto con relación a sus intereses de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media/alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta.</li> </ul>	Participante de la Comunidad de Aprendizaje y GC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mucha comunicación.</li> <li>Solidez teórico-metodológica de los planteamientos y el proceso.</li> </ul>
6	Eréndira Mejía	Directora de Servicios Escolares  Abogada	De resistencia  Se manifiesta en torno a nuevos proyectos que impliquen más trabajo.  En función de cómo perciba el proyecto con relación a sus intereses de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media/Baja</li> </ul>	Participante de la Comunidad de Aprendizaje y GC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Simplificar al máximo el trabajo.</li> <li>Resultados rápidos.</li> </ul>
7	Enrique Solano	Coordinador Académico  Ingeniero en Sistemas	De apoyo / apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media  Por sobrecarga.</li> </ul>	Participante de la Comunidad de Aprendizaje y GC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuidar cargas de trabajo (él dice que sí pero luego no puede)</li> </ul>
8	Liliana Galván	Coordinadora de Apoyo al Desarrollo Integral del Estudiante  Pasante de Psicología	De apoyo / apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> </ul>	Participante de la Comunidad de Aprendizaje y GC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empoderamiento .Puede proyectarse un poco insegura.</li> </ul>
9	Gonzalo Zavala	Director de Innovación y Calidad Educativa  Lic. en Comunicación	De apoyo / apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta/Media  Por haber tenido dificultades con la mayor parte de los directivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Media  Por el formato a distancia.</li> </ul>	<b>Agente de cambio / Conductor del proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuidar interferencia de problemas previos.</li> <li>Requiere apoyo cercano y frecuente por parte de la docente para manejar los aspectos técnicos, y también los relacionales.</li> </ul>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 27 septiembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2B#4	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
20	Narrar los avances de la semana.		Gonzalo	Elaboré una guía de trabajo a distancia en la que procuré concentrar los objetivos planteados en la asignatura para dicha semana y también los objetivos que estaban atrasados de la semana anterior. La titulé: "Lo que necesitamos saber para el proyecto".	Dada la condición a distancia de mi colaboración, la confección de instrumentos para trabajar a distancia puede tener un valor estratégico, así como otras herramientas.	<u>Fuerzas impulsoras</u> : las TIC's. <u>Fuerza restrictiva</u> : Una limitación para el manejo de las TIC's puede ser la limitación de varios de los miembros del grupo con relación al manejo de estas tecnologías.
20				Envié a Flor copia de mi bitácora del 16 de septiembre y de la última versión del Resumen Ejecutivo del Proyecto, a efecto de que los tuviera a la mano para la sesión de asesoría por messenger (también porque no supe en donde subir el Resumen Ejecutivo del Proyecto).	De pronto me parece que tengo más cosas que subir que sitios en la plataforma para hacerlo. Creo que sería bueno sugerir a Flor se abrieran más opciones o nos permitiera ya oficialmente enviarle información a su correo.	
21			Enrique, Liliana y Gonzalo.	Propuse a Enrique Solana y a Liliana Galván la posibilidad de fungir como agentes de cambio/motivadores dentro del proyecto. Aceptaron pero quien solicitó la titularidad fue Enrique. Le expliqué entonces de qué se trataba y que le pediría que enviara su guía resuelta días antes que los demás para que revisáramos sus dudas y así pudiera también asesorarles. Su respuesta vía correo electrónico:  <i>"Claro que si Gonzalo, En forma particular tengo interes por desempeñar alguna actividad adicional a las propias del proyecto como participante. Y esto es dada la naturaleza del mismo.</i>  <i>Ya lo comenté con Liliana y entre los dos realizaremos las actividades conservando en mi persona la responsabilidad del mismo.</i>	El rol de agente de cambio/presencial/motivador es un rol creado a raíz de las circunstancias específicas de mi proyecto. Sería interesante ver qué otro tipo de propuestas están haciendo mis compañeros en sus respectivos proyectos.	Fuerzas impulsoras: la disposición siempre positiva de Enrique y Liliana, y el perfil de Enrique, muy inclinado hacia las cuestiones sistémicas y tecnológicas (es Ing. en Informática y estudia una maestría en educación). <u>Fuerzas restrictivas</u> : La saturación de trabajo de ambos.

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 27 septiembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2B#4	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				<i>Gracias y excelente tarde."</i>		
				Dada la premura de los tiempos, envié la guía "Lo que necesitamos saber para el proyecto" al rector de ULDA.	Siento que el proceso está tendiendo a desfasarse en el calendario. La posibilidad de manejar guías con objetivos fusionados pudiera ser un hallazgo positivo para recuperar tiempo.	
			Carlos y Gonzalo.	Conversé telefónicamente con el rector para plantearle personalmente sobre el rol de líder del proyecto que él tendrá y también sobre la importancia que él hiciera llegar la petición de resolver la guía a los demás compañeros del equipo directivo. Se manifestó interesado y aceptó hacerlo, si bien le preocupa que en la medida en que algunas cosas dependan de él pudiera él sin quererlo retrasar el proceso.. Comentó que la revisaría para ver si le surgía duda y de no haber duda, ya se las haría llegar.		
				Envié la guía "Lo que necesitamos saber para el proyecto" a Flor, para que también la tuviera presente en la sesión de messenger.	Me pareció muy buena la idea de tener la oportunidad de una asesoría personalizada con Flor. Lamentablemente mi lap no tiene cámara y no soy muy ducho en skype. Preferí el messenger.	
22			Flor y Gonzalo.	Sesión de asesoría con Flor, vía messenger. Me sugiere considerar la posibilidad de que los participantes del grupo que no estén demuestren estar muy comprometidos pudieran ser considerados mejor como informantes. También estar atentos durante todo el proceso al tema del desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo. Estas y otras cuestiones más que debido a las interrupciones que se dieron durante la sesión de asesoría no pudieron ser tratadas, fueron enviadas a su correo. Se acordó que la Guía "Lo que necesitamos saber sobre el proyecto" se subiera en el foro de consulta de la semana 6. Durante la sesión fue importante el apoyo recibido de Loreli, para solucionar algunos problemas que hubo para conectar con Flor.	Me hubiese gustado que la sesión fuera más fluida y larga, pues ha habido pocas oportunidades de recibir retroalimentación. Sin embargo la retroalimentación recibida resultó significativa. Tendrá una importancia clave para mí la retroalimentación que reciba del correo enviado.  Me comentó Loreli que durante el tiempo en que pudimos coincidir Flor, ella y yo en la ventana de conversación de messenger, le resultó útil ver el trabajo que estaba haciendo con los roles. Me quedó el pendiente de preguntarle cómo lo está manejando ella. (Trabajo colaborativo inter-proyectos).	<u>Fuerza impulsora:</u> la experiencia y el carácter puntual de las retroalimentaciones de Flor. También el uso de otras alternativas y formatos de asesoría.  <u>Fuerza restrictiva:</u> siento que están habiendo pocas oportunidades de retroalimentación, al menos para la intensidad de mis necesidades y la velocidad a la que pareciera deben ir los procesos de trabajo del proyecto.
23 al 25				Me pareció importante, en lo que me llegaba la retroalimentación a mis dudas, ir leyendo las lecturas no obligatorias que se subieron a plataforma en días pasados.	Me parece una buena estrategia enviar lecturas optativas. Resultaron ser muy adecuadas.	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín	Fecha de elaboración: 2 de octubre del 2011	Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_B#5
--------------------------------	---	-----------------------------	---------------------------------

Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
27	Revisión guía de Enrique		Enrique-Gonzalo	<p>Revisé la forma en que Enrique desarrollo su guía: "Lo que necesitamos saber acerca de nuestro proyecto". En términos generales sus respuestas son pertinentes a lo que solicita cada uno de los rubros de la guía, lo que resulta afortunado dado el papel de agente de cambio-animador que él tendría. Noto sin embargo que cuando propone áreas sobre las que considera importante que se construyan indicadores, en algunas de sus propuestas pueden reconocerse áreas son mucho más concretas e incluso podrían considerarse indicadores.</p> <p>En mi retroalimentación, aunque se lo hago notar (para que pueda asesorar mejor a sus compañeros) sin embargo le comento que creo que sería más afortunado permitir que los compañeros desarrollen su lista, sin importar si están mezclando áreas con indicadores, bajo la consideración de que es más fácil inducir a qué aspectos se refieren dichos indicadores que coartar su expresión y acabar empobreciendo sus respuestas, y de hecho, eliminando áreas que sólo indirectamente podrían haber "nombrado".</p>	<p>Es un reto esto del trabajo a distancia, especialmente porque obliga a ser muy muy claro con las guías.</p> <p>Aprovecharé mi estancia de varios días para tratar de sostener cuando menos dos reuniones y entrevistar a varios de mis compañeros para lograr un avance más sustantivo. Estaré dedicando horas extraordinarias mañana lunes a los preparativos para capitalizar al máximo estos días.</p> <p>Voy a hacer una lista de cotejo desprendidas de las lecturas previas y de las lecturas que nos proporcionó Flor para asegurarme de estar aprovechando todos los apoyos.</p>	<p>Fuerzas impulsoras: la buena disposición y compromiso de algunos compañeros, como Enrique y Liliana, lo que además se refuerza por ser parte de mi equipo de trabajo.</p> <p>Fuerzas restrictivas: realmente puede afectar mucho el tema de la triple distancia: del rector, la mía (en Campeche) y también el lograr una comunicación más sistemática con Flor. Sería bueno lograr que hubiera más espacios para subir documentos y dudas en la plataforma.</p>
29	Revisión guía de Liliana			<p>En este caso es notoria la dificultad con la tercera sección de la guía: en lugar de formular preguntas relativas al proceso de gestión del conocimiento en el área elegida (manejo de indicadores) hace todo tipo de preguntas relativas a las más diversas áreas de su actividad laboral. Lo comento con Enrique, enviándole copia para que le ayude a aclarar.</p>	<p>Es en el caso de Liliana que empiezo a sondear las dificultades que puede representar para algunos de mis compañeros el trabajo en guías, sin una inducción previa.</p>	
				<p>Desde días atrás, pero especialmente este día insisto en la comunicación con el rector por el atraso que ha tenido en el envío de las guías. Me comenta que no tiene los correos electrónicos de los directores y me los pide. Se los proporciono pero al parecer sigue sin enviarlos. Me preocupa mucho esta situación.</p>		
30	Petición de ayuda a Flor			<p>Solicito ayuda urgente a Flor quien corrobora en sus comentarios la apreciación de que el rector pudiera representar menos apoyo del que esperaba, y también me sugiere recortar o al menos focalizar los aspectos sobre los cuales construir los indicadores. También me invita a apoyarme en la filosofía y los lineamientos de la institución para fundamentar lo que hacemos, y en particular el tema de los indicadores. Me comenta que casi no revisa su Hotmail y le vuelvo a enviar mis dudas a su cuenta de ITESO.</p>		

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 9 octubre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_#6	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 9 octubre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_#6	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
3 oct	Aprovechar asesoramiento de tutora.		Flor/Gonzalo	<p>A partir de las dudas formuladas previamente, Flor me hace llegar ese día sus observaciones y sugerencias. Destaca la conveniencia de valorar los límites del proyecto (generar indicadores para las tres dimensiones) y capitalizar todos los recursos disponibles en el proceso, incluidos los tecnológicos.</p> <p>Además de lo anterior señala la posibilidad de que use el Foro para plantear todas mis dudas, sin límite al número de archivos que suba, con la ventaja adicional de que ella recibe aviso de la entrada.</p> <p>Es importante también la clarificación y la distinción entre comunidad de práctica (un equipo de trabajo comprometido), comunidad de aprendizaje (un colectivo que produce conocimiento y actualiza sus referentes).</p> <p>Señala que hay un buen avance en el planteamiento del proyecto a través de la última versión del Resumen Ejecutivo, solicitándome le comparta más mis supuestos.</p> <p>Manifiesta preocupación acerca de mi poca presencia en la institución, y la posible carencia de un par dentro del equipo que ayude a impulsar el proyecto, factores ambos que podrían implicar dificultades significativas en la gestión del proyecto.</p> <p>En los comentarios hechos al Resumen Ejecutivo del Proyecto, destaca la necesidad de clarificar el doble propósito de la generación de indicadores y el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, así como los roles específicos de los miembros del equipo directivo en función del proyecto.</p>	<p>A partir de la forma en que Flor me ayuda a precisar la diferencia y complementariedad entre la comunidad de aprendizaje y comunidad de práctica, puedo también hacer una relación más clara con el concepto de comunidad de gestión, como el equipo encargado de promover un proyecto de gestión del conocimiento.</p> <p>La preocupación de Flor al respecto de la viabilidad del proyecto en términos de mis formato de colaboración virtual y la posible falta de elementos dentro de la institución que verdaderamente se comprometan con impulsar el proyecto y lo puedan hacer de manera efectiva es una duda que tengo desde el inicio y que he expresado también yo en ocasiones reiteradas. Aquí el problema se hace más crítico pues no tengo otro espacio en el cual pueda desarrollar un proyecto de este tipo, pues mi colaboración en DIF no está garantizada más allá del próximo mes de diciembre. Si no logro hacer viable este proyecto a pesar de las adversidades, aparentemente no tendría otro proyecto sobre el cual hacer mi tesis de maestría. ¿Hay otras opciones? Por lo pronto escribiré a Flor en el foro de dudas al respecto, de manera más detallada.</p> <p>En los comentarios al Resumen Ejecutivo me doy cuenta de que no estoy logrando clarificar la relación entre los propósitos de construir los indicadores y aprender a trabajar colaborativamente. En los comentarios de Flor parece insinuarse una posible diferencia entre los propósitos de gestión del conocimiento y los propósitos de la gestión del aprendizaje, de una manera que me hace pensar que me están faltando todavía elementos para comprender dicha diferencia, o al menos su articulación con mi proyecto.</p>	<p><u>Fuerzas impulsoras:</u></p> <p>Está tomando más cuerpo la relación de asesoría entre mi tutora y yo.</p> <p>Mi posibilidad de aprender con rapidez y capitalizar los recursos de que dispongo una vez que logro clarificar los marcos de referencia y explicitar los supuestos.</p> <p><u>Fuerzas restrictivas:</u></p> <p>Nuevamente la modalidad a distancia de mi colaboración con ULDA.</p> <p>La dificultad para esclarecer la articulación entre los propósitos de diseñar los indicadores y aprender a trabajar colaborativamente, en términos del diseño del proyecto.</p>	
4 y 5	Procesamiento de las guías de Enrique, Eréndira, Liliana y Gonzalo.		Gonzalo	<p>A partir del procesamiento de dicha información puede generar lo siguiente:</p>	<p>Me sentí satisfecho de la riqueza de los productos generados a partir de la información procesada, sobre todo en</p>		



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 9 octubre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_#6	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
				<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un mapa tentativo de las áreas de interés a monitorear a través del futuro paquete de indicadores.</li> <li>2. Una colección de hipótesis acerca de los conocimientos necesarios para el proyecto, su haber en el corpus de conocimientos de la organización, su posible localización y las habilidades requeridas para utilizarlo.</li> <li>3. Una primera lista maestra de preguntas acerca de todas las implicaciones y dudas en torno al proyecto.</li> </ol>	términos de sus aportaciones a la forma en que el equipo conceptualiza la organización escolar (áreas a monitorear) y la anticipación de dudas de muy diversa índole acerca del proceso del proyecto, sus insumos y su impacto.		
5 oct	Elaboración del mapa de conocimiento	19:00 Biblioteca	Cancelada	La prolongación de una reunión con el Presidente del Consejo de Socios de ULDA (Prof. Hernández) hizo que tuviera que cancelarse la reunión.	En términos generales sin embargo la reunión fue positiva ya que pudieron aclararse algunas dudas y fortalecerse algunos aspectos relativos a la gestión de la dirección a mi cargo. El rector se refiere con interés y valora positivamente el Proyecto de Indicadores.		
6 oct	Elaboración del mapa de conocimiento.	19:00 Biblioteca	Carlos (Rector), Jorge (Secretario General), Enrique (Coordinador Académico), Liliana (Coordinadora de Apoyo al Desarrollo Integral del Estudiante).	<p>La cancelación de última hora y otras ocupaciones previamente programadas hizo complicada la participación de todos los miembros del grupo. Eréndira tenía clase, Montserrat y Montserrat estaba atrasada en la nómina. Desconozco el motivo de la falta de Jesús. Por algún motivo al parecer a Enrique se le olvidó recordar a Mario.</p> <p>Sin embargo la presentación del “mapa organizacional” tentativo generado a partir de las producciones previas de 4 componentes del grupo (las guías), causó interés. Fue discutido y enriquecido por los participantes, dando lugar a un mapa más afinado que servirá de base para analizar los aspectos prioritarios a incluir tentativamente para la generación de indicadores.</p> <p>Una pregunta que se viene haciendo sentir como efecto “colateral” del proyecto es la conveniencia y posibilidad de revisar la estructura de la universidad y la asignación de funciones y responsabilidades.</p> <p>Es interesante que se comience a ventilar también en la reunión la necesidad de definir los objetivos y metodologías relacionadas al aprender a trabajar colaborativamente (yo las introduje en mi guía, pero se hicieron presentes como resultado del procesamiento de lo colectivo) y también de la necesidad de hacer presente el referente del Proyecto Educativo de ULDA. El efecto de ello fue que el rector me solicitara retomar el proyecto de desarrollar dicho proyecto.</p> <p>No se consideró conveniente avanzar más en los propósitos de la reunión debido a la ausencia de los demás miembros del grupo. Jorge expresa su compromiso de entregar su guía faltante y Carlos de asegurar el envío de las guías de los otros miembros.</p> <p>Se hace la invitación a que agreguen más áreas si las consideran</p>	<p>Es interesante la forma en que el proyecto puede coadyuvar a que el grupo construya un modelo más claro y fino de la estructura de la organización escolar, en relación con sus áreas.</p> <p>Entre los puntos clave de la lista maestra destaca la necesidad de definir los términos y objetivos del propósito de aprender a trabajar de forma colaborativa y, asimismo, la necesidad de cotejar/enriquecer/actualizar el Proyecto Educativo de ULDA, que hasta hace poco consistía en realidad, fundamentalmente, en un reglamento institucional.</p> <p>Es importante como objetivo para la próxima semana que haga un documento de actualización de avances y dudas, pues la última retroalimentación de Flor y esta última experiencia de trabajo con el grupo, ha dado lugar a reconfiguraciones que pueden traducirse en posibilidades de clarificación, avance y, quizá, toma de decisiones.</p>	<p><u>Factores impulsores:</u></p> <p>Los asuntos involucrados en el proyecto parecen remitir una y otra vez a necesidades genuinas del grupo.</p> <p>Las aportaciones del grupo y la posibilidad del agente de cambio-conductor técnico del proyecto de generar síntesis operativas.</p> <p><u>Factores restrictivos:</u></p> <p>Los conflictos todavía muy en la superficie entre Jorge y Gonzalo, con una mediación poco consistente y efectiva por parte del rector.</p> <p>La desorganización institucional.</p>	



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 9 octubre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_#6	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
				necesarias o propongan otra forma de organizarlas.			

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 19 octubre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_#7	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
10	Quitar obstáculos al proceso GC.	16:00	Gonzalo	<p>5 de los 9 directivos que conformamos el grupo GC no están enviando sus producciones.</p> <p>Enrique y Liliana con frecuencia no logran cumplir con su planeación de trabajo cotidiana y con diversos tipos de proyectos especiales. Hablamos de ello entre el 4 y el 7 de octubre que estuve por allá.</p> <p>Opté por proponerles que durante la semana del 10 al 16 hicieran un registro detallado de lo que cada uno hacía minuto a minuto durante toda la semana (les decía "jugando", casi casi como "etnográfico") para ayudarnos a ubicar qué está pasando.</p>	<p>Realmente quienes estamos más comprometidos somos mi equipo de trabajo: Enrique, Liliana y yo. A Carlos (el rector) le interesa mucho desde que ve su valor estratégico para la institución, pero su carrera política está pesando más.</p> <p>Sin embargo, en cierta forma me preocupa más que Enrique y Liliana, a pesar de su disposición e interés, tengan en general grandes problemas para avanzar, no digamos ya en este proyecto especial, sino en varias de sus funciones prioritarias "de cajón".</p>	<p><u>Restrictivas:</u> Sobrecarga de trabajo de Enrique y Liliana, cuyas causas no estamos pudiendo identificar y dimensionar con claridad.</p>	
12	Actualizar mis dudas y corroborar mis aprendizajes con Flor.		Gonzalo	<p>Elaboré un documento con 15 afirmaciones que intentaban reflejar mis aprendizajes y mis dudas acerca de conceptos básicos de GC, de su relación con el proyecto y del proceso mismo del proyecto, con la finalidad de acelerar el proceso de clarificación y poder impulsar mi proyecto y catalizar su avance.</p>	<p>Aún cuando considero que mi comprensión del proceso GC y el proyecto mismo han tenido avances, siento que aún existen dudas y problemas clave que me hacen sentir incertidumbre y preocupación. La retroalimentación de Flor ha estado fluyendo mejor pero persisten áreas de oscuridad que me tienen "atorado". Por eso decidí hacer esa solicitud especial de apoyo.</p>	<p><u>Impulsoras:</u> puedo pedir ayuda y genero alternativas diversas para hacerlo.</p>	
13	Aprovechar el asesoramiento de Flor.		Flor - Gonzalo	<p>Revisé con cuidado su retroalimentación, misma que recibí al día siguiente de haberla enviado. En resumen, parece que la forma en que estoy conceptualizando comunidades de práctica, comunidad de gestión y comunidad de aprendizaje es correcta. También la identificación de estas comunidades en el contexto concreto de mi proyecto. Manifiesta preocupación con respecto a la posibilidad de sistematizar el proceso de socialización del conocimiento y el interés</p>	<p>Me siento profundamente inquieto por mi dificultad para distinguir la GC y la GA como procesos diferenciados con productos también diferenciados. Verdaderamente no entiendo qué me está pasando y por qué me está pasando. ¿Me perdí alguna lectura? ¿Hay algún documento en que esto se establezca con toda claridad? ¿O tiene qué ver más bien con la singularidad de mi</p>	<p><u>Impulsoras:</u> Flor me está apoyando más de cerca.</p> <p><u>Restrictivas:</u> no estamos logrando intersubjetividad en aspectos básicos. En este punto ya no me interesa si el proyecto está bien encaminado o no, lo que me tiene ya ansioso es sentir que no acabo de comprender de qué se trata este doble plano GC/GA.</p>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 19 octubre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_#7	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
				<p>y compromiso de los actores. Con respecto a la metodología a usar de la GC ya me está pidiendo referir técnicas e instrumento para la construcción de indicadores, mismos que, aclara, serán el producto del proceso GC y el proyecto de GA que servirá de apoyo. Ubica el trabajo colaborativo como la forma de gestión directiva que permitirá al GC generar los indicadores. Pero no identifica el producto de GA. Reitera la conveniencia de delimitar los indicadores a cierta dimensión. Señala también el riesgo de manejar el doble interés sobre indicadores y trabajo colaborativo, en tanto no se sienta este último (o de los dos) como un interés genuino de la comunidad de práctica. Por otra parte en cuanto a los objetivos del curso aclara que es el diseño e implementación del proyecto GC y diseño del proyecto GA. Menciona su preocupación por la viabilidad del proyecto desde mi situación a distancia.</p> <p>Con respecto a mi solicitud de materiales acerca de construcción de indicadores para la evaluación de instituciones educativas universitarias y estructuras habituales y recomendables para este tipo de instituciones, ofrece enviarme materiales en la semana.</p> <p>Manifiesta preocupación por el diseño del proyecto, aunque reitera la importancia de tomarlo positivamente, con "ojos GC".</p>	<p>proyecto? ¿Por qué no logro salir de dudas a pesar de los apoyos de mi tutora? Es tiempo sigue pasando, y, además del proceso de conceptualización, está el problema del proceso propio de la GC en mi universidad, en donde las cosas no muestran una cara favorable.</p> <p>Posiblemente tener un acercamiento especial con el proyecto de alguna de mis compañeras y con otros docentes me ayude a encontrar qué es lo que me está pasando, realmente comienzo a sentir una ansiedad significativa. Me gustaría mucho poder hablar por teléfono con Flor o poder ir a Guadalajara a una asesoría especial. Quizá mi compadre me preste su teléfono con línea libre para llamar a Flor a Guadalajara. Le voy a escribir un correo a Flor a ver qué día y a qué hora le puedo llamar.</p> <p>La dificultad para distinguir ambos procesos me está causando desde luego también dificultad para entender qué es lo que se espera de avance en este semestre. Realmente siento que el nivel de "intersubjetividad" que estoy logrando es más escaso de lo razonable. Siento que hay un fuerte riesgo de que todo este proceso termine mal. Me preocupa en especial no estar logrando comprender o hacerme entender a pesar de estar pidiendo ayuda y estarla recibiendo. ¡Estamos hablando de la materia eje de la maestría!</p>		

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 25 oct 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria.		Clave de la bitácora: U1_A2_#8	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
	Quitar obstáculos al proceso GC.		Liliana, Enrique, Gonzalo	A partir de los registros detallados de uso del tiempo correspondientes a la semana del 10 al 14 de octubre, se hace el procesamiento respectivo (se anexa tabla de concentración de resultados al pie de la bitácora).	Se observan los siguientes patrones:  1. Enrique y Liliana dedican una importante parte de su tiempo (cerca	<b>Fuerzas restrictivas:</b> Enrique y Liliana, en parte debido a que desarrollan actividades que no les corresponden, agotan su tiempo útil en la realización	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 25 oct 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria.		Clave de la bitácora: U1_A2_#8	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
					<p>del 40% y cerca del 70%) a actividades que muy probablemente no les corresponden.</p> <p>2. El principal factor distractor de Liliana parecen constituirlo apoyos operativos que brinda a su compañero y, en segunda instancia, actividades de apoyo a la cobranza de colegiaturas que no le corresponden.</p> <p>3. Las tareas netamente operativas consumen el 100% de su tiempo útil, no quedando ningún espacio para actividades "de fondo" y de innovación.</p> <p>Hipótesis complementaria: la falta de una más clara división del trabajo, desde la estructura orgánica de la universidad, es una fuente permanente de tensiones y sobrecargas de trabajo para algunos sectores.</p>	<p>de actividades netamente operativas, no existiendo espacios suficientes para el desarrollo de otro tipo de tareas, de carácter más técnico y estratégico, incluyendo las de este proyecto. También como posible fuerza restrictiva una estructura orgánica inadecuada en ULDA.</p> <p><u>Fuerzas impulsoras:</u> Enrique y Liliana se muestran autocríticos y con la disposición para reorganizarse, hacer un seguimiento más estricto de tareas y pendientes. Gonzalo con la disposición de concertar una cita con el Rector para estudiar la posibilidad de descargar a su equipo de tareas que no corresponden a su función.</p>	
22 oct	Recuperar el informe que me dio el 14 de octubre Enrique en entrevista telefónica.	En realidad el correo que envió no me llegó sino hasta el 24 que lo reenvió.	Enrique, Gonzalo	<p>Muy buenas tardes Gonzalo,</p> <p>En relación a lo que comentamos via telefónica quisiera ahondar un poco; el proyectos fue comentado por todos los actores involucrados e incluso se tuvo la aprobación directa del Rector, con la indicación de que la importancia que reviste el mismo.</p> <p>Sin embargo, por mi cercanía de trabajo con los demás me he percatado de que no le están dando la importancia debida dejando para despues su realización; incluso tengo la impresión de que en algunos casos es intencional el no realizarlo.</p> <p>En el caso de la contadora le pregunté si habia tenido dudas para realizar el llenado del documento y me manifestó no haber recibido el correo por lo que le ofrecí enviarselo (cosa que hice al poco rato) y le ofrecí también ayudarle a llenarlo pero ya no hubo respuesta a esto último.</p> <p>También supe que el correo que le envió el rector al ingeniero para reenviarlo a los demás (incluyéndome) lo envió después. A título personal, me dió la impresión de que fue intencional el retraso. Esto además porque ya en otras ocasiones ha comentado que no le va a dedicar tiempo a situaciones parecidas.</p> <p>El contador también manifestó que no le entendió pero cuando le ofrecimos ayuda no fue muy cierto en aceptarla o rechazarla. Y</p>	<p>Aparte de la cuestión de mi colaboración a distancia y de la distancia también del Rector (debida a su candidatura para diputado), y de la falta de una cultura colaborativa entre directivos, siempre expresé y tuve la preocupación del impacto que pudiera tener en el proyecto la división y las dificultades entre nosotros, y en particular las dificultades que he tenido con varios de los directivos.</p> <p>Tengo la impresión que Flor no considera estas dificultades como muy relevantes, pues no las ha retomado en sus retroalimentaciones. Mi hipótesis es que en su percepción y experiencia en la gestión de proyectos, en tanto la problemática que da origen al proyecto GC sea realmente sentida por todos como prioritaria, estas dificultades no representan mayor problema.</p> <p>Mi impresión es que la alta participación de los directivos en el proyecto es una combinación de factores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de interés hacia este tipo de</li> </ul>	<p><u>Factores restrictivos:</u> Conflictos previos al interior del equipo GC, perfil profesional de varios miembros de la comunidad GC.</p>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 25 oct 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria.		Clave de la bitácora: U1_A2_#8	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
				<p>finalmente, con Mario desde el principio dejó muy claro que eso no es para él.</p> <p>E fin, si bien es cierto que la mayor parte de este correo pueden ser apreciaciones subjetivas, lo cierto es que no entregaron sus respectivas tareas del proyecto ni solicitaron apoyo para poder realizarlo y si han mostrado poca disposición al respecto.</p> <p>En espera de tu respuesta para conocer que procede sobre el proyecto...</p> <p>Saludos.</p>	<p>proyectos, un poco demasiado "técnicos". (Que implican esfuerzos de conceptualización un tanto "teóricos" para quienes tienen un perfil de contadores).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exceso de cargas de trabajo.</li> <li>• Conflictos al interior del equipo GC, y en particular con quien en su momento propuso el proyecto.</li> <li>• Inexistencia de una verdadera comunidad de práctica en el equipo.</li> <li>• Falta de una cultura de trabajo colaborativo.</li> <li>• Falta de una presencia cercana del líder del proyecto (Rector).</li> <li>• Falta de una presencia cercana del conductor técnico del proyecto (Gonzalo).</li> </ul>		
19	Solicitud de ayuda...		Gonzalo	<p>Solicito ayuda adicional a Flor, proponiéndole me brinde asesoría telefónica.</p> <p>Solicito ayuda complementaria a Antonio Ray, en su calidad de codiseñador del curso, para acelerar el proceso de clarificación de la diferencia entre GC y GA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las dificultades en el planteamiento y gestión del proyecto y para comprender la diferencia entre GC y GA me tenían ya en estado de emergencia. Fue muy reconfortante recibir ayuda de ambos.</li> </ul>		
19	Recuperando retroalimentación Antonio Ray.		Antonio Ray	<p>Hola Gonzalo:</p> <p>Creo que es una duda razonable la que tienes pues en algunos proyectos la comunidad de práctica y la comunidad de aprendizaje están muy cercanas o incluso son la misma. No sé en tu caso, por lo que me gustaría que me enviaras tu proyecto para darle una ojeada y darte una opinión más informada.</p> <p>Por otra parte, como ya visto en el curso de Gestión del Conocimiento, la gestión del aprendizaje es un componente esencial de este proceso. En otras palabras, no puede haber gestión del conocimiento sin gestión del aprendizaje.</p> <p>Vuelvo a tu pregunta e intento un ejemplo sencillo que puede ayudar a clarificar. Supongamos un profesor de educación básica en primaria que se toma con la situación de que sus alumnos de 6º grado no leen o leen poco y mal porque no les gusta leer, porque les cuesta mucho trabajo la lectura. El profesor revisa su práctica respecto de cómo</p>	<p>Se trata de un ejemplo muy interesante, en el que destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La clara diferenciación entre la gestión del aprendizaje y la gestión del conocimiento.</li> <li>• Diferenciación que se facilita por la clara diferenciación de las comunidades de aprendizaje y de gestión del conocimiento.</li> <li>• La forma en que puede crearse una comunidad de práctica a partir de un proceso GC, y no necesariamente como algo preexistente.</li> <li>• La emergencia de un lineamiento que quizá no había percibido con claridad (o quizá se había mantenido un tanto tácito por parte de la institución), que</li> </ul>	<p><u>Fuerzas impulsoras:</u> La disponibilidad de Flor y de Antonio Ray. El apoyo y la flexibilidad de Flor ante la posibilidad de cambiar el proyecto. La posibilidad de Gonzalo de pedir y convocar la ayuda.</p>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 25 oct 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria.	Clave de la bitácora: U1_A2_#8	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				<p>anima y promueve la competencia lectora en sus alumnos y se da cuenta de que no tiene una estrategia clara, diferenciada y de largo alcance para animar a sus alumnos a la lectura y quiere cambiar eso. Lo que el profesor quiere es que sus alumnos desarrollen la competencia de lectura en dos ámbitos: el gusto por la lectura y la comprensión de la lectura (ámbitos que por otra parte, van de la mano). Este es el plano de la gestión del aprendizaje. El profesor desarrollará actividades con este propósito y por supuesto, espera ver resultados en sus alumnos.</p> <p>Pero para hacer esto, el profesor mira a su alrededor, con sus colegas cercanos, con el director de la escuela, con el asesor pedagógico, incluso con el encargado de la biblioteca escolar. Y al hacerlo, comunica lo que quiere hacer e indaga acerca de lo que sus colegas saben o han hecho al respecto. Y al hacerlo, se da cuenta que este problema lo comparte con el otro profesor de sexto y con los profesores de quinto, etc. Entre todos los que están interesados en este problema, se juntan y ponen en común no sólo sus inquietudes, sino también sus saberes y sus prácticas y comienzan a planear una intervención con sus alumnos en este sentido. Este grupo constituye una comunidad de práctica en la que se hace gestión del conocimiento respecto de cómo animar a los alumnos para que lean con gusto y con comprensión. En este trabajo, la comunidad puede acudir a externos (expertos en el tema) que les orienten o les ayuden a hacer un mejor planteamiento y desarrollo de esta intervención. El profesor que inicia este proceso (vamos a decir que es un alumno de la maestría) juega un papel de animador y de líder en esta comunidad. En el mejor de los mundos posibles, la comunidad de práctica va construyendo, diseñando, compartiendo las estrategias para lograr el propósito y se va haciendo una sistematización y una documentación de este proceso tratando de completar el ciclo del conocimiento, que en términos generales sería, crear, validar, usar, difundir el nuevo conocimiento. Por supuesto, estas fases se traslapan.</p> <p>Este es un ejemplo en el que están claramente diferenciados los planos de la gestión del aprendizaje (alumnos) y de la gestión del conocimiento (colegas, profesores, asesores), porque al mismo tiempo están claramente diferenciadas las dos comunidades. Pero es claro que en las dos comunidades hay aprendizaje: en una se aprenden estrategias de comprensión lectora y se modifican actitudes hacia la lectura; en otra se aprende como facilitar el que los alumnos desarrollen este tipo de competencias y desempeños, pero además, esta comunidad aprende un “cómo hacer” para enfrentar otras situaciones, digamos, el aprendizaje de las matemáticas o de la</p>	<p>es la expectativa de que el proyecto de GC sea en torno al aprendizaje. (Los textos de Nonaka y los textos de resumen que se pusieron a nuestra disposición al inicio en esta asignatura, establecían la posibilidad de que el proyecto estuviera vinculado a cualquiera de los tres niveles, según taxonomía sintética manejada en texto de Rubén Toledano.</p>	



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 25 oct 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria.		Clave de la bitácora: U1_A2_#8	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
				<p>ciencia.</p> <p>Espero haber sido claro y no causarte más confusión. Pero podemos seguir platicando sobre este tema.</p> <p>Le pongo copia de este correo a Flor y no olvides mandarme tu proyecto para poder hacer comentarios que no sean hipotéticos.</p> <p>Saludos</p> <p>Antonio Ray Bazán</p> <p>Hay que partir de considerar que la gestión del conocimiento siempre tiene un objeto. Es decir, es conocimiento acerca de algo. Por ejemplo, se puede hacer gestión del conocimiento en una institución educativa respecto del diseño curricular, de estrategias de dirección, de comunicación con la comunidad. En la maestría apostamos por hacer gestión del conocimiento sobre el aprendizaje</p>			
20	Cambio de proyecto.		Gonzalo	En atención a todas las dificultades decido cambiar el proyecto, tomando ahora como punto de partida la existencia de una comunidad de práctica constituida por Enrique, Liliana y yo, y dando inicio a una exploración de posibles temas. Se envía correo al rector al respecto de tal decisión.		<b>Fuerza impulsora:</b> La posibilidad de Gonzalo de reconocer los límites al proyecto y cambiar de decisión.	
20 oct	Recuperando contenido de asesoría telefónica de Flor.	11:10	Flor, Gonzalo	<p>La entrevista, con duración de 20 minutos, se centra rápidamente en la diferencia entre GC/GA. Se reitera la comunidad GC como la que impulsa el proyecto en lo general y la comunidad de aprendizaje como los destinatarios de un proceso formativo derivado del proceso GC. Son ejemplos clarificadores el trabajo de Loreli (en donde como producto de GC se detectan necesidades de formación) y el ejemplo virtual propuesto por Flor de un proceso de GC en donde se detecta la conveniencia de desarrollar una propuesta formativa dirigida a los jefes de academia. ¿Cómo desarrollar su competencia como asesores del cuerpo docente? (Aunque en este caso, en el caso de Loyola, la comunidad GC y la comunidad de aprendizaje nuevamente se traslaparían, pues no existen tales jefes de academia, y dicha función la realiza –o tendría que realizar- el propio Coordinador Académico).</p> <p>Se consolida la decisión de cambiar el proyecto.</p>			

**Análisis comparativo distribución de tiempos CA- CADIE**

*Semana del 10 al 14 de octubre del 2011*

Rubro	CA		CADIE	
	Minutos	Horas	Minutos	Horas
Tiempo contabilizado.	1,610	26.8	990	16.5
Tiempo dedicado a funciones propias- operativas.	960	16.0	360	6.0
Tiempo dedicado a funciones propias – técnicas (de fondo).	0	0	0	0
Tiempo dedicado a funciones de apoyo a CA/CADIE.	35	0.6	320	5.3
Tiempo dedicado a funciones de otras áreas.	345	5.7	210	3.5
Tiempo dedicado a funciones de otros agentes.	80	1.3	100	1.6
Tiempo dedicado a funciones de dudosa adscripción.	190	3.1	¿?	¿?
<b>% del tiempo dedicado a funciones propias.</b>		<b>59.6%</b>		<b>36.3%</b>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 13 de noviembre		Tipo de bitácora: Ordinaria.		Clave de la bitácora: U1_A2_#9	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
24 octubre	Conformar comunidad de práctica en torno a la posibilidad de un nuevo proyecto.		Liliana, Enrique, Gonzalo.	<p>Durante esta semana se trabajó, vía telefónica, con Enrique y Liliana, una especie de “cierre” con respecto a la vivencia del proyecto anterior.</p> <p>Manifestaron su desazón ante la percepción que tienen de que no hubo apoyo al proyecto que se venía dando, al cual le veían mucho sentido pues consideran que era (y sigue siendo) clave para el desarrollo de ULDA como institución y sobre todo para tener un rumbo más certero en cuanto a la calidad educativa y la toma de decisiones estratégicas en apoyo a la recuperación de matrícula de la universidad.</p>	<p>En lo personal sí lamenté el tener que abandonar el anterior proyecto y también el que, más allá de la sobrecarga de trabajo de todos, hubiera habido cierta falta de interés o compromiso por parte de algunos compañeros.</p> <p>También tuve la percepción de que quizás las cosas habrían sido diferentes de no estar trabajando yo en un formato a distancia.</p> <p>Creo que esta experiencia deja, entre muchas</p>		



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 13 de noviembre		Tipo de bitácora: Ordinaria.	Clave de la bitácora: U1_A2_#9	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				<p>Enrique manifestó que a él le queda la inquietud de poder seguir trabajando en un proyecto así, pues considera que con su conocimiento de informática podría contribuir al desarrollo de un sistema de seguimiento y evaluación del desempeño ULDA con apoyo de nuevas tecnologías.</p> <p>Por su parte Liliana considera que dicho proyecto podría habernos hecho crecer mucho como equipo pedagógico, sistematizando la información con relación al desempeño de docentes y estudiantes. A ella en particular, más dedicada a promover la atención y desarrollo de los estudiantes, le hacía mucho sentido que la labor que viene haciendo y en particular el estudio "Quiénes son nuestros estudiantes" pudiera derivar en una sistematización del seguimiento y sobre todo de una mejora integral de la universidad, incluyendo el área administrativa y de servicios, sobre las que también existen importantes inquietudes por parte de los alumnos.</p> <p>De mi parte comenté que dado el valor estratégico de dicho proyecto, buscaríamos la forma de irlo desarrollando aunque fuera únicamente para el área pedagógica, aún cuando no llegara a quedar como parte del proyecto que desarrollaría en el contexto de la maestría.</p>	<p>otras cosas, que un proyecto de esta naturaleza precisa de un cierto nivel de desarrollo de la cultura de trabajo colaborativo en una institución, cosa que como se constató en la escala para valorar la pertinencia de un proyecto GC en nuestra organización, todavía está por desarrollarse en muchos aspectos.</p> <p>También me deja la hipótesis de que, si bien es cierto que en torno al proyecto hay que procurar la conformación de una comunidad de práctica, las cosas pueden facilitarse si el proyecto nace al interior de una comunidad de práctica razonablemente ya desarrollada (en torno a los objetivos habituales del trabajo), pues eso dota al proyecto de una infraestructura social de arranque y de modos de colaboración y resolución de problemas ya probados por la propia comunidad de práctica.</p>	
25 octubre	Iniciando el trabajo para definir el nuevo proyecto.		Liliana, Enrique, Gonzalo.	<p>Hablamos durante un rato y en turnos alternados por teléfono (fallaba la línea telefónica) acerca de las posibilidades que nos abría el poder definir un nuevo proyecto y de la confianza en poder lograrlo a partir de nuestra posibilidad de trabajar en equipo y compromiso, cosa que ya hemos experimentado en estos meses de trabajo. Retomamos los resultados del ejercicio de autoevaluación y coevaluación que nos habíamos hecho como equipo DICE, destacando que entre nuestras fortalezas estaba el compromiso y la identificación con el proyecto de ULDA y con las iniciativas que se están impulsando, pero también destacando entre los factores de riesgo la dificultad que estamos teniendo para "salvar tiempo" para otras cosas que no sea trabajo operativo-emergente. Insistí en que de establecer un nuevo proyecto sería importante que el tema elegido, cualquiera que fuese, realmente significara mucho para los tres, y que a mí en lo particular me parecía que incluso la percepción y opinión de ellos dos era la más importante, pues de alguna manera en lo que a mí respecta, mientras sea un proyecto viable para la maestría, cualquier tema sería adecuado y lo apoyaría.</p> <p>Acordamos que como primer paso ellos generarían cada uno por separado una "lluvia de ideas" acerca de todos los problemas en los que les pareciera relevante trabajar y que tuvieran que ver con sus funciones y las de nuestra Dirección, que no se censuran al respecto.</p>	<p>Para este punto la pesadumbre que venía arrastrando con el anterior proyecto estaba quedando atrás y un nuevo optimismo y sentimiento de cercanía, y confianza en nuestra capacidad para sacar el proyecto adelante (cualquiera que fuese), fue permeando en mi estado de ánimo y también en el del equipo. Realmente las cosas son distintas cuando la confianza, la comunicación y la identificación con la tarea son factores con los que se cuenta para comenzar.</p>	<p><u>Fuerzas impulsoras:</u> la identificación, el compromiso, la comunicación en el equipo DICE.</p> <p><u>Fuerzas restrictivas:</u> la sobrecarga de trabajo y de herramientas para una mejor administración del tiempo.</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 13 de noviembre		Tipo de bitácora: Ordinaria.		Clave de la bitácora: U1_A2_#9	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
				<p>Que también yo haría mi propia lista y que después yo procesaría las tres listas para poder tener los tres el panorama general e ir analizando las opciones para hacer la mejor elección. Que procuraran tener ejemplos concretos a partir de los cuales justificar la importancia de sus propuestas. Esta lista tendría que quedar a más tardar el 28 de octubre.</p> <p>Finalmente, y retomando los resultados del monitoreo que hicimos sobre la administración de nuestro tiempo, acordamos que Enrique tratará de delegar menos trabajo a Liliana, que se hará un ejercicio semanal de priorización y que en mi próxima visita a ULDA revisaré con el rector la posibilidad de que otras áreas procuren asumir las tareas de apoyo a la cobranza y de mantenimiento al equipo de cómputo, que de forma inconveniente están recayendo en Liliana y en Enrique, respectivamente.</p>			
25 octubre			Carlos, Gonzalo	<p>El rector me manifestó su malestar por haberse cancelado el proyecto “indicadores” como parte de mi proyecto de la maestría. Me preguntó si realmente había sido necesario tomar esa decisión, pues se trataba de un proyecto estratégico para la universidad. Me manifestó también su malestar por estar consciente que de alguna manera, en su dificultad para dedicar más tiempo a ULDA y a este proyecto en particular, pudiera haber contribuido a que las cosas no marcharan en forma debida. Me preguntó también más detalles sobre cómo se había dado el proceso de toma de decisión. Quedamos de hacer una segunda llamada, misma que tuvo lugar dos días después.</p>	<p>Al escuchar su genuino malestar me surgió la inquietud de si habría sido mejor volver a hablar con el rector una última vez antes de tomar la decisión (porque ya había hablado con él días antes sin obtener respuesta o avance –incluidas sus propias producciones). Sin embargo creo que la decisión era inevitable y que cualquier “nueva oportunidad” que hubiésemos dado al proyecto anterior habría tenido muy pocas probabilidades de significar un cambio, representando por su parte una mayor pérdida de tiempo en un contexto ya delicado de atraso.</p>		
27 octubre				<p>En ella le hice un repaso general de cómo había sido el proceso, de cuáles habían sido los objetivos y acuerdos, así como la importancia de las actividades y producciones que se habían solicitado. Se retomó el hecho de que a ya en la segunda reunión la asistencia había disminuido al 50% y que sólo 4 de los 9 integrantes habían entregado sus producciones más o menos dentro del plazo. Que el resto tenía un desfase de varias semanas y a pesar de mi solicitud y de los recordatorios y ofrecimientos de ayuda a los compañeros por parte de Enrique, no se había logrado avance adicional. Comenté también sobre el retraso dramático que todo ello había representado para mi proceso en la maestría y finalmente, del carácter ineludible de dicha decisión, sobre todo considerando que parte de lo percibido era que no había una verdadera identificación con el proyecto. Así las cosas manifestó que lamentaba que las cosas no se hubieran podido lograr. Le comenté que estaría trabajando de manera emergente en un nuevo proyecto, esta vez específicamente orientado a mi área y con el</p>	<p>Percibí que el Rector comprendió verdaderamente las razones y la conveniencia de la decisión. En realidad como desde un principio a mí me preocupaba la viabilidad del proyecto y ya habíamos platicado sobre la importancia del compromiso y de sostener un ritmo adecuado de trabajo, no era nada para sorprenderse. De hecho por eso había él aceptado fungir como líder del proyecto.</p>	<p><u>Fuerzas impulsoras:</u> la capacidad de reflexión y diálogo del rector, y su apertura al cambio.</p>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 13 de noviembre		Tipo de bitácora: Ordinaria.		Clave de la bitácora: U1_A2_#9	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
				apoyo de Enrique y Liliana en primera instancia, para facilitar el proceso. Le anticipé que fuera cual fuese la problemática elegida, ésta sería de valor estratégico para ULDA y que de cualquier forma estaríamos procurando la colaboración de nuestros compañeros directivos en lo que resultara adecuado, para seguramente sólo a título de fuentes de información. Finalmente acordamos que una vez que termine el trabajo que me solicitó con relación al Proyecto Educativo Institucional, retomara el proyecto indicadores y le hiciera un replanteamiento de cómo pudiera llevarse a cabo, considerando en mi propuesta dispositivos alternos de trabajo que ayudaran a que la dificultad para trabajar en equipo y el ritmo de avance no fuera un obstáculo (quedó claro que no sería dentro del proyecto con ITESO)			

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria		Clave de la bitácora: U1_A2_#12	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>	
(15)	Análisis de la retroalimentación de Flor al mapeo depurado.		Comunidad de práctica	Se recibe la autorización del plan, como un plan ya bien acotado, incluida la propuesta de trabajar con algunas preguntas derivadas de las propuestas de Nonaka para el análisis del modelo vigente. Se toma nota de las sugerencias al respecto de la importancia de: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Incluir las dos preguntas de GA propuestas en el plan.</li> <li>b) Explicitar el modelo institucional de planificación vigente.</li> <li>c) Convocar a un experto para contar con conocimientos externos para la construcción y validación del modelo institucional de planificación que servirá de referencia.</li> <li>d) En la sesión de trabajo con docentes para el mapeo, insistir en la dimensión pedagógica de la planeación y el intercambio de experiencias.</li> <li>e) Se sugieren algunos referentes relativos a la pedagogía diferenciada (Tomnilson y Perrenaud) como posibles fuentes de apoyo desde esta perspectiva.</li> </ul>	Me parece acertado que se mantenga presente la importancia de capitalizar el conocimiento no sólo interno, sino también externo a la organización.  Hipótesis: va creciendo en mí poco a poco la convicción de que el discurso GC y el discurso GA son en realidad dos discursos diferentes que a veces hablan de lo mismo desde lenguajes distintos, pero que puede ser útil contrastar, ya que aportan herramientas y perspectivas enriquecedoras. El punto es tenerlo claro, cosa que no ha sido así, pues pareciera presentárseles como dos partes de un solo corpus teórico.	<u>Fuerza impulsora</u> :por fin parece que estamos sintonizando canales al respecto de lo que debe hacerse en el mapeo, lo que resulta un alivio y nos impulsa a avanzar.	
(16)				Sesión de skype con comunidad de práctica para retomar las sugerencias de Flor para el diseño del mapeo del conocimiento. Se tratan de ubicar las dudas al respecto y se acuerda revisar algunos	Hay buen ánimo en el equipo y la percepción de que a pesar de las dificultades que se han enfrentado en el proceso, estamos logrando	<u>Fuerza impulsora</u> : la cohesión y el buen ánimo de la comunidad de práctica.	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#12	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				textos de Tobón con los que ya se cuenta e investigar al respecto de las propuestas de Tomnilson, hasta ahora desconocido para todos nosotros.	avanzar y recuperar el terreno, aún a sobremarcha.	
(18)	Elaboración de la propuesta para el proceso metodológico para la realización del mapeo depurado.		Comunidad de práctica,	Sesión de skype de lluvia de ideas para ir visualizando cómo podría desarrollarse en la práctica el mapeo del conocimiento, ¿con qué expertos se puede contar?, ¿cuál sería la mecánica de trabajo para involucrarlos en el proceso?, ¿cómo se desarrollaría el mapeo?, ¿reuniríamos a los docentes, cuándo sería factible?, ¿con base en qué técnicas e instrumentos podríamos hacer el mapeo en el menor tiempo posible?	Con la sensación de “manos a la obra”. Esta sesión se extiende más allá de lo que urgía generar por ahora (la propuesta) pero sienta las bases de lo que sería el diseño de la sesión para el mapeo.	
19			Comunidad de práctica.	Diseño de la propuesta metodológica para la realización del mapeo. Se genera un documento, discutido al interior de la comunidad de práctica, en el que se incluye: <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis GC del modelo en vigor.</li> <li>2. Proceso básico para el intercambio con expertos.</li> <li>3. Proceso básico para la recuperación de la práctica.</li> </ul> <p>Dados los tiempos y considerando que esta reunión con docentes podría ser la única antes del diseño de la gestión del aprendizaje, decidimos proponer, como parte de los objetivos de trabajo de la sesión o sesiones para el mapeo del conocimiento, el abordaje de la etapa de análisis de la metodología ADDIE.</p>	En análisis del modelo en vigor bajo la óptica GC es otro de los momentos en que parece dibujarse con un poco de mayor claridad el potencial de las aportaciones de GC al proceso.	<u>Fuerza restrictiva</u> : la escasez de tiempo y la dificultad para obtener ampliación de plazos.

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#13	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
(21)	Diseño de la sesión de mapeo del conocimiento con los docenes.		Comunidad de práctica.	Se elabora la propuesta de diseño de la sesión del mapeo del conocimiento, misma que incluye: <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Orden del día de la sesión.</li> <li>2. Instrumento con preguntas abiertas para recuperar la práctica de los docentes. ¿Cómo planifican los docentes?</li> <li>3. Rúbrica para la autoevaluación o heteroevaluación de las prácticas de evaluación, desde el enfoque constructivista por competencias.</li> <li>4. Instrumento para recabar información relevante para la etapa de análisis de la metodología ADDIE para el diseño instruccional.</li> </ul>	Nos quedamos con la duda de qué tan adecuada era la rúbrica. Nos gustó porque refleja realmente el proceso de planificación tetramestral y periódica que maneja la institución como modelo vigente, y que nos parece en términos generales adecuadas a un enfoque constructivista por competencias, Sin embargo nos parece que para los docentes que aún no están familiarizados con dicho enfoque, resultará difícil incluso reconocer los objetos de referencia. Consideramos que de cualquier forma será un instrumento útil en el proceso de evaluación de producciones	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#13	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				Se acuerda que Enrique y Liliana, miembros de la comunidad de práctica, pilotearán los instrumentos diseñados, tomando como referencia su propia práctica docente actual frente a grupo.	durante o al final del curso a diseñar.  Sin embargo consideramos que el contrapeso ideal es el primer instrumento con base en preguntas abiertas.	
(22)	Envío del diseño metodológico para el mapeo a Flor, recepción de sugerencias y 2ª revisión y ajustes al mismo con la comunidad de práctica		Comunidad de práctica.	<p>Se envía la propuesta y se reciben los comentarios de Flor, mismos que son positivos. Nos comparte su preocupación en el sentido de que la duración de la sesión quizá no daría para aplicar los dos instrumentos y sugiere se aplique alguno de ellos por anticipado y que quizá la rúbrica se conteste en ternas.</p> <p>Por otra parte nos sugiere cuidar que el protocolo de la reunión pudiera suavizarse un tanto a efectos de cuidar que realmente se sientan cómodos para expresar lo que piensan y sus prácticas al respecto de la planificación.</p> <p>Se revisa en sesión de skype sus sugerencias en la comunidad de práctica, nos parecen pertinentes. Se consolida la idea de organizar dos sesiones en vez de una con los docentes, a efectos de ofrecerles alternativas horarias para asistir. Existe preocupación al respecto de la dificultad de acelerar el proceso ya que la experiencia indica que se requiere convocar con un mínimo de una semana de anticipación o más (idealmente 15 días) para lograr un óptimo nivel de asistencia.</p>	<p>No da gusto obtener la retroalimentación positiva de Flor. Consideramos que sus propuestas son pertinentes, pero nos preocupa que la aplicación previa de un instrumento resulte poco práctica, pues en nuestra experiencia los docentes tardan mucho en devolver ese tipo de cuestionarios, los extravían, los vuelven a pedir, requieren de asesoría, etc. Sin embargo acordamos seguir buscando formas de lograr aplicar los tres instrumentos durante la sesión.</p> <p>Consideramos que dada la importancia de la sesión sería adecuado que quien convocara a dichas sesiones de trabajo fuera el Rector.</p> <p>Nos habría gustado convocar a todos los docentes para el día 1º de diciembre, para tener los resultados del mapeo antes, pero después de darle vueltas decidimos no arriesgarnos: sabemos que si sólo les damos una opción horaria al menos la mitad de los docentes no podrá asistir, sobre todo pensando en que no estaremos convocando con quince días sino tan solo con una semana de anticipación.</p>	<u>Fuerzas impulsoras</u> : la convergencia que se está logrando de visiones entre la comunidad de práctica y Flor.
(24)	Solicitud de apoyo al experto en planificación para la construcción de consensos al respecto del modelo de referencia a utilizar,		Enrique, Gonzalo	Enrique y Gonzalo acuerdan contactar expertos en planificación didáctica. Enrique ofrece solicitar apoyo a dos de sus docentes de la maestría en educación que está cursando. Ambos radican en el Estado de México. Por mi parte propongo contactar a Rosa María Tovar, de mi propia maestría, para sondear la factibilidad de que nos apoye en ese rol.	También ya se la había solicitado a Rosa María Tovar antes apoyo en el diseño de la Gestión del Aprendizaje, ya que los objetivos de esa etapa en esta asignatura, y de su propia asignatura (Programas y Propuestas para la Gestión del Aprendizaje) son muy afines, incluida la petición concreta de que se fusionara un solo producto para ambas materias, cosa que ya había aceptado.	
(26)	Recepción y revisión de los lineamientos sugeridos por experto en planificación y envió del modelo institucional vigente para su		Comunidad de práctica.	<p>No hay noticias de los expertos a los cuales solicitó ayuda Enrique.</p> <p>Sin embargo Rosi acepta de inmediato y nos envía algunas lecturas que abonen al marco de referencia institucional para la planificación.</p>	Las lecturas que nos envía Rosi son interesantes. Sin embargo versan más sobre el enfoque por competencias en términos más generales o aludiendo a propuestas para la enseñanza y el aprendizaje, que sobre el	<u>Fuerzas impulsoras</u> : el apoyo de expertos externos, y en particular la enorme disposición a ayudar de Rosi y su cercanía.

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#13	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
	revisión.			<p>Enrique, Liliana y yo nos distribuimos las lecturas para empezar a cruzar información al respecto.</p> <p>Se le envía también a Rosi el modelo institucional de planificación didáctica, tal como se puede apreciar en dos instrumentos:</p> <p>a) Formato de planificación tetramestral. b) Formato de planificación quincenal.</p>	<p>proceso metodológico de la planificación en sí. De ahí la importancia de pedirle retroalimentación concreta sobre nuestro modelo vigente y, de ser posible, algunos otros modelos alternativos.</p>	<p><u>Fuerzas restrictivas</u>: ¿estamos logrando ubicar bibliografía específica al respecto del proceso de planificación didáctica constructivista por competencias? ¿Existe mucha producción previa al respecto? ¿Cuál es el “estado del arte”? Ahora sólo se me viene a la mente la propuesta específica de Laura Frade.</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#14	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
28 nov	Intercambio con experto y construcción de consensos al respecto del modelo institucional para la planificación.		Rosa María Tovar (experta) y comunidad de práctica.	<p>Los referentes pedagógicos proporcionados por la experta resultan sintónicos con el modelo institucional vigente de planificación didáctica. Sin embargo la operativización de la misma, tal como se encuentra expresada en los formatos de planificación tetramestral y quincenal requieren ser revisado en algunos aspectos sustantivos, a sugerencia de la experta (Enrique no pudo lograr el apoyo de los dos expertos adicionales que sugería):</p> <p><u>Observaciones al formato de planeación tetramestral</u></p> <p>1. Es conveniente que inmediatamente después de enunciada la competencia focal de la asignatura, se visualice y describa en términos generales al producto integrador que permitirá garantizar que el trayecto formativo del curso esté orientado a promover desempeños integradores que estimulen de</p>	<p>Esta retroalimentación fue muy enriquecedora. Clarifiqué el proceso de planificación por competencias. También me hizo recordar las dudas que tuve en el proceso de diseño de dichos formatos (en los que trabajé hace casi un año), en particular en la dificultad de la dosificación a partir de competencias. Es verdad que la dosificación a partir de unidades, temas y subtemas resultó una concesión muy riesgosa que tiende a desvirtuar la propuesta encaminándola a un trabajo centrado en los contenidos declarativos. Aunque resulte un gran desafío vale la pena trabajar en el desarrollo de la habilidad por parte de los docentes para</p>	<p><u>Fuerza impulsora</u>: experta y proceso de GC inherente.</p> <p><u>Fuerzas restrictivas</u>: la dificultad para la comprensión profunda de sus programas de muchos docentes, y, desde luego, el no contar con programas elaborados bajo el enfoque de competencias.</p>



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#14	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				<p>manera potente el desarrollo de dicha competencia. En dicha descripción deben incluirse los criterios de evaluación. El hacerlo así, es decir, de manera inmediata a la enunciación de la competencia, evitará que el posterior desglose de la competencia en sus atributos pudiera ir deslizándose hacia una fragmentación que, en última instancia, pudiera desvirtuar la propuesta e ir haciendo gravitar hacia esquemas habituales de planificación, centrados en los contenidos declarativos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Subraya que la solicitud que hace el formato de que el docente consigne los resultados de la evaluación diagnóstica es muy relevante.</li> <li>Con relación a la tabla de dosificación hace una observación de gran relevancia: dicha dosificación debe girar no en torno a temas/subtemas, sino a “unidades competenciales” que permitan integrar en grandes bloques los contenidos del programa. Para su identificación es importante considerar el perfil de egreso del estudiante, el propósito general del curso y el producto integrador esperado, antes referido. De manera inmediata (i.e. en la siguiente columna) conviene consignar los aprendizajes esperados para cada unidad competencial. Señala también que no es necesario y quizá incluso riesgoso, el pedir que el docente enuncie los “subtemas” relacionados con dicha unidad competencial, pues da pie a derivar nuevamente en un enfoque centrado en los contenidos declarativos.</li> </ol> <p><u>Observaciones al formato de planeación quincenal o periódica</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>En general la planificación sólo debe reflejar la dosificación de lo que se ha planificado en el formato tetramestral, no es necesario el desglose por periodos quincenales.</li> <li>Con respecto a la secuencia didáctica, refiere que “la secuencia debe especificar que es flexible y que se irá adaptando conforme se vaya dando la dinámica grupal y resaltar que las actividades deben reflejar la construcción que hacen los alumnos para aprender y de qué manera el profesor mediará el logro del aprendizaje”.</li> </ol> <p>Esa misma noche se socializa la retroalimentación con la comunidad de práctica, considerándose que son no sólo pertinentes sino que ayudará a facilitar la aceptación de la planificación por parte de los docentes, al no solicitar la especificación de secuencias por sesión. Sin embargo se prevee como desafío de gran magnitud el lograr que los</p>	<p>formular unidades competenciales a partir del análisis de sus programas.</p> <p>También me parece muy atinado el referir la planificación al perfil de egreso del estudiante y al producto integrador.</p> <p>En cierta forma podemos ahora visualizar una metodología más sencilla (menos demandante en llenar “cuadritos”) pero sí más exigente en la comprensión profunda del enfoque. Bien.</p>	



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#14	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				docentes identifiquen las unidades competenciales a partir de un programa diseñado por objetivos, temas y unidades.		
1º dic	Actualización de pendientes.		Gonzalo  Comunidad de aprendizaje	<p>De cara a la necesidad de entrar en forma emergente al procesamiento de la información recabada en el mapeo y al diseño de la gestión del aprendizaje, en el reducido plazo de 5 días, se hace una revisión detallada de todos los “cabos sueltos”, bitácoras y producciones pendientes, con base en la guía inicial del curso y la secuencia de actividades, recursos y tareas señaladas en el sitio del curso dentro de la plataforma. Se saca copia impresa de los documentos más relevantes para tenerlos a la mano mientras se desarrollan todos los productos finales.</p> <p>Se comenta con la comunidad de práctica al respecto de las tareas emergentes a realizar en los siguientes días, quedándose de acuerdo en trabajar en horarios exhaustivos en los siguientes días y distribuyéndonos ciertas tareas. Debido a la escasez del tiempo se decide utilizar los resultados con el primer grupo al que se le aplicará el mapeo (sesión del jueves primero de diciembre) como resultado preliminar y con base en las tendencias generales proyectadas ir desarrollando borradores del diseño de la GA al tiempo que Enrique y Liliana terminan de procesar todo el conjunto de información desprendida del mapeo, incluyendo lo que resulte de la sesión sabatina. Esta estrategia de resultados preliminares permitirá ganar tiempo pero desde luego exige que en caso de que los resultados de la 2ª sesión no confirmen dichas tendencias deban ajustarse de manera más o menos significativa o radical las proyecciones iniciales.</p>	<p>Ahora que reconstruí la secuencia didáctica del curso confirmo que los recursos de apoyo para las diferentes etapas son aún muy inconsistentes en el grado de explicitación y detallamiento.</p> <p>Considero que la asignatura cursada con Rubén fue muy buena en términos de conocer las propuestas de GC y analizarlas haciendo múltiples contrastes conceptuales entre diferentes autores, pero no fue una materia en la que propiamente construyéramos un modelo metodológico con miras a aplicarse en lo inmediato (ni creo que ese debiera haber sido necesariamente su objetivo), construcción metodológica que al no haberse retomado tampoco en esta materia con Flor, dejó un importante y preocupante vacío que hemos estado intentando llenar a fuerza de “ensayo y error”. Para la retroalimentación a Flor y a ITESO.</p>	<p><u>Fuerzas restrictivas:</u> algunas posibles inconsistencias en la propuesta curricular de la maestría.</p>
1º dic	Mapeo de conocimientos y procesamiento de la información.	18:50 a 20:50	Primer grupo de docentes y comunidad de aprendizaje, más Secretario General.	<p>Se realiza sin contratiempos la sesión de mapeo con un primer grupo de maestros. Se habían anotado 16 docentes para dicha sesión, sin embargo se tiene la suerte de que asisten 20, lo que ya representa poco más de la mitad de la plantilla docente de ULDA, por lo que las posibilidades de que las tendencias preliminarmente identificadas puedan ser más o menos representativas.</p> <p>El Secretario General solicita una sección inicial para dar a conocer algunas medidas administrativas, esta intervención, programada para no durar más que 5 minutos, se extiende a casi 20, por lo cual se hace necesario agilizar más el resto de la reunión.</p> <p>Se aplica el primer y el tercer instrumentos juntos. La mayor parte de los docentes lo resuelven en aproximadamente 35 minutos, pero se dan 20 minutos más para que puedan terminar los 4 o 5 faltantes. Un docente (Jorge Acostaviques) llega casi al final de este primer segmento y se le pide lo resuelva en un aula adjunta y se incorpore posteriormente a la sesión.</p>	<p>Me preocupa que aún a pesar de la distancia sigo percibiendo el doble discurso del Secretario General (apoyo y sabotaje a nuestras iniciativas). Hasta donde pude ver intentó hacer correr entre los docentes que este nuevo proyecto era sólo para satisfacer las necesidades de titulación de Gonzalo...El rector me llamó para pedirme que cuidara esa situación...sin saber de dónde pudiera venir...</p> <p>Sera una pena que perdamos docentes y que el proceso pierda fuerza en el marco de estas tensiones y conflictos...¿Hay algo que pueda hacer al respecto que aún no haya hecho?</p>	<p><u>Factores impulsores:</u> Enrique (y Liliana) pudieron hacer buena convocatoria y el apoyo de la carta del rector fue también positivo. Hay un buen número de docentes, aunque sea una minoría, que parecen estar verdaderamente comprometidos con su proceso de aprendizaje y profesionalización en tanto docentes.</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#14	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				<p>Dado el buen avance anterior se aplica la rúbrica con la dinámica de que lectores alternos leen los criterios y los descriptores y se van autoevaluando de manera simultánea, de forma individual (la dinámica de ternas que se había propuesto por Flor decidimos no llevarla a cabo pues requeriría con toda probabilidad más tiempo del que quedaba). Resultó aparentemente bien esta dinámica si bien resultó un tanto repetitiva en las últimas preguntas en las que el descriptor sólo variaba en el indicador de frecuencia.</p> <p>Al final se recogieron algunos comentarios, emergiendo nuevamente cierta polémica al respecto de la viabilidad de las planeaciones quincenales, pero como ya se tenía la sugerencia de la experta en relación a que podíamos obviar dichas planificaciones pudo hacerse una mejor resolución. Algunos docentes reconocieron en este ejercicio una evaluación diagnóstica en el proceso de un curso, pero se insistió en que se trataba sí de hacerlo pero como parte del proceso de diseño, mismo que sería el producto de un trabajo colaborativo. Se reconoció y agradeció a los demás integrantes de la comunidad de práctica.</p> <p>A pesar de lo acordado, cuando Liliana fue en busca del Secretario General para acompañarnos en el diálogo final, éste ya no se encontraba en las instalaciones. Tampoco fue posible contar con café y galletas debido a lo austero de la situación.</p>		
3 dic t 4 dic	Mapeo de conocimientos 2º grupo y procesamiento de la información complementaria. Elaboración de la síntesis.		Comunidad de práctica	<p>A esta sesión sólo asistieron 3 docentes, pero se logró hacer llegar los formatos a los siete docentes faltantes, lo que permitirá completar y actualizar los resultados del mapeo apenas se recaben.</p> <p>Para el procesamiento de la información seguimos el siguiente procedimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gonzalo propuso las categorías para consensarlas con Enrique y Liliana (las categorías para las preguntas abiertas).</li> <li>• Liliana transcribió los procedimientos consignados por los docentes acerca de cómo planean, tanto su procedimiento habitual como los alternativos.</li> <li>• Enrique procesaría los cuestionarios, apoyándose en las categorías establecidas, con apoyo de Excell, entre el 4 y 5 de diciembre.</li> </ul>	Ha sido un gran desafío resolver estas últimas etapas dada la falta de tiempo. Considero que fue una buena estrategia comenzar a diseñar la gestión del aprendizaje aún cuando todavía no se terminaran de procesar los resultados del mapeo.	<u>Fuerzas restrictivas</u> : la escasez de tiempo para concluir el proceso.
2, 3 y 4 dic	Diseño de la Intervención para el aprendizaje.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con base en la lectura cuidadosa de los resultados recabados con la mayor parte de los docentes el jueves 1º de diciembre, Gonzalo comenzó a desarrollar un borrador del diseño de la gestión del aprendizaje, mismo que se fue puliendo en versiones sucesivas con el apoyo de Flor y Rosa María Tovar. Este proceso continuaría hasta el 6 de diciembre, fecha límite</li> </ul>	Fue de mucha ayuda haberme hecho cargo de proponer las categorías para procesar las preguntas abiertas, pues eso me dio un panorama bastante más claro sobre los posibles resultados del mapeo, lo que sirvió de buen punto de referencia para establecer los	<u>Fuerzas impulsoras</u> : la asesoría de Flor y de Rosi.

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 2 de diciembre 2011		Tipo de bitácora: Ordinaria	Clave de la bitácora: U1_A2_#14	
Día	Propósito	Hora	Actor	Notas de campo o notas descriptivas	Notas teóricas, metodológicas y personales	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>
				en que se habría de entregar todo el poyecto.	<p>primeros borradores de la gestión del aprendizaje.</p> <p>Sesiones de asesoría emergente con Flor y con Rosa María Tovar fueron también decisivas para direccionar el proceso lo más rápidamente posible.</p>	

## **ANEXO 5**

### **Formato de planificación didáctica con un enfoque basado en competencias**



## **ANEXO 6**

**Registros de Observación elaborados durante la Etapa de Gestión del Aprendizaje.**

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 15/02/12	Tipo de registro: Ordinario, elaborado sobre las notas de campo realizadas el 10 de febrero del 2012.		Clave del registro: gza_RO_#1_15/02/12
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales	Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales
09/02/12	Registro Sesión Informativa DPDEBC. <sup>1</sup> , jueves 9 de febrero.	19:50		[La sesión se realizó en el aula 1A, misma que cuenta con mobiliario PVC relativamente cómodo. Ya era de noche y los distractores en el pasillo menores, pero siempre presentes porque está en planta baja y está en el paso de alumnos a las demás aulas. La iluminación un tanto insuficiente, la ventilación relativamente adecuada (tienen mejor ventilación las aulas del piso superior, por la misma altura) y el cañón con fallas no permitió desde un inicio una óptima proyección, pero no se cuenta por el momento con otro. Iniciaron el día anterior los exámenes finales, algunos docentes tenían duda de si podían posponer su clase para asistir, Enrique manejó esos casos. Se usó esa aula y no la prevista por una clase que se prolongó más allá de lo previsto en ella]  Los primeros docentes comenzaron a llegar diez minutos antes de la hora fijada para iniciar: Marcos Pineda, Nicolás Hernández, Raúl Rodríguez, Orlando Villalpando. [El aula estaba lista, el cañón y la lap preparado. A última hora hizo falta la mesa para las galleta y café -nos apoyó el área administrativa-, saqué una mesa de la palapa y la subí.]	
		20:00		Rondando el aula o aún dando clase (pero reportándose), pero aún sin ingresar: Verónica Hernández, Ada Isabel Lozano, Ma. de Lourdes Mota, Jorge Luis Rodríguez, Verónica Hernández, María Antonieta Castañeda, Mónica Martínez. Saludé en forma personal a los docentes que iban ingresando al aula, y aún a los que estaban fuera.	
		20:10		Mientras esperaban el inicio, se observaron pocas interacciones entre los docentes. Se comenzó con la presencia de Marcos Pineda, Nicolás Hernández, Raúl Rodríguez, Orlando Villalpando, Mónica Martínez, Jorge Luis Rodríguez, Ma. de Lourdes Mota, Rosendo Vargas, Cosme Robalino. Presente también Enrique Solano (Coordinador Académico) como parte del equipo.	-NP: la poca interacción informal entre los docentes y hacia mí, su escucha atenta y silenciosa, la presencia de algunos docentes que han manifestado previamente actitudes críticas, todo ello me hizo sentir una atmósfera expectante, con dosis de escepticismo, por ello preferí no invitarlos a interrumpir la presentación inicial que hice del diplomado. Tengo la impresión de que esa atmósfera también contagió a otros docentes que, entre ellos y conmigo, suelen ser más desenvueltos y cálidos.
		20:12	Gonzalo	Dí la bienvenida y con el apoyo de las diapositivas previamente preparadas hice la presentación general del Diplomado. Decidí no invitarlos a preguntar durante la exposición, en caso que tuvieran pregunta o dudas. La presentación que hice siguió de manera estricta el orden de las diapositivas que elaboré para esta oportunidad: propósito, productos integradores principales, modalidad, contenidos básicos, programas y propuestas para la gestión del aprendizaje, organización y estructura, otras características de interés. {Los docentes miraban alternativamente a la pantalla y a mí, sin hacer pregunta, ni proporcionar retroalimentación positiva no verbal.} Al final los invité a expresar sus dudas, preguntas, comentarios, etc.  Durante la exposición ingresaron al aula: Verónica Hernández, María Antonieta Castañeda, Carlos Augusto Ochoa, Ada Isabel Lozano	NP. Habrá que trabajar con mucha claridad el tema del encuadre. Es lo más común que lleguen tarde a las sesiones. Aunque con el ofrecimiento de las tres alternativas: jueves, sábado o en línea, con sesiones presenciales espaciadas un mes, creo que hemos avanzado significativamente en el sentido de favorecer su asistencia.
		20:35	Ma.	“Gonzalo {sonriendo levemente}, es algo como una queja. Creo que se trata de una inquietud	NM.- Definitivamente uno de los tópicos focales a ser

<sup>1</sup> Diplomado en Planificación Didáctica con un Enfoque Basado en Competencias.



			Antonietta	compartida. Ya hemos tenido nosotros trabajo al respecto de todos esos...papeleos, hojas, no sé..."	en lo posible transcritos literalmente serán los "puntos de resistencia", con el objetivo de analizarlos y favorecer al máximo su superación. Tal vez más adelante ya no sea necesario.
		20:36	Gonzalo	"Los formatos de planificación, ¿te refieres a ellos?"	
		20:36	Ma.Antonietta	"...sí. Implica para nosotros un gran esfuerzo tratar de llenarlos, y siento que quedaron muchas dudas. ¿Tú nos aseguras, que al terminar este curso, realmente sabremos cómo planificar? Porque ya se dio un curso antes y al parecer no fue suficiente. Es importante el tiempo que le vamos a dedicar a este curso... todos tenemos muchas cosas que hacer, un trabajo, luego el otro, y los hijos, hígole, como que cuesta mucho apartar en tu agenda un tiempo para un curso...y si luego no funciona bien..."	
		20:38	Gonzalo	"Sí María Antonietta, muchas gracias, entiendo esta preocupación. Y hay razón en ello: el curso pasado, y esto ya lo he comentado en la reunión pasada de diciembre, ahora que nos reunimos para...lo de la entrega de materias... y otras veces también, tuvo importantes limitaciones. No sé si recuerden, pero entonces yo no tenía equipo. Aquí están ahora Enrique y Liliana. Agradezco el apoyo y la confianza que se me está dando. Antes intentaba hacer lo que ahora hacemos entre tres. Ahora el panorama ha cambiado: ya sin la responsabilidad...sí la responsabilidad, sin embargo no con la carga directa de la operatividad, este Diplomado ha sido preparado en muchas mejores condiciones. Anteriormente no había tiempo ni de revisar sus producciones, es más, muchas veces ni de hacer un seguimiento y asegurarnos de que todos las entregaran. Tampoco había manera de asesorarles ni de hacer acompañamiento a clases. En pocas palabras, aquel curso era sólo lo que se veía en el curso y después todo se soltaba...sin ningún seguimiento. Ahora verán ustedes la cantidad de materiales de que dispondremos y ya están viendo la preocupación por generar las herramientas de apoyo para ustedes: la Hoja de Captura, el Tutorial, la estrategia de Facebook para el asesoramiento en línea. Pueden ustedes tener la seguridad de que se tratará de una experiencia mucho más productiva..."{Ma. Antonietta mueve su cabeza afirmativamente}¿Pero sabes qué María Antonietta, creo que la mejor garantía es que el curso está diseñado, como comentaba, para que a lo largo de las sesiones cada uno de ustedes vaya haciendo su planificación modelo sobre una asignatura. Cuando terminemos ya tendrán su planificación autorizada."	
		20:42	Mónica	Solicita el calendario preciso de sesiones para poder decidir entre el grupo semipresencial de los jueves o la modalidad en línea. Le comento que a más tardar el lunes tendrán el calendario completo, una vez que terminemos de checar el calendario de exámenes del siguiente trimestre.	NP. Me parece que Mónica logró reconocer los ajustes que se anunciaron al esquema de planificación como un esfuerzo para ser flexibles y optimizar la propuesta.
		20:43	Rosendo	"¿Se trata verdaderamente de un diplomado? ¿Tiene reconocimiento oficial...valor curricular? ¿Cuáles son sus módulos...tu mencionas unidades competenciales pero no módulos...y quiénes son los docentes responsables de cada módulo? [Gestos de escepticismo]"	
		20:44	Gonzalo	" Sí, Rosendo, gracias, les comento: se trata de un diplomado avalado por nuestra universidad. No tiene un registro externo. Las unidades competenciales equivalen a los módulos. Yo soy el docente titular aunque también se tendrá la colaboración de Enrique, Liliana, y de algunos de ustedes con quienes hemos hablado ya para desarrollar algunas de las estrategias y las sesiones." {Rosendo inclina y mueve la cabeza de un lado a otro, eleva la mirada, cruza los brazos}.	"Rosendo concluyó una maestría en educación y recientemente también un doctorado en educación. ¿Cuál es realmente el enfoque de los postgrados que hizo? Por otra parte, ¿hasta qué punto han permeado su práctica?"
		20:44	Rosendo	"ES que si realmente no tiene el valor de un diplomado..."	
		20:45	Gonzalo	"Sí, probablemente podríamos también darle simplemente la categoría de curso. Pero aún cuando no tenga registro ante la SEP, por la carga horaria que representa para ustedes y la seriedad que le queremos dar, es que le damos ese nivel. Como es el caso de quienes asistieron a los tres talleres pasados, a más tardar en la segunda sesión presencial de este diplomado se les entregará el respectivo diploma de "Estrategias Básicas de Actuación Docente..."	
		20:46	Marcos	"Es que como Rosendo y yo nos movemos en el plano académico...pues si hablamos de kilos, hablamos de 1000 gramos... Y bueno, yo tengo una pregunta, ¿qué pasa si nosotros estamos haciendo un curso ya a nivel posdoctoral?, ¿no nos vale en vez de este diplomado?"	NP. Marcos, con su doctorado en España (en ciencia política) siempre tratando de que se le considere "aparte". Su práctica docente sin embargo tiene, como la de todos, importantes aspectos a mejorar.

		20:47	Gonzalo	“Sí, gracias Marcos. En última instancia lo importante aquí es que ustedes desarrollen o hayan desarrollado su competencia para planificar, no sé de sobre qué versa tu curso.... Si a través de otro curso ustedes las desarrollan y pueden trabajar con el modelo que estamos implementando en ULDA no habría problema. Sin embargo es claro que se valorará positivamente la participación y las aportaciones de todos los que participen en este diplomado...”	NP. Hasta ahora Marcos se ha negado a entregar ninguna planificación, pero también es cierto que le debemos los ejemplos bien desarrollados. Según su opinión, una disertación magistral hace innecesaria cualquier otra estrategia didáctica.
		20:47	Orlando	“Si nosotros sabemos bien que lo necesitamos, al menos hay quienes sí lo tenemos claro.”	
			Jorge Luis	[Al fondo del salón, en la penumbra, haciendo gestos de retroalimentación positiva]	
		20:48	Gonzalo	“Para nosotros como Universidad es importante: estamos promoviendo la implementación de un nuevo enfoque, del Aprendizaje Basado en Competencias. Nos parece fundamental que la planificación se desarrolle en forme congruente con dicho enfoque y este diplomado es un espacio de capacitación gratuito que estamos ofreciendo a nuestros docentes para facilitarles la implementación de este modelo y sobre todo de los beneficios que hemos comentado anteriormente. Ya tendremos oportunidad de que ustedes conozcan con cierto detalle los resultados del sondeo diagnóstico [mapeo del conocimiento] y veremos tanto aquellos aspectos en los que ustedes ya tienen competencias desarrolladas, y aquellos otros en los que es importante trabajar.”  “Ahora, quisiera retomar el tema de las limitaciones del curso anterior y de las fortalezas del actual: un tema clave aquí es precisamente el de la oportunidad que ustedes tendrán de realizar actividades concretas que les ayuden practicar y desarrollar sus competencias. En el curso pasado, admitámoslo, era muy cómodo venir al curso y olvidarse...Ahora es importante que ustedes tengan presente que habrá muchas actividades prácticas y que recibirán retroalimentación oportuna, pero es un compromiso mutuo. Me preguntabas María Antonieta si les puedo asegurar que aprenderán a planificar, yo les digo que avanzaremos en ello de manera notable, pero que para ello será también importante el compromiso de ustedes con las actividades del diplomado...”	NM. Debemos trabajar más la visualización de los beneficios y el conocimiento que ellos tengan sobre el FODA de sus prácticas en planificación.  NP. De pronto me cayó el vente que casualmente María Antonieta es de las docentes que más faltó al curso anterior..., eso me recordó la importancia de comprometerles al trabajo responsable.
		20:51	Gonzalo	Finalmente se les invitó a inscribirse en ese mismo momento y a lo largo de los siguientes días. En ese momento se inscribieron 10 de los 15 participantes: 4 en el grupo de los jueves, 3 en el del sábado y 3 en la modalidad en línea. Mónica comentó que en todavía no se anotaba en jueves hasta conocer el calendario preciso de las sesiones.	
		20:52		Entrega de hojas informativas e inscripción de docentes.  TOTAL DE ASISTENTES A LA REUNIÓN: 15	NP. El índice de docentes que se inscribieron de inmediato (razonablemente bueno) lo siento un poco desfasado con relación a la atmósfera de la sesión.
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo			A pesar de las acciones previas y del avance en ese sentido, creo que todavía tiendo a creer que ellos “tienen que comprender” la necesidad de este curso, y desde allí puedo hacer mediaciones menos afortunadas, más desde la persuasión...	
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa			Aunque no fue propiamente una sesión formativa, creo que el grado de estructuración de la propuesta atrajo su atención, así como la flexibilidad de la misma.	
	<i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>			Al parecer no hubo distracciones de la atención, salvando el tema de la resistencia. Digamos que fue una “atención tensa”.	
	Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis			Mi tarea es escuchar sin prejuicios..., sin perder la contención indispensable.	
	<i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas</i>				

	<i>utilizadas, etc.)</i>		
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general	Fuerzas impulsoras: trabajo en equipo, propuestas más robustas, intención de flexibilidad. Fuerzas restrictivas: experiencias y errores pasados, un nivel de motivación para aprender por desarrollarse.	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 15/02/2012		Tipo de registro: Ordinario, elaborado con base en las notas de campo tomadas el 11 de febrero del 2012.		Clave del registro: gza_RO_#2_15/02/2012	
Día	Propósito:	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales	Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales		
11/02/12	Registro Sesión Informativa DPDEBC. <sup>2</sup> , sábado 11 de febrero.	09:15	Gonzalo, Alfonso, Roberto	Yo llegué desde una hora antes. A las 9:45 llegó Alfonso y tuvimos oportunidad de charlar informalmente en la cafetería, desde donde podía ver la llegada de los demás. Roberto se nos unió ya casi a las 9:30. Liliana también llegó a esa hora.			
		09:30		Subimos al salón. [Ya todo estaba preparado]. En lo que firmaban su asistencia llegó también Alma Rosa. [Se trabajó en el aula 8A en vez de la 7A por otra sesión de capacitación programada en la 6A que parecía iba a ser un poco ruidosa. Sin embargo se trata básicamente del mismo tipo de aula: bien iluminada con la luz de día, bien ventilada, aunque el mobiliario consistente en butacas metálicas de paleta no es el más adecuado. El cañón funcionó mejor y dado el escaso número de participantes que se esperaba no se consideró necesario hacer más adecuaciones.]			
		09:40	Gonzalo	Di la bienvenida al curso y presenté la información en el mismo orden que la vez anterior: propósito, productos integradores principales, modalidad, contenidos básicos, programas y propuestas para la gestión del aprendizaje, organización y estructura, otras características de interés. Sin embargo en esta ocasión aclaré por adelantado que el Diplomado no tenía registro oficial y que quizá no se apegaba en todos sus aspectos a tal figura, pero que se había considerado que por la carga horaria que representaba y la seriedad que se le quería dar, se había optado por la figura del diplomado. También se había considerado que quienes lo acreditaran preferirían recibir una constancia por un diplomado y no por un curso. [No hubieron quejas al respecto]. También subrayé desde un principio el valor y la importancia de las actividades y productos que ellos iban a ir construyendo, para lo cual se requería del compromiso de todas las partes.  A diferencia de la sesión informativa anterior, los invité a expresar sus dudas mientras se iban abordando las diapositivas., sin embargo escucharon con atención y no hubieron interrupciones. [Las interrupciones tuvieron lugar por la entrada tardía –en la última diapositiva-, de Abraham, la Dra. Ma, Teresa, Oscar, Edmundo y Armando Arrieta. [[La comunicación no verbal tendía a ser de retroalimentación positiva y relajada, excepto por Oscar]].  Como ya se había definido el calendario de todas las sesiones, se habló más sobre ello y se anticipó que la fecha de inicio siempre no sería el jueves 16 y sábado 18, sino el jueves 23 y sábado 25. Se reiteró la invitación a que preguntaran.	NM..Creo que la respuesta anticipada a las inquietudes detectadas la sesión anterior fue efectiva...pero me pregunto si realmente pudieron expresar todas sus dudas e inquietudes.  NP. Sentí la atmósfera mucho más cálida y cordial, aunque ello no se reflejara necesariamente en una mayor participación. Suelen ser así los grupos de “los sábados”.		
		10:00	Ma. Teresa	“Yo creo que es muy importante que tengamos a la mano los programas de todas las materias para que podamos ver en qué están los demás profesores”.	NM. ¿De dónde viene esa claridad?		
			Gonzalo	“Tienes toda la razón...de hecho...en una de las sesiones iniciales vamos a dedicar tiempo para que analicen el programa de asignatura que eligieron, en relación con el perfil de egreso de la carrera y el mapa curricular...Por lo que me dices sin embargo creo que también valdrá la pena que vayamos subiendo al repositorio , por lo pronto, todas las materias de los tetramestres en vigor...” [Ella asentía]			
			Ma. Teresa	“Tengo otra duda, ¿cómo está eso de que podremos reducir a cuatro nuestras unidades? ¿Vamos a	NM. Creo que le respondí satisfactoriamente, sin		

<sup>2</sup> Diplomado en Planificación Didáctica con un Enfoque Basado en Competencias.

			dejar fuera contenidos? ¿Qué caso tiene hacerlo?”.	embargo no deja de ser uno de mis grandes retos, pues la naturaleza de los programas es muy variada y me pueden faltar elementos para facilitar el proceso, especialmente en asignaturas muy relacionadas con las matemáticas. Sin embargo ahí los “docentes clave” y el apoyo colaborativo pueden ser el recurso más valioso. [Sin descartar la posibilidad de colaboradores externos, cosa que sin embargo es difícil dado el nulo presupuesto para asesorías].
		Alfonso	“¡Uy, y eso que no han visto mi programa de Finanzas!...”	
		Gonzalo	“Sí, no te preocupes. Compañeros, los que llegaron tarde, como tenemos todavía tiempo les pediré que se queden para que puedan conocer las características del diplomado que ya habíamos presentado. Te comento de todos modos Ma. Teresa: una de las ventajas de un enfoque por competencias es que nos permite organizar la gran cantidad de contenidos fragmentados que a veces tienen nuestros programas oficiales, en torno a grandes bloques o unidades en los que lo que cuenta es la competencia práctica a desarrollar. Eso nos permite realmente priorizar los contenidos y reordenarlos...no es tanto que se quiten...sino que se aborden en función de la...por decirlo...habilidad práctica que queremos que nuestros estudiantes desarrollen...pero eso ya lo veremos, no te preocupes...”	NM. Nuevamente el tema de la puntualidad.
		Oscar	“¿Tiene el diplomado valor oficial?” {Fruciendo los labios y entornando los ojos} [Como llegó tarde no estuvo en el momento que se explicó].	NP. Oscar es uno de los docentes más resistentes, no desde el desconocimiento, sino desde una actitud de “ya lo sé”. Tengo que ver si vale la pena ofrecerle una alternativa, aunque en el sondeo diagnóstico no se desempeñó tan bien como hubiera pensado. También hay una cuestión de actitud personal que ha salido a relucir en muchas ocasiones y que en su momento ha llegado a impacientar a algunos de sus compañeros.
		Gonzalo	“No, no lo tiene. Es un Diplomado reconocido por ULDA, que ULDA organiza para que a sus docentes les resulte más fácil planificar de acuerdo al modelo por competencias que estamos impulsando. Es gratuito y estamos abriendo todas las opciones posibles para lograr que todos participen y nos enriquezcan con sus experiencias. {Oscar mantuvo su expresión gestual anterior}	
			Pasamos entonces copia impresa de la presentación (carta de bienvenida) a todos los presentes. Los que estuvieron desde un principio se fueron retirando. Liliana apoyó con su inscripción.	
		Gonzalo	Repetí la presentación del diplomado, con algunas modulaciones, dado que ya se habían comentado varias cosas. Cerca del final de esta segunda presentación llegó Arturo.	
		Edmundo	“Mi programa, de primeros auxilios, tiene como 20 unidades, en tres niveles, desde los principiantes hasta los que ya saben algo. ¿Correspondería una unidad a cada nivel? ¿O cómo quedarían? ¿Tú me vas a ayudar a organizarlo?”	
		Gonzalo	“Sí Edmundo, la idea es que cuando todos lleguemos a ese punto, cada uno de ustedes va a recibir la ayuda para aprender a reorganizar su programa en las unidades competenciales que decíamos..., a través de las diferentes estrategias tendrán una oportuna retroalimentación y asesoría..” {Edmundo asentía}	NP y NM. Se me hace muy interesante el caso de Edmundo pues es un alumnos que está en los últimos cuatrimestres de Derecho, es parte del Consejo de Alumnos, siempre es muy positivo y colaborador, ahora entre profesores...
		Ma. Teresa	“Gracias Gonzalo. Entonces, ¿ya vas a estar por acá de tiempo completo?”	
		Gonzalo	“No Ma. Teresa, seguiré yendo y viniendo, pero con mi equipo aquí presente, y todas las estrategias de asesoramiento en a distancia, como lo que mencionábamos de Facebook, correos, skype, creo que ustedes tendrán el apoyo que necesiten al hacer sus trabajos”. {Tere asentía}	
			Se les invitó a inscribirse. Arturo se me acercó ofreciéndome una disculpa por su retraso y comentándome que era cierto lo de los desafíos de la versión en línea pero que a él se le acomodaba	

			muy bien así que en ese grupo se inscribiría. Prometió enviar su planificación pendiente ya [como de hecho lo hizo].	
			EN TOTAL ASISTIERON 8 DOCENTES:	
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo		Aunque no se trató de una sesión formativa, es clara la estrategia acerca de la anticipación de dudas e inquietudes.	
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa		Creo que la propuesta les resultó interesante y mantuvo su atención, por su mayor nivel de estructuración y flexibilidad.	
	<i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>		No detecté momentos de falta de atención. Creo que fue una buena estrategia (por hoy) que se diera la sesión dos veces y salieran los puntuales antes...	
	Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis			
	<i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i>			
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general		Fuerzas impulsoras: la estructuración y flexibilidad de la propuestas, los vínculos positivos previamente establecidos, las energías y frescura que se tiene en ese día y horario.	
			Fuerzas restrictivas: la actitud de algunos docentes puede ser un factor decisivo si no se encuentran estrategias apropiadas para darles respuesta.	



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 26 de febrero del 2012		Tipo de registro: Ordinario		Clave del registro: U1_A2#3_GZA	
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales	Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales		
23/02/12	Registro de la 1ª sesión presencial Grupo A	17:50	CGC	Últimos preparativos del aula. Se usó el aula 1A, previa petición al grupo de Derecho que se trasladaran a aula alternativa. El aula está al principio del pasillo en la planta baja. La iluminación natural no es óptima, tampoco la iluminación artificial, pero cuenta con mesas y sillas PVC más cómodas. La ventilación es razonablemente buena. Como todas las aulas de ULDA no cuenta con instalación fija para cañón, por lo que es preciso transportarlo en cada ocasión. Aparentemente hubo problema para transmitir la señal de mi lap al cañón por lo que cambiamos a la lap de Liliana. Luego se descubrió que el problema era un detalle en la programación del propio cañón.	NM. La sobresaturación de Enrique no le permitió corroborar el buen funcionamiento del equipo con más anticipación pero no debe ocurrir nuevamente. Trabajar con la lap de Liliana me causó problemas adicionales, pues placa para el cursor es demasiado sensible y tampoco se pudo lograr que se proyectara simultáneamente y se viera la imagen en la lap. Los archivos tuvieron que extraerse de último momento de mi lap con USB y todo ello entorpeció un poco.		
				Se recibieron a los profesores. Se esperaban 15 docentes y sólo se presentaron al inicio 8, sin embargo lo hicieron en forma razonablemente puntual: Orlando, Nicolás, Rosendo, Roberto, Verónica, Ada Isabel, Raúl y María Antonieta. Se presentó también Adrián, que no estaba originalmente programado para este grupo, por lo que comenzamos con 9.. Procuré un diálogo informal en lo que se comenzaba, girando en torno a lo que hicieron en vacaciones.			
		8.05	Gonzalo	Bienvenida y encuadre, agradeciendo la puntualidad de los presentes. Como parte del mismo se les solicitó autorización para audiograbar las sesiones, tomar algunas fotos y videograbar algunos segmentos, para llevar el registro de la experiencia y también subir algunos videos para que los vieran ellos mismos en la página del Facebook que estamos abriendo específicamente para el Diplomado, a lo cual accedieron sin problema.			
		18:08	Gonzalo	Revisión somera de la Guía del Diplomado, con apoyo en cañón (proyección hoja de Word). Con énfasis especial en que se trataba de capitalizar las aportaciones del enfoque por competencias, lo cual sin embargo no significa que fuese el único, ni el primero ni el último de los desarrollos pedagógicos de los que pudieran abrevarse, pero sí lo suficientemente sólido como para adoptarlo como enfoque central en esta etapa de la historia académica de la universidad. Asimismo se hizo énfasis en la revisión de los criterios de evaluación. El punto central sin embargo fue la invitación expresa a que el en foro respectivo y después de analizar individualmente la guía, expresaran qué les gusta de la guía, y también sus dudas, sugerencias y aportaciones, insistiendo que esa misma práctica es la que se viene recomendando que ellos hagan con sus estudiantes, como parte del proceso de adecuación didáctica. Se insistió también en que todas sus aportaciones serían bienvenidas y en lo posible retomadas, en función de su viabilidad inmediata y correspondencia con el diseño del curso, cosa que también ellos debían considerar en la puesta en común de sus programas, reservándose la decisión de qué aportaciones de sus estudiantes podían ser incorporadas y cuáles no. {Las expresiones no verbales de los docentes fueron de una escucha atenta y tranquila}.	NM. Me detengo en esta descripción debido a que anticipa algunos puntos de resistencia de algunos docentes aislados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué adoptar un enfoque que es cuestionado desde otras perspectivas?</li> <li>• ¿Es realmente necesario hacer este análisis grupal de la planificación didáctica?</li> <li>• ¿No es riesgoso “someter a escrutinio” del estudiante el diseño de la planificación didáctica elaborada por el profesor?</li> </ul> NP. Tuve la impresión de que el haber anticipado estas cuestiones fue una buena táctica, pues si bien no hicieron comentarios al respecto sus expresiones no verbales eran de una sutil aprobación.		
		18:25		Se incorporó al grupo la maestra Eréndira.			
		18:33	Gonzalo	Presenté las cinco preguntas para la reflexión individual: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son los principales problemas/desafíos del mundo actual sobre los que pueda incidir un egresado de las carreras de negocios internacionales, mercadotecnia y derecho?</li> <li>2. ¿De qué forma los egresados de dichas carreras pueden contribuir a su solución?</li> <li>3. ¿Qué perfil de egreso deben tener idóneamente para realmente poder incidir en dicha problemática?</li> <li>4. ¿En qué se parece y en qué no se parece el perfil real de nuestros egresados a dicho perfil?</li> </ol>	NM. De hecho estas preguntas ya las había reelaborado un par de veces. Por algún motivo se me estaba dificultando encontrar una redacción más simple. NP. Me da la impresión de que les resultó interesante escuchar los descriptores sobre el desempeño esperado, al mismo tiempo que pudieron sentirse un		



			<p>5. ¿Hasta qué punto la educación universitaria en nuestro país y en el mundo están realmente formando estudiantes competentes en sus profesiones?</p> <p>Abrí espacio para solventar dudas, no manifestaron ninguna de momento. {No verbalmente sin embargo se quedaban viendo a las preguntas en silencio aún cuando ya se había terminado la explicación de las mismas.} Volví a preguntar si había dudas pero de momento no afloraron.</p> <p>Antes de comenzar con el análisis individual se les proporcionaron también los descriptores del desempeño esperado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la etapa de análisis individual, los docentes responden de manera pertinente a las cinco preguntas planteadas.</li> <li>• En sus respuestas se hace evidente que han podido capitalizar su experiencia y formación.</li> <li>• Logran interrelacionar las cinco preguntas y a partir de dicho análisis generan conclusiones que hacen aportaciones significativas al análisis colectivo.</li> <li>• Escuchan con atención las aportaciones de sus compañeros durante la puesta en común, colaborando en un proceso de construcción colectiva del conocimiento, en vez de un monólogo colectivo.</li> <li>• Durante el diálogo sus participaciones son claras, concisas y pertinentes, evitando monopolizar la palabra o caer en desviaciones innecesarias del tema o en redundancia excesiva.</li> </ul> <p>{Miraron con atención la respectiva diapositiva y escucharon en silencio las indicaciones que iba haciendo}.</p>	tanto desafiados.
		18:45	<p>Se incorporó al grupo la maestra Kenya. Enrique me aclaró en ese inter que la maestra Mónica se había pasado para la versión en línea, que el maestro Gerardo de hecho había estado faltando a clases, que Esteban a última hora había decidido no entrar y se pasó para el grupo del sábado</p>	
		19:00	<p>Todos los docentes.</p> <p>Comenzó la puesta en común, misma que fue videograbada. Las opiniones vertidas fueron en el sentido siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas fundamentales del mundo actual: la globalización, la presión para ponernos al nivel de los países de la OCD, la inseguridad, la crisis económica, la falta de incorporación de los jóvenes al estudio en una época en la que la información es poder.</li> <li>• Tipo de aportaciones que podrían hacer los profesionistas de las carreras de negocios, merca y derecho: proponer leyes y lograr su implementación para abatir los problemas de inseguridad.</li> <li>• Perfil ideal de los egresados de estas carreras: compromiso, sensibilidad social, conciencia del entorno, ser extrovertidos, saber trabajar en equipo, espíritu emprendedor, amor, saber leer y redactar, amor a su país, compromiso con su propio estudio, ser analíticos, saberse comunicar.</li> <li>• Contraste entre el perfil ideal y el real: muy desfavorable para nuestros estudiantes, quienes carecen de la mayor parte de dichas cualidades.</li> <li>• Problemática del sistema universitario: las escuelas ven a los alumnos como clientes y no son objetivas al calificar, los docentes no estamos sabiendo motivar a los estudiantes, las familias no están educando adecuadamente a sus hijos, los programas (currículum) muchas veces no están acordes a las necesidades reales, los profesores nos esforzamos por compartir nuestras experiencias pero no hay una adecuada recepción por parte de los alumnos.</li> </ul> <p>{La comunicación no verbal de los docentes reflejó interés e involucramiento en esta puesta en común}.</p>	<p>NM. El nivel de producción de los docentes fue relativamente pobre, en mi opinión ello tuvo que ver en parte con las dificultades que les representó la redacción de las preguntas. Hubo que invertir buena parte del tiempo clarificando su sentido y tratando de reorientar sus reflexiones en el sentido indicado.</p> <p>Sin embargo el nivel de participación fue buena, incluso docentes que suelen mantenerse más al margen, como Roberto y Rosendo, participaron de manera más frecuente, a lo que considero que contribuyó no sólo la temática y su dinámica, sino el hecho de que fuera videograbada y la expectativa (me pareció que positiva= de su publicación.</p> <p>NP. La docente con menor participación fue Verónica, con una única participación, creo que es una mezcla de su tendencia natural con los resabios de cierta resistencia debida a problemas previos conmigo por cuestiones de asignación de materias y situaciones afines.</p>
			<p>Adrián</p> <p>“En mi opinión uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos en la época actual, desde el punto de vista de mi profesión [el profesor es abogado e imparte clases de Derecho], es la nueva reforma sobre los juicios orales. Resulta caótico para nuestros estudiantes estar manejándose con la</p>	

				metodología anterior y con la nueva...”	
			Gonzalo	[La intervención que a continuación transcribo la hice más adelante, en un momento en el que estaba tratando de clarificar el sentido de las preguntas, al parecer con mejores resultados e insistiendo en la importancia de la relación de congruencia entre preguntas y respuestas.] “Adrián, por ejemplo, tú nos has aportado otro elemento muy importante a esta reflexión, puedo decir que incluso has incluido un aspecto que no estaba considerado en las cinco preguntas que nos han servido de guía, y que, si te entendí bien, tendría que ver con la medida en que los avances o reformas en nuestras profesiones pueden impactar en las estrategias de enseñanza al interior de las aulas, incluidos los problemas que este proceso puede suscitar. Sin embargo, como podemos ver, se trata de una línea de reflexión distinta, que creo que has introducido con relación a la primera pregunta. Sin embargo creo que ya ha quedado más claro que la primera pregunta tenía más que ver con los grandes problemas de la época actual y no tanto con los problemas de la enseñanza...” [De momento Adrián no comentó nada].	NM. A esto me refería con la inversión que hubo que hacer en la clarificación y orientación de la dirección de la tarea.
			Adrián	“Retomando lo que me decías al respecto de que mi aportación quizá no tenía mucho que ver con la primera pregunta. Yo creo que aquí el problema es que la pregunta está mal planteada, pues como que está muy abierta, no se entiende bien o por lo menos creo que como yo la entendí también es correcto..., ‘pero creo que en realidad la pregunta no está bien formulada...”	NM. Me pareció importante su intento de clarificar. NP. Aunque puedo también notar su necesidad de autojustificarse, se trata en realidad de un docente que suele hacer aportaciones muy interesantes.
			Gonzalo	“Sí, creo que tienes razón, la pregunta no es muy clara. ¿Me puedes ayudar a reformularla?”	NM. Me pareció adecuado no generar resistencia sino aprovechar su iniciativa en apoyo a la clarificación, reforzando además su autoestima.
			Adrián	“Sí, bueno, en este momento no se me ocurre muy bien como, pero algo para que quede más claro que se trata de los grandes problemas...” [Las intervenciones continuaron...]	
			Adrián	[Más adelante] “Tal vez lo que voy a decir no les va a gustar, pero para mí está muy claro que esos problemas que ustedes señalan con respecto a la motivación nuestros alumnos son muy ciertos, pero no debemos engañarnos: motivar a los alumnos a que estudien no es una tarea de las familias ni de nadie más, esa es nuestra chamba, tenemos que encontrar la forma de motivarlos.”  Esta intervención de Adrián causó polémica, no obtuvo mayor respaldo, las opiniones de los docentes que comentaron iban más en el sentido de que el alumno ya debía llegar motivado desde que eligió su carrera (Rosendo), de la falta de madurez de los alumnos (psicóloga María Antonieta) y de que el problema no era ni de los estudiantes, ni de los alumnos, ni de las familias, sino de la sociedad entera (Nicolás).	NP. Como puede verse, en ciertos momentos y especialmente en su última etapa, se alcanzó un mejor nivel de reflexión. NM. La contribución de Adrián (quizá involuntaria) resultó un buen apoyo para esta mejora del nivel, lo cual me hace pensar que en otro momento sería interesante allegarles material que coadyuven a la problematización de este contenido de la Unidad.
		19:48		Traslado a la sala de cómputo.	
			Ma. Antonieta	En el camino me acerqué a saludar a María Antonieta, y ella me compartió que estaba comentando con otra maestra [no recuerdo ahora quién fue, pero iba caminando a su lado] sobre Adrián, en el sentido de que es un ególatra, en ese momento me interrumpió Enrique y “me jaló” para ver una cuestión técnica de las máquinas.	NP. A menudo las intervenciones de Adrián son desde la posición de que “él si ha estudiado de pedagogía” (de hecho está haciendo un doctorado), y suelen ser tajantes, incluso radicales... y valiosas. También es un maestro con el que tuve un problema fuerte, pues se violentó por no haberle gustado un ofrecimiento de materia que le hice...
		20:00	Gonzalo y Enrique.	Ya en el aula de cómputo hicimos una exploración guiada por la plataforma en la cual desarrollarán el resto de las actividades de esta Unidad y el siguiente segmento quincenal. Enrique estaba al pendiente de cualquier duda o dificultad que surgía, pero en realidad no tuvimos problemas ni con las claves ni con las máquinas. Los profesores preguntaron con amplitud y al parecer todas sus dudas de momento fueron resueltas.	NP. Me dio mucho gusto que las claves, las máquinas, la plataforma y el desempeño del diplomado en la misma fuera bastante bueno.
		20:40	Kenya	“Yo no sé que opinen los demás...pero yo tengo mucho trabajo...realmente estoy muy ocupada...yo no sé si en realidad este diplomado es obligatorio...son demasiadas actividades...realmente no creo tener tiempo para hacer esto que se nos está pidiendo...” [Era claro que esperaba recibir apoyo de los demás docentes, sin embargo de momento nadie se sumó a su planteamiento, tal vez Rosendo	NP. Kenya siempre ha tenido dificultad para asistir a los cursos de capacitación, y por temporadas, tendencia a llegar tarde a clase. También es claro que ha habido una cierta alianza entre Ada Isabel (quien también en

				comentando que él también estaba haciendo un doctorado, pero en un sentido que resultaba ambiguo: ¿estaba apoyando la postura de Kenya o era más bien queriendo significar “no eres la única que tiene mucho que hacer...”	diferentes momentos no verbalmente ha dejado hacer sentir su escepticismo y resistencia) y Eréndira (quien a decir de todos, de todo se queja pero finalmente hace las cosas), las tres amigas. Estas resistencias también se pueden vincular con la problemática que se ha arrastrado durante mucho tiempo, relativas a las tensiones entre Jorge (Secretario General) y yo.
			Gonzalo	“Kenya, comprendo que estás muy ocupada. Pero te quiero proponer algo, en primer lugar...está el foro precisamente para que ustedes pongan todos sus comentarios sobre la estructuración de este Diplomado...por favor comenta esto mismo que has comentado en él...Pero por otra parte quisiera que te dieras oportunidad primero de conocer realmente las actividades, es cierto que son cuatro lecturas...pero son muy cortas, aún no las has visto, no rebasan juntas las 20 páginas, te invito a que hagas tu mejor esfuerzo, creo que descubrirás que las actividades son más sencillas y significativas de lo que te puede ahora parecer a primera vista...” [Tampoco hubieron más intervenciones de apoyo en este sentido] En ese momento se fue la luz y tuve que hacer en la oscuridad algunas últimas aclaraciones y agradecer al grupo su participación...	
		21:00	CGC	Volvió la luz y al final nos quedamos unos minutos mi equipo y yo para intercambiar las primeras impresiones. Liliana y Enrique coincidieron que excepto Kenya les había llamado la atención la participación que hubo y (especialmente Liliana que tenía el rol de grabar y observar) comentó que algunos docentes, en su opinión, quedaron gratamente sorprendidos por la forma en que está estructurado este diplomado y la novedad del aspecto tecnológico...Yo comenté que me parecía que de primera impresión así era. Les encargué mucho que como grupo experimental del diplomado se avocaran a hacer las actividades y en especial a Liliana le pedí que cronometrara el tiempo efectivo que le lleve realizar las actividades de la unidad...	
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo	Creo que sí era importante que hiciera mediaciones para ayudar a direccionar la plenaria. ¿O habría otra alternativa? Creo que fue adecuado legitimar la crítica de Adrián para favorecer su aprendizaje. Creo que fue un acierto responder a Ada Isabel en términos de “date oportunidad”, pero es claro que el asunto no quedó resuelto...habrá que ver qué más puedo hacer.			
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa <i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>	En realidad se mantuvieron atentos, la única que quizá no vi muy involucrada fue a Verónica. Como decía, creo que en buena parte por la falta de una mayor sencillez en la formulación de las preguntas, el nivel de producción (aprendizaje) del grupo fue menor al esperado.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debo pensar de qué manera puedo apoyar estos aprendizajes, al menos en este grupo en particular.</li> <li>• ¿Qué puedo hacer para facilitar la integración de Verónica?</li> <li>• ¿Qué puedo hacer para propiciar una mejor actitud en Kenya hacia el trabajo?</li> <li>• ¿Hay algo más que pueda hacer en el sentido de ponderar bien las cargas de trabajo?</li> </ul>	
	Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis <i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se</i>	En términos generales me sentí un poco más cómodo con este grupo, pero es claro que debo trabajar en moderar mi sensibilidad hacia las resistencias, desacuerdos y conflictos previos, de otro modo me será difícil apoyar el aprendizaje del grupo de manera óptima. También debo estar atento a diversificar mis estrategias para responder ante las dificultades de comprensión.			

	<i>confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i>		
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general	Fuerzas impulsoras: la nueva tecnología, que al parecer está causando interés. Fuerzas restrictivas: la falta de tiempo de algunos docentes o probable necesidad de incidir sobre su actitud hacia el trabajo y hacia su capacitación, no sólo en el caso de Kenya, sino también y quizá de forma mayor, con relación a los que aún no se incorporan al diplomado.	

Nombre: Gonzalo Zavala		Fecha de elaboración: 2 de marzo del 2012		Tipo de registro: Ordinario		Clave del registro: U1_A4_R#4_GZA	
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales	Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales		
25-02-2012	RO de la 1ª sesión presencial Grupo B / Lugar de trabajo.	9:00	Equipo CGC	Trabajamos en el aula 6A, que está en el primer nivel (arriba de la planta baja) del primer edificio. Se trata de un aula bien iluminada, con cortinas que permiten oscurecer sólo parcialmente para la proyección. Bien ventilada. El mobiliario no es muy adecuado (banacas de paleta, de fierro), pero como el segmento que trabajaríamos ahí no excedería la hora y media y sacamos 10 banacas, el espacio se despejó y pudimos acomodar las banacas en herradura para propiciar la comunicación. A esta hora, con la colaboración de Enrique y Liliana (mi equipo CGC) ya estaba listo el cañón y la respectiva laptop. Liliana estará a cargo de la videograbación y las fotos y, sobre todo, apoya como co-observadora.	NM. La sesión pasada tuvimos problemas para conectar mi lap, esta vez pudimos preverlo. NP. Me gusta más trabajar en el piso de arriba, pues está más iluminado, ventilado y tiene menos interrupciones. Aparte es en sábado, 9:30AM, y contra lo que pudiera pensarse, me siento más a gusto y lleno de energías –aunque sea sábado- que en las tardes...como en el grupo del jueves, cuando comenzamos a las 18:00 ya todos estamos cansados...en cierta forma.		
		9:03	Kenya y Gonzalo	Me encontré con Kenya y le pregunté si ya había terminado de ver de qué se trataban las actividades. Ella me dijo que de manera general y que lamentaba haber cuestionado la viabilidad de las mismas..."Es que de verdad tengo ,mucho trabajo". Le pregunté que cuánto tardaría en leer 20 paginas y me dijo que 15 minutos...A partir de ahí comenté sobre que en realidad valía la pena que entrara a desarrollarlas para que pudiera apreciar realmente de qué se trataban... Me dijo que lo haría.	NM.- Un intento de acercamiento para disminuir la tensión que pudo quedar entre nosotros a raíz de su intervención en la sesión del jueves...tratando de retomar una relación que solía ser muy positiva y cercana...deteriorándose en parte por la decisión que tomé hacia un par de semestres de dar de baja a Ada Isabel por excesivos y crónicas faltas y retardos...		
		9:07	Ada Isabel y Gonzalo	Hice un planteamiento parecido con Ada Isabel, quien también me manifestó que "le entraría", pero que necesitaba mucho apoyo...le comenté que contara con nosotros...	NP. En el mismo sentido que el anterior, pero aquí la fractura es mucho mayor, difícil lograr un verdadero acercamiento, ¿qué más puedo hacer? [Esta es la docente que intenté dar de baja, con autorización del rector, y sin embargo fue él quien en último momento, cuando ella pidió audiencia, decidió darle una oportunidad más...]		
		9:10	Alma Rosa y Gonzalo	Tuve una conversación privada con Alma Rosa: como docente que parece ser una especie de líder oculta neutral, le solicité apoyo para coadyuvar en lo que pudiera a propiciar una atmósfera propicia hacia esta nueva experiencia, también con el ofrecimiento de escuchar con atención todas las observaciones críticas que tuviera...Ella me manifestó que en lo que pudiera con gusto apoyaría.			
		9:20	Liliana y Gonzalo	Recepción de los participantes, con apoyo de Liliana. Ella se hace cargo de la hoja de firmas y yo converso informalmente con ellos. Comento con la Dra. Ma. Teresa al respecto de su candidatura por las izquierdas a la presidencia municipal.			
		9:35	Gonzalo	Bienvenida y encuadre. [Esta vez se pudo conectar mi lap al cañón, por lo que no hubo contratiempos en la proyección]. En este momento están ya presentes la mayoría (5 de un grupo de 7 en total): Alfonso, Jorge Luis, Lulú, Alma Rosa y Mónica. Se les solicita autorización para la audiograbación de toda la sesión y la videograbación de algunos segmentos, con fines de difusión y análisis posterior del propio grupo y como parte del diseño metodológico del diplomado. Aceptan.	NP.-En mi experiencia los docentes que se apuntan en sábado, tal vez porque pueden y quieren comprometer su fin de semana, tienen a ser más puntuales y responsables.		
		9:40	Gonzalo	Hago la referencia a la "Actividad 0", que consiste en que analicen en sus casas la guía del diplomado y compartan sus opiniones en el respectivo Foro. Proyecto por un momento la guía, haciendo énfasis	NP. No deja de llamar mi atención el que por una parte se manifieste la preocupación por la vinculación del EBC		

				en la meta de desempeño y los criterios de evaluación. Como en el grupo anterior, cuido de enfatizar que se trata de capitalizar las aportaciones del enfoque basado en competencias (EBC), como una etapa en la vida académica de la universidad (para evitar las resistencias con relación a que “nos casemos” con un enfoque, que desata polémicas por sus vinculaciones con el mundo empresarial. {La CNV es de rostros atentos y relajados.}	con el mundo empresarial, y su habitual insistencia en la importancia de formar egresados profesionalmente competentes y críticas a la universidad por no desarrollar un mayor vínculo con el medio empresarial y laboral en general. Sin embargo no se trata de una característica particular de este grupo. NP. Me pareció que el clima arrancó dentro de un ambiente de camaradería, lo que me resulta congruente con sus expresiones no verbales.
		9:50	Gonzalo	Desarrollo de la primera actividad, con base en las diapositivas previamente elaboradas (las mismas que usé para el Grupo A). La 5ª diapositiva sí es diferente, misma que contiene las cinco preguntas eje que sirvieron de base para la actividad [consistente en una etapa de análisis individual y luego una puesta en común]. Las nuevas cinco preguntas [que intentaban simplificar las anteriores] son las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles consideras que son los más grandes problemas o desafíos de la época actual?</li> <li>2. ¿Consideras que los egresados de mercadotecnia, negocios internacionales, derecho y psicología podrían y deberían contribuir activamente a la solución de dichos problemas a partir de su propia formación? ¿Cuáles podrían ser algunas de esas contribuciones?</li> <li>3. ¿Qué características tendrían que tener los egresados de estas carreras para verdaderamente estar en capacidad de hacer dichas contribuciones (perfil ideal de egreso)?</li> <li>4. ¿En qué se parece y en qué no se parece el perfil real de nuestros egresados a dicho perfil ideal?</li> <li>5. ¿En qué medida consideras que la educación universitaria en nuestro país y en el mundo, está logrando formar profesionistas capaces de contribuir de manera efectiva a la solución de dichas problemáticas? ¿Por qué crees que esto sea así?</li> </ol>	NM. La reformulación de las preguntas verdaderamente tuvo efecto: las respuestas y comentarios de los participantes estuvieron desde el principio mejor direccionadas y alcanzaron un mayor nivel de análisis. NM. Sin embargo, tal vez un tanto inconscientemente preocupado por evitar la relativa desorientación que se dio en el Grupo A, mi participación fue más como conductor de la puesta en común que como observador. Eso pudo restar complejidad a sus respuestas (los conflictos creados por la disonancia cognitiva).
			Gonzalo	Se describen los desempeños óptimos, tanto para la parte individual como para la puesta en común. En la sexta diapositiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la etapa de análisis individual, los docentes responden de manera pertinente a las cinco preguntas planteadas.</li> <li>• En sus respuestas se hace evidente que han podido capitalizar su experiencia y formación.</li> <li>• Logran interrelacionar las cinco preguntas y a partir de dicho análisis generan conclusiones que hacen aportaciones significativas al análisis colectivo.</li> <li>• Escuchan con atención las aportaciones de sus compañeros durante la puesta en común, colaborando en un proceso de construcción colectiva del conocimiento, en vez de un monólogo colectivo.</li> <li>• Durante el diálogo sus participaciones son claras, concisas y pertinentes, evitando monopolizar la palabra o caer en desviaciones innecesarias del tema o en redundancia excesiva.</li> </ul>	NM. Introducir por anticipado la descripción de los desempeños idóneos parece producirles una doble sensación: de tranquilidad, porque saben lo que se espera...y un cierto nerviosismo...porque saben lo que se espera...
			Gonzalo	“No sé si les ha pasado, pero esto del monólogo colectivo es muy real. Cuántas veces, mientras esperamos nuestro turno para decir lo que queremos, estamos tan concentrados pensando en ello que no estamos escuchando las participaciones de los demás...y cuando ya pudimos participar nos relajamos...y nuestra mente viaja a otro lado...el resultado es este monólogo colectivo del que hablo. Si por el contrario, estamos en la jugada...cada quien está atento a recoger los ladrillos que aportan los demás...y todos, con los ladrillos de todos, construimos algo...precisamente, un nuevo conocimiento...que no podríamos haber construido de manera individual...de eso se trata...”	NM. El trabajo colaborativo será transversal, es conveniente que desarrolle una rúbrica. ¡OJO!
			Participantes	De manera individual bosquejaron sus respuestas a las cinco preguntas, en la media hora que se dio	NP. No sé en qué momento me percaté de que había



			/ Individual	para dicho segmento. Parecen estar concentrados y no manifiestan dudas. Pero debo salir...	olvidado incorporar a estos docentes a su grupo en tanto audiencia en plataforma, y aproveché la media hora de trabajo individual para ir al aula de cómputo y darlos de alta. Liliana se quedó con ellos.
		10:10		Llega Jorge Acostaviques, el docente faltante, ofreciendo disculpas.	NP. Jorge es un docente muy leal a la universidad, creativo y bien dispuesto...pero eternamente llega tarde. ¿Qué podemos hacer?
		10:20	Grupo /puesta en común	Se retoman de manera general sus respuestas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grandes problemas: pobreza, atropello de la individualidad, dificultad de reconocernos como parte de un todo, respeto y reconocimiento a la persona, incremento del desempleo, delincuencia, falta de calidad en la educación personal/profesional, falta de administración y procuración de la justicia, desigualdad, discriminación, pérdida de valores, concentración de la riqueza.</li> <li>2. Aportaciones esperadas: desarrollo empresarial con apoyo de los mercadólogos, orientación al consumidor, abrir nuevos mercados para el país, crear programas de asesoría, capacitación y sensibilización, formación de redes sociales, asesoramiento a comunidades, pequeñas empresas, escuelas, dar conferencias, mejorar y vigilar los aspectos legales del desarrollo y desempeño económico.</li> <li>3. Perfil ideal de egreso: compromiso, conocimientos suficientes, amor y respeto hacia los demás, gusto y vocación hacia su carrera, que ejerzan realmente su profesión.</li> <li>4. Perfil real: cierto dominio teórico pero mucha falta de práctica, interés materialista en su profesión, falta de vocación.</li> <li>5. Problemática universitaria: necesidad de prácticas profesionales desde el inicio de la carrera, vinculación con el medio empresarial y laboral, que la propia universidad sea un ejemplo de compromiso social y ecológico, que no vean a los estudiantes sólo como clientes, que las universidades mejoren su conocimiento de las necesidades del medio laboral en cuanto al perfil de los estudiantes, apropiación de las nuevas tecnologías, fomentar en los estudiantes el orgullo hacia su universidad, mayor presencia de las autoridades (rector), creación de despachos multidisciplinarios para servicio a la comunidad que permita la práctica profesional temprana.</li> </ol>	NM.- El no atorarnos en explicaciones sobre las preguntas hizo que todo fluyera mejor y facilitó lo que me pareció un mejor nivel de análisis. NM. En esta primera sesión mi atención ha estado centrada en la conformación del grupo, en establecer un clima cordial y en ir detectando focos de resistencia. En este grupo las cosas parecen bien encaminadas, es momento de que vaya definiendo focos de análisis para centrar en ellos los registros, al menos en la parte de "transcripciones literales". Desde luego al centro [de manera tendencial al menos] las participaciones, intervenciones y producciones del mismo del grupo de docentes, como grupo y en lo individual.
		10:40	Mónica	"Pensando en lo que los mercadólogos tendrían que aportar a la problemática, yo pienso no tanto en que apoyen el desarrollo de las empresas, sino sobre todo que orienten al consumidor..."	
		10:42	Gonzalo	"Quisiera comentar al respecto de eso que dices Mónica. Fíjense cómo quizás todos nosotros que no somos especialistas en Mercadotecnia, si nos preguntan sobre la aportación de los mercadólogos a la solución de los grandes problemas de la época actual quizá pensaríamos en lo que ya dijimos: que ayuden a las empresas a crecer...pero acá nos ofrece Mónica las cosas desde la perspectiva del consumidor...a eso nos referimos cuando hablamos de que cada quien aporta desde la perspectiva de su profesión, y esta intervención es quizá una intervención más de un especialista..." [Más adelante Alma Rosa hace una intervención en la que se aprecia la visión del economista en la formación del administrador y el abogado y hago una puntualización parecida, destacando cómo cada quien desde su profesión aporta a la formación de los estudiantes]: "Esto es interesante porque puede ocurrir que quienes imparten algunas materias, como idiomas o computación, pudieran sentir que su contribución a la formación podría ser de segunda importancia...ya profundizaremos en ello cuando exploremos la contribución de nuestras asignaturas al perfil del egresado..."	NM. Como se verá en las aportaciones de la co-observadora, éste mediación pudo tener efectos contraproducentes, aunque más matizados que los que probablemente se dieron en el caso de Adrián, en el grupo del jueves.
		11:50	Gonzalo	Antes de darles tiempo para que apuntaran sus conclusiones leí los apuntes que se habían tomado en la hoja de rotafolios. La invitación fue en el sentido de lo importante que era darle lugar no sólo a la opinión propia sino a la de los demás. Dicho repaso permitió a varios docentes tomar nota de lo que se les había escapado, autoevaluando su escucha de manera informal.	NM. Un día me gustaría manejar este tipo de apunte, quizá en lap y no en hoja de rotafolios, como una lista de cotejo, para que puedan autoevaluar qué tanto estuvieron atentos a captar las <i>ideas diferentes</i> ...
			Liliana	Antes también de darles tres minutos para que tomaran sus apuntes, Liliana, como la única psicóloga	NM.- La pausa de los tres minutos me sigue resultando



				presente, también hizo su aportación [en septiembre se abre la carrera de psicología]. Al final de la misma destaca la importancia de que nosotros como docentes realmente nos comprometamos con el desarrollo y bienestar de nuestros estudiantes.	efectiva: Dimensiones del Aprendizaje...
			Jorge Acostaviques	En privado me comenta y se disculpa nuevamente: tiene una cita con el dentista. Le manifiesto mi preocupación por el tema de la puntualidad y asistencia, incluso en clases. Le pido que se quede al sociograma antes de irse.	NP. Tengo una muy buena relación con él y es un docente muy creativo, pero debe revisar el tema de su asistencia y puntualidad.
		11:00	Liliana	Aplicación del cuestionario para la elaboración del sociograma general. [Se construirán dos sociogramas: uno general de todos los docentes de todas las carreras, y uno para cada uno de los grupos formados en este Diplomado (tres grupos en total). Algunos docentes expresaron la dificultad para elegir aquellos docentes con los que prefieren no trabajar o convivir.	NM. El llenado del sociograma llevó el doble del tiempo considerado, ¿habría forma de haberlo abreviado?
			Jorge Luis	"En algunos casos faltan opciones y en otros sobran..."	
			Ma. Teresa	"Yo quisiera poner a mis compañeros que ni sé quienes son como los que no quiero..."	NP. "Entre broma y broma..." En efecto, hay grupos encontrados entre los docentes, con algunos elementos muy viscerales, todo ello también relacionado con la problemática organizacional y las tensiones no sólo entre docentes sino entre directivos que ha habido por más de dos años y que apenas ahora parecen comenzar a encontrar una mejor solución.
		11:30		Traslado a la sala de cómputo.	
		11:40	Gonzalo	Intento comenzar a guiar la exploración de la plataforma pero se presentan problemas con las máquinas. Algunas no permiten acceder a la plataforma. Mi lap no puede tampoco entrar a la red. Llamo a Enrique [a diferencia de la sesión con el Grupo A, con este grupo la sesión de trabajo en el aula de cómputo resultó más accidentada, a pesar de ser más chico, y tuvieron que trabajar en binas en un par de casos].	NP. Me empecé a tensar por las fallas en el equipo. Creo que en parte la razón de las fallas es que como Enrique tenía que estar en su maestría, no pudo dejar todo tan preparado como con el grupo del jueves. Sin embargo no tuvo reparos en salir de su maestría para venir a auxiliarnos...y no lo dejé ir tan rápido...lo cual también quizá debería de revisar, pues pudiera excederme en el apoyo que solicito...
		11:48		Se incorpora muy tardíamente Armando Arrieta, el último que faltaba.	
		11:55	Gonzalo	Con las máquinas ya regularizadas se hizo la exploración. Para evitar el surgimiento de resistencias, se les comentó: "Alma Rosa, ¿en cuanto tiempo consideras que podrías leer y tomar nota de un texto de 20 páginas?"	
			Alma Rosa	"No sé, depende...quizá 20 minutos, a lo mucho 40..."	
			Gonzalo	"Sí Alma Rosa, digamos quizá que a lo mucho una hora o dos... Se los comento porque en las actividades de este segmento quincenal está considerado que lean cuatro documentos, pero la suma total de sus páginas no rebasa las 20 páginas, sin embargo encontrarán en las instrucciones de la agenda de esta quincena...que cada lectura se especifica por separado...por lo que parecen muchas actividades pero...podrían resumirse en tres..."	NM. Está bien que anticipe resistencias, pero creo que debo replantear para de todos modos, ya bajo ese encuadre dar pie a que las expresen...
			Participantes, Liliana y Gonzalo	Durante el resto del tiempo se explora la plataforma y se hacen pequeños ejercicios, sobre todo de participar en los foros...Todas las dudas parecen solucionarse...[de momento al menos]. El cierre fue puntual, 12:30.	
APORTACIONES DE LA CO-OBSERVADORA		10:15		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "La Profra. Monnica dio una buena aportación y Gonzalo lo hizo saber a los demás integrantes del grupo, al ver que Gonzalo resalto esa participación, los profesores se mostraron un poco inconformes y comenzaron hablar en pareja en voz alta, Gonzalo al ver dicha situación les pide su atención."</li> <li>• Algo muy interesante que me comentó Liliana [al término de la sesión, como primera retroalimentación] como parte de su labor de co-observadora/psicopedagógica, fue que es claro que en este grupo de inmediato me percibió más cómodo y a gusto, permitiéndome</li> </ul>	"Al ver dicha situación de que los profesores a pesar de su esfuerzo por contestar sus preguntas no eran "reconocidas" como acertadas le comentan al de un lado ya que así si se sientes escuchados."

			fraternizar más con los docentes. En tanto que con el grupo del jueves es claro que “pongo mi límite”. La reflexión fue en el sentido de: ¿cómo propiciar acercamientos?	
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo.		<p>Creo que hasta cierto punto he estado tan preocupado por el tema de la resistencia hacia el diplomado y hacia mi persona como autoridad/capacitador, que mis mediaciones han estado más en apoyo a evitar la resistencia que con el foco puesto en el seguimiento y facilitación del aprendizaje.</p> <p>Por otra parte creo que sería bueno que encontrara una forma más adecuada de capitalizar los aciertos de los docentes sin prestarlo a comparaciones que aún sutiles o indirectas, pudieran no ser bien vividas por el resto de los docentes, en tanto “respuestas erróneas”...</p>	
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa  <i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>		<p>En general hubo un buen nivel de atención...excepto el momento que señala Liliana con relación a la forma en que destacué la intervención de Mónica. [Curiosamente no recuerdo haber perdido su atención ni haber tenido que intervenir para recuperarla].</p> <p>En el aula de cómputo las distracciones tuvieron que ver con las fallas en el desempeño del equipo, hasta cierto punto previsibles.</p>	
	Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis  <i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i>		Tengo la siguiente hipótesis: una cierta hipersensibilidad al conflicto de mi parte, pudiera estarme dificultando escuchar con más serenidad y objetividad los procesos de grupo, lo cual finalmente me dificulta desplegar respuestas más adecuadas y medidas en términos del aprendizaje efectivo y no del logro de la meta organizacional.	
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuerzas impulsoras: la buena relación del grupo, la conveniencia del día y horario de sesión presencial. También la riqueza del trabajo a distancia mediante plataforma.</li> <li>• Fuerzas restrictivas: mis limitaciones personales en cuanto al manejo de las emociones, particularmente las relacionadas con la vivencia subjetiva del conflicto.</li> </ul>	

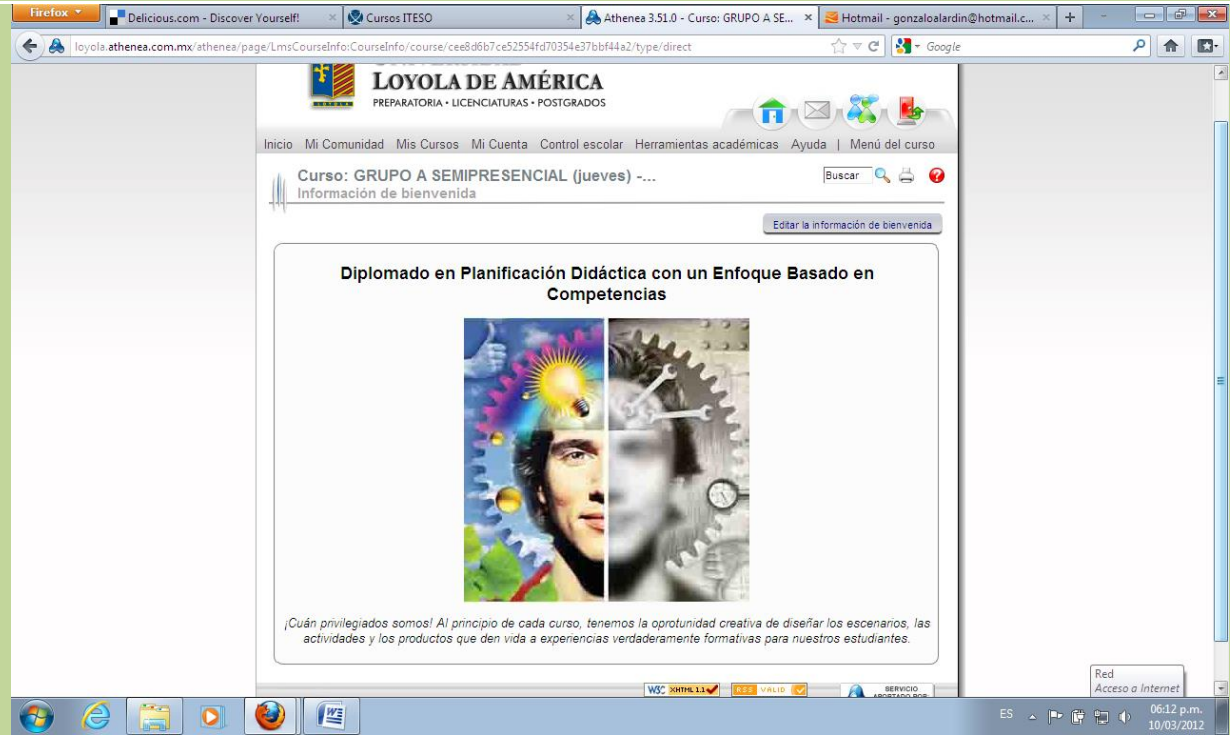
Registros  
gráficos

Sesión presencial en el aula

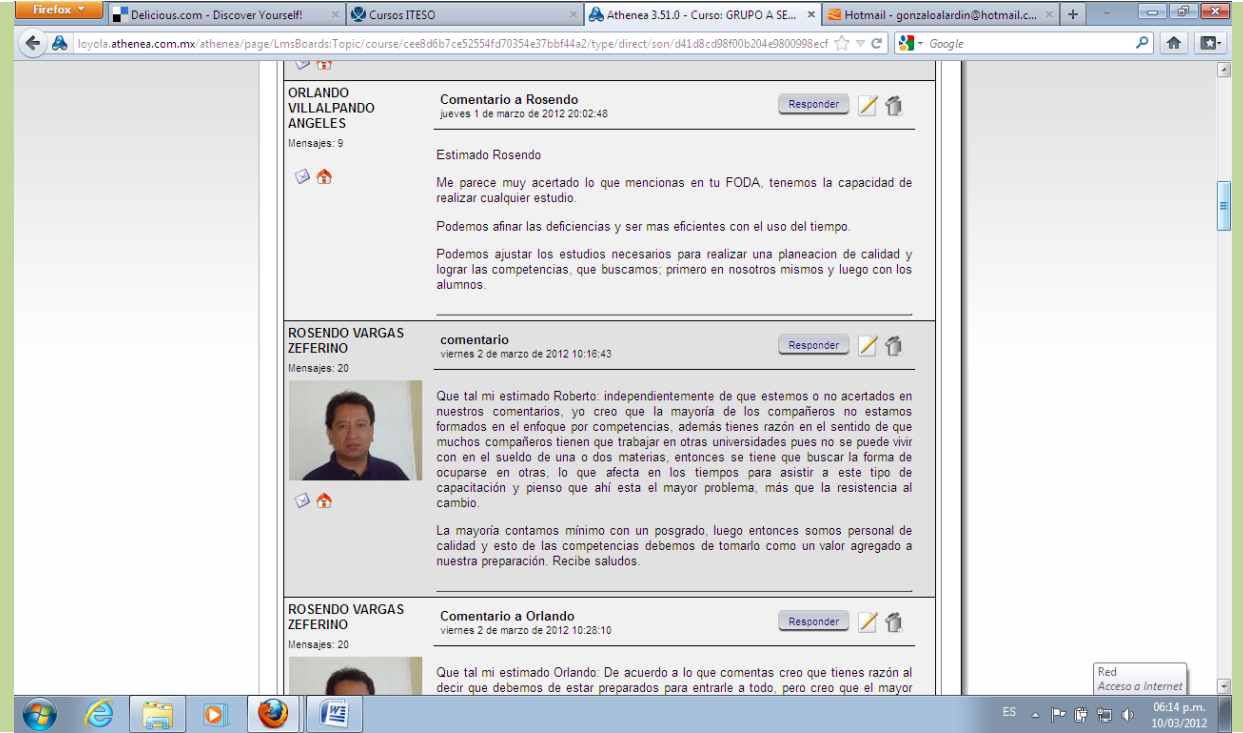


Explorando la plataforma en el salón de cómputo (mi compañero CCG Enrique Solano, de playera roja; fotografía tomada por mi compañera CGC Liliana Galván).



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 12 de marzo 2012		Tipo de registro: Ordinario – En línea		Clave del registro: (Dos registros en uno) U1_A4_R#5_GZA	
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales		Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales	
	Registro de observación de la actividad de apertura y de la actividad de desarrollo de la Unidad 1					NOTA: Debido al carácter virtual de esta experiencia, en esta bitácora es conveniente leer primero esta columna. Se encuentra en la anterior (columna a la izquierda) la evidencia.	
	Descripción del ambiente de aprendizaje: página de inicio					NP. En términos generales la plataforma Athenea brinda un ambiente amigable para la navegación, sin embargo, en mi percepción Moodle tiene un manejo más funcional. Ejemplo: Moodle permite colocar las agendas en una sola vista de manera natural (en este caso estoy forzando la herramienta). También permite programar dos intentos de exámenes, con periodos intermedios, Athenea no.	
	Descripción del ambiente de aprendizaje: foros					Athenea presenta el inconveniente de dejar relativamente poco espacio a los diálogos en los foros. Elementos contextuales ocupan demasiado espacio.	



					
<p>10 marzo 12</p>	<p><b>GRUPOS A y B</b></p>	<p>01:00 del 23 de febrer o del 2012</p>	<p>Gonzalo</p>	<p>Instrucciones para las dos actividades, como aparecen en la plataforma del diplomado:</p> <p><b>ANTES DE COMENZAR: ANÁLISIS GRUPAL DE LA GUÍA DEL DIPLOMADO</b></p> <p>ULDA considera como parte de su metodología de planificación didáctica, especialmente en lo que toca a la adecuación curricular, que es importante partir de la evaluación diagnóstica de las competencias previas del grupo (en este caso mediante la encuesta de diciembre del 2011) y también mediante el análisis grupal de la guía del curso (programa).</p> <p>Te invitamos a revisar con detenimiento la guía del curso (Syllabus en Mis Cursos) y plantear tus dudas, sugerencias y aportaciones en el foro respectivo: "Análisis Grupal de la Guía del Curso".</p> <p>Accede a dicho foro (y a los subsecuentes) entrando a través del Menú del Curso. Te pedimos por favor que todas tus intervenciones en este y los subsecuentes foros, las hagas debajo del mensaje de apertura de Gonzalo Zavala, es decir, no abras un nuevo tópico. La gran ventaja de hacerlo así es que podrás ver todas las participaciones de todos sin tener que estar entrando y saliendo a 10 o más tópicos diferentes. ¡Gracias!</p> <p>De antemano te agradecemos tu participación. Tus comentarios serán retomados en la medida de lo posible y servirán para el proceso de mejora continua.</p> <p><b>UNIDAD 1 - Las prácticas de planificación didáctica desde un enfoque basado en competencias</b></p> <p><b>Meta de desempeño de la Unidad:</b></p>	<p>NP. Estas fueron las instrucciones para el primer segmento quincenal, correspondiente a la Unidad 1. Son las mismas para ambos grupos pues los dos son semipresenciales, si bien las fechas difieren un poco. 'puesto que unos comenzaron el jueves 23 y otros el sábado 25.</p> <p>Primero se pensó en reportar lo observado en los dos grupos por separado, pero al menos en esta ocasión tal ejercicio pareció ser innecesario, pues habría que presentar los resultados casi por duplicado.</p>

Identifica la necesidad de transformar las prácticas de planificación didáctica en el nivel superior, capitalizando las aportaciones del Aprendizaje Basado en Competencias.

**Metas específicas:**

1. Identifica las aportaciones potenciales del Aprendizaje Basado en Competencias a la educación.
2. Identifica los motivos que hacen conveniente transformar las prácticas de planificación didáctica.
3. Identifica los rasgos esenciales de una planificación didáctica basada en competencias.

**Introducción**

Probablemente estés familiarizado con las críticas que desde múltiples direcciones se hacen a la calidad de nuestros sistemas educativos, no sólo a nivel básico y medio superior, sino también a nivel universitario. Esta preocupación no es exclusiva de nuestro país. Los cuestionamientos acerca de la calidad de la educación básica y superior en el mundo han dado origen a diversos tipos de análisis e iniciativas para transformarla, entre ellas las del proyecto PISA (nivel básico) y las del proyecto Tunning (nivel superior). ¿Qué parte de esta problemática corresponde a las prácticas educativas que prevalecen en las instituciones universitarias? ¿Hasta qué punto las prácticas específicas de planificación didáctica pueden ser un factor relevante de dicha problemática? Para responder a éstas y otras preguntas te invitamos a realizar las siguientes actividades específicas.

**Actividad preliminar.**

En la primera sesión presencial has tenido oportunidad de reflexionar junto con tus compañeros(as) acerca de la problemática de la calidad de la educación superior en México y en el mundo, en términos de la capacidad real de los egresados para incidir de manera favorable en la solución de las problemáticas más relevantes del mundo actual, desde la perspectiva de sus profesiones. Te recomendamos que conserves tus apuntes y conclusiones a este respecto [en la sección de Respuestas que está más abajo en esta misma página](#). (Consulta el archivo de criterios y ponderación para un mejor desempeño).

*Escribe tus conclusiones de esta actividad a más tardar el sábado 25 de febrero.*

Para el logro de la meta de desempeño de esta unidad, te invitamos ahora a participar activamente en las actividades de desarrollo y en la actividad de cierre que a continuación se te presentan.

**Actividades de desarrollo.**

1. Realiza la lectura de los apartados I y II (página 1 a 8) del texto: *Aspectos básicos de la formación por competencias*, de Sergio Tobón (2006). [Puedes encontrar la lectura al final de](#)

			<p>esta agenda o en el repositorio de esta unidad (así encontrarás también el resto de las lecturas y documentos). Toma nota de las ideas principales.</p> <p>2. Realiza la lectura del apartado <u>La planificación didáctica</u> (páginas 17 a 22) del texto: <i>La planificación desde un currículum prescriptivo</i>, de Fernando Martínez Waltos, coord. (2009). Toma nota de las ideas principales.</p> <p>3. Realiza la lectura del documento: <i>Definición de términos: ¿qué son las competencias?</i>, de Laura Frade Rubio (2009) -3 páginas-.</p> <p>4. Lee el documento <i>Síntesis de los resultados de la evaluación diagnóstica sobre las prácticas de planificación didáctica del cuerpo docente de ULDA</i> (Dirección de Innovación y Calidad Educativa ULDA, 2011). A partir de su lectura y de los conceptos que aprehendiste de las lecturas previas, identifica las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que presenta el estado actual de las prácticas de planificación de los docentes ULDA y formula tus sugerencias y conclusiones. En lo posible procura relacionar también tus hallazgos con la problemática de la educación superior que identificaste en la actividad preliminar.</p> <p>5. Sube tu FODA al foro: "<i>FODA de las prácticas de planificación didáctica ULDA</i>". Haz aportaciones significativas a cuando menos dos de tus compañeros.</p> <p style="text-align: center;"><u>Fecha límite para subir tu FODA al foro: jueves 1o de marzo</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Fecha límite para participar en el foro: domingo 4 de marzo.</u></p>	
Evidencias de aprendizajes y dificultades con relación al elemento de conocimiento.	En el texto de las participaciones.	Verónica.	<p>Enviada por: <b>HERNÁNDEZ VÁZQUEZ MARIA VERÓNICA</b> Fecha: <b>domingo 26 de febrero de 2012 15:35</b></p> <p>Fué muy interesante la opinión de todos mis compañeros docentes, en virtud de que nos hacen ver las inquietudes generales de forma externada y amena. En lo personal lo reitero la función ética es una cuestión de educación doméstica; pero la escuela no puede suplantar ese papel familiar.</p> <p>La función de la escuela es implementar formas diversas de enseñar y de cultivar un sentido práctico a cuestiones cotidianas de resolución pronta, pero en el marco que cada uno se desarrolle de forma ética, eficiente y con responsabilidad; asimismo, debe pensar el estudiante de su educación como un cimiento, que nunca debe dejar de cultivar.</p>	NM.- Identifican carencias importantes en el perfil de egreso real de nuestros estudiantes. Logran reconocer también algunas de las debilidades y limitaciones del sistema universitario. Sin embargo podría ser conveniente profundizar a este respecto, con apoyo en algún material textual o audiovisual, pues el grado excesivamente sintético de las conclusiones de buena parte de los docentes impide apreciar el nivel de riqueza que tuvieron los foros.
		Mónica.	<p>Enviada por: <b>MARTINEZ MEJIA MONNICA YAJAIRA</b> Fecha: <b>miércoles 29 de febrero de 2012 15:21</b></p> <p>En la actualidad existen diversos problemas sociales, como la pobreza, la individualidad, falta de valores, falta de justicia, desigualdad, concentración de la riqueza y la falta de educación en</p>	



			<p>todos los niveles, desde personal hasta profesional. Toda esta problemática está en contacto directo con cada uno de nosotros como individuos y por consecuencia con los jóvenes universitarios.</p> <p>Los estudiantes universitarios pueden contribuir a resolver la problemática a la cual nos enfrentamos, aportando desde su respectiva área soluciones como apertura de nuevos mercados, orientar a los consumidores, programas de seguridad, compromiso social, entre otros.</p> <p>Para poder brindar dichas soluciones o aportaciones a la sociedad, los jóvenes universitarios egresados de la Universidad Loyola de América, deben contar con un alto grado de compromiso, humildad, estabilidad emocional, respeto, creatividad para resolver problemas y sobre todo ejercer su profesión con ética y responsabilidad ante cualquier situación que se avecine.</p> <p>Cada una de las cualidades antes mencionadas suelen llegar a sonar como un ideal o sueño de toda institución que forme a los estudiantes universitarios, y observando el perfil del egresado de Loyola nos podemos percatar que les falta práctica profesional, vocación y sobre todo ser más competentes.</p> <p>Si las universidades incrementaran su grado de compromiso hacia el alumnado, realizando actividades como la vinculación temprana con la sociedad y organizaciones, tratando al alumno como persona y no como una matrícula más del negocio, ofreciendo mejores espacios e instalaciones adecuadas para crear un sentimiento de orgullo hacia la institución y sobre todo crearan un ambiente propicio para generar un mayor compromiso de los docentes hacia los alumnos; se podría crear un núcleo o semillero que ayude a disminuir la problemática que enfrenta el país actualmente.</p> <p style="text-align: right;">LDG Mónica Martínez</p>	
		Jorge Luis	<p style="text-align: center;"><b>FORTALEZAS, DEBILIDADES, AMENAZAS Y OPORTUNIDADES DE LAS PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD LOYOLA DE AMÉRICA. (FODA).</b></p> <p style="text-align: center;"><b>FORTALEZAS:</b></p> <p>Considero que la plantilla de docentes de la ULDA está integrada, en su mayoría, por profesionistas serios y responsables, capaces de elaborar cada vez mejor sus planificaciones didácticas de enseñanza basada en un enfoque por competencias.</p> <p>La ULDA está proporcionando a su plantilla docente la capacitación, asistencia y apoyo de manera constante y gratuita para la planificación didáctica; mediante cursos, talleres y diplomados.</p>	<p>NP. Algunas producciones evidencian la realización de las lecturas y su adecuada comprensión de los conceptos clave del Enfoque Basado en Competencias y de las orientaciones básicas para la planificación didáctica bajo este enfoque, en otras es difícil identificarlo.</p> <p>NP. En algunas producciones se evidencia un nivel suficiente de comprensión de los resultados de la evaluación diagnóstica de las prácticas de planificación didáctica de los docentes ULDA, en otras (la mayoría) tal comprensión parece aún superficial.</p> <p>[Se presenta el FODA de Jorge Luis, particularmente completo y bien desarrollado].</p>

La mayoría de docentes de la ULDA, hemos intentado elaborar nuestras planificaciones didácticas, dicho sea de paso de manera obligatoria o bajo presión; sin embargo el ser constantes y la práctica nos dará los conocimientos, las destrezas y habilidades para hacerlo cada vez mejor.

#### DEBILIDADES.

A la mayoría de docentes de ULDA nos vence la apatía y buscamos innumerables pretextos para justificar nuestra falta de voluntad para cumplir con la elaboración de las planeaciones didácticas. (Aún y cuando somos gente capaz y competente para hacerlo).

La mayoría de los docentes de ULDA tenemos dificultades para la formulación e identificación de la competencia focal o eje de nuestros programas y temarios.

La mayoría de los docentes de ULDA tenemos dificultades para identificar los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales o axiológicos de nuestros programas, para elaborar las planificaciones didácticas, mediante la transformación de los objetivos por las competencias y lograr el desarrollo de éstas últimas.

La mayoría de los docentes de ULDA no sabemos elaborar nuestras planificaciones didácticas.

La mayoría de los docentes de ULDA no hemos comprendido la importancia y ventajas que tiene la educación con un enfoque por competencias, con su visión interdisciplinaria que integra a las organizaciones sociales, educativas y empresariales; y la trascendencia de la planeación didáctica como instrumento para lograr una eficaz y eficiente enseñanza-aprendizaje.

La mayoría de los docentes de ULDA tenemos dificultades para distinguir los procesos de planificación con las secuencias didácticas a desarrollar.





#### AMENAZAS.

Los profesores de ULDA al no capacitarnos e involucrarnos en la educación y enseñanza basada en competencias, y en la planificación didáctica; corremos el riesgo de quedar cada día más rezagados y obsoletos con nuestro sistema de enseñanza tradicional; y nos convertiremos en obstáculos para que nuestros alumnos se formen como profesionistas capaces y competentes para hacer frente a los problemas y desafíos actuales de nuestra sociedad.

#### OPORTUNIDADES.

Los docentes de ULDA tenemos la gran oportunidad a través del presente curso o taller, de prepararnos y capacitarnos para ser cada día mejores profesores y cumplir con nuestra función de ser mas que capacitadores, instructores o entrenadores, y convertirnos en verdaderos formadores de profesionistas, los cuales, reitero, sean capaces y competentes para hacer frente a los problemas y desafíos actuales de nuestra sociedad.

			<p style="text-align: center;"><b>SUGERENCIAS.</b></p> <p>Aprovechemos esta oportunidad que se nos presenta en nuestra formación académica y docente, y aceptemos el reto de demostrarnos a nosotros mismos de lo que somos capaces; y no nos dejemos vencer por la apatía o influencia de aquellas personas que lejos de participar y sumarse al proyecto ULDA, con su pesimismo tratan de dividir y desanimar a los demás.</p> <p style="text-align: center;"><b>CONCLUSIÓN.</b></p> <p>Los docentes de ULDA somos capaces de elaborar nuestras planeaciones didácticas en beneficio propio, de nuestros alumnos, de nuestra Institución y de la sociedad en general.</p> <p>Lic. Jorge Luis Rodríguez Barrera.</p>	
Evidencias de aprendizajes y dificultades con relación al elemento de habilidad.	Alfonso	<p><b>ALFONSO RIVERA DEL VALLE</b> Mensajes: 8</p>  <p><a href="#">Responder</a></p> <p><b>Re: Aquí subes tus conclusiones, comenta las de otros y participa en el diálogo</b> jueves 1 de marzo de 2012 21:40:47</p> <hr/> <p>La educación en México ha decaído por la mala preparación de los maestros, además de la falta de vocación de la mayoría de ellos.</p> <p>La educación universitaria debe acercarse a los empresarios a efecto de conocer sus necesidades y abrir las carreras que ellos están solicitando y no circunscribirse a las carreras tradicionales. Por lo anterior los egresados de la Universidad Loyola deben cumplir con ese perfil para competir en el mercado laboral.</p>	<p>NM. Algunos docentes parecen tener dificultades para la elaboración de conclusiones. Tienden a pensar que pueden reflejar en ellas su conclusión al respecto del tema que les interesó más y no sus conclusiones articuladas con respecto a las cinco preguntas eje (las cinco, no solamente algunas).</p> <p>[Se brinda el ejemplo de una síntesis particularmente incompleta]</p>	
	Tere	<p><b>MARIA</b></p>	<p>NM. ES evidente que no todos los docentes tienen una</p>	

			<p>Mensajes: 5</p> <p></p> <p><b>FODA</b> <span style="float: right;"><a href="#">Responder</a>  </span></p> <p>domingo 26 de febrero de 2012 15:25:16</p> <hr/> <p>De las lecturas encargadas para este apartado, se solicita nuestra opinión respecto de las planeaciones. En ocasiones es difícil elaborarlas por diversas causas, y tal vez en otras por que ya se tiene dando la materia durante algún tiempo, y su manejo se convierte en mecanico.</p> <p>También abría que destacarse (sí se tiene la suerte) algunos programas, estan altamente pensados, facilitando al docente su desarrollo de forma eficiente.</p> <p>Se concluye que la realización de los programas es favorable para docente-alumnos, lo cual proporciona al proceso educativo mejores resultados; un ejemplo de ello es en la secundaria abierta que tiene un promedio de 10 años de implementar la educación por competencias, su único problema es el escaso fomento a la lectura. Esta situación a nivel universidad debe revertirse por más lecturas curriculares, contando que algunos alumnos cuentan ya con experiencias laborales relacionadas con la carrera que estudian, haciendo la comunicación docente-alumno más fluida, comprensiva y amena.</p>	<p>noción clara de cómo elaborar un FODA y no se les brindó apoyo a este respecto.</p> <p>NP. Algunos distribuyen adecuadamente los factores internos y externos en un FODA, otros no. El nivel de detalle tiende a ser insuficiente</p> <p>NP. Algunos docentes dan evidencia de haber hecho un análisis minucioso con base en las lecturas y su experiencia, otros no.</p>
		Alma Rosa		<p>NP. Algunos docentes tienen dificultades a nivel de redacción, ortografía y presentación.</p> <p>NP. Parecen tener dificultad para autorregular su esfuerzo, por lo que se atrasan. [Una docente disculpándose...]</p>

[Foro de Atención a Dudas...vacío]



NP. Parecen tener dificultad para manejarse en facebook y en la plataforma: no los usan o equivocan el lugar donde poner sus evidencias. Se muestra pantalla sin ninguna solicitud del Foro de Atención a Dudas y Solicitud de Asesoría. Las pocas asesorías o solicitadas se han recibido a través de mi correo personal de Hotmail, que es un medio usual de comunicación entre nosotros.

Tere

**MARIA TERESA DOMINGUEZ RIVERA**

Mensajes: 5



**Re: Re: Aquí subes tu FODA, comentas los de otros y participas en el diálogo.**

[Responder](#)

jueves 1 de marzo de 2012 22:49:25

Fortalezas: Loyola cuenta con instalaciones dignas de una Universidad, tiene los requerimientos de higiene y orden para proyectar ser una organización de excelencia, los profesores están capacitados en sus áreas, y conocen los temas a desarrollar. Es tamos a tiempo de mostrar lo que somos y hacia adonde llegarán nuestros alumnos con los elementos que contamos.

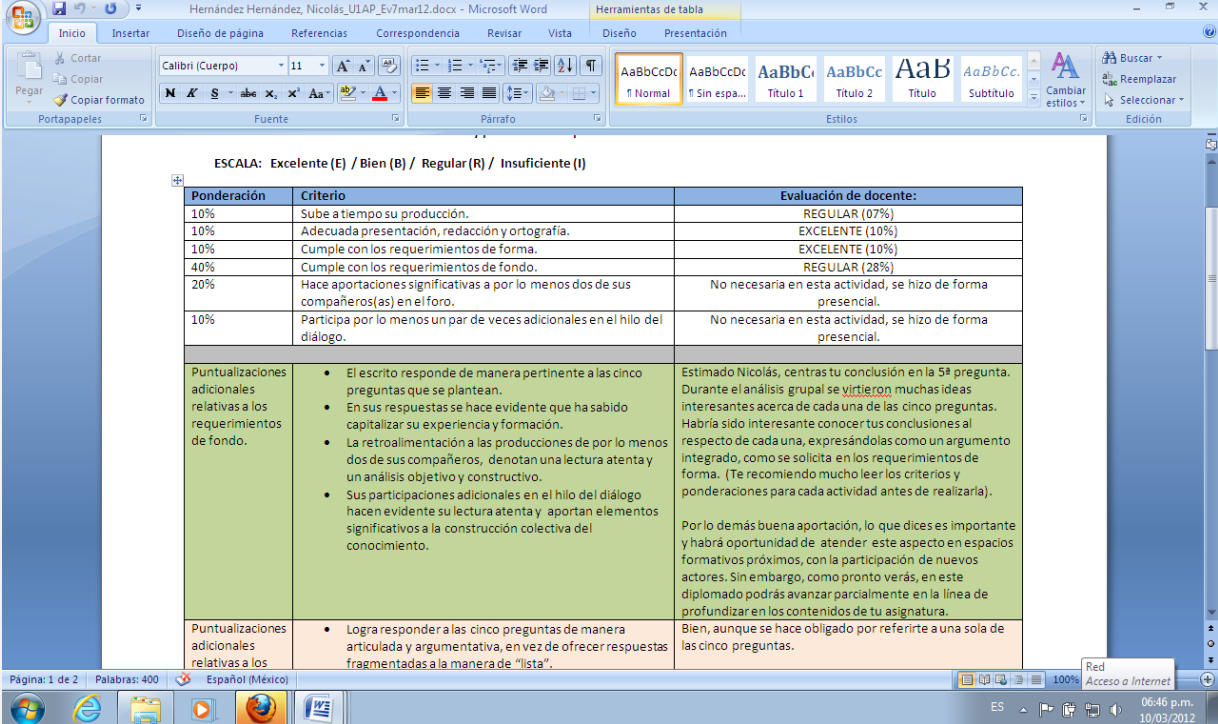
Oportunidades: es buen momento de diseñar una política de imagen en mercadotecnia que pueda vender a la institución con jóvenes que deseen ingresar a la educación superior. Además incluir en la campaña publicitaria la difusión de que lo que aprendas serán conocimientos que sumados a sus competencias, darán como resultado la capacidad de resolver problemas con destreza y habilidad.

Debilidades: Contamos con pocos alumnos para poder demostrar nuestro potencial en una población más abundante; el centro de cómputo debe funcionar todos los días a todas horas, ya que la tecnología es una

NP. Una de las producciones evidenció dificultad para ofrecer una producción congruente con la instrucción.

			<p>herramienta indispensable en nuestros días. No hay vinculación con empresas para canbalizar a los estudiantes hacia sus áreas de interés.</p> <p>Amenazas: Si la campaña publicitaria no es efectiva, corremos el riesgo de no tener estudiantes, y creo que esto se debe evitar a toda costa.</p>	
Evidencias de aprendizajes y dificultades con relación al elemento actitudinal/axiológico.	Roberto	<p><b>ROBERTO CARLOS PEREZ URIBE</b></p> <p>Mensajes: 17</p>  <p> </p> <p><b>Re: Aquí sus comentarios sobre la guía del curso.</b> <a href="#">Responder</a>  </p> <p>domingo 26 de febrero de 2012 11:00:33</p> <hr/> <p>Toda institución educativa busca ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, y al existir dentro del Estado de Morelos un gran número de universidades, la labor de la Universidad Loyola de América es proporcionar las mejores herramientas para que este aprendizaje se alcance de la mejor manera.</p> <p>Por lo que es importante realizar una adecuada planeación de las clases que deben presentarse a nuestros estudiantes, considero muy valioso que se nos pueda dotar de mayores instrumentos que permitan un mejor desempeño de nuestra parte dentro del aula que se vea reflejado en el aprendizaje de los jóvenes.</p> <p>Este diplomado, considero que cuenta con muchas oportunidades para la planta docente, está estructurado de tal manera que todos los profesores que pertencemos a esta universidad pueda participar en el mismo, sería reiterativo mencionar las diferentes modalidades planteadas para estar presentes.</p> <p>Ofrece además, las herramientas para poder desarrollar una planeación didáctica adecuada para cada una de las materias que se imparten en la universidad.</p> <p>En lo único que podríamos no estar de acuerdo, es en el número de actividades a realizar dentro de dicho diplomado, esto puede deberse a que la mayoría de los docentes desarrollan otras labores en diferentes</p>	<p>NP. Expresan distintas actitudes con relación al requerimiento por parte de ULDA de incorporarse al diplomado, generalmente relativas al tiempo del que disponen para ello o a la falta percibida de saber al respecto. Esto suele hacerse más evidente en el análisis de la guía del diplomado. Algunos docentes tuvieron la percepción de que las actividades programadas para la Unidad 1 eran excesivas. Un análisis exhaustivo de dicha situación arrojó que más bien el problema fue que la actividad de desarrollo se desglosó demasiado, por lo que puede decirse, fue inadecuadamente “empaquetada”.</p>	



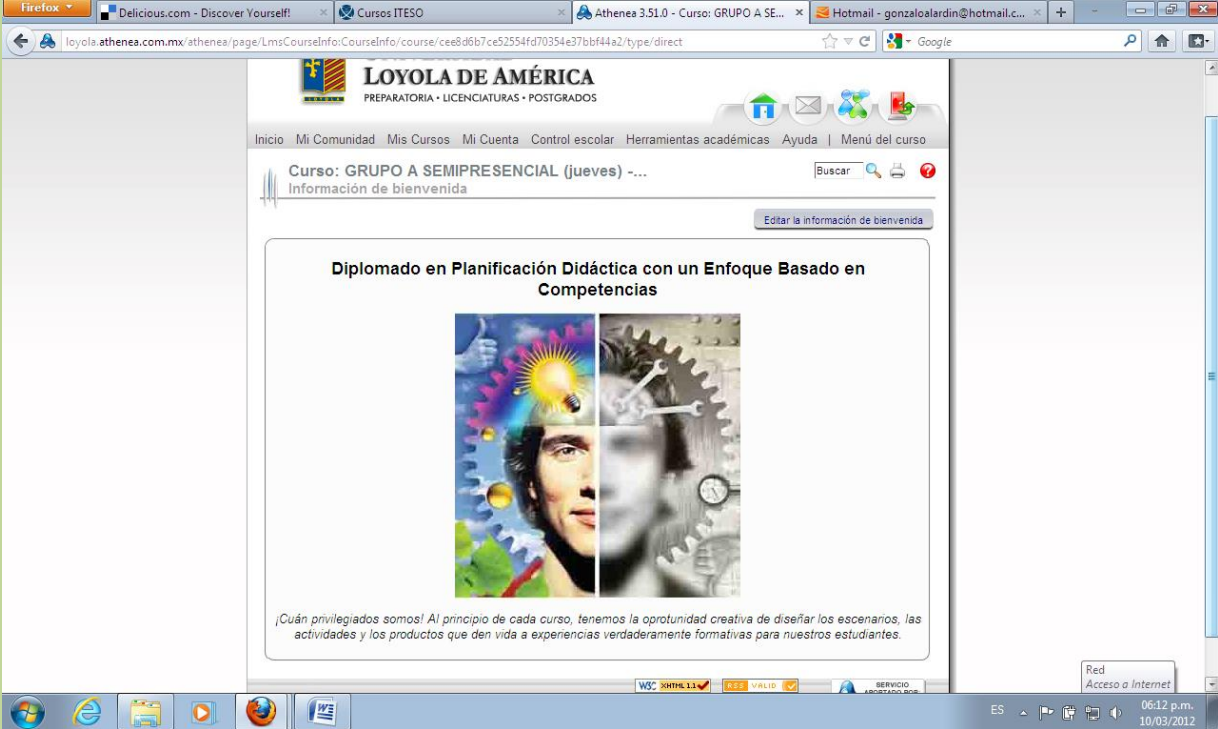
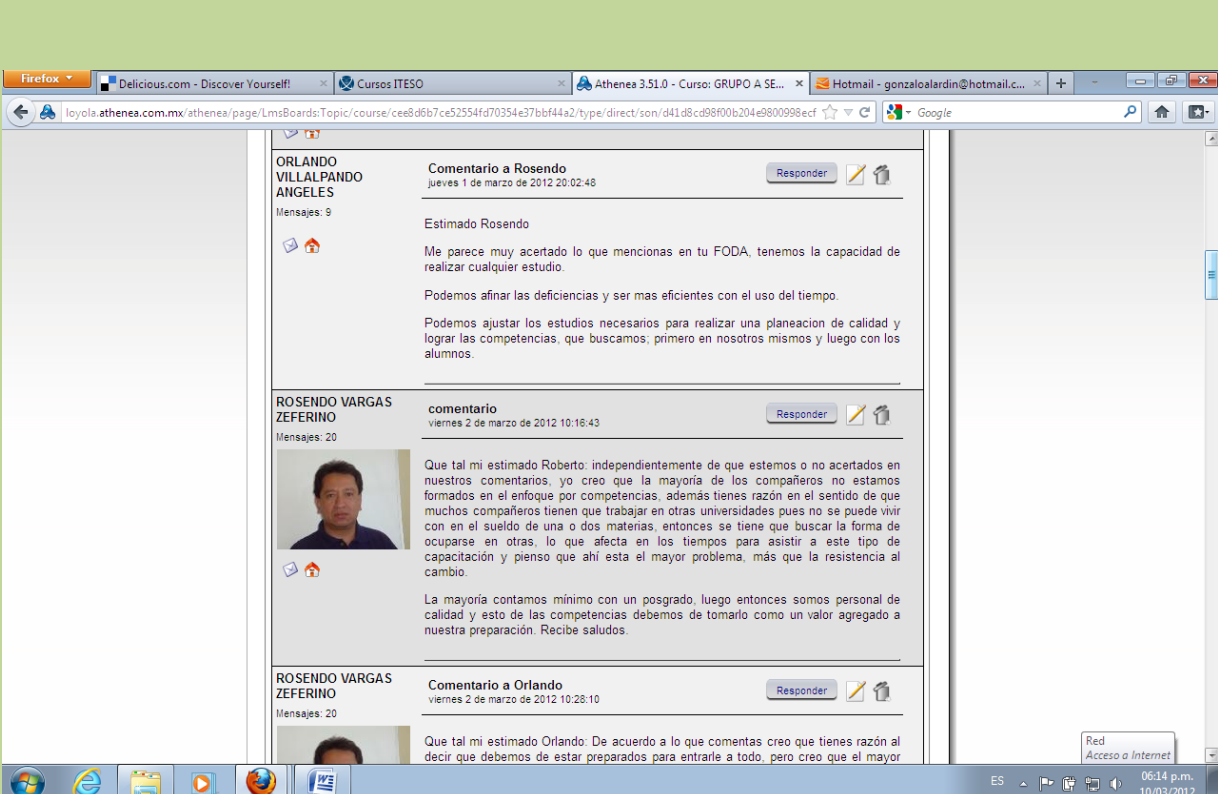
			<p>instituciones, por lo que la falta de tiempo para llevar a cabo dichas actividades puede obstruir el cumplimiento de las mismas.</p>																						
N		Retroalimentación a Nicolás	 <p>ESCALA: Excelente (E) / Bien (B) / Regular (R) / Insuficiente (I)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ponderación</th> <th>Criterio</th> <th>Evaluación de docente:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10%</td> <td>Sube a tiempo su producción.</td> <td>REGULAR (07%)</td> </tr> <tr> <td>10%</td> <td>Adecuada presentación, redacción y ortografía.</td> <td>EXCELENTE (10%)</td> </tr> <tr> <td>10%</td> <td>Cumple con los requerimientos de forma.</td> <td>EXCELENTE (10%)</td> </tr> <tr> <td>40%</td> <td>Cumple con los requerimientos de fondo.</td> <td>REGULAR (28%)</td> </tr> <tr> <td>20%</td> <td>Hace aportaciones significativas a por lo menos dos de sus compañeros(as) en el foro.</td> <td>No necesaria en esta actividad, se hizo de forma presencial.</td> </tr> <tr> <td>10%</td> <td>Participa por lo menos un par de veces adicionales en el hilo del diálogo.</td> <td>No necesaria en esta actividad, se hizo de forma presencial.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Puntualizaciones adicionales relativas a los requerimientos de fondo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El escrito responde de manera pertinente a las cinco preguntas que se plantean.</li> <li>En sus respuestas se hace evidente que ha sabido capitalizar su experiencia y formación.</li> <li>La retroalimentación a las producciones de por lo menos dos de sus compañeros, denotan una lectura atenta y un análisis objetivo y constructivo.</li> <li>Sus participaciones adicionales en el hilo del diálogo hacen evidente su lectura atenta y aportan elementos significativos a la construcción colectiva del conocimiento.</li> </ul> <p>Puntualizaciones adicionales relativas a los requerimientos de fondo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Logra responder a las cinco preguntas de manera articulada y argumentativa, en vez de ofrecer respuestas fragmentadas a la manera de "lista".</li> </ul> <p>Estimado Nicolás, centras tu conclusión en la 5ª pregunta. Durante el análisis grupal se <u>virtieron</u> muchas ideas interesantes acerca de cada una de las cinco preguntas. Habría sido interesante conocer tus conclusiones al respecto de cada una, expresándolas como un argumento integrado, como se solicita en los requerimientos de forma. (Te recomiendo mucho leer los criterios y ponderaciones para cada actividad antes de realizarla).</p> <p>Por lo demás buena aportación, lo que dices es importante y habrá oportunidad de atender este aspecto en espacios formativos próximos, con la participación de nuevos actores. Sin embargo, como pronto verás, en este diplomado podrás avanzar parcialmente en la línea de profundizar en los contenidos de tu asignatura.</p> <p>Bien, aunque se hace obligado por referirte a una sola de las cinco preguntas.</p>	Ponderación	Criterio	Evaluación de docente:	10%	Sube a tiempo su producción.	REGULAR (07%)	10%	Adecuada presentación, redacción y ortografía.	EXCELENTE (10%)	10%	Cumple con los requerimientos de forma.	EXCELENTE (10%)	40%	Cumple con los requerimientos de fondo.	REGULAR (28%)	20%	Hace aportaciones significativas a por lo menos dos de sus compañeros(as) en el foro.	No necesaria en esta actividad, se hizo de forma presencial.	10%	Participa por lo menos un par de veces adicionales en el hilo del diálogo.	No necesaria en esta actividad, se hizo de forma presencial.	<p>NP. Algunos docentes parecen estar leyendo con anticipación los Criterios y Ponderaciones para la evaluación de las actividades, otros no, tienden a obviarlas.</p> <p>[Se muestra fragmento de una evaluación, en donde se recomienda leer los Criterios y Ponderaciones con anticipación].</p>
Ponderación	Criterio	Evaluación de docente:																							
10%	Sube a tiempo su producción.	REGULAR (07%)																							
10%	Adecuada presentación, redacción y ortografía.	EXCELENTE (10%)																							
10%	Cumple con los requerimientos de forma.	EXCELENTE (10%)																							
40%	Cumple con los requerimientos de fondo.	REGULAR (28%)																							
20%	Hace aportaciones significativas a por lo menos dos de sus compañeros(as) en el foro.	No necesaria en esta actividad, se hizo de forma presencial.																							
10%	Participa por lo menos un par de veces adicionales en el hilo del diálogo.	No necesaria en esta actividad, se hizo de forma presencial.																							
		Rosendo	<p><b>ROSENDO VARGAS ZEFERINO</b></p> <p><b>Fortalezas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los compañeros catedráticos de la Universidad Loyola de América, estamos lo suficientemente preparados para dar las clases magistrales frente a cualquier grupo de alumnos.</li> <li>Un buen porcentaje de los catedráticos de la Universidad Loyola, contamos con estudios de posgrado, lo que nos convierte en profesionista de alta calidad.</li> <li>Como catedráticos contamos con la suficiente experiencia para transmitir las vivencias adquiridas en las empresas privadas o en las instituciones del sector público en donde hemos laborado.</li> <li>A diferencia de los profesores formados en carreras pedagógicas, nosotros contamos con un amplio bagaje laboral y no nadamás en cuestiones docentes.</li> </ul> <p><b>Debilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La falta de tiempo para involucrarse en este tipo de actividades, pues tenemos compromisos que cumplir en los lugares donde prestamos nuestros servicios o por los estudios de posgrado que algunos nos encontramos realizando.</li> <li>En mi caso muy personal, no puedo abusar con actividades adicionales a las que ya estoy comprometido, como son: mi trabajo en el sector público, los alumnos que atiendo por las tardes en la ULDA y los estudios de Doctorado que estoy realizando.</li> </ul>	<p>NP. Expresan un diferente nivel de apertura hacia la autocrítica (en la revisión de sus prácticas de planificación). Cuando se muestran resistentes, suelen privilegiar los factores externos en el FODA.</p>																					
	Valoración general del desarrollo de la competencia de la unidad 1 (balance)	[Página Facebook del Diplomado]	<p>Diría que su convicción acerca de la importancia de transformar las prácticas de planificación está en proceso. Su comprensión de los beneficios que puede aportar el Enfoque Basado en Competencias es aún más precario. Su actitud hacia el diplomado, hacia la planificación y hacia el EBC aún está por arraigarse. ES necesario seguir trabajando en todos estos sentidos.</p>																						



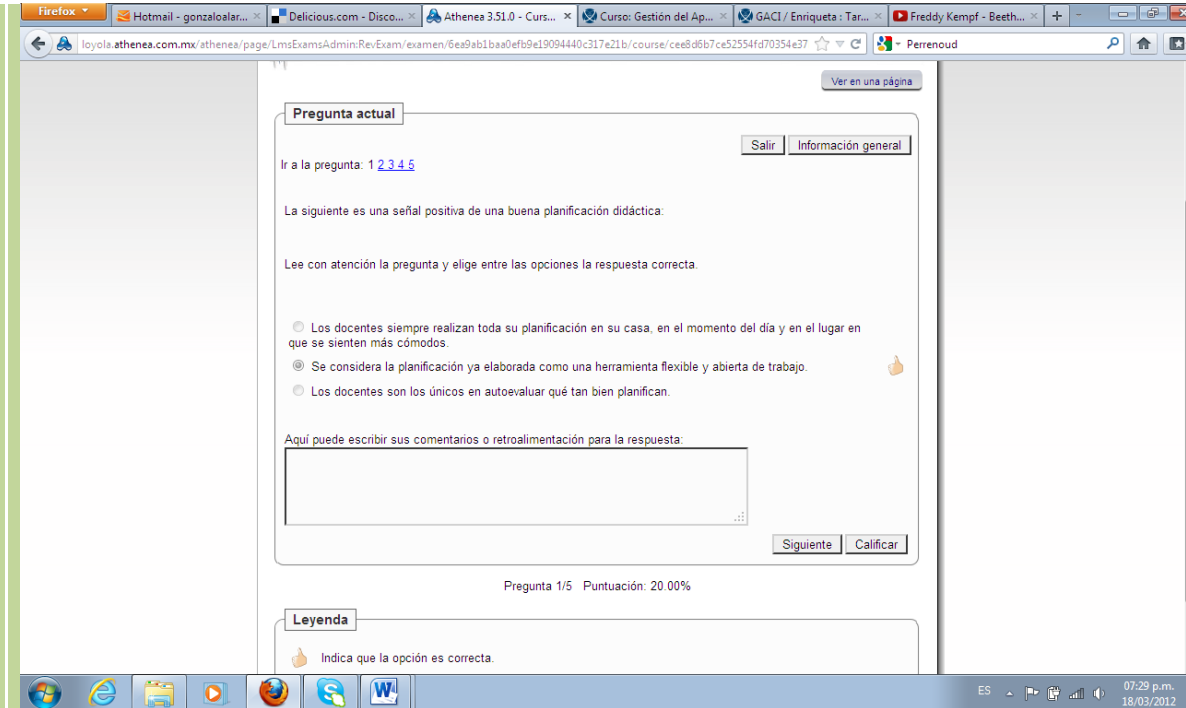
	Otros elementos			<p>Son muy pocos los docentes que han logrado utilizar la herramienta facebook y con poca frecuencia: al parecer tiene que ver con dificultades técnicas de programación (que tenemos que resolver el grupo CGC, y otras con el poco hábito de uso por parte de los docentes, y su resistencia a herramientas de red).</p> <p>[Pantalla en la que se muestra el grupo secreto para el Grupo B, con pocos participantes registrados (de hecho sólo la maestra Ma. Teresa) y ninguna intervención operativa real.]</p>
<p><b>APORTACIONES DE LA CO-OBSERVADORA.</b></p>		<p>Liliana</p>	<p><b>LILIANA SILVA GALVAN</b> Mensajes: 3</p> <p></p> <p><b>Re: Aquí tus comentarios sobre la Guía del Diplomado</b> miércoles 29 de febrero de 2012 10:20:42</p> <p><a href="#">Responder</a>  </p> <p><b>ME PARECE QUE ESTA MUY BIEN EXPLICADO COMO SERÁ EL DIPLOMADO, LA EVALUACIÓN LOS TEMAS, LAS LECTURAS SUGERIDAS, LO QUE CREO QUE ESTA FALLANDO UN POCO ES QUE ALGUNOS PROFESORES NO PUEDEN ABRIR LA PLATAFORMA POR LA VERSIÓN DEL INTERNET Y EN ALGUNAS OCASIONES LAS MAQUINAS CON LAS QUE CUENTAN.</b></p>	<p>Se solicitó a Enrique que sondeara estas dificultades. También se solicitó a ambos que entraran a los grupos sólo en calidad de observadores.</p>
<p>REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN</p>	<p>Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo</p> <p>Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa</p> <p><i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i></p> <p>Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis</p>	<p>Creo que las mediaciones utilizadas tienden a ser cercanas y específicas, pero más orientadas a la pertinencia de las respuestas que a sus contenidos específicos. Puede estarme haciendo falta tener más a la mano mis “organigramas expertos” o equivalentes para dar una retroalimentación más puntual y ayudarlos a identificar con más precisión sus logros y dificultades.</p> <p>Me da la impresión de que están en términos generales interesados, pero vivenciando la experiencia como compleja y retadora: por la tecnología, por la dificultad de sostener un ritmo de producción, por la experiencia de ser evaluados. En el caso específico de Mónica, la única que comenzó excelente y abandonó por completo, tengo la hipótesis de que pudo ser hipersensible al señalamiento sobre su mediana puntualidad para subir la evidencia, aunque su resultado fue excelente.</p> <p>Las palabras clave de la semana: flexibilizar. En consulta con mi maestra Enriqueta, con Antonio Ray y de forma casual con Francisco Morfín: más que preocuparme en exceso por la falta de participación</p>		

	<p><i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i></p>	<p>de los demás docentes, capitalizar los logros que se comienzan a dar, y por otra parte, valorar la posibilidad de ofrecer a los demás docentes nuevas opciones y de acercar el apoyo de rectoría (aceptó apoyar a los que ya están involucrados, invitándolos a una comida y difundiendo sus trípticos)..</p> <p>Seguir buscando introducir elementos que los enganchen desde sus intereses, ya que hasta cierto punto (no del todo porque se les viene involucrando y porque se partió del mapeo del conocimiento y de un proceso ADDIE de diseño), son destinatarios de la propuesta elaborada en la comunidad de práctica CGC, lo cual puede ocurrir en ocasiones en un enfoque GC (a diferencia de un enfoque IAP que obliga a que la comunidad de aprendizaje y la de práctica sean la misma).</p>	
<p>REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL</p>	<p>Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general</p>	<p>Fuerzas impulsoras: la disciplina, el trabajo, la pasión, el compromiso, el equipo CGC, la empatía del rector.</p> <p>Fuerzas restrictivas: la falta de tiempo de muchos docentes, la resistencia a la tecnología.</p>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 18 marzo 2012		Tipo de registro: Ordinario, de sesiones en línea		Clave del registro: (dos registros en uno) U1_A4_R#6	
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales		Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales	
	<b>Registro de observación de la actividad</b>					NOTA: Debido al carácter virtual de esta experiencia, en esta bitácora es conveniente leer primero esta	

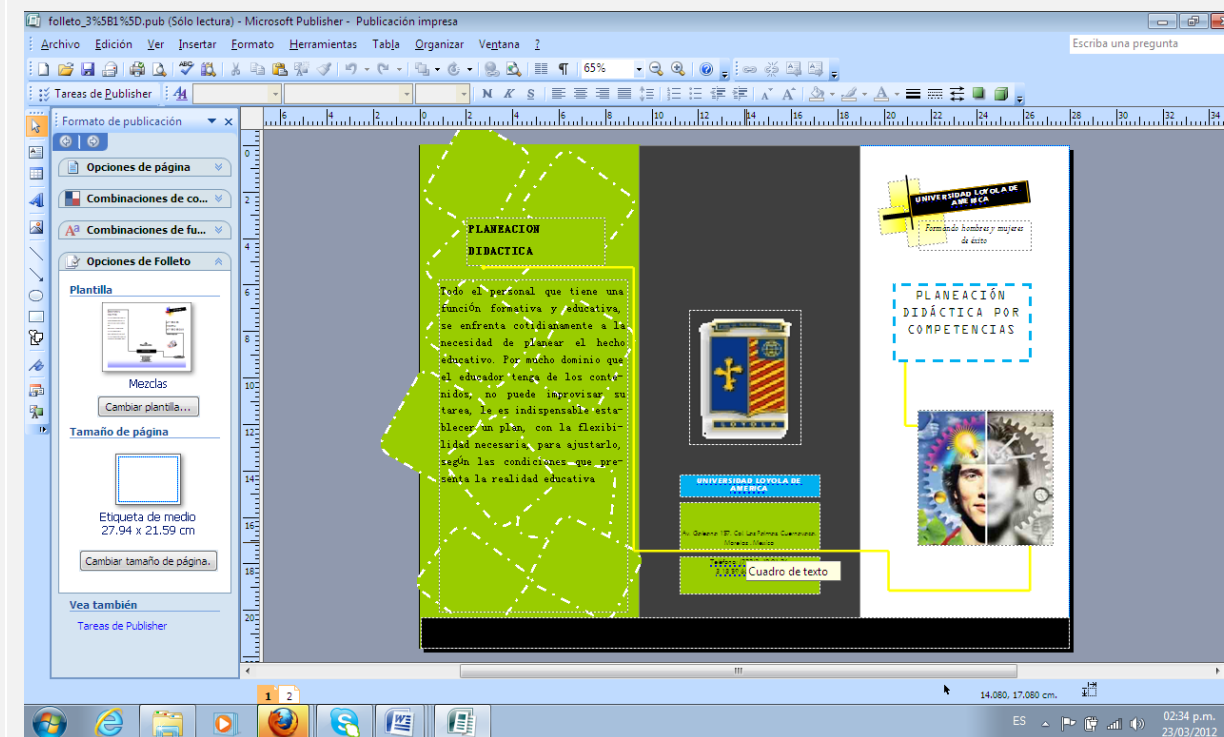
<p>integradora de la Unidad 1 y la Actividad Preliminar de la Unidad 2. Grupos A y B.</p>			<p>columna. Se encuentra en la anterior (columna a la izquierda) la evidencia.</p>
<p>Descripción del ambiente de aprendizaje: página de inicio</p>		 <p>The screenshot shows the Athenea LMS interface. At the top, there's a navigation menu with options like 'Inicio', 'Mi Comunidad', 'Mis Cursos', 'Mi Cuenta', 'Control escolar', 'Herramientas académicas', 'Ayuda', and 'Menú del curso'. Below this, the course title 'Curso: GRUPO A SEMIPRESENCIAL (jueves) -...' is displayed. The main content area features a large graphic with a person's face and gears, and the text 'Diplomado en Planificación Didáctica con un Enfoque Basado en Competencias'. A welcome message below the graphic reads: '¡Cuán privilegiados somos! Al principio de cada curso, tenemos la oportunidad creativa de diseñar los escenarios, las actividades y los productos que den vida a experiencias verdaderamente formativas para nuestros estudiantes.'</p>	<p>NP. En términos generales la plataforma Athenea brinda un ambiente amigable para la navegación, sin embargo, en mi percepción Moodle tiene un manejo más funcional. Ejemplo: Moodle permite colocar las agendas en una sola vista de manera natural (en este caso estoy forzando la herramienta).</p>
<p>Descripción del ambiente de aprendizaje: foros</p>		 <p>The screenshot shows a forum thread. The first post is by 'ORLANDO VILLALPANDO ANGELES' (9 messages) dated 'jueves 1 de marzo de 2012 20:02:48'. The post content includes: 'Estimado Rosendo', 'Me parece muy acertado lo que mencionas en tu FODA, tenemos la capacidad de realizar cualquier estudio.', 'Podemos afinar las deficiencias y ser mas eficientes con el uso del tiempo.', and 'Podemos ajustar los estudios necesarios para realizar una planeacion de calidad y lograr las competencias, que buscamos; primero en nosotros mismos y luego con los alumnos.' The second post is by 'ROSENDO VARGAS ZEFERINO' (20 messages) dated 'viernes 2 de marzo de 2012 10:16:43'. The post content includes: 'Que tal mi estimado Roberto: independientemente de que estemos o no acertados en nuestros comentarios, yo creo que la mayoría de los compañeros no estamos formados en el enfoque por competencias, además tienes razón en el sentido de que muchos compañeros tienen que trabajar en otras universidades pues no se puede vivir con el sueldo de una o dos materias, entonces se tiene que buscar la forma de ocuparse en otras, lo que afecta en los tiempos para asistir a este tipo de capacitación y pienso que ahí está el mayor problema, más que la resistencia al cambio.', 'La mayoría contamos mínimo con un posgrado, luego entonces somos personal de calidad y esto de las competencias debemos de tomarlo como un valor agregado a nuestra preparación. Recibe saludos.' The third post is by 'ROSENDO VARGAS ZEFERINO' (20 messages) dated 'viernes 2 de marzo de 2012 10:28:10'. The post content includes: 'Que tal mi estimado Orlando: De acuerdo a lo que comentas creo que tienes razón al decir que debemos de estar preparados para entrarle a todo, pero creo que el mayor'</p>	<p>Athenea presenta el inconveniente de dejar relativamente poco espacio a los diálogos en los foros. Elementos contextuales ocupan demasiado espacio.</p>

Descripción del ambiente de aprendizaje en Exámenes y Evaluaciones.



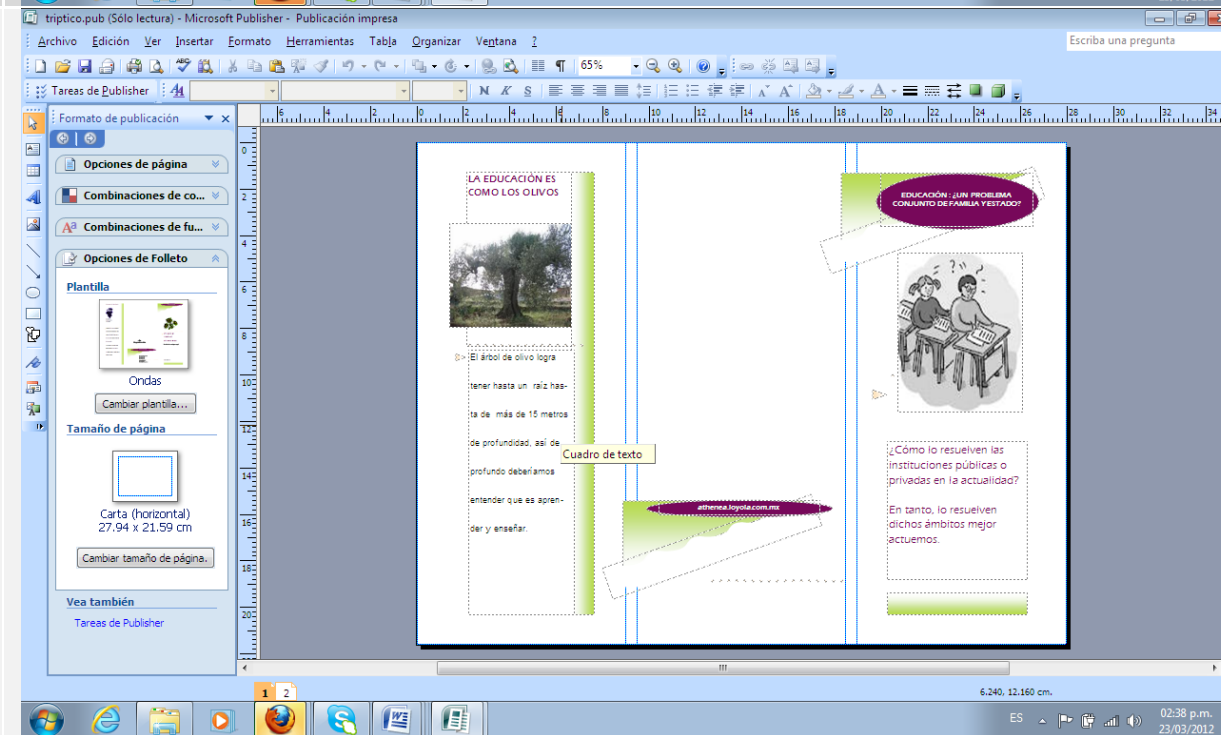
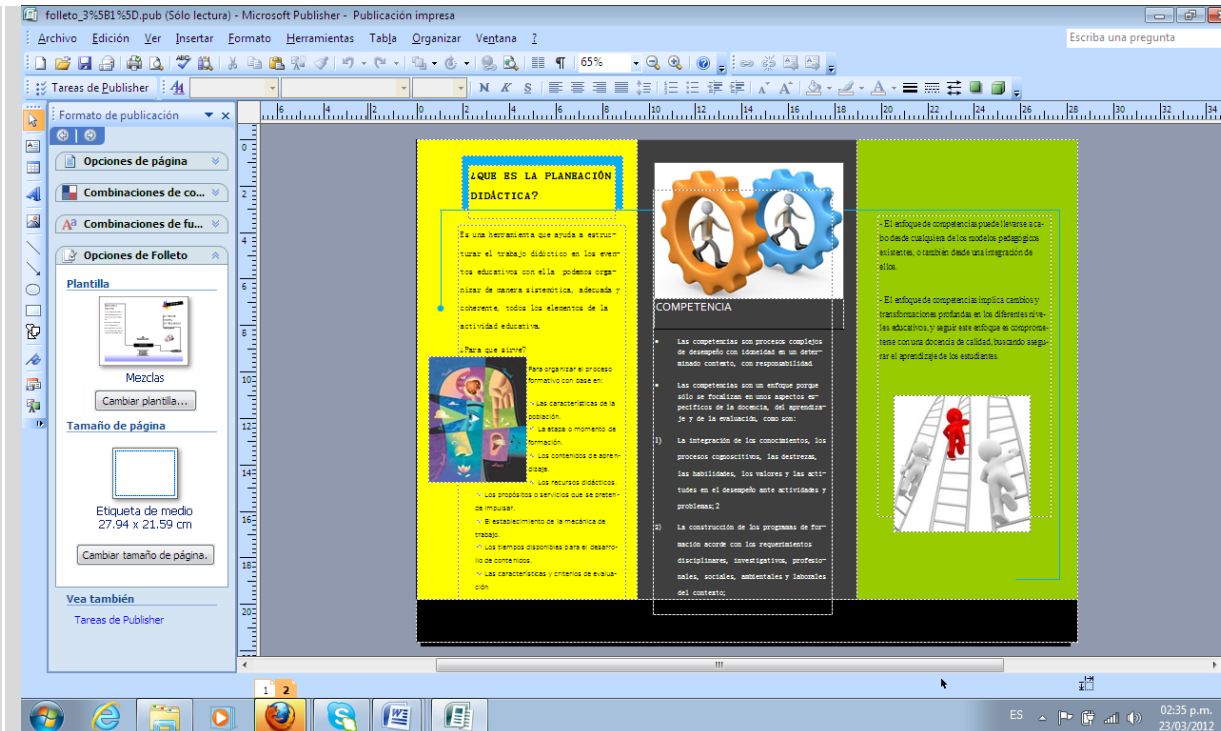
El ambiente es poco cálido. Tiene el inconveniente de que si se crea el examen en la plantilla, arrastrando las preguntas del banco de preguntas, se duplican las preguntas, como puede verse, no lo detecté a tiempo.

A diferencia de Moodle que sí permite programar dos intentos de exámenes, con periodos intermedios, Athenea no.



Actividad Integradora de la Unidad 1: elaboración de tríptico. Evidencias de un adecuado aprendizaje. NP. Una disposición a realizar las actividades con suficiente nivel de meticulosidad, y con la clara intención de aplicar lo aprendido durante las actividades previas: lecturas y FODA.





Falta de evidencia de un aprendizaje adecuado.

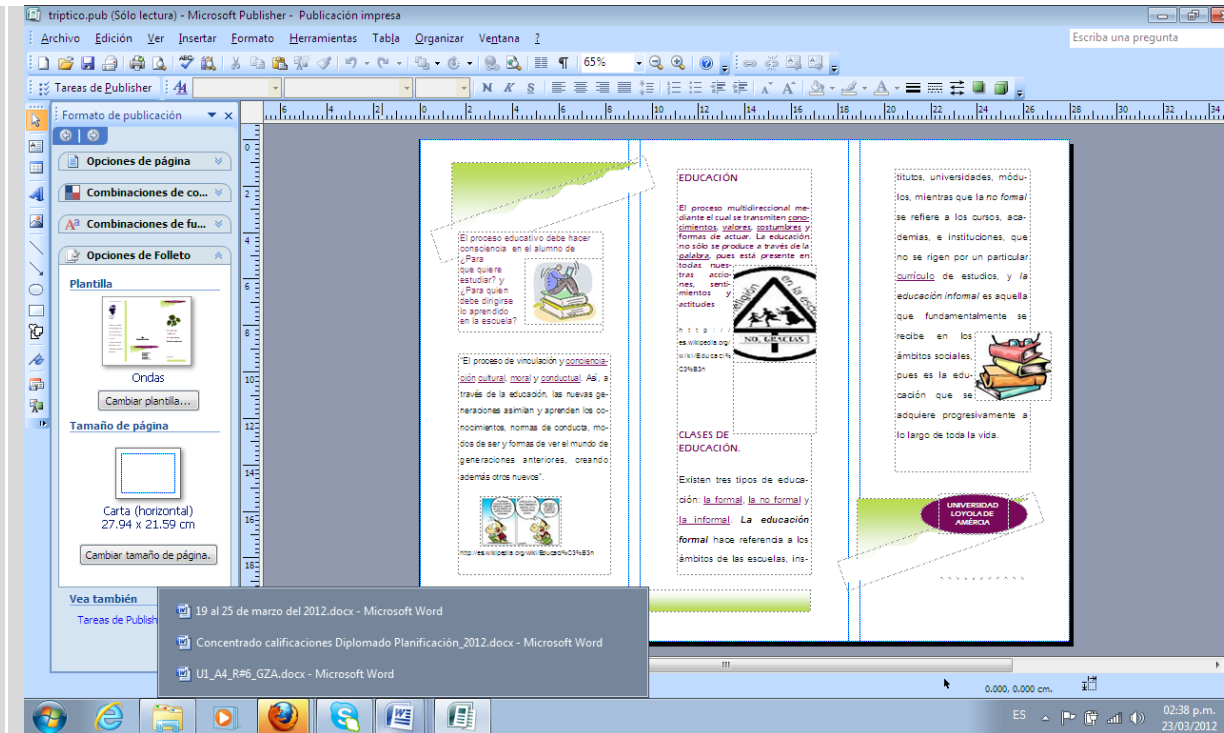
NP. En este caso particular la docente parece no haber leído las instrucciones, pues el producto versa sobre otra temática.

NT. Las investigaciones de Ma. Elena Chan al respecto de los modelos de representación dan cuenta de estas dificultades.

En lo general un bajo desempeño en esta actividad tuvo que ver con la dificultad para utilizar de manera explícita los conceptos, afirmaciones, ideas y propuestas contenidas en las lecturas (Sergio Tobón, Laura Frade, Waltos), y de un análisis meticuloso de los resultados de la evaluación diagnóstica.

NM. Es importante que trabaje con ellos el significado de “el producto hace evidente que...”, además. Desde luego, de indagar los motivos por el cual probablemente no estén haciendo las lecturas.

NM. Hasta ahora los comentarios con relación a la adecuación de las lecturas son favorables, pero está haciendo falta un sondeo evaluativo al respecto de éste y otros temas. Estamos muy a tiempo.



#### Comentario de Ma. Teresa Domínguez

El tríptico de María de Lourdes es interesante, propuesta muy diversa, sus imágenes son pequeñas, y sus textos muy concretos, creo que le falta texto explicativo de las razones por las que debemos trabajar por competencias.

NP. El anterior comentario es uno de los menos alejados del desempeño deseado en el foro, puede constatar que aún así es pobre.

NM. Es urgente les presente una rúbrica al respecto de lo que se espera en la participación en los foros, y en general, acerca de su importancia en el proceso de aprendizaje individual y grupal.

NT. Retomando lo señalado por el enfoque sociocultural y ahora también por los planteamientos de la conectividad.

NP.- A nivel de procesos sociales, los grupos parecen estar integrando mejor, pero su actuación aún es insularizada. Ya se aplicó el sociograma general pero aún espero los resultados.



Matricula	Participante	Status	Recibido	Puntuación	Calificación	Código	Ver Respuestas
	HERNÁNDEZ VÁZQUEZ MARIA VERÓNICA	Contestado	12-03-2012 09:22	40.00			Ver
	PEREZ URIBE ROBERTO CARLOS	Contestado	20-03-2012 10:15	80.00			Ver
	RODRIGUEZ MEJIA RAÚL	Contestado	18-03-2012 12:06	0.00			Ver
	ROMERO SANTIBÁÑEZ MARIA DE JESUS	Contestado	13-03-2012 02:39	0.00			Ver
	TOVAR ESTRADA ABRAHAM	Contestado	14-03-2012 03:13	60.00			Ver
	VARGAS ZEFFERINO ROSENDO	Contestado	13-03-2012 08:21	80.00			Ver
	VILLALPANDO ANGELES ORLANDO	Contestado	21-03-2012 06:27	80.00			Ver

Resultados evaluación formativa (examen con 5 preguntas de opción múltiple) del GRUPO A.

NP. Es interesante notar una cierta tendencia a un desempeño más bajo en este grupo, misma que se puede relacionar con las variables identificadas en registros previos: disposición, estado físico y anímico en una sesión al final del día y entre semana, elementos distractores en el espacio de trabajo por ser un día de clases normal, etc.

NM. También es importante señalar la calidad de mis mediaciones, en el contexto de mis propios procesos socioafectivos con relación a este grupo, señalados por Liliana (co-observadora).

NP. El resultado de Raúl parece deberse a un problema de interacción con la plataforma, según me comentó: se le cerró antes de tiempo, o no le dio tiempo, y no se guardaron las respuestas.

Matricula	Participante	Status	Recibido	Puntuación	Calificación	Código	Ver Respuestas
	DOMINIQUEZ RIVERA MARIA TERESA	Contestado	14-03-2012 09:57	80.00			Ver
	LOPEZ CASTAÑEDA ALMA ROSA	Contestado	14-03-2012 07:03	60.00			Ver
	ORTIZ MOTA MA. DE LOURDES	Contestado	13-03-2012 10:27	80.00			Ver
	RIVERA DEL VALLE ALFONSO	Contestado	13-03-2012 10:44	80.00			Ver
	RODRIGUEZ BARBERA JORGE LUIS	Contestado	13-03-2012 10:43	100.00			Ver

Resultados evaluación formativa (examen con 5 preguntas de opción múltiple) del GRUPO B

NP. Puede verse un mejor rendimiento grupal, sin embargo hay claras señales de requerimiento de apoyo en algunos casos.

NM. Los resultados de estos exámenes, particularmente en el caso de quienes obtuvieron menos de 70, están dando lugar a mediaciones y actividades compensatorias.

APORTA-COINES DE LA CO-OBSERVADORA

No ha tenido tiempo de hacer observaciones del trabajo en línea.

REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y

Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo

Mis mediaciones con relación al proceso de trabajo colaborativo, particularmente en los foros, no han sido suficientemente precisas ni movilizado de manera suficiente el interés de los participantes.

SOBRE LA REFLEXIÓN	<p>Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa</p> <p><i>(Se interesaron cuando...se distrajeron)</i></p>	<p>A pesar de que se detectó el estrés generado por el examen, hasta ahora todos los participantes refirieron esta experiencia como interesante, desafiante...y finalmente menos complicada de lo que parecía.</p>		
Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 31 de marzo del 2012	Tipo de registro: ORDINARIO /SESIÓN PRESENCIAL	Clave del registro: U1_A4_R#7_GZA
	<p><i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i></p>	<p>tutoría (si bien cuento con la participación del CGC).</p>		
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general	<p>Fuerzas impulsoras: la experiencia de la nueva tecnología y el diseño de las actividades parece estar generando y manteniendo el interés, así como el apoyo cercano no sólo del instructor sino del equipo CGC.</p> <p>Fuerzas restrictivas: hacen falta más mediaciones con respecto a algunos aspectos, especialmente con relación al trabajo colaborativo, que pretende ser trabajado como competencia transversal.</p>		
	<p><b>Registro de observación de la actividad de apertura y de la actividad de desarrollo de la Unidad 1</b></p>			<p>NOTA: Debido al carácter virtual de esta experiencia, en esta bitácora es conveniente leer primero esta columna. Se encuentra en la anterior (columna a la izquierda) la evidencia.</p>

Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales	Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales
Jueves 23 de marzo	Registro sesión presencial jueves 23 Grupo A	17:30		Debido a que desde la primera sesión presencial se compactó el grupo de los participantes, y ahora son sólo 6, nos pareció apropiado buscar un lugar más acogedor para realizar la sesión. Nos decidimos por la biblioteca, misma que cuenta con dos grandes mesas y sillas más cómodas que los pupitres de metal de las aulas, dispuestas alrededor de las mismas. Cuenta también con una tv de pantalla plana en la cual se pueden las diapositivas y videos. Nos pareció todavía mejor opción dado que se tenía contemplado que los profesores trabajaran con hojas de rotafolio de manera individual (necesitaría grandes superficies planas para apoyarse y no tener que hacerlo en el suelo) y porque se pretendía también proyectar un par de videos de “El Costal de los Recursos”. La biblioteca no cuenta sin embargo con muy buena ventilación ni aire acondicionado. Sin embargo su luz matizada optimiza la visión de las proyecciones y está mejor aislada del trájín de las clases que los salones del edificio A.	NP. El lugar resultó más agradable y acogedor, pero quizá estaría mejor con un buen ventilador de piso. Descubrí que a mi lap le faltan unos drivers para poder conectarse y transmitir bien la señal a la tele de pantalla plana.



		17:40	Enrique y Gonzalo	Terminamos los preparativos de instalación de lap y conexiones a la TV, lista para el registro de firmas, hojas de rotafolio y demás implementos a usar en la sesión.	
		17:50		Comenzaron a llegar los primero participantes: quienes estuvieron a tiempo fueron: Verónica Hernández, Raúl Rodríguez, Orlando Villalpando. Se presentó también , a pesar de no haber estado participando durante las 5 actividades a distancia previas (si estuvo en la primera sesión presencial), Francisco Javier Barrios. Se disculpó por su ausencia y me expresó su voluntad de ponerse al	NP-. No llegó Nicolás, me dijo Lilita que quizá se debió a enfermedad. Después le escribí un correo expresándole que lo echamos de menos, diciéndole que también lamentaba no nos pudiera acompañar al



				corriente. Por su parte Roberto Carlos avisó que se sentía mal y que no iba a poder quedarse a la sesión, agregando que se pondría al corriente a la brevedad. Enrique y Gonzalo les dimos la bienvenida y conversamos informalmente con ellos mientras se juntaban. Liliana estaba pendiente afuera de decir a los que llegaran dónde estábamos, pues no pudimos avisarles oportunamente del cambio de aula. Pude observar que los docentes se saludan con familiaridad y conversan brevemente en binas, sin embargo interactúan poco, parecen concentrados en revisar sus pendientes personales en lo que empieza la sesión.	desayuno (que sabía el motivo) e invitándolo a participar de manera excepcional con el Grupo B, en la sesión presencial después del desayuno. Surtió efecto pues sí se presentó, a pesar de estar todavía un poco demacrado por la enfermedad que en efecto tuvo...
		18:05	Gonzalo	Agradecí su participación y asiduidad y les ratifiqué el desayuno con el rector del sábado, comentándoles que más tarde les diría el lugar del mismo. Con apoyo en las diapositivas preparadas para la sesión planteé los objetivos básicos de la misma. En primer término vimos el fragmento de la conferencia de José Moya sobre "Qué podemos entender por competencias". Al terminarlo de ver se les invitó a comentar. Casi al principio del video llegó Rosendo.	
		18:25	Orlando	"Está chido el video, queda muy claro lo que ya veníamos viendo sobre las competencias desde los talleres pasados, ¿no Gonzalo?, esto de trabajar al mismo tiempo con nuestros conocimientos, habilidades, actitudes..."	NT. La variedad de los actores mediadores potencia el aprendizaje. Teorías de la actividad mediada.
		18:27	Rosendo	"Yo si tengo una duda...o es algo como que no me convence mucho...no sé, a ver, voy a tratar de ser claro...Acá en el video hace mucho énfasis en desarrollar como...la habilidad...pero luego en las aulas vemos que los estudiantes no dominan ni siquiera los conocimientos...y luego con eso de que hay una postura de que no se les pida memorizar...Vemos después que en los exámenes no salen bien. Pero al mismo tiempo el enfoque por competencias parece buscar mucha efectividad...entonces no entiendo, de pronto siento como que los conocimientos no tienen tanta importancia, ni que los recuerden, pero se busca estudiantes de calidad...no sé, como que estamos siendo incongruentes, ¿no? {Decía esto echándose para atrás en su asiento, mirando con los párpados un tanto entornados.}	NT. En general el enfoque sociocultural, e incluso el de los enfoques cognoscitivistas y del procesamiento de la información (Ausubel), coinciden en subrayar el papel del conflicto cognitivo en la movilización del proceso de aprendizaje.
		18:30	Gonzalo	"A ver si te entendí bien Rosendo, me parece que te estás refiriendo a varias cosas. Una de ellas es sobre el valor del conocimiento. Sí quisiera comentarte que en el enfoque por competencias sí son fundamentales los conocimientos, pero también lo son el aprendizaje de las habilidades, las actitudes, los valores, y sobre todo, el poder, como dice José Moya, movilizarlos todos juntos para resolver un problema. Ya hemos visto con Sergio Tobón cómo también él nos plantea la cuestión de los desempeños como una integración de todos estos elementos. Dices bien cuando te preocupa que los estudiantes dominen los conocimientos, también te podría decir que estoy y ULDA está convencida de que hay ciertos conocimientos que hay que memorizar...y memorizar bien...sólo que hay que ser selectivos...si no sólo tenemos que integrar conocimientos, sino también los otros elementos y además practicar su aplicación articulada...tenemos que ser selectivos...pero tienes razón, los conocimientos siguen siendo muy importantes, indispensable...si no no logramos desarrollar la competencia... Así que en eso hay una coincidencia con la educación tradicional: los conocimientos sí son valorados..."	NM.- Retomando la necesidad de hacer un cambio en las mediaciones, en las cuales el participante no sintiera descalificación por un "error".
		18:32	Raúl	"Perdón Gonzalo, la interrupción...Eso me gustó a mí del video, al menos de lo que dice de lo que pasa en España...¿no?...que no se trata de destruir lo anterior, sino de construir sobre él o algo así, ¿verdad?"	
		18:33	Francisco	"Y la diferencia que hace entre conducta, comportamiento, capacidad y competencia...¿eso también tiene que ver con lo de las actitudes y los demás recursos?"	
		18:34	Gonzalo	"Retomo lo que han dicho...Sí, el enfoque basado en competencias no viene a destruir todo lo anterior, sino que retoma lo mejor de las pasadas propuestas o enfoques. Como decíamos, coincide con la educación tradicional en que los conocimientos son muy valiosos, pero no los pone como único factor o al centro. Desde este enfoque también podemos afirmar, como lo hizo el aprendizaje significativo, que es importante sobre todo el sentido que pueda tener este conocimiento...para nuestros estudiantes...si no es algo puramente mecánico...También son importante las habilidades, pero no únicamente ellas...de otra forma tendríamos estudiantes hábiles pero incapaces de fundamentar teóricamente lo que hacen, de explicarlo...y así..."	NP/NM/NT.- Un punto de mucho interés, es importante plantear el cambio no descalificando las prácticas previas sino reconociendo su valor y movilizando los recursos que sí nos han aportado, ahora en el contexto de un nuevo enfoque (partir de los conocimientos y experiencias previas, enfoque constructivista).

		18:36	Rosendo	“Entonces a eso se refería la lectura de que es sólo un enfoque y puede apoyarse en diferentes propuestas...”	
		18:38	Gonzalo	Una vez que se retomó el tema de la competencia y la importancia de sus elementos con apoyo en la conferencia, se les solicitó que de manera individual cada uno, en una hoja de rotafolio y tomando como modelo una tabla que se proyectó en powerpoint, pusiera hasta arriba la competencia focal de su asignatura, tal como había quedado, y después en las cuatro columnas inferiores trataran de identificar los cuatro elementos: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Para ello fue necesario que les dictara la competencia focal tal como había quedado preliminarmente, pues varios de ellos aún no habían concluido esa actividad previa y otros no habían tenido oportunidad de ver sus correos con la retroalimentación.	
				Trabajaron concentrados en lo suyo y a la vez animados. Me fueron pidiendo ayuda en forma sucesiva para afinar su competencia, especialmente los que aún no habían enviado su actividad previa, como fue el caso de Rosendo y también el de Francisco.	
		18:48	Rosendo	“A ver Gonzalo...si voy bien. Yo escogí la materia de Metodología de la Investigación. El verbo aquí sería comprende y luego sería la metodología...¿no?”	
		18:50	Gonzalo	“Sí, es importante que tus estudiantes comprendan la metodología, pero qué quieres que hagan con ella...”?	
		18:51	Rosendo	“Pues...que investiguen, ¿no?, de eso se trata...”	
		18:52	Gonzalo	“Exacto, entonces qué te parece si comienzas con que “Realiza investigaciones...” ¿Qué tipo de investigaciones crees que convendría que hicieran tus estudiantes? ¿Y por otra parte cómo reconocerías tú que se trata de investigaciones de buena calidad?”	
		18:54	Rosendo	“Yo creo que en esta carrea fundamentalmente son investigaciones de tipo social, pues son de merca y negocios...y bueno, creo que sería importante que se apoyaran en el método científico...pero...también...cómo se llama...pues el método que se usa para darle forma...” [Continuó el diálogo, hasta que pudo identificar y redactar todos los elementos de la competencia, a nivel tentativo.]	
		18:57	Orlando	“A ver Gonzalo, mi asignatura, yo diría que tendrían que comprender el método japonés...le pongo...que conozcan el método japonés, ¿o será mejor que comprendan?”	
		18:58	Gonzalo	“¿Cómo se llama tu asignatura?”	
			Orlando	“Estrategias empresariales”	
			Gonzalo	“¿Qué quieres que hagan con esas estrategias?”	
			Orlando	“Que las apliquen para beneficio de la empresa”	
		19:02	Gonzalo	“Puedes enfocarte entonces en eso...el método japonés es una de las estrategias, pero habrá otras, ¿no?, además, sí será importante que conozcan ese método y lo comprendan, pero como ves, es más importante aún que lo sepan aplicar en beneficio de la empresa...”	
		19:04	Francisco	“Yo estoy poniendo que la competencia es: realizan un blog...es algo ya aplicado, ¿no?”	
			Gonzalo	“Sí, sin embargo, ¿esa sería la competencia focal de la asignatura? ¿O sería más bien un proyecto que desarrollarán?...ya lo veremos en un momento, el producto integrador, pero, ¿hacer un blog sería más bien una actividad a realizar o la competencia a desarrollar? {Francisco abrió más los ojos y sonreía}.	
		19:07	Francisco	“Sí, ya te entendí, hacer un blog es más bien una actividad que sirve para que aprendan...” [Continuamos así hasta terminar de redactar su competencia focal.]	NP./NM. Como se puede apreciar, a la hora de desarrollar la tarea todavía ejerce un “efecto gravitatorio” la tendencia a centrarse en los conocimientos...realmente se trata de un cambio de enfoque.
		19:10	Rosendo y Gonzalo	Salí al baño y al regresar Rosendo iba rumbo a la cafetería. Le comenté que ya pronto comenzábamos a exponer sus tablas, que me gustaría que él expusiera la suya.	
			Rosendo	“Ah, ¿verdad? Sí te gusta mi trabajo...ya ves, desconfiabas de mí...”	


			Gonzalo	“¿Por qué dices eso? ¿No sientes que estoy reconociendo la calidad de tu trabajo?”	
			Rosendo	“Ahora sí, pero antes...no sé”	
			Gonzalo	“No habíamos tenido antes oportunidad de que participaras en los cursos con nosotros...pero sí, creo que valdría la pena que platicáramos...¿cómo te estás sintiendo?”	
			Rosendo	“Ahora bien...pero siento que ahora como que estás siendo más flexible. La verdad te felicito porque siento que antes era como que “tenemos que entrarle todos”...pero yo necesito mi tiempo...y hasta ahora he tenido chance y ves, aquí estoy...”	
			Gonzalo	“Estás haciendo un excelente trabajo Rosendo, te felicito también...hay que tomarnos un café, ¿cómo ves?”	NP /NT. Todo este acercamiento me hace retomar el reciente diálogo con Paco Morfín acerca del enfoque formativo de la evaluación: valorar más que evaluar...Y los efectos de una evaluación enjuiciadora en la autenticidad de las prácticas de evaluación de una institución.
		19:15		Comenzaron las exposiciones de sus tablas. Orlando , Raúl y Francisco fueron particularmente enfáticos en el cambio de enfoque que implicó este trabajo.	
		19:25	Raúl	“Ahora sí compañeros, pude vivir, como dicen, en carne propia, lo del cambio de enfoque. Mi primer planteamiento de la competencia era completamente teórico...comenzaba con comprender...ahora van a ver, mis estudiantes...utilizarán los principios...”	
				Las competencias focales bien identificadas (aún en calidad de borradores). También pudieron identificar muchos de los elementos de dichas competencias, pero con dificultad en algunos casos para distinguir entre habilidades actitudes	
		19:30	Verónica	“Ya estoy hecha pelotas, la creatividad es una actitud o una habilidad?” [Comenté que como en otros casos, podía ser las dos cosas: la creatividad como una disposición o tendencia personal, y, por ejemplo, el pensamiento creativo como la internalización de un cierto procedimiento cognitivo...con sus herramientas...”]	NP/NM.- Esta dificultad ya me la he encontrado antes, hay elementos que pueden ser a un tiempo conocimientos, habilidades, actitudes y valores. También ocurre que “mirados con lupa”, cada elemento puede analizarse como una competencia e identificarse sus propios elementos...(al menos en muchos casos).
		19:45	Gonzalo	A continuación les expliqué la siguiente actividad: tendrían que proponer un producto integrador que pusiera a sus estudiantes en la necesidad de desarrollar dicha competencia, movilizandolos todos sus elementos, y que además resultara muy atractiva para sus estudiantes. También deberían empezar a visualizar posibles criterios de evaluación. Nuevamente trabajaron concentrados.	



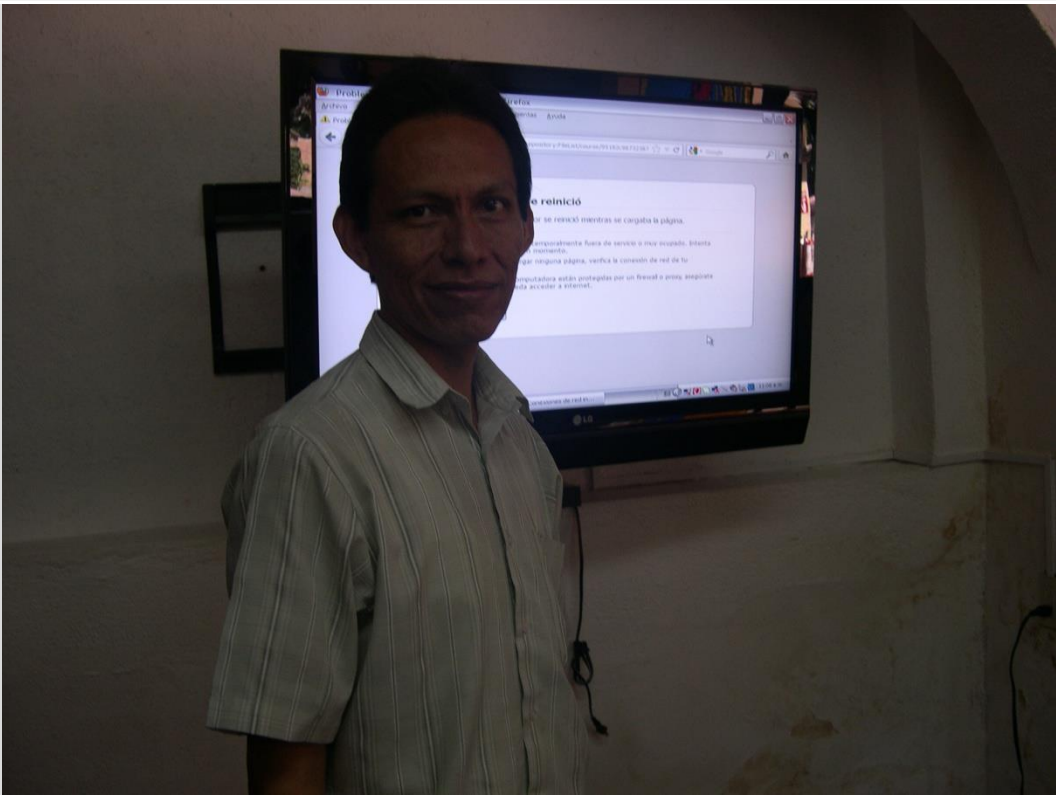
20:25

En general sus productos estuvieron bien orientados pero había ya poco tiempo, sin embargo estaba contemplado que afinarían sus borradores y los subirían a la plataforma, como corolario de la actividad preliminar.



					
		20:40	Gonzalo	<p>En el último segmento de la sesión hice énfasis en dos tips para que mejoraran su desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer participaciones de más calidad en los foros. Para ello les proyecté (y después envié a sus correos) una rúbrica. Los énfasis están puestos en la creación de comunidad y en la creación de conocimiento.</li> <li>• La importancia de que utilizaran los conocimientos desprendidos de las lecturas a la hora de hacer sus productos integradores.</li> </ul>	
		20.:58		Fin de la sesión. Les pude comentar a tiempo que el desayuno sería en Los Vikingos.	
APORTA-COINES DE LA CO-OBSERVADORA	Retroalimentación al instructor, misma que tuvo lugar el sábado 24 en la palapa.	14:15	Liliana	<p>Me comentó que me sintió mucho más fluido y cercano en esta reunión. Aunque una de sus hipótesis es que pudiera influir que ya salieron varios de los que tenían menos disposición. Le comenté que el que más me causaba dificultad era Rosendo y le comenté también de nuestra conversación en el patio el jueves (donde me felicitó y lo felicité). Tiene la hipótesis también de que se trata de docentes en general menos comprometidos que los del sábado y que quizá precisamente por eso escogieron el jueves...</p>	NP. ¿Qué más puedo hacer para afianzar más el compromiso real del Grupo A?
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahora que he tratado de poner (gracias a la retroalimentación de Aldo) más énfasis en los procesos sociales, me he dado cuenta que les pongo mucha atención antes y después de...pero no durante... Creo que cuando estoy en la acción pongo mucha atención a la precisión en la construcción del conocimiento... (antes me pasaba al revés).</li> </ul>	
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa <i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fue una buena sesión, pusieron atención la mayor parte del tiempo, los distractores fueron mínimos (ayudó usar la biblioteca).</li> <li>• Las dificultades cognitivas que se presentaron incrementaron el interés.</li> </ul>	
	Hacia una caracterización de la acción educativa –			<ul style="list-style-type: none"> <li>• La retroalimentación de Liliana, la de Rosendo, la de Aldo y la de Francisco me hacen pensar</li> </ul>	

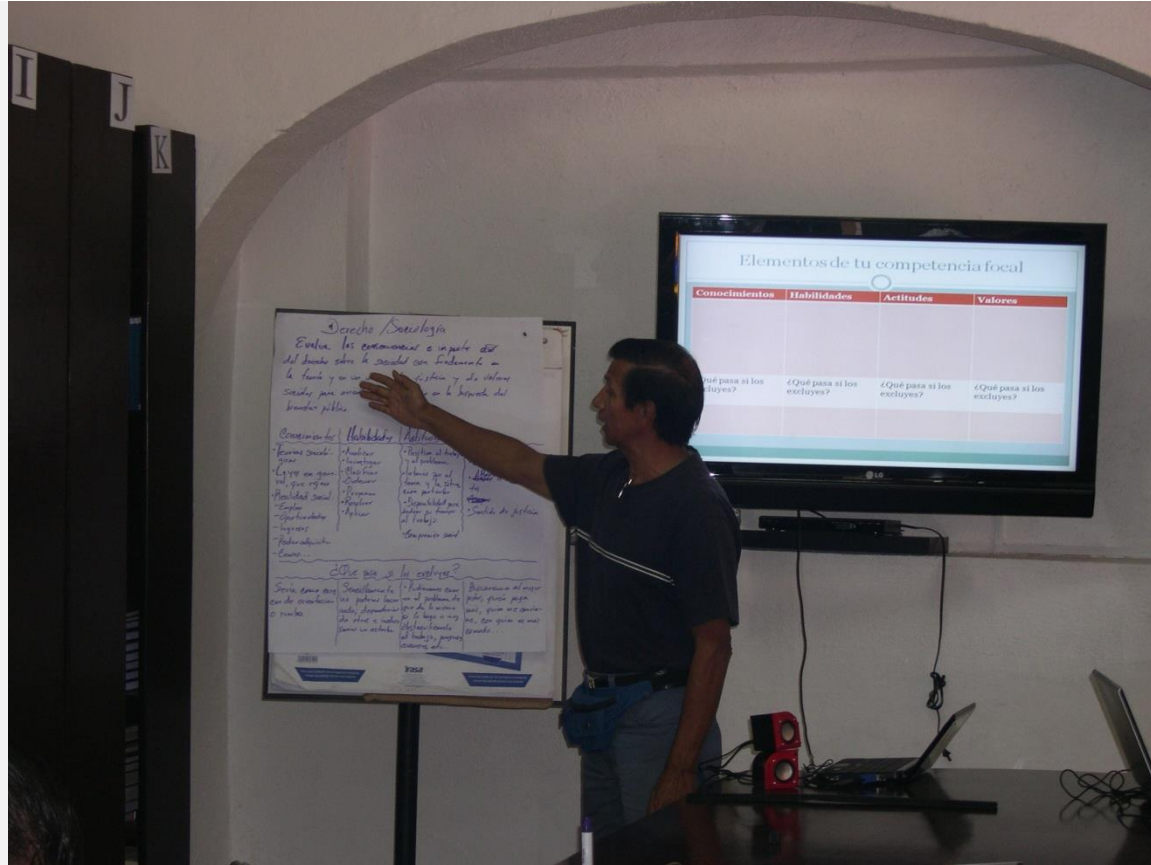
	<p>Hipótesis</p> <p><i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i></p>	<p>que es importante que ponga más atención a los procesos sociales...no sólo en la calidad de las producciones. No es que no fueran importantes antes para mí...pero es un factor que puedo atender de mucha mejor manera.</p>	
<p>REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL</p>	<p>Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general</p>	<p>Fuerzas impulsoras: el interés de la tarea, las actividades de aprendizaje propuestas.</p> <p>Fuerzas restrictivas: la falta de mayor atención a los procesos sociales del grupo (y de ULDA en general).</p>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 31 marzo 2011		Tipo de registro: ORDINARIO /SESIÓN PRESENCIAL		Clave del registro: U1_A4_R#8_GZA	
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales		Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales	
24 marzo del 2012	Registro de la sesión con el Grupo B	7:50	Enrique, Gonzalo	Nuevamente decidimos trabajar en la biblioteca, cuyas grandes mesas, sillas cómodas, mejor equipo audiovisual y posibilidad de luz matizada, además del aislamiento, nos permitió trabajar mejor con el Grupo B. Sin embargo Enrique tenía que irse a la maestría y como Liliana llegaría más tarde con la lap no pudimos probar la instalación del video de la conferencia de José Moya. En la foto Enrique con la instalación.			
						NP. Veo a Enrique cansado, tiene un super excesivo tren de trabajo. Sus niñas están toda la tarde cerca, pues al parecer tampoco tiene quién le ayude a cuidarlas en las tardes...Me preocupa su salud...	
		8:00	Alfonso, Gonzalo	Tuve una sesión de asesoría personalizada, apoyando al maestro Alfonso Rivera. Repasamos la navegación en general en la plataforma, pero hicimos énfasis en la forma de participar en los foros y, muy en especial, practicamos la manera de adjuntar archivos en los foros y en la sección de Tareas y Actividades.		NM/NT.- Las mediaciones (teorías de la actividad mediada), en este caso con relación a las mediaciones tecnológicas...La tutoría personalizada como estrategia que da soporte al proceso...	
		9:00	Participantes del Grupo A y B, con el rector.	<p>Con el objetivo de estimular a los docentes que participan asiduamente en el diplomado se organizó un desayuno con el Rector, mismo que se realizó en el restaurante Los Vikingos, muy cerca de la universidad. Asistieron: Orlando, Roberto, Jorge Luis Rodríguez, Alma Rosa, Ma. Teresa, Jorge Acostaviques, Verónica Hernández, Alfonso Rivera, Roberto Carlos, Liliana Galván, el Rector y un servidor.</p> <p>Buena parte de la plática giró en torno a películas y sobre todo de series televisivas “de nuestra época”. También se comentaron algunas cosas relacionadas con las campañas políticas y con el narcotráfico.</p>		NP. Fue un convivio muy agradable, me recordó nuestras viejas sesiones de “los sábados”. NM/NT.- Diría que esta sesión tiene mucho que ver también con la integración de la comunidad de aprendizaje, y, si se les toma como “claustro de profesores”, con la integración gradual de una verdadera comunidad de práctica (Wenger). El trabajo colaborativo, en el contexto de la GC, pasa no sólo por la construcción del conocimiento, sin por la construcción de la comunidad. Esta comunidad...en un	

			<p>Cuando llegó el rector (como 9:30) ya la plática estaba “instalada” y él así lo respetó. Sin embargo cuando acabamos de pedir la orden manifestó palabras de agradecimiento a los participantes por su compromiso con su superación y con ULDA. También hizo alusión de que estaba al tanto de que algunos ponían en tela de juicio la pertinencia del diplomado, dijo que “se escuchan y se aceptan puntos de vista diferentes”, pero insistió en que para la universidad era un proyecto muy importante, y porque la recomendación de boca a boca por parte de los estudiantes era nuestra mejor recomendación [en el sentido de que mejorar nuestras prácticas incidiría favorablemente en dicha percepción].</p> <p>Les pidió que manifestaran sus opiniones sobre el diplomado, yo reforcé la invitación señalando lo interesante de esta oportunidad de dialogar con el rector y compartir puntos de vista acerca del diplomado y también sobre sus visiones de la educación.</p>	nivel más ampliado, también incluye al rector...vislumbrando conversaciones pedagógicas con el rector...	
			Jorge Luis	<p>“Pues yo creí que cuando empezamos a ver este enfoque por competencias estábamos viendo algo nuevo...pero ahora me doy cuenta de que si no nos apuramos a cambiar nuestra forma de trabajar, las nuevas generaciones nos van a conflictuar pues ellos ya están por llegar con ese enfoque...lo veo con mis hijas...ya en primaria les están manejando muchas de las cosas que nosotros apenas comenzamos a ver o a comprender...”</p>	NM. Sería interesante capitalizar este argumento como herramienta para “crear sentido de urgencia”, estrategia vital en la GC.
			Carlos (Rector)	<p>“Así es Jorge...Yo también lo estoy viendo con los niños...y hay que tomar en cuenta también lo del bono generacional...hay que tomar en cuenta esta oportunidad...”</p>	
				<p>En general se intercambiaron algunas opiniones sobre el perfil de las nuevas generaciones y luego la plática volvió al tema de la política...</p>	
		11:10	Gonzalo	<p>Ya de vuelta en el aula y con los participantes: Alma Rosa, Tere, Jorge Luis, Lulú, Alfonso, Jorge Acostaviques...y Nicolás, que se nos unió, respondiendo a nuestra invitación a reponer su falta del jueves (el pertenece al Grupo A) asistiendo esta sesión sabatina. Antes del desayuno ya se había aplicado parte de la encuesta y mientras nos juntábamos ahora en la biblioteca también [decidimos diseñar y aplicar de manera exprees una encuesta de satisfacción/insatisfacción para darnos una idea de cómo vamos].</p> <p>Quisimos comenzar, al igual que con el Grupo A, con la visión del fragmento en video de una conferencia de José Moya, pero esta vez el internet estuvo fallando.</p> <p>Mientras lo intentábamos pude ver que entre los participantes, de manera más grupal, intercambiaban ideas y comentaban al respecto del desayuno.</p> <p>Como el internet no respondía decidí comenzar compartiéndoles sus competencias focales...dando tiempo. Este grupo tenía un avance más homogéneo en la actividad previa a la sesión e incluso en algunos casos ya habían visto mi retroalimentación.</p> <p>Como finalmente no se pudo ver el video hice una síntesis de lo que nos planteaba José Moya (por suerte uno de los docentes ya la había visto en “El costal de los Recursos”). Les pareció interesante. A continuación se abrieron comentarios...</p>	
			Alma Rosa	<p>“Yo sí creo que este enfoque tiene mucho de empresarial...recordemos la insistencia de los centros laborales en el sentido de que requieren personas más capaces en la práctica..., pero ¿no estamos reduciendo todo a habilidades?”</p>	NM. Se viene percibiendo en el transfondo una percepción crítica a la que habría que dar su justo lugar, para enriquecer el diálogo y generar confianza...
			Nicolás	<p>“Sí, yo creo que habría que tener cuidado...con este énfasis en la parte práctica y el servicio a las grandes empresas...¿realmente ese es el tipo de estudiantes que pretendemos formar? Como que podríamos irnos por otro lado...un eficientismo...”</p>	
			Gonzalo	<p>“Sí, en efecto el enfoque nació con esta preocupación del desfase entre el perfil de egreso de las universidades y lo que los estudiantes podían hacer en la práctica. ¿Alguno de ustedes ha sabido cómo se hizo para definir estas competencias?”</p>	



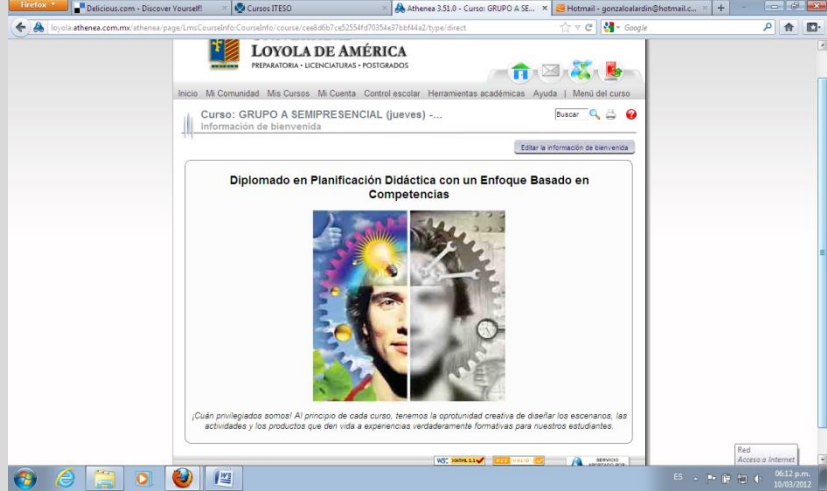
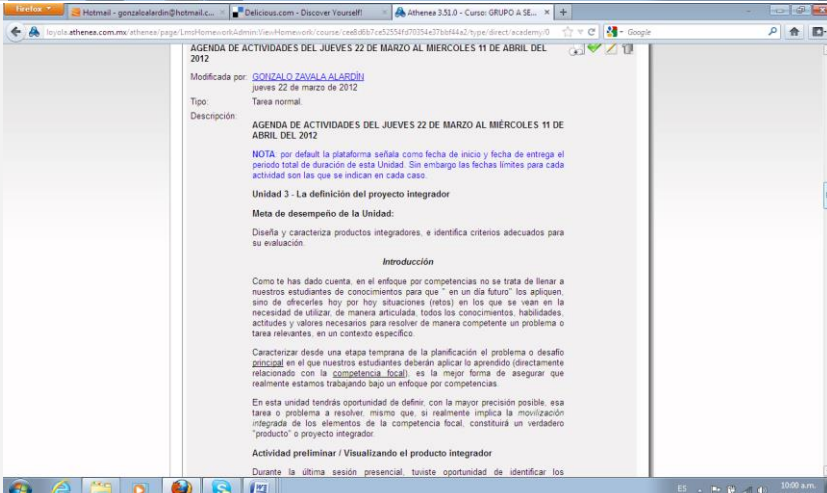
			<p>Como nadie lo sabía hice una breve referencia al proceso de explicitación, basado en las entrevistas y encuestas a profesionistas reconocidos como muy competentes en sus áreas...</p> <p>“Es importante tomar en cuenta que sin embargo este enfoque ha ido evolucionando e integra ahora diferentes variantes....a nosotros nos interesa este nuevo énfasis que integra no solo las competencias profesionales...sino las competencias para la vida...Sí buscar que nuestros estudiantes se adecúen mejor a los mercados laborales...pero también que sean capaces de transformar su mundo...como agentes de cambio.” {Los profesores asentían y sonreían}</p> <p>Posteriormente les expliqué, con apoyo en la respectiva diapositiva, la tabla que debían hacer en una hoja de rotafolio, señalando: su competencia focal y sus elementos: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Pusieron “manos a la obra” de manera individual... Como ya habían avanzado en su competencia focal previamente, no tuvieron tantas dificultades y al parecer tampoco les resultó difícil identificar los diferentes elementos.</p>	
				
		Todos los participantes ...	<p>Fueron exponiendo uno a uno, los demás los animaban con aplausos. [Esto también ocurrió en el grupo del jueves pero olvidé referirlo en la bitácora]. Sus competencias estaban bastante bien planteadas. Sin embargo ocurrieron el mismo tipo de confusiones que en el grupo del jueves, con relación a la ubicación de algunos elementos: particularmente se dificulta diferenciar las habilidades de las actitudes: ¿en dónde colocamos elementos como la creatividad, o el ser “analíticos”?</p>	
		Ma. Teresa	<p>“Yo tengo una duda, ¿el trabajar en equipo, el saber hacerlo, qué es? ¿Es un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor?”</p>	<p>NM/NT. Esta duda apunta a un aspecto interesante, vale la pena incluirlo en los modelos que trabajamos pero también retomarlo a nivel teórico: lo que en el</p>

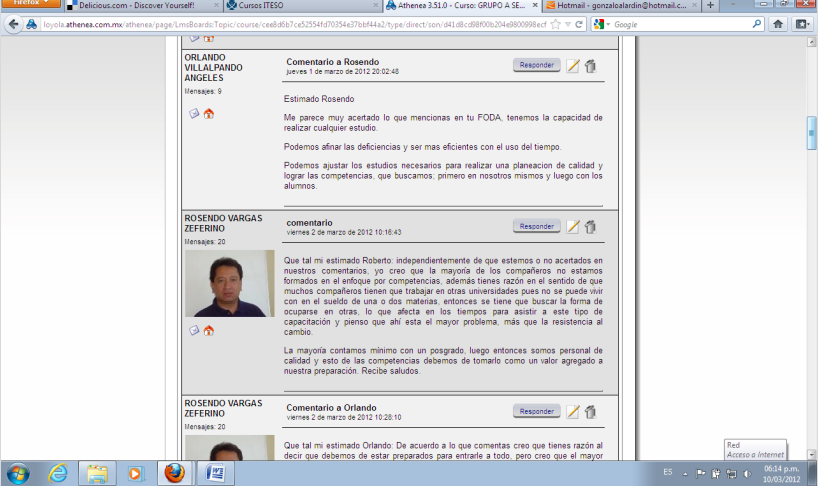
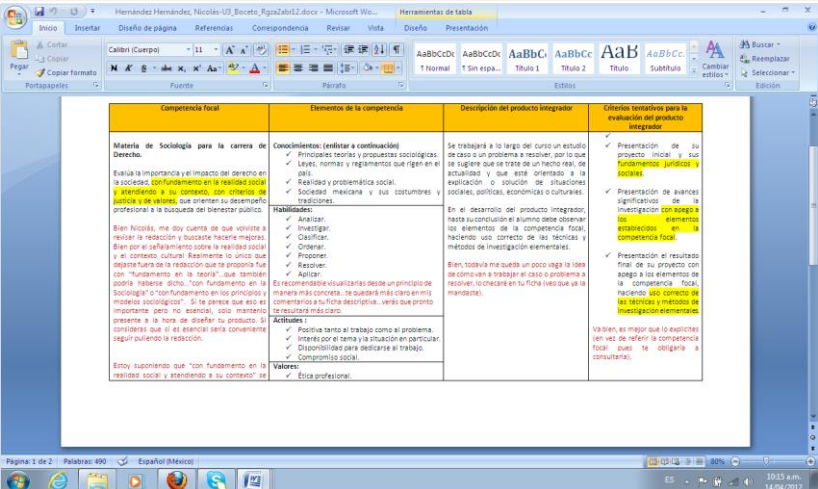
					contexto de una competencia son recursos, en otro son competencias. (Diferencia entre macro, meso y microcompetencias).
			Gonzalo	“Este es un muy buen ejemplo Ma. Teresa...muchas gracias...¿cómo ven? ¿Podemos colocarlo en una columna...o quizá en varias?”	
			Nicolás	“Pues yo creo que es un valor...si uno está convencido de que trabajar en equipo es éticamente superior a trabajar de manera individual...no sé si me entiendan... [Nicolás en su participación, si se amplía puede verse su tabla, también en la tele]”	
					
			Lulú	“Yo creo que uno tiene más bien la disposición a trabajar en equipo, ¿no?, bueno...aunque seguramente porque lo valora...”	
			Gonzalo	“¿Podría ser también que aprender a trabajar en equipo implique también conocer técnicas y procedimientos para trabajar en equipo?” {Asintieron con las cabezas} ¿Y podría también ocurrir que uno debe tener ciertos conocimientos para trabajar en equipo...como por ejemplo, saber que si alguien alza la mano es que quiere tomar la palabra -al menos en nuestra cultura...o tener si no un concepto cuando menos una noción o definición general de qué es trabajo en equipo? [Asintieron nuevametine]. ¿Podría ser que entonces pudiera ser correcto en al menos algunos casos, poner una sola cosa en las cuatro columnas pero sabiendo distinguir a qué nos referimos en cada caso?” [Hubo consenso al respecto].	
			Jorge Acostaviques	“...entonces los cuatro elementos, también en mi caso, son indisiñensables” [yo había colocado en la diapositiva debajo de cada columna la pregunta: ¿qué pasa si nos olvidamos de este elemento?”]	
			Gonzalo	“Analice cada uno y responda: ¿realmente están convencidos de que ESA es la competencia focal que debe orientar su curso? ¿Están convencidos también de que es indispensable trabajar con cada uno de estos elementos?” . [Se manifestaron consensos y ejemplos] “Entonces, estaremos de acuerdo quizá con la forma en que lo expresó en su momento la UNESCO: estos cuatro elementos constituyen los cuatro pilares de la educación...”	

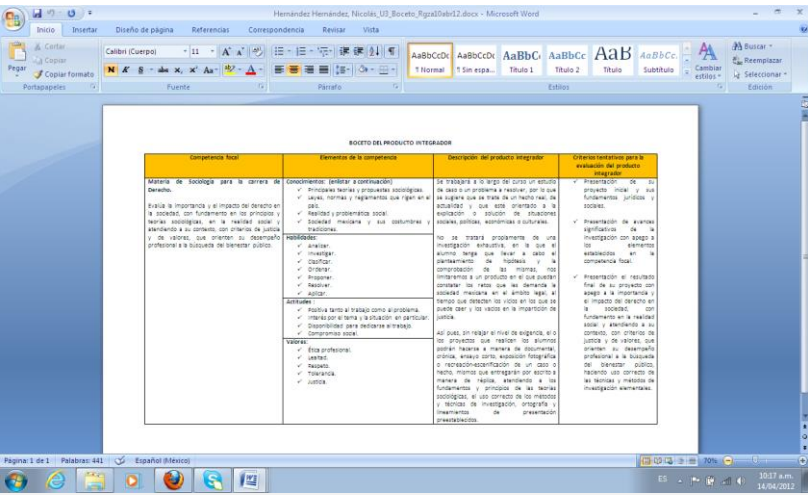
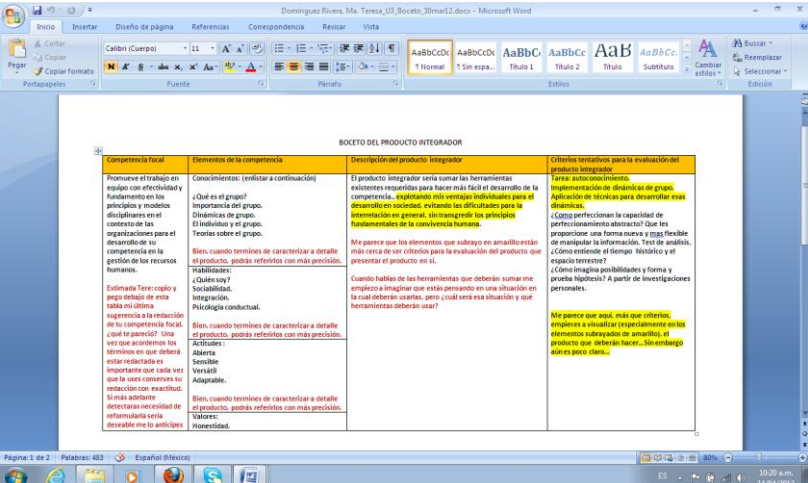
			Gonzalo	Después de este segmento se pasó, como en el grupo del jueves, a la elaboración de bocetos de sus productos integradores y los respectivos criterios. Sin embargo, en la puesta en común, en lugar de volver a pasar al frente uno por uno, decidí hacer una variante [para abonar al trabajo colaborativo], pidiendo a Ma. Teresa que fungiera como coordinadora y cronometrista de dicha puesta en común a la manera de mesa redonda....	
			Todos los participantes.	VIDEO - Lo voy a incluir en la plataforma como complemento...para que se vea completo...vale la pena.	NP.- . Por ahora diría que: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A algunos les cuesta todavía diferenciar entre un producto integrador y un ejercicio de aplicación parcial y simple.</li> <li>• A algunos les cuesta diferenciar entre la actividad que ellos desarrollarían y la que deben desarrollar sus estudiantes.</li> </ul> NP. Estoy teniendo problemas para codificar los videos...al parecer ya pudimos solucionar el problema de extraer y convertir la señal de la cámara, ahora el problema está en mi lap...voy a ir a un cyber con más tecnología, a ver si sí lo puedo manipular ahí.
			Gonzalo	Al final, con apoyo de las diapositivas, se insitió en un par de aspectos para mejorar su desempeño y aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con apoyo en rúbrica, la forma idónea de participar en foros, y su importancia (aprendemos en la interacción] con énfasis en la construcción de comunidad y en la construcción de conocimiento.</li> <li>• La importancia de utilizar los elementos derivados de las lecturas (conocimientos) a la hora de elaborar sus productos integradores (ser más explícitos).</li> </ul> Cierre de la sesión.	
APORTA-COINES DE LA CO-OBSERVADORA	Retroalimentación de Liliana, que tuvo lugar en la palapa.	14:15	Liliana	Me comentó que este grupo lo ve más comprometido, eso por el nivel de compromiso individual de sus integrantes y quizá precisamente por eso sea que eligieron el sábado: están más dispuestos a dar de sí, sin otro tipo de intereses, por su mejora como docentes y en beneficio de sus grupos..	
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debo terminar ya el proceso de los sociogramas...Liliana tenía dificultades con los últimos profesores...</li> <li>• Ahora que he tratado de poner (gracias a la retroalimentación de Aldo) más énfasis en los procesos sociales, me he dado cuenta que les pongo mucha atención antes y después de...pero no durante... Creo que cuando estoy en la acción pongo mucha atención a la precisión en la construcción del conocimiento... (antes me pasaba al revés).</li> </ul>	
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa <i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí se percibe, como dice Liliana, una mayor integración grupal y quizá eso se deba también a la calidad del compromiso de los participantes.</li> <li>• Fue una buena sesión, pusieron atención la mayor parte del tiempo, los distractores fueron mínimos (ayudó usar la biblioteca).</li> <li>• Las dificultades cognitivas que se presentaron incrementaron el interés.</li> </ul>	NP. Hay algo que me hace ruido...varios del Grupo A, al menos de los que quedan, eran docentes que antes trabajaban en sábado...¿y si fuera realmente una cuestión de fatiga por el día y la hora de la sesión?
	Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis				<ul style="list-style-type: none"> <li>• La retroalimentación de Liliana, la de Rosendo, la de Aldo y la de Francisco me hacen pensar que es importante que ponga más atención a los procesos sociales...no sólo en la calidad de las producciones. No es que no fueran importantes antes para mí...pero es un factor que</li> </ul>



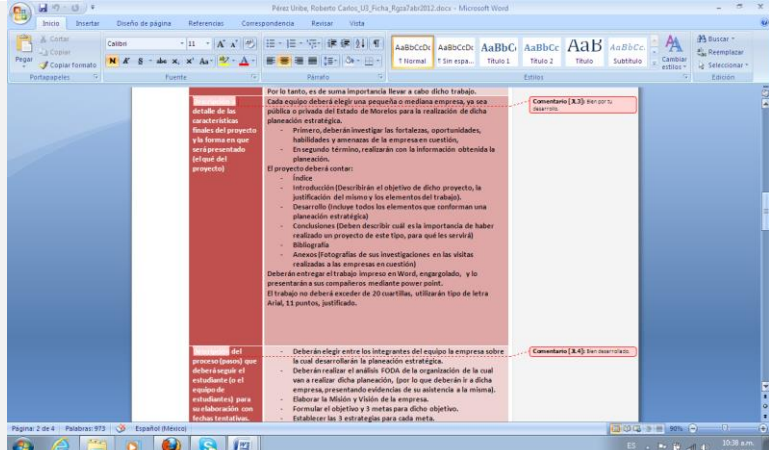
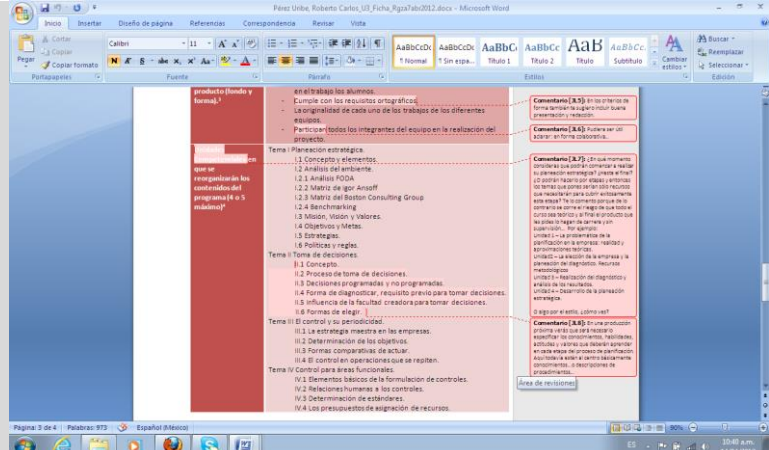
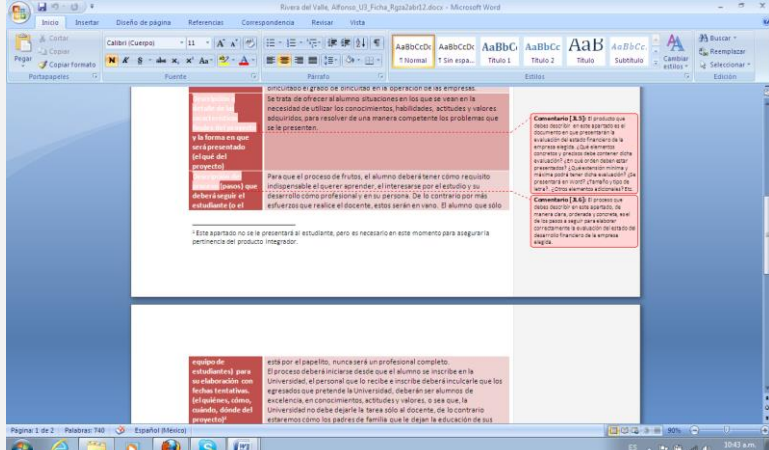
	<i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i>	puedo atender de mucha mejor manera.	
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general	Fuerzas impulsoras: el interés de la tarea, las actividades de aprendizaje propuestas.  Fuerzas restrictivas: la falta de mayor atención a los procesos sociales del grupo (y de ULDA en general).	

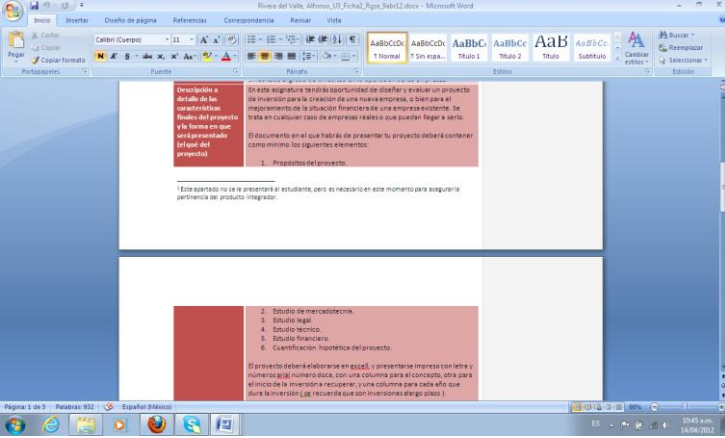
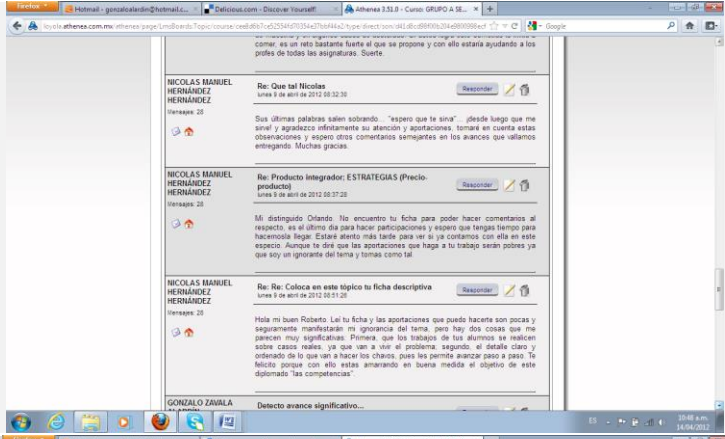

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 14 abril 2012		Tipo de registro: ORDINARIO / SESIONES EN LÍNEA		Clave del registro: U1_A4_R#9_GZA	
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales		Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales	
23 de marzo al 11 de abril (incluyendo los dos grupos).	Registro de observación de las actividades “Visualizando el producto integrador” y “Caracterización del producto integrador y del proyecto formativo”.		Grupos A y B.			<p>NOTA 1: Debido al carácter virtual de esta experiencia, en esta bitácora es conveniente leer primero esta columna. Se encuentra en la anterior (columna a la izquierda) la evidencia.</p> <p>NOTA 2: Si se copian y pegan las pantallas (que están en modalidad de imagen) en una hoja Word provisional, se pueden ampliar hasta poder leerlas sin dificultad.</p>	
	Descripción del ambiente de aprendizaje: página de inicio, plataforma Athenea.					NP. A estas alturas, es evidente que todos los participantes del diplomado identifican este espacio y excepto 2 de ellos (Verónica y Ma. Teresa) se desenvuelven sin mayores dificultades en la plataforma.	
	Descripción del ambiente de aprendizaje: “Tareas y Actividades”					NP. Nunca pudimos solucionar el problema de la subida de archivos en la misma página de la tarea. Finalmente desistimos de hacerlo pues el Repositorio de Archivos funciona mejor y así todos acuden al mismo sitio.	

	<p>Descripción del ambiente de aprendizaje: Foros.</p>			<p>NP. Pudo constatarse que al elegir la opción de “Responder” sí aparece (pero abajo) el diálogo al que se responde. Sin embargo no pudo arreglarse que la respuesta apareciera en la lista de manera inmediata al mensaje comentado. Los mensajes aparecen en estricto “orden de aparición”, sin importar a quién van dirigidos. Para saberlo es más fácil si se elige la opción “Presentación en forma de árbol”.</p> <p>NP. Hasta no poder acceder mediante sesión remota a la computadora de Ma. Teresa, no podremos despejar la aparente problemática de que le aparece una versión distinta de la pantalla al adjuntarse un archivo...y no está pudiendo adjuntarlos con éxito.</p>
	<p>Descripción de la actividad “Visualizando el producto integrador”.</p>		<p>“Durante la última sesión presencial, tuviste oportunidad de identificar los elementos de la competencia focal que elegiste (los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se encuentran implícitos en ella). A partir de ellos elaboraste un primer boceto del producto integrador y de sus respectivos criterios de evaluación.</p> <p>Como parte complementaria de esta actividad, revisa nuevamente lo elaborado y haz los ajustes que consideres convenientes. Pásalo en limpio con apoyo del formato “Boceto del producto integrador” que está en el Repositorio de Archivos de este diplomado, en la carpeta de “Material de apoyo de la Unidad 3”. Adjunta tu archivo en la sección de “Respuesta”, más abajo en esta misma hoja de “Tareas y Actividades”.”</p>	<p>NP. Estas dos sesiones presenciales previas están descritas en los dos registros de observación anteriores (el 7 y el 8).</p> <p>NM/NT. La guía presentada para el boceto funcionó de manera adecuada, especialmente porque no deja que los docentes pierdan la secuencia de la producción, de la competencia focal hacia el diseño del producto integrador. Mediaciones/andamiajes, Teoría de la Actividad Mediada.</p>
	<p>Ejemplo de producto con un buen planteamiento inicial y retroalimentación. (Nicolás, Grupo A)</p>			<p>NP/NT. El proceso de elaboración de la redacción de la competencia focal está constituyendo un sutil proceso de negociación de significados y de negociación de espacios de autonomía, en donde por parte del instructor existe la intención de que el profesor aprenda conforme al modelo propuesto y con el transfondo latente de una eventual “autorización” de la planificación. Por parte del docente en cambio está latente la negociación del espacio de autonomía y la defensa de su propia versión de la competencia focal. Desde la teoría, puede hipostasiarse cierta tensión entre la etapa de moldeamiento del procedimiento y el fomento al aprendizaje constructivo y autónomo.</p>

	Ejemplo del producto mejorado (mismo docente)				<p>NP. Aunque en este particular caso la producción inicial había sido más o menos adecuada (es la anterior), por el carácter fuertemente autónomo del docente, la mediación hubo de tener lugar en una conversación telefónica en la que se hizo énfasis en la valoración de sus puntos de vista. El resultado fue que la adecuación es una transacción entre las dos posturas. NM. Es importante destacar una cierta dificultad del instructor para identificar con más rapidez que la situación didáctica que en el fondo se proponía no era el desarrollo de una investigación sino de un estudio de caso...a pesar de que había indicios suficientes. Eso dificultó y prolongó el proceso de clarificación y tensó el proceso de negociación.</p>
	Ejemplo de producto con dificultades sensibles en el primer intento. (Ma. Teresa, Grupo B)				<p>NP. Desde la sesión presencial se detectó la dificultad de esta docente (y también de Alma Rosa) para distinguir entre actividades de aprendizaje y producto integrador. NT. Crisis paradigmática.</p>
11:30	Descripción del proceso posterior a la retroalimentación (del mismo docente)	9 abril	Ma. Teresa-Gonzalo	<p>En una sesión de asesoría telefónica Ma. Teresa manifestó haber entendido la diferencia entre actividad de aprendizaje y producto integrador. Comentó que lo que se le hacía difícil era visualizar la forma en “en que se entrelazan” a lo largo del curso. Después manifestó, a petición del instructor, que ella visualizaba un producto integrador en el cual los estudiantes vivenciaban las estrategias y dinámicas propuestas por el programa de la materia (Trabajo en equipo). Reportó haberlo intentado hacer y haber encontrado una “enorme resistencia” de sus estudiantes a cambiar aún cuando se percataban de las dificultades no sólo para el trabajo de equipo sino de integración. Gonzalo planteó las ventajas comparativas de la actividad alterna que se le había propuesto. Se repasó el proceso. Tere manifestó su interés hacia dicha propuesta.</p>	<p>NP. En realidad me quedé con la impresión de que la aceptación de la sugerencia había sido un tanto “por compromiso”, sin una verdadera convicción. Me preocupó no haber quizá hecho suficientes esfuerzos por tratar de replantear algo más parecido a lo que ella inicialmente quería., lo que dio origen a un correo posterior para tratar de abrir nuevamente las opciones. NM. Es cierto lo que comenta Francisco con relación a que a veces menos es más. Entre la mediación y la dirección debe haber una distinción más clara.</p>
	Descripción de la actividad “Caracterización del producto integrador”			<p><b>Actividad de desarrollo / Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo</b></p> <p>Una vez que hayas realizado los ajustes al “Boceto del producto integrador” sugeridos por tu instructor, elabora una ficha descriptiva del mismo. Desarrollar dicha ficha implicará que diseñes a detalle tu producto integrador y establezcas con más claridad los criterios y ponderaciones con que lo vas a evaluar. Te recomendamos que al hacerlo tomes en cuenta las 11 competencias genéricas de la educación media superior, mismas que se encuentran en los “Materiales de Apoyo de la Unidad 3” del Repositorio de Archivos. Procura integrar aquellas competencias que mejor se relacionen con la competencia focal.</p> <p>Presenta tu ficha con apoyo del formato “Ficha descriptiva del producto integrador”, que también se encuentra en dicha carpeta de materiales. Al realizarla toma en cuenta que esta ficha <i>será leída por tus</i></p>	<p>NM. No se hizo una introducción adecuada y suficiente de las 11 competencias genéricas, motivo por el cual sólo un docente las retomó. Sin embargo se podrán reintroducir en la evaluación de la ficha descriptiva e incluso en la primera retroalimentación que se haga de la Presentación Creativa (primera actividad de la 4ª Unidad).</p>

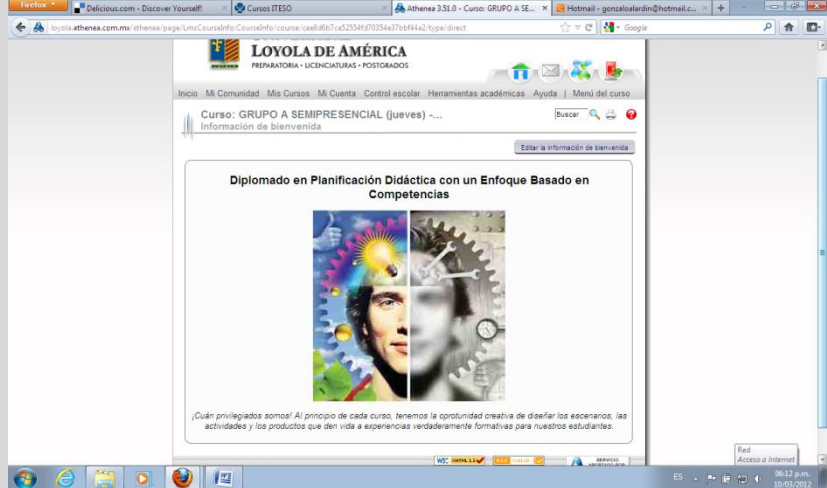
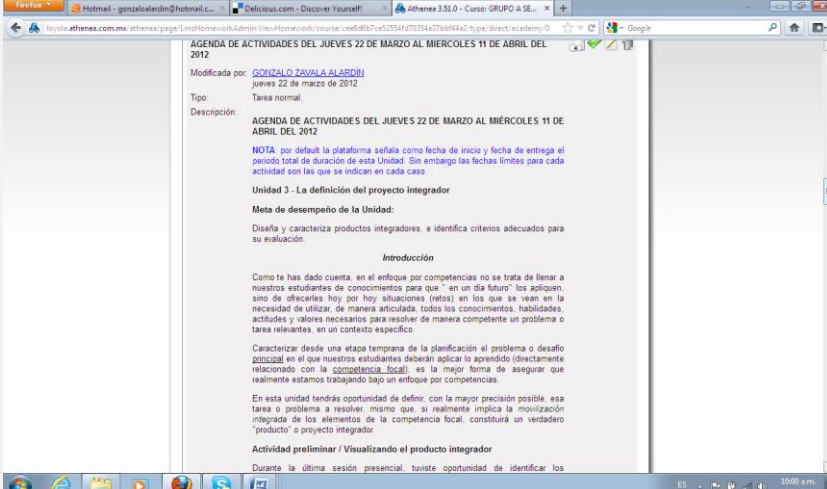



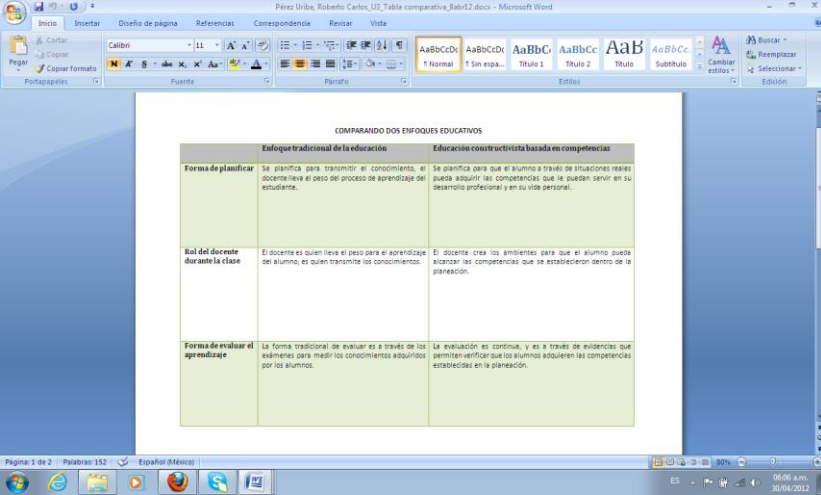
			<p>estudiantes, y que en lo posible no debe quedarles la menor duda acerca de qué, quiénes, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué tienen que hacer dicho producto, y cómo se va a evaluar.</p> <p>Sube tu ficha descriptiva al foro "Caracterización del producto integrador y del trayecto formativo". Haz contribuciones significativas a cuando menos dos de tus compañeros(as) y participa activamente en el hilo de la conversación durante los días siguientes.</p>	
	<p>Viñeta de producto bien logrado. (Roberto Carlos, Grupo A)</p>			<p>NM. Las dudas detectadas en el boceto, en especial en el caso de Ma. Teresa, me llevaron a desarrollar parcialmente una ficha, a manera de ejemplo, misma que envié a todos los demás docentes. La abreviación del proceso de "ensayo y error" fue notable, especialmente en los docentes con un proceso más avanzado. Paradójicamente no fue un apoyo suficiente para la docente a quien se intentaba apoyar al hacerla.</p>
	<p>Aspecto a mejorar en el mismo producto.</p>			<p>NM. Tampoco se hizo un trabajo suficientemente cuidado del proceso de reorganización del programa oficial en grandes unidades competenciales, lo que previsiblemente influyó en que fuera el elemento menos bien logrado en casi todos los casos, como el que se muestra.</p> <p>NT. Crisis de cambio paradigmático: de la programación por unidades temáticas a la programación de unidades competenciales.</p>
	<p>Viñeta de producto con dificultad (Alfonso Rivera, Grupo B).</p>			<p>NP. En el caso de Alfonso, la dificultad pareció haber estado incluso a nivel de la lectura atenta o comprensión de las instrucciones: su respuesta no era congruente con la instrucción.</p> <p>NT. Dificultades en los hábitos de lectura y en el proceso de comprensión lectora a nivel de los propios docentes.</p>

	Viñeta del mismo producto, ya mejorado.				NP. La mejoría fue notable y razonablemente rápida, lo que refuerza la hipótesis de una lectura descuidada de las instrucciones, al menos como uno de los factores. NM. Requeriré probablemente estrategias específicas para Alfonso, pues hasta este momento no se logra hacer evidente la posible participación de problemas de planificación con el alto índice de reprobación que parece caracterizar a sus grupos. Hasta ahora, el proceso parece ser únicamente de “explicitación” de lo que viene haciendo.
	Foro de la actividad “Caracterización del producto integrador”. Ejemplo de buena práctica. (Nicolás Hernández, Grupo A)				NP. Nicolás se está proyectando como un auténtico promotor del trabajo colaborativo en los foros. Llama la atención no sólo la asertividad y tacto con la que plantea sus opiniones divergentes, sino la actitud abierta y casi entusiasta con la que acoge las críticas.
	Mismo foro, ejemplo de intervención con dificultad. (Ma. de Lourdes, Grupo B)				NP. Lulú en cambio tiene dificultades para expresar de manera más empática sus críticas, lo que causó ya reacciones al menos en Alfonso, quien adoptó una actitud defensiva/agresiva. NM. Me está faltando hacer más y mejores mediaciones y participaciones en los foros para facilitar el desarrollo de las competencias para la construcción de comunidad y de conocimiento en los foros.
APORTA-COINES DE LA CO-OBSERVADORA			Liliana Silva	Liliana no está teniendo tiempo de fungir como co-observadora en las sesiones a distancia.	NP. De hecho está atrasada en su propia participación como estudiante del diplomado, y procura ponerse al corriente.
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo			Creo que las mediaciones utilizadas en las sesiones a distancia son suficientes y adecuadas (como de hecho lo corroboró la encuesta), excepto en el caso de los foros. Aunque para apoyar esta limitante elaboré, presenté e hice presente una rúbrica específica para ello, me doy ahora cuenta de que di por supuesto que podían manejarse en un nivel de desempeño razonablemente bueno con relación a la comunicación asertiva. No fue así y por lo menos Lulú “se fue al otro extremo”, de la complacencia superficial a la crítica tajante.	
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa			En lo general parece que los docentes están logrando hacer las adecuaciones a sus bocetos y fichas descriptivas. Me preocupan sin embargo los casos de: Ma. Teresa, Alma Rosa y Verónica. Creo que en	

	<i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>	el caso de Alma Rosa la dificultad está en que ya había logrado diseñar actividades de aprendizaje creativas y al parecer pertinentes, capacidad de la cual se siente satisfecha, y es posible que haya percibido que las interrogantes en torno a su producción eran no con relación a dicha capacidad sino a la visualización y desarrollo del producto integrador como tal.	
	Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis  <i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i>	Tengo una gran disposición a brindar apoyos puntuales y personalizados. Debo sin embargo limitar un poco más mis comentarios: hacer correcciones parciales e invitarlos a seguir adecuando a partir de dicho modelo (medura). Ello permitirá prevenir la emergencia de tensiones con los docentes por “sobre retroalimentación” (si cabe).	
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general	Fuerzas impulsoras: el interés de los docentes en sus planificaciones. Fuerzas restrictivas: la propia rigidez en algunos docentes (para analizar el trabajo de otros o para recibir críticas y sugerencias).	



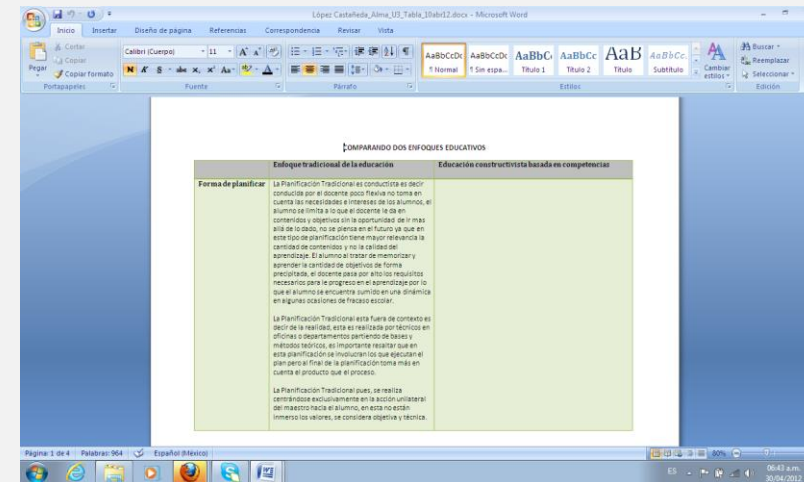
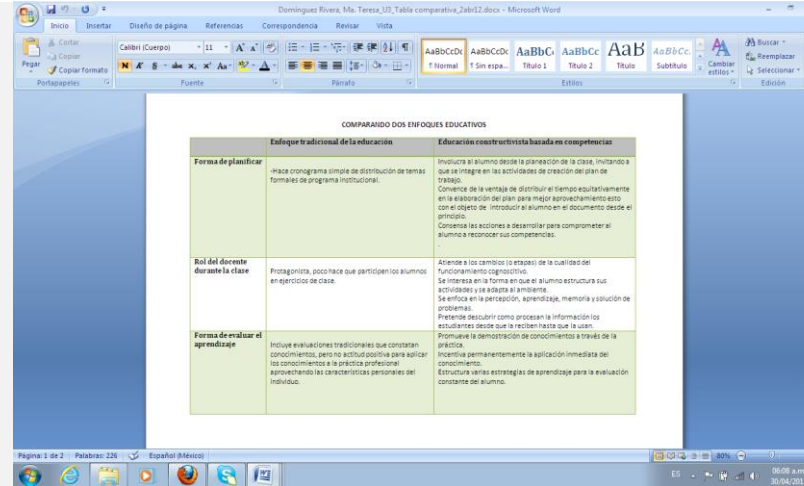
Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 30 abril del 2012		Tipo de registro: Ordinario / Sesiones en línea		Clave del registro: U1_A4_R#10_GZA	
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales		Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales	
12 de marzo al 25 de abril.	Registro de observación de las actividades “Comparando enfoques educativos” y “Ejercicio creativo: diseñando la presentación inicial de tu curso”.		Grupos A y B			<p>NOTA 1: Debido al carácter virtual de esta experiencia, en esta bitácora es conveniente leer primero esta columna. Se encuentra en la anterior (columna a la izquierda) la evidencia.</p> <p>NOTA 2: Si se copian y pegan las pantallas (que están en modalidad de imagen) en una hoja Word provisional, se pueden ampliar hasta poder leerlas sin dificultad.</p>	
	Descripción del ambiente de aprendizaje: página de inicio, plataforma Athenea.					NP. Todos los docentes sin excepción parecen haberse ya familiarizado con los aspectos básicos de la navegación en la plataforma, y se manifiestan positivamente al respecto de su desempeño (el de la plataforma).	
	Descripción del ambiente de aprendizaje: “Tareas y Actividades”					NP. Excepto los casos de Jorge Acostaviques y Ma. Teresa Domínguez, todos los docentes pueden desenvolverse en esta sección particular de la plataforma. En el caso de Jorge Acostaviques la dificultad radica en que en su centro de trabajo (Banamex) le impiden subir archivos, lo cual ha propiciado que sea yo el que le suba los archivos. En el caso de Ma. Teresa parece ser una limitante de su equipo, hemos acordado lo llevará a ULDA para que Enrique lo revise y de ser necesario le instale los programas faltantes.	

	<p>Descripción del ambiente de aprendizaje: Foros.</p>			<p>NP. De igual manera: excepto los casos de Jorge Acostaviques y Ma. Teresa Domínguez, todos los docentes pueden desenvolverse en esta sección particular de la plataforma. En el caso de Jorge Acostaviques la dificultad radica en que en su centro de trabajo (Banamex) le impiden subir archivos, lo cual ha propiciado que sea yo el que le suba los archivos. En el caso de Ma. Teresa parece ser una limitante de su equipo, hemos acordado lo llevará a ULDA para que Enrique lo revise y de ser necesario le instale los programas faltantes.</p>
	<p>Descripción de la actividad "Comparando enfoques educativos"</p>		<p>Elabora una tabla en la que compares el enfoque tradicional de educación con el enfoque basado en competencias. Para asegurarte un mejor resultado, lee en primer término la entrevista a Philippe Perrenoud "Construir competencias" (8 páginas) que está en los "Materiales de Apoyo de la Unidad 3" del Repositorio de Archivos. Apóyate en la tabla "Comparando enfoques educativos", que está en la misma sección del repositorio. Sube la tabla al foro del mismo nombre ("Comparando enfoques educativos"). No es necesario que participes en el foro, pero estás invitado a hacerlo. Es importante sin embargo que te mantengas atento a la retroalimentación del instructor y que respondas a sus comentarios.</p>	<p>NM. Esta actividad tenía la función de actividad de cierre, pues pedía que los docentes clarificaran su percepción acerca de ambos enfoques (tradicional y basado en competencias).</p>
<p>Ejemplo de un producto bien logrado</p>		<p>Roberto Carlos, Grupo A.</p>		<p>NP. En éste, como en el caso de prácticamente todas las producciones de ambos grupos relativas a esta actividad, los docentes lograron identificar elementos pertinentes y establecer contrastes significativos entre ambos enfoques. NM. Me parece que habría que darle continuidad a esta actividad, en éste u otro formato, pues en la medida en que el diplomado siga avanzando podrán decir más al respecto de cada enfoque e identificar criterios cada vez más finos para establecer las comparaciones. También valdría la pena promover que en equipos elaboren una tabla que integre los elementos identificados por todos, lo cual tendrá la ventaja adicional de ayudar a que identifiquen los criterios con base en los cuales se hicieron las comparaciones, pues al aparecer elementos repetitivos o parcialmente semejantes, se verán obligados a inferir qué es aquello que los hace parecidos o diferentes. NT. Es evidente que de hacer lo antes dicho, la actividad permitirá activar algunos de los procesos señalados por las teorías de la actividad mediana, en particular las relativas a la ZPD y las ZDI.</p>

Ejemplo de un producto con dificultad.

Ma. Teresa,  
Grupo B.

Alma Rosa,  
Grupo B.



NP. Como tendencia general entre los docentes, pudimos detectar como “dificultad” la falta de atención a uno de los requerimientos señalados en las instrucciones para esta actividad: omitieron la lectura de Perrenoud, lo cual es lamentable pues es una de las lecturas más clarificadoras entre todas las propuestas hasta ahora en el diplomado (al respecto de qué es y qué sentido tiene el aprendizaje basado en competencias). En el mismo sentido, puede decirse que también omitieron la indicación hacer una revisión retrospectiva de todos los aprendizajes previos: simplemente tendieron a contestar “desde sus recursos inmediatos” (lo cual por otra parte puede dar un indicio más claro de lo que ya han “asimilado”). ¿Motivos? Dos hipótesis: la falta de una lectura atenta a las instrucciones, la falta de la lectura atenta a los Criterios y Ponderaciones para la evaluación de cada actividad, y o la intención de ahorrarse el tiempo y el esfuerzo que dicha revisión retrospectiva y que dicha lectura implicaban, en el marco del atraso generalizado que se fue dando en el proceso y la atención especial que requirió la “Ficha descriptiva”.

NP. De una manera más puntual, se observa en la evidencia que sirve de ejemplo en este caso, una cierta dificultad para identificar aspectos más directamente relacionados con la labor de diseño, y un centrarse más en el proceso de planificación como negociación, que es al parecer lo que más le ha llamado la atención. Está también el caso de la segunda evidencia, en la que, como puede verse, no pudo decir nada al respecto de la planificación y la intervención desde un enfoque basado en competencias.

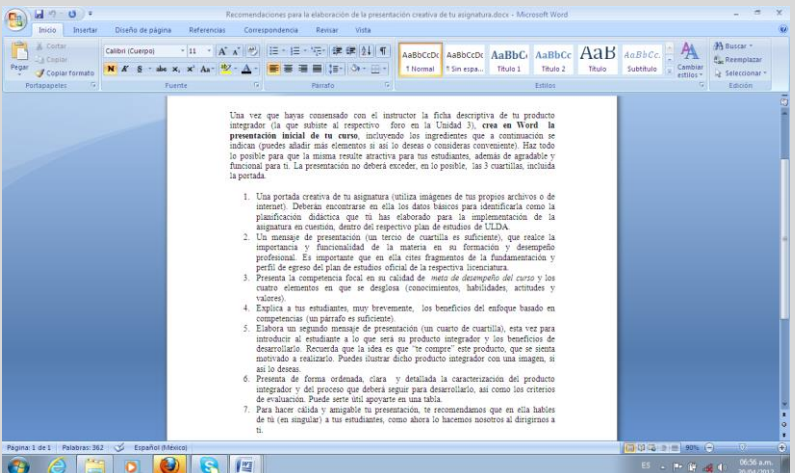
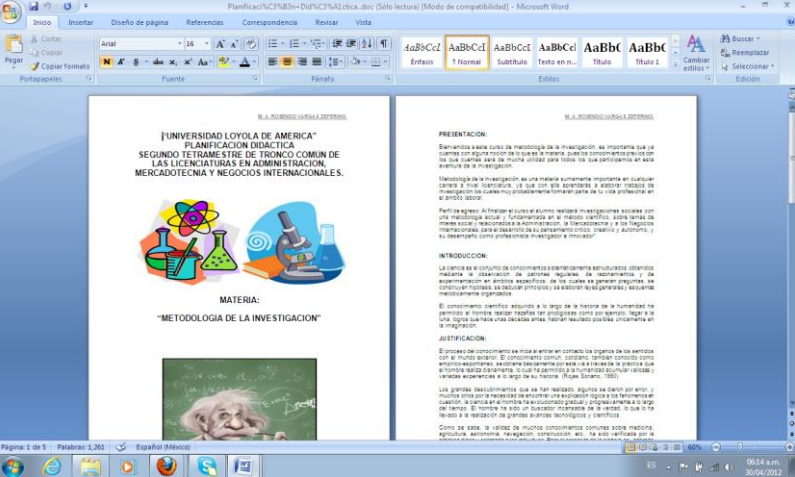
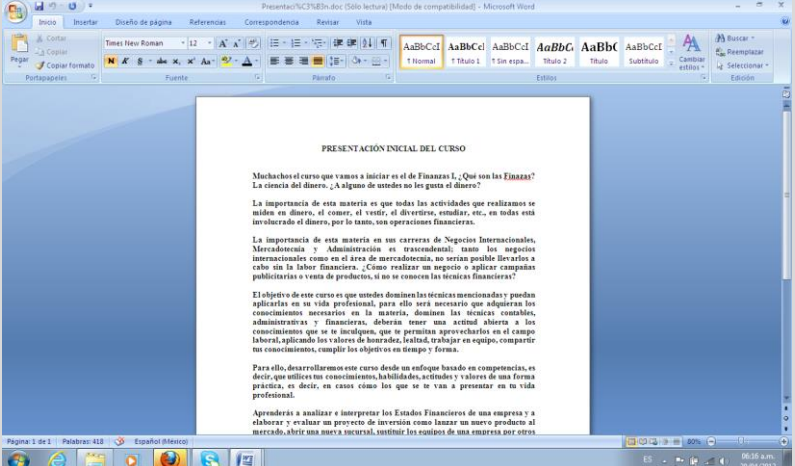
NM. Como ya había venido considerando desde antes, será importante ofrecerles una actividad en la que puedan volver sobre todo el trayecto del diplomado en un ejercicio que les ayude a explicitar las características del modelo de planificación didáctica por competencias que estamos utilizando, desde la recuperación de su propia experiencia en el mismo. Pudiera ser útil por ejemplo, presentarles de manera “revuelta” todos los pasos que hemos seguido para que 1) los ordenen y 2) justifiquen la importancia y aportaciones de cada uno de dichos pasos.

Descripción de la actividad “Ejercicio creativo: diseñando la presentación inicial de tu curso”. (Se

Una vez que hayas consensado con el instructor la ficha descriptiva de tu producto integrador (la que subiste al respectivo foro en la Unidad 3), **crea en Word la presentación inicial de tu curso**. La presentación no deberá exceder, en lo posible, las 3 cuartillas, incluida la portada. En los **Materiales de Apoyo a la Unidad 4 - 1a parte**, del Repositorio de Archivos de este diplomado, encontrarás las

NP. Esta actividad, además de permitirles retomar o enlazar con las actividades de la unidad anterior, tenía el propósito (con su componente altamente creativo) de estimular su identificación afectiva con su propio





<p>añade imagen con las orientaciones adicionales que se proporcionaron, ubicadas en el respectivo repositorio de archivos (Unidad 4-1ª parte)</p>		<p><b>"Recomendaciones para la realización de tu presentación".</b> Haz todo lo posible para que la misma resulte atractiva para tus estudiantes, además de agradable y funcional para ti.</p> 	<p>proceso y producción. NM y NT. Puede establecerse la conexión entre este último propósito y lo recomendado por Dimensiones del Aprendizaje de Marzano, como el componente emotivo de la etapa de "creación de sentido".</p>
<p>Ejemplo de un producto bien logrado.</p>	<p>Rosendo Vargas, Grupo A.</p> <p>Orlando</p>	<p>En palabras de un docente de mercadotecnia: "me queda claro que ahora tenemos que saber venderle nuestro producto [integrador] a nuestros estudiantes."</p> 	<p>NP. Aunque todavía no terminan de subir sus producciones relativas a esta actividad, hasta ahora los resultados tienden a ser buenos, no sólo en cuanto a la calidad de sus producciones sino en cuanto al efecto emotivo que detonó: los profesores empezaron a visualizarse entregando estos productos a sus alumnos, el requerimiento de que en dicha presentación le hablaran "de tú" a sus alumnos y que fueran cálidos, ha abonado a una disposición diferente hacia ellos. También les ha retado profesionalmente pues,</p>
<p>Ejemplo de un producto con dificultad.</p>			<p>NP. Nuevamente la falta de una lectura cuidadosa de las instrucciones y el revisar si cumple con las indicaciones de los Criterios y Ponderaciones para su evaluación, está generando producciones incompletas o con insuficiencias. El ejemplo que se proporciona tiene la limitante de contar con la portada creativa apoyada con gráficos que se solicitó.</p>
<p>Datos complementarios</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>El primer foro: "Consideraciones iniciales acerca de la calidad educativa de la educación"</li> </ul>	<p>NP. En este incremento tuvieron mucho que ver las</p>


	<p>acerca del proceso de ambos grupos en ambas actividades.</p>			<p>superior”, tuvo 5 participaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El último foro de la Unidad 3 tuvo un total de 32 participaciones.</li> </ul>	<p>mediaciones utilizadas, entre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La retroalimentación explícita que se hizo a los docentes en sesión presencial y por escrito acerca de la conveniencia de mejorar la cantidad y calidad de sus participaciones.</li> <li>• La rúbrica que se les proporcionó.</li> </ul> <p>Cabe destacar que uno de los efectos temporales que tuvieron algunas de esas mediaciones fue que una de las docentes expresó críticas de forma poco prudente, generando reacciones adversas en cuando menos uno o dos de los participantes del foro. La estrategia de contactarla directamente y reflexionar al respecto, y nuevas mediaciones mejor moduladas para el resto del grupo, permitió (al parecer) superar este incidente y seguir fortaleciendo el papel de los foros en el diplomado.</p> <p>NM. Enfoque sociocultural, mediaciones cognitivas y afectivas.</p>
	<p>Datos complementarios acerca del proceso de ambos grupos en ambas actividades.</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para el 25 de abril, fecha en que culminó oficialmente la Unidad 4-1ª parte, sólo uno de los 12 docentes presentó las 3 actividades de la misma en el tiempo programado.</li> <li>• Se incrementaron las asesorías telefónicas.</li> </ul>	<p>NP. Este atraso creciente y cada vez más extendido entre los participantes del diplomado pudiera explicarse por varios motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se atravesó el periodo vacacional de semana santa, y sus efectos se han prolongado durante una o dos semanas más.</li> <li>• La actividad del boceto y la ficha preveían la oportunidad de volver a entregar la actividad con las modificaciones hechas (antes de ser evaluadas), lo que dio origen a un proceso más largo.</li> <li>• El grado de dificultad de las tareas relacionadas con el diseño de sus planificaciones se ha incrementado.</li> <li>• El incremento en las asesorías telefónicas y las múltiples correcciones también prolongaron los tiempos de respuesta para todos.</li> </ul> <p>NM.- ¿Es necesario que haga adecuaciones al proceso para manejar de la mejor forma posible estos atrasos? Hasta ahora las medidas tomadas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normalización del fenómeno: “los grandes trazos del diseño es una actividad que se prolongará a lo largo de varias semanas, y en ella se irá transitando desde un bosquejo general hasta lograr el diseño a detalle.</li> <li>- Con quienes tienen un atraso más significativo y frecuente se acuerda que, aunque se les estará aceptando el trabajo atrasado deberán participar puntualmente en los foros.</li> </ul> <p>NT. Aprendizaje rizomático y aprendizaje personalizado.</p>

	Datos complementarios acerca del proceso de ambos grupos en ambas actividades.			La mayor parte de las Presentaciones Creativas presentan errores e inconsistencias con relación a las unidades competenciales de los cursos.	NM. La falta de orientaciones suficientes para el último apartado de la ficha descriptiva provocó que se arrastrara dicha deficiencia.
APORTA-COINES DE LA CO-OBSERVADORA				Observaciones pendientes.	
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo			En la actividad de la ficha di por supuesto dos cosas que demostraron estar al menos parcialmente infundadas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que los docentes sabrían distinguir, en el contexto de esta tarea, entre descripción de proceso y descripción de producto.</li> <li>2. Que los docentes no tendrían mayor problema en reorganizar las unidades temáticas de sus programas en unidades competenciales.</li> </ol> <p>El segundo caso era hasta cierto punto previsible, y una previsión de mayores apoyos fue en parte producto de la falta de tiempo. En cambio las dificultades que se hicieron evidente con relación al primer punto fueron una verdadera sorpresa para mí.</p>	
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa <i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>			Hasta ahora los 12 docentes inscritos mantienen de buenos a muy buenos niveles de interés, rasgo que se ha mantenido a pesar de que se ha hecho evidente para todos que el grado de dificultad de las actividades se ha mantenido.  La caracterización a detalle del producto integrador supuso una novedad para todos, lo que parece estar contribuyendo a que se replanteen no sólo este aspecto de su actividad docente, sino otros (en el sentido de profesionalizarla).	
	Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis <i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i>			Aunque me causa algo de tensión por la carga de trabajo adicional que ello implica, puedo y me gusta hacer retroalimentaciones finas y generar apoyos adicionales para ayudar a los docentes a ir superando las dificultades cognitivas y ahora también las socioafectivas que se van presentando. La combinación de estrategias de comunicación que uso está siendo de mucho apoyo: el correo, la plataforma, el teléfono y las sesiones presenciales.	
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general			Fuerzas impulsoras: el interés que están revistiendo para ellos ya no sólo las actividades, sino los aprendizajes que están logrando gradualmente.  Fuerzas restrictivas: la desproporción entre la calidad de tiempo (más que la cantidad) que requieren las actividades directamente relacionadas con el diseño de la planificación, y la excesiva carga de trabajo y otras responsabilidades personales de los docentes.	



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		Fecha de elaboración: 6 de mayo del 2012.		Tipo de registro: Sesiones presenciales		Clave del registro: U1_A4_R#11_GZA	
Día	Propósito	Hora	Actor	Nivel descriptivo - Notas de campo o notas descriptivas / Descripciones no verbales	Nivel interpretativo – Reflexión en la acción o inmediata a la acción Notas e hipótesis teóricas, metodológicas y personales		
26 de abril del 2012.	Registro de la sesión presencial con el Grupo A.	17:40	Liliana	Debido a que Enrique estaba ocupado y gracias a que ya aprendió a instalar los equipos necesarios, Liliana se hizo cargo de acondicionar la biblioteca de ULDA, en la que decidimos trabajar: conectó su lap a la pantalla plana de TV y trajo la papelería de apoyo a la sesión. Pudo también dejar la lap en modalidad de enviar la señal a la televisión pero al mismo tiempo mostrar la imagen en su propia pantalla. También se hizo cargo de colocar la hoja de firmas y recibir a los profesores que llegaron primero.			
		18:00	Gonzalo	Llegué en punto de las seis y saludé a los profesores que ya estaban esperando: Roberto Carlos y Verónica Hernández. [Había visto y saludado unos momentos antes al profesor Rosendo pero me comentó que tenía que estaba camino a realizar una diligencia, sin aclarar si se incorporaría o no a la sesión].	NP. Noté que me causó un poco de ansiedad el que Rosendo no manifestara su intención de incorporarse o no a la reunión. Su adhesión al diplomado requirió todo un proceso y supongo que me sigue preocupando que pudiera volver a manifestar reservas.		
		18:05  18:20	Gonzalo	Comencé a realizar el encuadre de la sesión. Estaba explicando aún la primera diapositiva cuando se incorporaron Orlando y Raúl. Expliqué que se trataba de una sesión “puente” entre la Unidad 4-1ª parte, y la Unidad 4-2ª parte. Aclaré que en virtud que había un grupo de docentes en ambos grupos [el B y el A] que estaban un tanto desfasados, había decidido postergar el acto de subir las nuevas actividades del diplomado (programadas para haber comenzado ese mismo jueves 26 de abril por la mañana), hasta la noche del martes 1º de mayo, o en su defecto, en la madrugada del miércoles 2. Dado el carácter relativamente complejo de las producciones inherentes a la actividad “Los grandes trazos del diseño”, reiteré mi invitación a que manifestaran todas sus dudas. En primer término y con apoyo de las respectivas diapositivas presenté los 11 productos integradores hasta ahora diseñados por los docentes de ambos grupos. Una vez hecho esto pedí a los presentes que en turnos de 2 minutos abundaran acerca de sus productos, procurando llamar la atención de los presentes. De esta manera Roberto, Orlando y Raúl describieron brevemente sus productos integradores. Verónica desistió de hacerlo manifestando estar aún en el proceso de su diseño [lo que era de mi conocimiento]. Hechas las citadas presentaciones, volví a las diapositivas en cuestión, destacando algunos rasgos que me parecían de interés: particularmente las dificultades y aprendizajes que el proceso de diseñar el producto habían implicado para algunos de ellos, y la posible ventaja de asignar nombres atractivos a sus productos, como hicieran en su caso las maestras Alma Rosa y Lulú. {Roberto asintió con la cabeza mientras hacía dicha referencia.]	NP. En su momento Rosendo me solicitó comprensión para desarrollar sus producciones “a su ritmo”, debido a que a raíz de los graves problemas de salud que tuvo recientemente (pancreatitis) se ha propuesto, y se lo ha solicitado el médico, mantener los niveles más bajos de estrés posible, además de una dieta sumamente rigurosa. Se comprometió al mismo tiempo a realizar producciones de calidad. Accedí con gusto a apoyarlo y desde entonces ha cumplido su palabra. Lo que le solicité después fue que participara puntualmente en los foros, aún cuando subiera sus producciones a los mismos de manera desfasada, para así contar cuando menos con sus aportaciones a los demás compañeros y el beneficio de enriquecerse con los desarrollos del foro. Aceptó hacerlo y ha cumplido cabalmente. Sin embargo a partir de entonces y también a raíz de dos factores más: las vacaciones de semana santa y la complejidad de las producciones relativas a “Los grandes trazos del diseño”, nuevos docentes se fueron incorporando a dicha dinámica de crecientes desfases, probablemente también por haber percibido flexibilidad de mi parte.  NP / NM / NT. Ante dicha situación mi postura hasta este punto fue de mantenerme en una política de flexibilidad, en tanto hubiera evidencias de avance y compromiso por parte de los docentes en cuestión. Es claro que, sin embargo, fue creciendo gradualmente mi preocupación ante la imaginada posibilidad de que el diplomado acabara fracasando por excesivos retrasos y		

		18:50		 <p>Posteriormente expliqué la siguiente actividad, consistente en que conversaran informalmente entre ellos, tomando como guía las tres siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué retos y beneficios hemos experimentado al diseñar el producto integrador de nuestra asignatura?</li> <li>• ¿Qué retos y beneficios hemos experimentado al elaborar nuestra Presentación Creativa?</li> <li>• ¿Por qué puede ser importante diseñar productos integradores dentro de una planificación basada en competencias?</li> </ul> <p>[Liliana grabó fragmentos de esta conversación con una cámara de video, y otros fragmentos con la cámara de su celular. Las grabaciones realizadas en ambos casos tienen un ruido de fondo que impide apreciar los diálogos, por lo que no se referencian en este registro.] Poco antes de comenzar se incorporó Rosendo a la sesión, ofreciendo disculpas por su retraso.</p>	<p>sobre todo por las posibles deserciones que suelen ir aparejadas a los mismos, según estudios recientes sobre educación a distancia.</p> <p>NM.- Me pareció afortunada la idea de que visualizaran, como una “paleta de colores” la variedad de productos integradores que han logrado todos los participantes, no sólo con fines de motivación sino para identificar aspectos del proceso que pudieran estarse dando de manera implícita, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La importancia de elegir un nombre atractivo para el producto integrador.</li> <li>- La dificultad de distinguir entre descripción de proceso y descripción de producto en este contexto.</li> <li>- La dificultad para distinguir entre actividades de aprendizaje y producto integrador.</li> <li>- La dificultad para distinguir entre “trabajo final” y producto integrador.</li> <li>- La conveniencia de desarrollar el producto integrador desde el principio del tetramestre.</li> </ul>
		19:00	Roberto	 <p>[El de los ojos cerrados.] “Para mí la verdad ha sido difícil realizar este producto porque no estaba acostumbrado a ser tan</p>	<p>NP- Me sorprendió la “alegría” con que Roberto manifestó sus puntos de vista. No recuerdo haberle escuchado una participación con estas características desde que lo conozco. No me sorprendió tanto en cambio, el constatar la agudeza de sus observaciones y análisis.</p>

				preciso en lo que solicito a mis estudiantes, y creo...que eso es un poco lo que nos pasa a todos...Sí es cierto que pedimos trabajos en ocasiones...o a veces siempre, para que los chicos pongan en práctica lo que aprendieron...pero no es lo mismo...casi siempre los dejamos a lo último...y sobre todo, quiero decir, lo que iba a decir...es que no somos tan específicos al pedirles esos trabajos...En comparación con lo que tuvimos que hacer ahora, la verdad solo les daba una idea vaga de lo que quería...Creo que estos productos así como los estamos diseñando van a mejorar mucho sus trabajos..."	
		19:05	Orlando	[El primero de la izquierda en la foto anterior]. "...pero el asunto aquí está...no sé cómo vean, en que los muchachos van a aprender más...porque yo nunca me había puesto a ver que los trabajos que pedía fueran, por decirlo, punto a punto con los que vimos en el curso...Todo este caminito que hemos venido siguiendo...desde la competencia...focal hasta lo de ahorita, es como ir asegurando que todo es congruente con todo, ¿no les parece? Ahora, esto de las Presentaciones Creativas...porque esa es la segunda. ¿tercera? pregunta [voltea a ver la diapositiva]...no, sí...la segunda pregunta...es sobre qué rollo con las presentaciones creativas y yo digo, y conste que mis alumnos son de mercadotecnia y negocios, son a los que yo les doy siempre clases...que es como que nosotros les vendamos el producto que van a realizar...Yo la verdad me sentí muy entusiasmado eligiendo las imágenes con que iba a hacer mi portada...¿la vieron, no?..."	NP. Como ocurre con frecuencia Orlando a menudo no es muy claro en sus intervenciones, pero siempre apasionado y vehemente. Y logrando a menudo identificar con certeza el sentido profundo de las situaciones que analiza.
		19:10	Raúl	 <p>[El primero de la izquierda.]</p> <p>"...yo lo que quiero decir es que a mí me ha funcionado bien siempre mi actividad...comienzo por presentarles los flujos internacionales de comercio...y ahí vamos detectando, con estadísticas en mano, las áreas de oportunidad...por ejemplo para la exportación del mango..., pero no sólo de productos agrícolas, también de productos textiles pues sé que como alumnos de merca y negocios y por lo jóvenes que están...y además porque tenemos muchas jovencitas en los grupos de estas carreras...mmmm, pues, me refería a que también les doy información sobre la moda...y así ellos entonces van eligiendo el producto que les interesa y luego entonces pasan a desarrollar su estudio de mercado, en las etapas que..."</p> <p>[Raúl hace una descripción de lo que suele hacer en su materia de Comercio Internacional I para alumnos de mercadotecnia, aportando datos y vivencias del proceso de su grupo actual.]</p>	NP /NM .- Raúl puede evidenciar con frecuencia dificultad para expresar con claridad el punto focal de sus intervenciones. Es común escucharlo dar largos rodeos o "perderse entre las ramas". Sin embargo en este caso me resultaba un tanto sorprendente el que hubiera perdido de vista el sentido de las preguntas que se propusieron, y que dedicara tanto tiempo a relatar las experiencias vividas con su grupo. Fue sin embargo el tono excesivamente triunfalista de sus relatos el que me permitió generar la hipótesis de que probablemente tal desviación era una respuesta a un comentario que hice cuando presenté brevemente los proyectos de ellos y algunas de las dificultades que se habían presentado, pues precisamente hice referencia al hallazgo que habíamos tenido en una sesión telefónica en el sentido de que aunque el producto integrador que trabajaba era pertinente, sin embargo no parecía estar dando, en su propia opinión, muchos resultados desde la perspectiva de generar un verdadero interés en los estudiantes. En forma personal y espontánea el me manifestó su satisfacción por la utilidad que estaban teniendo para él dichas asesorías y el diplomado en general, pero es claro que le resulta incómodo que se hablen de sus dificultades en el seno del grupo. Ello me hace volver nuevamente a la necesidad de cuidar más mis mediaciones en lo referente al tratamiento de los errores de los participantes, a efectos de evitar, hasta donde sea posible, generar reacciones adversas o resistencias.
		19:20	Gonzalo	"Disculpa la interrupción Raúl, nos estás platicando sobre lo que vienes haciendo con tu materia, ¿verdad?"	NM. Podría haber sido más directo o asertivo, pero como tenía la hipótesis que su larga digresión era una



					reacción a una intervención no muy afortunada de mi parte, opté por ser mucho más sutil...Sin embargo no surtió el efecto esperado.
		19:21	Raúl	"Sí, del tipo de productos que elaboran..."	
		19:22	Roberto	"Creo que lo que quiere decir Gonzalo es que tal vez nos estamos desviando un poco del objetivo, pues la pregunta no es tanto sobre lo que hacemos en nuestros grupos y el tipo de actividades que desarrollan nuestros alumnos...sino sobre lo que nos ha representado la experiencia de diseñar los productos integradores..."	
		19:25	Orlando	"Y no olvidemos también lo de las presentaciones creativas"...	
		19:26	Raúl	"Si, por eso decía, que con base en el producto que ellos elijen mis alumnos desarrollan una guía de importación y exportación..."	NP. Tampoco respondió al intento de mediación de su compañero Roberto.
		19:35	Verónica	 <p>[Al flanco izquierdo de Raúl]</p> <p>"Yo les platico que mi materia es Derecho Fiscal y estoy atrasada por unos problemas de salud en casa....pero creo que es una materia muy útil porque aunque nuestros muchachos de derecho nadie o quizá pocos vayan a dedicarse al Derecho Fiscal sin embargo todos nosotros como ciudadanos pagamos impuestos y es importante que sepamos nuestras obligaciones y que también sepamos defendernos ante un abuso de la autoridad. Del producto integrador todavía no sé...el reto es que sea atractivo para ellos, ¿verdad?...pero no está fácil porque esos de los impuestos luego resulta muy árido para nuestros chicos..."</p> <p>[Continúa explicando características de su programa, realzando las dificultades y cambiando con frecuencia de ese tema al problema de la falta de continuidad del plan de estudios de la carrera. Su intervención se prolonga...]</p>	<p>NP / NM. Verónica en efecto se ha atrasado por el problema de salud en su familia, de hecho el desafío con ella venía siendo que elaborara sus producciones de una manera menos "intempestiva", con más cuidado y sobre todo poniendo más atención a las instrucciones. Sin embargo, más allá de su "ritmo atropellado", se fue haciendo evidente en sus producciones las dificultades de aprendizaje que tiene, al grado de no haber acreditado en primera instancia la unidad 1 del diplomado.</p> <p>Estas dificultades parecen recaer en forma especial en sus competencias para la lectura: en las actividades solicitadas, y con más claridad en las actividades compensatorias diseñadas para ayudarle a procesar de manera más pausada y con apoyos cognitivos dichos contenidos, se hizo evidente que le cuesta trabajo incluso reconocer las ideas principales de un texto. Falta corroborar su desempeño en textos más sencillos. Sin embargo, a pesar de todo su mejora fue suficiente para lograr la acreditación de dicha unidad.</p> <p>Es curioso, por otra parte, que es una docente que se proyecta como especialmente interesada en los conocimientos teóricos y con un alto nivel de exigencia a este respecto con sus estudiantes, mismos que, por otro lado, algunas veces han manifestado su inquietud por la forma excesivamente abstracta y quizá caótica de sus disertaciones y su aparente dificultad para escucharles y para percatarse de la pérdida de atención y comprensión del grupo, o al menos de hacer algo al respecto.</p> <p>¿Qué estrategias de mediación puedo implementar para apoyarle?</p>
		19:45	Verónica, Raúl y Roberto	Primero Roberto, y después Raúl, interrumpen con frecuencia a Verónica para presentarle sus propias propuestas sobre qué aspectos de la materia de Derecho Fiscal podrían resultar atractivos para los alumnos, o qué tipo de enfoques o actividades podrían hacer para lograrlo. [En estas sugerencias	NP. Tengo la impresión de que Verónica tampoco puede "leer " con claridad las intervenciones de los demás, de pronto pareciera que está sumergida en sus

				ninguno de ellos hace referencia a la competencia focal de la asignatura en cuestión.] {Verónica hace ocasionalmente sonríe y arquea las cejas}.	pensamientos, pues de repente interrumpe a sus interlocutores (que le están ablando a ella) para expresar el curso de sus propias ideas...
		19:50	Gonzalo	“Me parece, Vero, que lo que tus compañeros están haciendo es ayudarte a explorar ángulos interesantes de tu asignatura...”	
		19:52	Raúl	Raúl nuevamente propone ejemplos de ángulos y actividades que podrían ser interesantes...[Se prolonga]	
		20:00	Gonzalo	“Bien, es tiempo de pasar a la siguiente actividad, ¿alguien quiere comentar algo con respecto a la tercera pregunta.”	
		20:01	Rosendo	“Me parece que ya la hemos contestado, los productos integradores son la oportunidad que tendrán los chavos de poner en práctica la competencia focal, ¿no?” [Asiento con la cabeza].	
		20:03	Gonzalo	Paso entonces a explicar los componentes básicos de “Los grandes trazos del diseño”. Agregó que para terminar el diseño de actividades de la planificación, lo que falta es agregar un octavo punto, que serían las “actividades a detalle”.	NP / NM /NT. ES interesante el efecto que se produjo en este punto. Yo tenía la hipótesis de que de toda la avalancha de sugerencias que le hacían sus compañeros, Verónica sólo alcanzaba a retomar “esquirlas”, fragmentos inconexos, pero sobre todo, en sus respuestas y replanteamientos se hacía evidente que sus nuevas ideaciones estaban por completo desconectadas del rumbo marcado por la competencia focal del curso. Sin embargo tomé la decisión de dejarla temporalmente en esa confusión y de suspender la conversación que en su apoyo se estaba desarrollando, pues intentar ayudarlo a retomar el rumbo me parecía en ese momento virtualmente imposible, al menos en el estrecho margen de tiempo que teníamos (con el riesgo muy claro de que el resto del grupo perdiera el interés). Así cuando menos podría lograr que el resto del grupo (y en parte Verónica) se beneficiara con la visión panorámica y las aclaraciones que se harían con respecto al resto de las actividades. ¿Qué se podría decir al respecto desde las teorías de la actividad mediada? ¿Estas actividades están más allá de la ZDP de Vero? ¿O me están haciendo falta mejores andamiajes para apoyarla?
		20:04	Roberto	“¿Serían las secuencias didácticas?”	
		20:05	Gonzalo	“Sí, así es...y con esas secuencias a detalle será suficiente y no tendremos que realizar las planificaciones quincenales...pero eso lo veremos después para no confundirnos.”. Posteriormente y con apoyo de los dos objetos de aprendizaje que diseñe en Screenr, realizo una explicación de cómo pasar de un programa organizado por unidades temáticas a un programa organizado por unidades competenciales. Las dudas que surgen en el proceso se van abordando una a una. Posteriormente con apoyo del segundo objeto de aprendizaje realizo una explicación del proceso para identificar los aprendizajes esperados y de la importancia de identificar correctamente dichos aprendizajes para el diseño de las actividades de aprendizaje. [En varias ocasiones a lo largo de esta última exposición noto que Rosendo y Roberto dicen algo a Liliana y se ríen. No logro enterarme de qué se trata.] Se van atendiendo las dudas conforme surgen y se retoman ejemplos de las mismas producciones por parte de los docentes.	NP. La reacción visible del grupo fue de apoyo a la idea de que se pudiera hacer una sola planificación tetramestral con suficiente detalle para ya no tener que hacer las planificaciones quincenales.
		20:45	Gonzalo	Finalmente, con apoyo de las dos últimas diapositivas les presento de manera sintética las nuevas	

			<p>actividades correspondientes a la 4ª Unidad – 2ª parte y les expongo algunas recomendaciones para la mejora, haciendo énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Imprimir las hojas de Tareas y Actividades de todas las unidades. Ir palomeando lo que ya se hizo.</i></li> <li>➤ <i>Imprimir los Criterios y Ponderaciones para la evaluación de las unidades en proceso.</i></li> <li>➤ <i>Realizar las actividades en tiempo y forma.</i></li> <li>➤ <i>Participar con calidad en los foros, aún cuando su producción llegaran a subirla un poco desfasada:</i></li> </ul> <p><u>Valorar y aportar.</u> <u>Conversar.</u></p>	
		20:55	<p>La sesión acaba puntualmente.</p>	
APORTA-COINES DE LA CO-OBSERVADORA			<p>“Creo que la sesión salió muy bien. Veo a los profesores muy contentos con sus productos y como más metidos y comprometidos en el diplomado.” [Le pregunté qué le habían dicho y de qué se reían] “...precisamente, me dejaron ver que lo que están aprendiendo “tiene su chiste” y está bien interesante, y me decían, ¿ustedes [ella y Enrique] también están tomando el diplomado?...Tienen qué hacerlo...no hemos visto sus participaciones en los foros.” Ella les contestó que ya las verían, pero que estaban trabajando en un grupo independiente.</p> <p>Me comentó también que me percibe mucho más cómodo y cálido con el grupo. “Ahora pienso que la rigidez inicial quizá era en su mayor parte el proceso natural de un docente en un nuevo grupo...va midiendo el terreno y “encanchándose” poco a poco”.</p>	
REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN	Hipótesis acerca de las mediaciones utilizadas, los supuestos tácitos e inconscientes y su relación con el ámbito subjetivo		<p>Creo que los recursos que generé para clarificar el proceso de tránsito de unidades temáticas a unidades competenciales fue bueno para el fin que lo hice (manejarlo a distancia) pero quizá habría sido mejor mediar sus dificultades con ejercicios cortos...sin embargo tengo mis dudas debido al escaso tiempo que tenemos en las sesiones presenciales para una actividad de estas características. Debo pensarlo porque de cualquier modo seguiré enfrentando estas dificultades en el resto de la cuarta unidad.</p>	
	Hipótesis acerca de los resultados inmediatos de la acción educativa <i>(Se interesaron cuando...se distrajeron cuando...Conclusiones)</i>		<p>Se interesaron la mayor parte de la sesión.</p> <p>Perdieron parcialmente la atención cuando Raúl y Verónica se expresaban de manera hasta cierto punto discordante con el objetivo de la actividad o expresándose de manera vaga...</p>	
	Hacia una caracterización de la acción educativa – Hipótesis <i>(Diseño e intervención: mis intereses, mis patrones de actuación, actividades y actitudes que facilitaron el aprendizaje, etc. Prácticas de mediación: uso y recepción de las preguntas, reconocimiento y retroalimentación a las prácticas positivas de los estudiantes, etc. .Evaluación: evidencias a las que se confía para evaluar el aprendizaje, técnicas utilizadas, etc.)</i>		<p>Me puede ocurrir que cuando detecto una dificultad en los docentes el manejo de estructuras y modelos mentales, puedo recurrir a estrategias de mediación excesivamente apoyadas en intentar darles explicaciones, en vez de diseñar ejercicios para “desmenuzar” las dificultades e ir las resolviendo. Sin embargo, cuando decido hacer esto último, tengo mucha facilidad para diseñar este tipo de ejercicios. Creo que un factor que me presiona para optar con más frecuencia por esta última opción, es la conciencia del tiempo disponible para las actividades y la percepción del grado de avance de la mayoría del grupo.</p> <p>Mi preocupación por lograr los objetivos bien y a tiempo puede convertirse en un factor que le reste flexibilidad a mi gestión del curso y del aprendizaje. ¿Hasta dónde poder conjugar los ritmos personales de los participantes con las fechas comprometidas al respecto del diplomado con Rectoría y con ITESO?</p>	
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO GLOBAL	Fuerzas impulsoras y restrictivas del proceso general		<p>Fuerzas impulsoras: el diplomado está logrando plantear actividades significativas y desafíos adecuados a los participantes (al menos para casi todos).</p> <p>Fuerzas restrictivas: la falta de tiempo de los participantes (su exceso de compromisos personales), lo que limita su posibilidad de dedicarse con más frecuencia y calma a las actividades del diplomado.</p>	



*Planificación didáctica con un enfoque basado en competencias:  
una aproximación desde la gestión del conocimiento.*

## **ANEXO 7**

### **Diarios de la Comunidad de Gestión del Conocimiento**

**Semana del 27 de febrero al 4 de marzo del 2012.**

*Lunes 27 de febrero 2012 / Sesión a distancia*

Desde la autopista y por cel platicamos Enrique y yo acerca de pendientes operativos del Diplomado.

*Martes 28 de febrero 2012 / Sesión a distancia*

Comienza mi revisión de las primeras participaciones de los docentes en el Diplomado. Enrique, Liliana y yo platicamos acerca de la importancia de su participación como integrantes del Grupo Experimental: un grupo específico que cree para que ellos cursen el diplomado, de manera 100% virtual y de forma anticipada al Grupo C. Hablamos sobre la importancia de que su retroalimentación a partir de esa experiencia sea con 0% censura y lo más objetiva posible.

*Miércoles 29 de febrero 2012 / Colaboración a distancia*

Hablamos sobre la importancia y estrategias para ir incorporando a los docentes faltantes. A mí me preocupa que ellos ya llevan una semana o más de atraso en sus actividades del diplomado. Empiezo a hacer hipótesis... Este día por la noche mi lap sufre un ataque de un virus realmente tremendo, al parecer al dar click en una página apócrifa del Symposium de Educación ITESO...

*Jueves 1o de marzo del 2012 / Colaboración a distancia*

Veo sus primeras señales de participación en el diplomado, lo cual me da mucho gusto. Por otra parte comienzo a revisar las fotografías y el primer registro de observación de Liliana, en su función de co-observadora psicopedagógica.

*Viernes 2 de marzo del 2012*

Enrique y yo hacemos mancuerna para tratar de integrar a los docentes faltantes. Nos proponemos tener conformados ya los grupos definitivos. Al parecer, por su comodidad, está creciendo el grupo en línea. Liiana me hace llegar su segundo registro de observación, justo a tiempo para la elaboración de mi 4o registro de observación, el que corresponde a esta semana y que será coevaluado. Sigo sin lap y he tenido que trabajar desde ayer en el Edificio T del ITESO...

### **Semana del 5 al 11 de marzo del 2012. (Colaboración en línea)**

Fue una semana intensa. La preocupación sobre cómo incorporar a los profesores faltantes y apoyar la viabilidad del diplomado llevó a una cita personal con la tutora Enriqueta Franco, y también otra con el profesor Antonio Ray. Hubieron opiniones convergentes en el sentido de desestresarnos, también sugerencias puntuales, como admitir un grupo más pequeño y concentrarse en él, abrir modalidad presencial, ampliar los plazos, involucrar más al rector, etc. Todas ellas fueron tomadas en cuenta. Una plática informal y casual con el profesor Francisco Morfín también abrió horizontes, precisamente en el sentido de flexibilizar la propeusta para alcanzar un nivel más pleno de sentido para todos los participantes.

En forma paralela dirigimos un oficio en línea a los profesores que no "han dado señales de vida" para solicitarles se pusieran en contacto y manifestaran su dificultad, con el afán de explorar estrategias para facilitarles su participación...

### **Semana del 12 al 18 de marzo del 2012. (Colaboración en línea)**

Esta semana las conversaciones de la CGC giraron en torno a dos tópicos:

a) Cómo seguir incorporando a los demás docentes. Con relación a este tema, seguimos apostando por la estrategia de generar más opciones, de flexibilizar las actuales y, sobre todo, de aprovechar el diseño del diplomado, que permite la construcción de trayectorias personalizadas en torno a la planificación didáctica individual de la asignatura elegida, para acercar más la propuesta a los intereses personales y grupales de los participantes.

b) Profundizar en el ejercicio de reflexión que ya habíamos de alguna manera hecho con relación al análisis de los dominios y su relación con los enfoques GC y Sociocultural, ahora a propósito de la actividad del periódico. Para hacer este nuevo análisis y reflexión primero revisamos cada quien por separado los 5 registros disponibles, proponiendo categorías para la evaluación (que más bien funcionan como criterios). Las aportaciones de Liliana, apoyando a Enrique, con relación a algunos datos y conceptos básicos del enfoque sociocultural fue interesante, especialmente por su alusión a algunos dispositivos para el trabajo colaborativo. Pudimos generar una tabla con 34 términos o categorías, con base en la cual desarrollamos una sesión de skype de cerca de tres horas de duración. Fue de gran ayuda el que estén desarrollando el diplomado como parte del grupo experimental, pues además de poder referirse a comentarios captados al vuelo por los docentes, también podían

opinar a partir de su propia experiencia, como estudiantes del diplomado y como miembros de la CGC.

## **Semana del 19 al 25 de marzo del 2012.**

*Lunes 19 de marzo del 2012 / Colaboración a distancia*

Tuvimos una conferencia telefónica, aproximadamente entre las 16:00 y las 16:30. El tema central fue (nuevamente) las escasas respuestas a la carta en la que se solicitó a los docentes que "no se han aparecido" se pusieran en contacto. Enrique: "A mí me parece que...ya ves como es por ejemplo...está el caso de Esteban...sólo nos da la vuelta, con eso de que es juez tal vez se siente impune..." Liliana: "También es la falta de tiempo y...cuestiones personales, ¿te dije de mi conversación con Mónica? Su mamá está muy delicada de salud y le está teniendo que dar mucha atención...llevarla al médico, al hospital...realmente se le está haciendo muy difícil..." Enrique "...de hecho me comentó que ya no dará clases el siguiente semestre...pero yo tenía la idea de que es por la nueva empresa que puso con otras personas...le quiere dar impulso y con eso de que es precisamente mercadóloga..." Gonzalo: "Pero...bueno, ¿cómo ven?, yo estoy en la idea de que a los que no han participado de plano ya los demos de baja en la plataforma...ya hablamos de generar nuevas alternativas...pero, bueno, tal vez sea importante también tener acercamientos más personalizados para saber cómo están todos...Liliana, ¿cómo ves?" Liliana: "...sí, me puedo ir acercando, también Enrique, como los vemos del diario nos puede resultar mas fácil, y por no ser sus instructores tal vez les sea más fácil". Enrique: "sí, ¿cuestión de acercarnos?"

*Martes 20 de marzo 2012 / Colaboración a distancia*

Las conversaciones giraron en torno a los preparativos de la siguientes sesiones presenciales (jueves y sábado). *También tocamos brevemente un punto desprendido del trabajo las preguntas que solicitó Paco Morfín.* Gonzalo "compañeros, en una nueva asignatura me piden que pregunte y vuelva a preguntar, por qué, por qué, por qué, para qué, para qué, para qué... y nada más les adelanto, luego lo platicamos, vuelve a surgir el tema de los problemas que surgen cuando la comunidad de práctica de la que salen los proyectos no es la comunidad de aprendizaje..."

*Miércoles 21 de marzo del 2012 / En tránsito*

Mi traslado a Cuerna, 10 horas en vez de ocho, ¿en qué momento perdimos tanto tiempo (el autobús), en lugar de llegar a las 14:00 a ULDA llegué a las 16:00, apenas para empezar la sesión de google+ con Paco Morfín. Luego desde esa hora, hasta las 6:00 AM del jueves, encerrona en la oficina evaluando actividades de la primera y segunda unidad del diplomado y subiendo actividades de la tercera unidad a plataforma...ufff.

*Jueves 22 de marzo del 2012 / Colaboración presencial*

Me fui a dormir a Yaute (3 horas) y regresé de nuevo a ULDA. Aunque a las 18:00 comenzaba la nueva sesión del diplomado, hubo tiempo de comentar en CGC algunas cosas. Liliana: "Gonzalo, estamos preocupados porque otra vez Jorge [el Secretario General] nos está saturando de cosas que no nos tocan. ahora está lo del evento de la rifa y estamos perdiendo mucho tiempo." Gonzalo: "Tú cómo estás Enrique, te veo como que algo te pasa, ¿estás bien?, ¿es cansancio? Enrique: "Es por la saturación, también todavía no resuelvo el problema de los permisos y licencias de las máquinas en el Colegio. Pero coincido con Liliana..." Liliana "y no quiero ni pensar ahora que Leo va a faltar unos días, Eréndira me va a querer ocupar para todo..." Gonzalo: "Les propongo algo, esto de la gestión de las cargas de trabajo es también importante en el proyecto. Mañana viernes tengo programada una reunión con Jorge, precisamente para empezar a coordinarnos mejor, me interesa que "no me lleve al baile", por favor díganme cuál sería en su apreciación una forma adecuada para distribuir el trabajo con respecto a la rifa...y en general, trataré de ir promoviendo como pautas más claras de coordinación, comenzando con que cuando se trate de proyectos o eventos que puedan robar mucho tiempo, primero me hable a mí y entre los dos acordemos (yo me asesoraría con ustedes) y luego ya se baje a las respectivas áreas, creo que así funcionara mejor, sin embargo, siempre con el cuidado para no volver a confundir las funciones de cada área...hay cosas que no son fáciles de clasificar" (Nos reunimos en la palapa, más o menos de las 16:00 a las 17.00, pues a las 17:00 le pedí a Enrique que checáramos lo necesario para la sesión del diplomado, me interesaba proyectar unos videos."

### **Semana del 19 al 25 de marzo (continuación)**

*Sábado 24 de marzo del 2012 / Colaboración presencial*

Gonzalo: "¿Cómo viste Liliana?" [refiriéndome a su percepción sobre el desayuno y la sesión de capacitación de ese mismo día -estábamos en la palapa después de recoger las cosas-]. "Bien, creo que muy bien...vi a los maestros satisfechos..." Gonzalo: "Sí, le eché una ojeada a las encuestas, parece que salimos bien, ¿no?" Liliana: "Sí, nada más faltó la de Rosendo....que yo me acuerde...y la de Francisco...pero bueno, él sólo apenas vino el jueves..." Gonzalo: "¿Cómo viste la sesión?" Liliana: "Sentí a este grupo mucho más dinámico...viendo mejor las cosas...como que este grupo de los sábados sí está más comprometido, se ve que están haciendo las cosas porque les interesa realmente...aprender... En cambio el de los jueves sí van bien, pero como que se nota que lo hacen más por cumplir..., al menos varios de ellos..." Gonzalo: "¿Por qué crees que eso suceda?" Liliana: "Creo que es en parte la influencia de algunos, por ejemplo, Verónica, ella me comentó algo así como que había hecho las cosas por hacerlas..." Gonzalo [interrumpe] "¿Te dijo algo con relación a sus trabajos?" Liliana: "Sí, parece que no le fue bien y creo que por eso me lo dijo" Gonzalo: "Debe sentirse inquieta porque ya está al tanto que no acreditó la primera unidad...quedamos...porque ella lo prefirió así...que para mejorar le plantearía una actividad diferente..." Liliana: "Tal vez a eso se refería..." Gonzalo: "Tal vez, porque fue muy evidente que en realidad lo hizo todo al "ahí se va", por ejemplo, el tríptico que subió o creo que lo había hecho para otra institución..." Liliana, ¿cómo me sentiste a mí ahora?" Liliana: "incluso el jueves pudiste ser mucho más cercano...pero quizá fue porque ahora el grupo está más chico y no está la gente que tal vez



era más difícil..." Gonzalo: "quizá, aunque la verdad quien me hacía sentir hasta cierto punto incómodo (o el que más) era Rosendo, pero te cuento...ahora hasta me felicitó..., pero dime, finalmente, más allá de mi actuación, ¿sientes que los grupos en sí son distintos?" Liliana: "sí, creo que su dinámica es diferente y que tal vez ellos mismos son diferentes". Gonzalo: "¿y si fuera no sólo la dinámica sino cómo son ellos, por qué crees que están en el mismo grupo?" Liliana: "siento que los que eligieron el jueves...o por decir lo contrario, siento que los que eligieron venir el sábado son maestros que de por sí están más dispuestos a dar, a dar su tiempo personal...incluso sin importar si hay un papel de por medio o no... en cambio los del jueves como que ya van "de salidita"..." Gonzalo: "mmm...sí, varias veces en el pasado también he sentido eso, pero eso, aún cuando fuera cierto, no hace sino incitarme a ser más creativo, ¿qué más podemos hacer para motivarlos?...Y, dime, ¿cómo viste el desayuno, te dijeron algo o captaste algún comentario?" Liliana: "sí, escuché que qué bueno que había venido el rector, algunos pensaron que no iba a llegar...es bueno porque le da la importancia, se sintieron a gusto y yo creo que la pasamos bien..."

### **Semana del 26 de marzo al 1o de abril / Colaboración a distancia**

Esta semana fue de colaboración a distancia. Como el trabajo de los últimos días (presencial) fue extenuante...esta semana retomamos cosas más bien operativas...Por mi parte he estado retomando la evaluación de las actividades de la Unidad 1 (de los docentes rezagados) y casi termino de evaluar las actividades de la Unidad 2 (sólo me quedan los docentes rezagados, que ya parecen ser menos). Ya está en curso la Unidad 3...se viene el periodo vacacional...ojalá los que venían rezagados y están intentando ponerse al corriente, lo logren...

### **Semana del 2 al 8 de abril / Colaboración a distancia**

Hubo muchas actividades relacionadas con el seguimiento, retroalimentación y evaluación de las producciones de los profesores en las actividades en línea programadas para la Unidad 3. Sin embargo, debido al periodo vacacional no hubieron sesiones de la CGC.

### **Semana del 9 al 15 de abril /Colaboración a distancia**

Fue hasta esta semana que pudimos abonar al proceso de análisis de los registros de observación, dando continuidad al proceso de análisis de dominios culturales. Nos sirvió mucho para ese efecto el análisis previo que habíamos hecho para la elaboración del periódico. Fue importante también el haber socializado en CGC la retroalimentación que hiciera la maestra Queta de la identificación de dominios y los primeros términos incluidos. Dio al equipo más confianza con respecto a lo que había que hacer, pues en la primera lectura que hicimos de las instrucciones para esta actividad surgieron muchas dudas, yo mismo me sentí muy dudoso y no pude explicar a la comunidad los alcances y límites de dicha tarea. Como expresé en el foro de consulta, entre otros elementos la figura de las

"unidades de significado" se prestaba a múltiples interpretaciones. Ya con el visto bueno de la maestra pudimos enriquecer y complementar, mediante conversaciones fundamentalmente telefónicas (9 y 10 de abril) el desglose inicial que yo había hecho al respecto de la taxonomización. Fue motivo de controversia entre nosotros cuál de los dominios/subdominios valía la pena llevar a nivel de análisis de componentes. Enrique "Para mí que la rama más importante es la del desempeño del curso en general...¿no nos dá la información más panorámica de cómo va el curso? Gonzalo: "sí...es una información por decir estratégica...pero..." Enrique: "De hecho por algo la utilizamos en la sección de la editorial". Gonzalo: "tengo mis dudas pero quizá por otros motivos...¿realmente estaríamos haciendo de eso un análisis de contenido? Por ejemplo, la cobertura, ¿es una "unidad de análisis de tipo semántico...o es un fenómeno conductual..." Liliana: "...pero a mí como que me suena que deberíamos centrarnos en lo que hemos estado focalizando en los registros: lo del aprendizaje de los profes..." Enrique: "dices en la rama de proceso de aprendizaje"? Liliana: "ahá" Gonzalo: "Perdón la interrupción, pero me quedo pensando que lo de la asistencia aunque no suena a análisis de contenido...si lo vemos por el lado de la cultura...por aquello de los dominios culturales...pues sí me queda claro que el nivel de asistencia y los patrones que encontramos son parte de la cultura de nuestros docentes...Liliana, por otra parte, sí, de hecho tenemos por lo mismo que dices más material de esa rama...como al principio tuvimos más cosas relacionadas al proceso de aceptación del diplomado..."

Fue así que decidimos finalmente centrarnos en la parte de los procesos de aprendizaje. Al principio nos costó trabajo ubicar cuáles podrían ser las dimensiones de contraste. Liliana: "el ejemplo que nos pasaste Gonzalo, el de las libretas...como que son cosas muy específicas y muy relacionadas entre sí...pero lo que tenemos en proceso de aprendizaje es como más revuelto". Enrique: "pero si encontramos uno como ángulo común que nos permita compararlos..." Gonzalo: "sí, creo que esa es la clave...bueno, si los dividimos en los elementos de la competencia...conocimientos, habilidades, etc., tal vez podamos presentarlos de manera ordenada..." Liliana: "podemos decir qué tanto avance hay en cada uno..."

Así quedó el análisis de componentes y pudo ser corroborado el esquema platicado con la maestra Queta el martes en la noche. Sí, vamos por buen camino, ahora el rollo es darle la forma a la presentación. Enrique "¿qué tal el prezi que usaste la otra vez, el que nos mandaste de tu otra materia?" Gonzalo: "sí, de hecho ya ven que se menciona en las instrucciones."

Debido a que se vienen los preparativos del siguiente tetra decidimos que yo hiciera el bosquejo y se los enviara para que opinaran y si era necesario Enrique le hiciera mejoras, con aquello que está más metido en la computación...



## **ANEXO 8**

### **Bitácoras relativas al proceso de la Comunidad de Gestión del Conocimiento**

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
Sobre el perfil de los integrantes de la CGC y su dinámica de trabajo.	Somos una CGC compuesta por tres elementos con una clara y sistemática participación: Liliana y Enrique, quienes trabajan con sede en las instalaciones de la Universidad Loyola de América (ULDA, Cuernavaca), y Gonzalo, quien colabora la mayor parte del tiempo a distancia desde diferentes locaciones del centro y sur del país. Antes de constituirnos como CGC éramos ya una comunidad de práctica en desarrollo, en parte por ser los integrantes de la Dirección de Innovación y Calidad Educativa (DICE). Dentro de dicho equipo Enrique Solano tiene el cargo de Coordinador Académico, Liliana Silva el de Coordinadora de Apoyo al Desarrollo Integral del Estudiante, y Gonzalo, director del equipo y titular de DICE. Pero, sobre todo, porque sin lugar a dudas somos un equipo fuertemente vinculado, bien avenida, y fuertemente identificado con un proyecto de trabajo que ahora se enriquece con el actual proyecto de GC y GA. Estas tres características: constituir un equipo formal de trabajo, estar bien integrados y trabajar a distancia, son rasgos importantes a tomar en cuenta en el análisis de nuestro desempeño. Un cuarto rasgo a tomar en cuenta es nuestro carácter interdisciplinario: Enrique es Ingeniero en Sistemas y cursa una maestría en educación; Liliana es psicóloga general recién egresada y Gonzalo es licenciado en comunicación, pasante de maestría en psicoanálisis y cursando la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Entre los tres somos actualmente los responsables de todo lo concerniente a la vida académica de la universidad, y de sus proyectos de innovación educativa.	<p>La Teoría Dinámica de la Creación del Conocimiento – TDCC- (Nonaka) señala la importancia de la variedad de la experiencia y calidad de los conocimientos tácitos de quienes participan en un procesos GC.</p> <p>Parecen satisfacerse criterios TDCC: los componentes de este equipo autónomo están altamente motivados para aprender, poseen una amplia variedad de experiencia, trabajan en un marco de libertad y se da entre ellos un nivel significativo de redundancia. Una comunidad adecuada para organizar y gestionar el “hipertexto” (TDCC).</p> <p>Se viene construyendo y consolidando la comunidad de práctica en la propuesta de Wenger, esta vez en torno a la planificación didáctica como problema/tarea.</p> <p>Condiciones para el Aprendizaje en Equipo, desde Senge.</p>	<p>La posibilidad de crear comunidad para generar conocimiento, (organizando el hipertexto), facilita los procesos de conversión, en particular los de socialización y explicitación: de entre todas las herramientas mediadoras en las que se apoya el ser humano para aprender en el contexto de la acción, difícilmente puede encontrarse una cuya potencia pueda equipararse a la del lenguaje verbal (y escrito), mismo que, articulado con el pensamiento humano<sup>1</sup>, multiplica exponencialmente la capacidad de nuestra especie para resolver todo tipo de problemas<sup>2</sup>.</p>

<sup>1</sup>Kozulin. La psicología de Vygotsky. Biografía de unas ideas. Alianza Editorial..

<sup>2</sup> Martínez, Miguel Ángel. Op cit.

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
Sobre el contexto laboral.	<p>Por lo menos cuatro circunstancias marcan y han marcado de manera adversa el contexto laboral de nuestra CGC y a la universidad misma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estar en una permanente crisis económica, debido al descenso en vertical de la matrícula universitaria de los últimos años<sup>3</sup>, misma que, por fortuna, parece haber llegado a su tope con la estabilización en 100 estudiantes en total en septiembre del 2011. Las presiones económicas, las carencias, la exigencia de “salir adelante a pesar de todo”, el empoderamiento de los estudiantes (saben que representan una colegiatura) y los despidos recurrentes, son factores que han permeado el clima organizacional de los últimos años.</li> <li>2. Un proceso largo y complicado de toma de postura por parte del rector, quien, por una parte, busca impulsar un proyecto educativo caracterizado por ser constructivista, humanista y con un enfoque basado en competencias, y que desde esa postura ha apoyado en lo posible al equipo pedagógico y le ha encomendado la transformación de las prácticas educativas universitarias, pero que, al mismo tiempo, se encuentra ligado y comprometido laboral, profesional y personalmente con un equipo de directivos (y en parte de docentes), de considerable antigüedad y claramente identificado con un enfoque tradicional de la educación, mismo que cuenta con el liderazgo del Secretario General de la universidad, hasta hace poco con funciones más afines a las de un vicerrector.</li> <li>3. Un proceso largo y complicado de posicionamiento del actual equipo DICE, que comenzó desde que Gonzalo Zavala fungía como Director de Enseñanza (septiembre del 2009). Este proceso ha culminado, como se verá más adelante, con una nueva y más clara delimitación entre el área</li> </ol>	<p>No deja de apreciarse el papel de las fluctuaciones como detonantes de desequilibrios que motivan a la construcción del conocimiento. (Teoría Dinámica de Construcción del Conocimiento –TDCC-, de Nonaka).</p> <p>Puede leerse este lento y difícil proceso de creación de comunidad en torno a un proyecto claro, desde el registro de los modos de conversión del conocimiento: modelos relativamente explícitos, traídos desde la pedagogía, chocan con modelos tácitos impulsados desde el área administrativa (modelos mentales y necesidad de construir una visión compartida, desde Senge). Gran parte de la dificultad es que es un proceso que no está claramente intencionado ni adecuadamente gestionado. (Puede relacionarse esta carencia de intencionalidad también como una falla a nivel de pensamiento</p>	<p>El horizonte utópico de la universidad (sus ideales aspiracionales) también pasa por construir en su interior una verdadera comunidad de aprendizaje. Ello le dará potencia para formar agentes de cambio. Todo ello pertinente desde el Enfoque Sociocultural.</p>

<sup>3</sup>Dicho descenso parece haber estado relacionado con diversos factores, los más señalados: la entrada del Tecnológico de Monterrey y la UVM con colegiaturas competitivas e instalaciones muy superiores, la falta de adecuadas estrategias de publicidad y mercadotecnia y los deficientes servicios generales, políticas administrativas impopulares hacia los estudiantes y falta de actividades extra-académicas.



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>administrativa y el área pedagógica. En su momento este proceso llegó a complicar la dinámica de relación no sólo al interior del equipo directivo, sino que implicó a importantes segmentos del equipo docente, creando corrientes adversas al cambio.</p> <p>4. La operación a distancia del rector, quien procura delegar en el Secretario General y en el director DICE la gestión de la universidad, pues se encuentra más orientado al impulso a su carrera política. Puede decirse que idealmente él constituye el cuarto elemento de la CGC y como tal se le trata de implicar, sin embargo su distanciamiento resta gravemente efectividad a su participación, operando las más de las veces como un actor externo a la misma y por tanto jugando más bien el rol de la más alta autoridad, empática pero lejana.</p> <p>Esas cuatro circunstancias, así enunciadas son parte del conocimiento construido por la comunidad de práctica que somos, para tratar de entender la adversidad en la que nos desenvolvemos y sus diferentes aristas.</p>	<p>sistémico. – Senge-).</p> <p>“Yo soy mi puesto”, “el enemigo externo” y “el mito del equipo administrativo”, son probablemente algunas de las barreras mentales más importantes que todos tendremos que superar para facilitar este proceso (aunque todas las barreras son significativas en este caso si se le analiza históricamente. (Senge)</p>	
<p>Rucción Previas al inicio de semestre (previas al 16 de enero)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La CGC hace una nueva revisión de los resultados del mapeo del conocimiento con miras a ratificar su validación interna, detectando la necesidad de hacer un análisis más profundo de los mismos.</li> <li>• La CGC realiza un FODA a partir de los resultados del mapeo, con lo cual termina de validar los resultados del mismo. Concluimos: “La falta de conocimientos acerca de lo que es el enfoque basado en competencias, la dificultad para diseñar actividades de aprendizaje específicas que consideren los procesos de aprendizaje propios de cada atributo de la competencia y su integración en desempeños complejos, y una actitud poco favorable al ejercicio sistemático de la planificación escrita, son algunos de los conocimientos generados a través de este proceso al respecto de las competencias para la planificación didáctica de nuestros docentes.”</li> <li>• El rector de ULDA valida el FODA y los resultados del mapeo.</li> <li>• La CGC toma la decisión de enriquecer su proyecto de intervención con</li> </ul>	<p>Dentro del modelo “Teoría Dinámica de la Construcción del Conocimiento” de Nonaka este proceso de validación se relaciona con las fases de cristalización y justificación del conocimiento. Ya se había hecho una validación externa del modelo general con apoyo de la especialista Rosa María Tovar. Sin embargo no se está concediendo todavía un lugar a la prueba en tanto “prueba piloto”.</p> <p>La validación del rector equivale</p>	<p>El mapeo permite también validar la importancia del problema y moviliza la acción: tanto en términos de aprendizaje, como de desarrollo y transformación cultural, el conflicto, en su acepción más general (conflicto cognitivo, conflicto de adaptación, conflicto de intereses, carencia,</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>un nuevo proyecto colateral y complementario: <i>“Generación de herramientas de apoyo al proceso de planificación didáctica de los docentes de la Universidad Loyola de América”</i>, mismo que es desarrollado en el contexto de la asignatura <i>“Tecnologías de Información y Comunicación en Procesos Educativos”</i> y asesorado por la docente Belinda Pastrana de la Universidad ibero León. En dicho proyecto se involucran de manera particularmente intensa Enrique Solano, como Coordinador de Medios Audiovisuales y Responsable del Área Técnica, y Gonzalo Zavala, como Líder del Proyecto y Responsable del Área Pedagógica. Liliana Silva apoyó también este nuevo proyecto en diversos momentos. <i>“Claro que le entro [comenta Enrique], ¿te acuerdas que desde hace tiempo tengo la idea de generar sistemas informatizados para agilizar el funcionamiento de todo lo relativo a mi coordinación?”</i></p>	<p>en el enfoque de la Gestión del Conocimiento de Segunda Generación (KMCI) de Firestone y McElroy, a la validación oficial por las estructuras de la organización. Esta validación sin embargo no cumple con la etapa de difusión, en parte porque no se ha hecho tal de manera explícita ante la comunidad, pero también porque el rector no es reconocido como un actor propiamente académico. (KMCI)</p>	<p>problema o necesidad), parece constituirse en el punto de origen de dichos procesos, y su resolución inter/intrasubjetiva<sup>4</sup>, y la transformación social<sup>5</sup>, en los horizontes inmediatos y distantes de la acción humana.</p>
<p>Semana 1-16 al 22 de enero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo CGC gestiona ante ITESO, a través de Gonzalo Zavala, la autorización para prolongar la duración del proyecto de intervención hasta fines de julio y de comenzar la intervención hasta mediados de febrero, a efectos de poder realizar el diseño a detalle del mismo, cosa que no había formado parte de las metas consideradas en la asignatura en la que se desarrolló el diseño de la intervención. En esta nueva etapa se incorpora la Mtra. Enriqueta Franco, titular de la asignatura <i>“Gestión del Conocimiento: Conducción de la Innovación”</i> (GCCl), como asesora externa del proceso de intervención.</li> <li>En esta semana se logra también gestionar, a través de Gonzalo Zavala, la asesoría del Dr. Juan Carlos Silas, quien, de forma indirecta, aporta elementos clave para la comprensión de la forma en que la estructura orgánica de ULDA venía obstaculizando el desempeño del equipo DICE, y por lo tanto, generando fuerzas restrictivas al proyecto de intervención. Sus apreciaciones generales en torno a los procesos</li> </ul>	<p>Relevante la participación en este proyecto de los actores que aportan conocimiento externo y que participan en la validación: Flor Arellano, Rosa María Tovar, Belinda Pastrana, Juan Carlos Silas, Enriqueta Franco, por mencionar algunos.</p>	<p>Sobre el conocimiento externo y el saber experto, puede decirse también: es palpable la importancia que los Enfoques Socioculturales y las Teorías de la Actividad conceden al mantenimiento de un equilibrio entre los componentes concretos y situados y los componentes abstractos y</p>

<sup>4</sup>Daniels, Harry. *ygotsky y la pedagogía*. México, Ed. Paidós, 2003.

<sup>5</sup>Roth. *“Una herramienta para cambiar al mundo”*.

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>adecuados de gestión de un proyecto universitario contribuyeron también, de manera indirecta, a favorecer el proceso reciente de adecuación de la estructura. Nos señala [en palabras aproximadas]: más que hablar de puestos, podríamos hablar de los procesos básicos inherentes a la organización universitaria: traer a los alumnos, brindar el soporte administrativo a la universidad y hacerse cargo de los procesos educativos. Cada uno de estos procesos implica responsabilidades, funciones y perfiles de diferente naturaleza...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El equipo CGC entra en una etapa de incertidumbre y tensión ante el anuncio, por parte del rector, de que no se contaría con el presupuesto para viáticos que se tenía contemplado, lo cual implicaba la imposibilidad de que Gonzalo Zavala viajara mensualmente para desarrollar sesiones presenciales relativas al proyecto. Esta decisión hizo que se pusiera en tela de juicio la viabilidad del proyecto por parte de la CGC. “No necesito estar en todo momento, pero para mí es importante estar presente por lo menos una vez al mes para impulsar y dar seguimiento al proceso, aún así no va a ser fácil... Si no se puede garantizar mi presencia, quizá tuviéramos que optar por otro proyecto...ya les había comentado, Liliana, Enrique, de la posibilidad de generar un repositorio de materiales, no sé, vamos pensando alternativas...” (Gonzalo)</li> </ul>		descontextualizados de las experiencias educativas para un verdadero aprendizaje <sup>6</sup> .
Semana del 23 al 29 de enero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El equipo CGC profundiza aún más en el proceso de validación del proyecto de intervención, a partir de los requerimientos de la asignatura GCCI. Es así que genera criterios para la evaluación, explicita algunos Aprendizaje Esperados y Actividades de Aprendizaje Genéricas que habían quedado sin enunciarse, y hace diversos ajustes para favorecer la viabilidad del proyecto.</li> <li>• El equipo CGC toma la decisión de generar tres herramientas de apoyo al proceso de planificación con apoyo en TIC's: una Hoja de Captura (en</li> </ul>	Continúan los procesos de cristalización y justificación del conocimiento creado (TDCC), iniciados en la fase de diseño de la intervención.	Puede explorarse la relación entre el equipo ITESO y el proyecto ULDA como una relación de asesor externo y comunidad de aprendizaje, en donde las

<sup>6</sup>Baqueiro. “Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema”. Avances en Psicología Latinoamericana. Colombia, Vol.27 (2), pp.263-280. 2009.

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>base al programa Open Calc), un Tutorial (en base al programa Wink), y una herramienta de asesoría en línea (en base a Facebook).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A raíz de una sesión de trabajo con el rector, el equipo CGC logra que nuevamente se vuelva a autorizar el presupuesto para viáticos, con lo cual se confirma la decisión de seguir adelante con el proyecto de intervención. Sin embargo, el reciente despido de uno de los directivos del área administrativa agudiza el problema de sobrecarga de trabajo de los miembros de la CGC, con lo cual se pierde capacidad operativa. “Estoy escuchando lo que me dices...todo ese trabajo...¿realmente qué tanto son cinco mil pesos...?” (palabras del rector).</li> </ul>		<p>intervenciones de ITESO tienen un claro papel mediador en la construcción del conocimiento y la facilitación del aprendizaje: en este proceso operan claramente las Zonas de Desarrollo Próximo de los participantes.</p>
<p>Semana del 30 de enero al 5 de febrero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se tuvieron dos reuniones clave adicionales: una con el rector para analizar el problema de la sobrecarga de trabajo (en parte agudizada todavía más por los intentos del Secretario General de delegar a Liliana trabajo administrativo que no le correspondía), otra ya con todo el equipo administrativo, misma que pudiera decirse tuvo un carácter histórico pues, por primera vez, se deslindaron claramente las responsabilidades entre las dos áreas fundamentales de ULDA: el área administrativa y el área pedagógica. Es verdad que quedaron todavía algunos rubros pendientes en esa redefinición de responsabilidades, pero el avance fue verdaderamente estratégico. “Quiero ser muy claro en que somos un solo equipo y como tal debemos apoyarnos unos a otros. Pero también es importante que el trabajo esté claramente distribuido, para que lo podamos hacer mejor... Tenemos dos equipos básicos, el administrativo, Jorge...ya lo hablamos...y el académico...Gonzalo...con todo lo pedagógico...Jorge, te pediría que en la implementación de las medidas que se tomen desde el área administrativa, participen exclusivamente la gente de tu equipo...por otra parte, Gonzalo, es importante que te asegures de que los docentes cumplan con las solicitudes de la parte administrativa en lo que toca a no aplicar exámenes a alumnos morosos...”</li> </ul>	<p>La generación de artefactos forma parte también del proceso para la gestión del conocimiento: para su captura y almacenamiento (hoja de captura) y también para la socialización del mismo (facebook, tutorial).</p>	<p>La construcción del conocimiento al interior de la comunidad de práctica, tanto en torno a (1) la gestión general del aprendizaje, (2) al problema de la planificación didáctica y (3)al de la incorporación de las TIC’s, con su composición heterogénea, presenta características señaladas por Mercer con relación a su concepto de Zona de Desarrollo Intermental.</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La CGC trabajó en la actualización del formato que venía sirviendo de apoyo al proceso de planificación didáctica, a partir de los aprendizajes conquistados en la asignatura “Programas y Propuestas para la Gestión del Aprendizaje” (diseño instruccional) y de “GC: Diseño de la Intervención” (el modelo normativo).</li> <li>La CGC desarrolló una primera versión del prototipo de la Hoja de Captura, el guión de audio para el tutorial y exploró la herramienta Wink. Todos estos elementos los consideramos parte de los preparativos para el inicio del proceso de intervención. Del mismo modo consideramos nuestros avances de esa semana en el diseño a detalle de las sesiones (eran 12 sesiones en total, de las cuales logramos diseñar hasta la sesión 8).</li> </ul>		
Semana del 6 al 12 de febrero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La CGC concluyó el diseño a detalle de los 12 segmentos quincenales. También se inició el trabajo fino de calendarización. Debido al calendario institucional y a la necesidad de recortar el curso (en atención a las expectativas de los docentes recogidas en el mapeo del conocimiento), se logró disminuir el curso a 10 segmentos quincenales.</li> <li>La CGC confirma la decisión de abrir 4 grupos para el diplomado: el Grupo A y B, que lo realizarán en la modalidad semipresencial con días de sesiones presenciales diferentes (jueves y sábados, respectivamente), y el Grupo C, 100% en línea. El cuarto grupo, denominado Experimental, quedará conformado por Enrique y Liliana, 100% en línea también, pero comenzando una quincena antes para pilotar su implementación y hacer los ajustes necesarios para el mejor desempeño del Grupo C, que se prevee podría ser el más exigente.</li> <li>La CGC concluyó el desarrollo del primer prototipo del Tutorial, sin embargo el programa Wink no resultó ser la herramienta ideal para ello, por su limitada potencia. Será necesario reelaborarlo con apoyo en otro software, también del tipo Open Source o Freewire.</li> <li>La CGC llevó a cabo dos sesiones informativas con los docentes, mismas</li> </ul>	Con el Grupo Experimental nos acercamos al requerimiento de prueba piloto del conocimiento creado (TDCC), sin embargo prácticamente en simultáneo por la falta de márgenes de tiempo suficientes en los calendarios del proceso con el calendario ITESO.	Todo este proceso de adecuación del proyecto de intervención, más aún, el proceso mismo de análisis propio del modelo ADDIE (diseño instruccional) dan testimonio de un enfoque que toma en cuenta la diversidad de capacidades (ZDP), la diversidad de intereses (cultural) y la inclusión, y el enriquecimiento recíproco, como piedras de toque desde una perspectiva

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>en las que se dieron a conocer las características principales de lo que terminó constituyendo un <i>Diplomado en Planificación Didáctica con un Enfoque Basado en Competencias</i>. Se desarrollaron los respectivos Registros de Observación, como ejercicio preliminar. [De estas sesiones se cuenta con los respectivos Registros de Observación].</p>		verdaderamente sociocultural.
Semana del 13 al 19 de febrero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La CGC focaliza el proceso de apoyo psicopedagógico y seguimiento al proceso de intervención. Liliana jugará un papel importante en este proceso, por ser psicóloga y tener ese rol dentro del equipo. Acordamos gestionar el equipo de apoyo audiovisual del registro. También exploramos Liliana y yo las diferentes líneas de trabajo que, como psicopedagógico, podría desarrollar en apoyo al proceso de intervención. Identificamos entre ellas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo al proceso de evaluación diagnóstica del grupo.</li> <li>- Apoyo al proceso de seguimiento e investigación, con rol de co-observadora. En este punto acordamos que fuera familiarizándose con el formato de registro de observación que previamente se había desarrollado, pudiéndole hacer aportaciones a partir de su experiencia.</li> <li>- A partir de su rol de co-observadora, podría hacer sugerencias para identificar aspectos a mejorar en mis estrategias de mediación (Gonzalo Zavala funge como instructor oficial del Diplomado), decisión doblemente conveniente, pues en mi calidad de instructor disminuye el tiempo en que puedo hacer observación libre y flotante.</li> <li>- Estaría en especial pendiente del proceso de los participantes y del grupo como tal, en rubros como asistencia, aprendizaje y bienestar.</li> <li>- Se visualiza esta experiencia como un detonante del desarrollo y formalización de sus tareas regulares de apoyo psicopedagógico a los docentes. Esta función se había previsto desde su contratación pero no había podido ser estructurada. Sentimos que involucrarse en este proyecto con ese rol sería una oportunidad idónea para que</li> </ul> </li> </ul>	<p>Como bien lo señala el modelo TDCC, el proceso de gestión del conocimiento es espiral, se han generado conocimientos, pero el proceso de implementación plantea nuevas interrogantes; los dispositivos para el seguimiento del proceso garantizan que ese flujo en espiral no se detenga.</p>	<p>Puede analizarse la participación de una instancia psicopedagógica en el proceso de implementación de la intervención, en tanto mirada “descentrada” que permite al docente (en este caso el instructor) ir más allá de sus patrones y esquemas enraizados, trascendiendo una perspectiva egocéntrica.</p>



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>en conjunto las fuéramos desarrollando y especificando.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La CGC desarrolló los preparativos y exploraciones iniciales para el proceso de “subir el diplomado” a la plataforma, que en este caso no es Moodle, sino Athenea (conocida entre nosotros como LoyolaNet). En este proceso, a parte de la formación de Enrique (ingeniero en sistemas) sería decisiva, como asesora experta externa, la labor de Sahena Flores (enlace técnica por parte de la empresa Athenea).</li> </ul>		
Semana del 20 al 26 de febrero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La CGC recibe asesoría intensa a distancia de Sahena Flores, con complemento del respectivo manual para la gestión de cursos en la plataforma. Con este apoyo se termina de subir el primer segmento quincenal y de realizar los preparativos últimos para las primeras sesiones presenciales de los grupos A (con sesiones presenciales en jueves de 18:00 a 21:00) y B (con sesiones presenciales en sábados de 9:30 a 12:30).</li> <li>Se llevan a cabo las dos primeras sesiones presenciales (grupo A y grupo B). Al término de la sesión con el grupo A (jueves por la noche), se hace la siguiente reflexión, retomada del diario: “Liliana destaca que al principio había una atmósfera de escepticismo, pero que conforme transcurrió la sesión se fue generando una verdadera participación. En su opinión, la exploración de la plataforma y todo lo que en ella se presentó fue el detonante más claro. Comenta como única excepción el de Kenya. Por su parte Enrique comenta que también vio una buena disposición y participación en el grupo, y que se siente contento por el buen desempeño que tuvo el aula de cómputo y la plataforma. Yo complemento diciendo, que además de lo positivo que veo en general de esta primera sesión, es sin embargo importante que ellos me retroalimenten sobre las actividades diseñadas para este primer segmento quincenal. Pido a Liliana cronometre el tiempo destinado a ello, para tener bases más objetivas y analizar si verdaderamente puede estar habiendo un exceso de actividades.” Por otro lado al término de la primera sesión presencial con el grupo B, en la cual se hicieron</li> </ul>	<p>Con el inicio de la implementación puede decirse que empieza la fase de “compartir la información en red” del modelo TCC: se ha generado un nuevo conocimiento (¿cómo planificar?) se validó y ahora se replica para su uso por toda la organización (cuerpo docente).</p> <p>Desde la KMCI inician las fases de “Enseñar” y “Compartir”. La disposición de los nuevos modelos en los Repositorios de Archivo de la plataforma Athenea, es una manera de resolver la etapa de “Almacenar”.</p>	<p>La plataforma como artefacto, se puede constituir también en objeto de aprendizaje, un objeto por cierto que, a través de sus foros y diversos mecanismos de comunicación síncrona y asíncrona, fomenta el aprendizaje colaborativo, cuestión esencial en el Enfoque Sociocultural.</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	diversas adecuaciones a partir de la experiencia con el grupo A (sábado) (fundamentalmente relacionadas con el encuadre, la clarificación de preguntas eje de la primera actividad y la anticipación de resistencias), el comentario es el siguiente: "Al final de la primera sesión con el Grupo B, nos quedamos conversando Liliana y yo como una primera reflexión después de la práctica. Me llama la atención el que ella me comenta que desde el principio yo me proyecté más confiado y relajado y que ello contribuyó al mejor resultado, en cambio con el otro grupo es notoria mi incomodidad y que "pinto mi raya"."		
Semana del 27 de febrero al 4 de marzo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La CGC tiene intensos intercambios con respecto a los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias para animar a los participantes a entrar a la plataforma e iniciar actividades a distancia (relativas al primer segmento quincenal).</li> <li>Estrategias para incorporar a los docentes que parecen mostrar resistencia, a partir de la apreciación de que "son muchas actividades las requeridas en la Unidad 1".</li> <li>Sistematización de observaciones, con apoyo en los registros de observación y las grabaciones de video y audio, generadas tanto por Liliana como por Gonzalo Zavala.</li> </ul> </li> </ul> <p>[Gonzalo] "¿Qué piensas tú Enrique? ¿Qué podemos hacer para tratar de incorporar al mayor número posible de maestros a este diplomado?" [Enrique] "Creo que tendríamos que sensibilizarlos en el sentido de que si bien es cierto que este diplomado les requiere esfuerzo y tiempo, en realidad son los principales beneficiarios, pues todo el recurso que la uni está invirtiendo en esto...bueno, todo nuestro esfuerzo y tiempo, ves, finalmente volvieron a pagar Athenea...es una inversión que finalmente ellos aprovecharán en cualquier universidad a la que vayan...ellos también se quedan con el conocimiento..." [Gonzalo]:</p>	<p>Desde KMCI se detectan carencias a nivel de las políticas de refuerzo a la innovación autoorganizada, que quizá alumbren también puntos débiles en el enfoque TDCC: cuando son los mandos medios son los que proponen y gestionan la agenda.</p> <p>Puede decirse también, desde Wenger, que en esta etapa el proceso vuelve a entrar en una fase de "negociación de significados", ahora con la comunidad de aprendizaje. También puede decirse que en algún momento del proceso habrá de lograrse que la comunidad de aprendizaje se constituya también en una comunidad de práctica</p>	<p>Se hace así nuevamente visible la necesidad del rescate de lo colectivo y de la participación social, como ingredientes no ajenos, sino esenciales, en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Emerge también el llamado a transformar las estructuras y dispositivos educativos<sup>7</sup>, y la formación de comunidades de investigación colaborativa<sup>8</sup>, o la participación intensa</p>

<sup>7</sup>Baqueiro. Op. cit.

<sup>8</sup>Wells. "Aprender con y de nuestros estudiantes", en Indagación dialógica. Hacia una teoría y práctica sociocultural de la educación. España, Paidós, 2001..

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>“Creo que nos conviene dividir a los maestros en cuatro categorías diferentes, y seguir estrategias diferenciadas: los comprometidos, los que empezaron pero son inconstantes, los indecisos que aún no comienzan pero parecieran dispuestos, y los resistentes, ¿qué podremos hacer para cada caso?” [Enrique] “Yo creo que hay que estar lo más cerca posible de los que iniciaron bien, y echarle muchas ganas para que se sientan satisfechos con su aprendizaje...y de los demás pues, en realidad no podemos hacer mucho...no podemos ofrecerles estímulos económicos, tampoco más materias...seguir tratando de convencerlos...estar detrás, al menos por ahora es lo único u podemos hacer...insistir...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeras tareas de seguimiento, retroalimentación y evaluación de Gonzalo Zavala, a las producciones subidas por los docentes a la plataforma del diplomado, comentadas grosso modo también en CGC. Se tiene el inconveniente de que Enrique y Liliana no logran comenzar a tiempo su participación en el diplomado, sin embargo lo hacen hacia el fin de semana. No obstante, los registros de observación generados por Liliana demuestran ser muy útiles y se hace una adecuación al formato que se sube a la plataforma ITESO para que la pueda también ser considerado dicho elemento como parte esencial del proceso.</li> </ul> <p>[Liliana] “Sí, creo que sí se me ha facilitado lo de los registros de observación...es que en la carrera...como psicóloga, ya había hecho algo parecido...” [Gonzalo] “¿Y recuerdas cómo era tu formato o guía? ¿Echas de menos algo?” [Liliana] “No, por ahora no, creo que es básicamente lo mismo pero con diferentes nombres, de todos modos lo voy a checar y si encuentro algo que nos pueda servir te lo comento”. [Gonzalo] “Pues ya te mandé el nuevo formato de registro que hice a</p>	<p>(compromiso mutuo, empresa conjunta, repertorio compartido).</p> <p>Desde Senge nos podemos preguntar: ¿cómo movilizar la pasión del aprendizaje en todos los miembros de la organización?</p> <p>También puede decirse que el trabajo autorregulado que requiere una propuesta de intervención semipresencial o en línea, exige el desarrollo del dominio personal.</p>	<p>en comunidades (reconocida en culturas rurales e indígenas<sup>9</sup>), como caminos transitables para la gestión del cambio. En este contexto, el concepto de (1) <b>aprendizaje expansivo</b><sup>10</sup>, ocupa un lugar privilegiado, sustentado en la promesa de expandir el poder del individuo y de los grupos para actuar como agentes sociales de cambio, y (2) el <b>quinto principio de la Teoría de la Actividad</b>, mismo que reconoce en los sistemas de actividad colectiva su inclinación a transformarse expansivamente.<sup>11</sup></p>

<sup>9</sup> Rogoff. et al. Aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. Annual Review of Psychology, 2003.No. 54.Pp.175-203.

<sup>10</sup> Roth. Op.cit.

<sup>11</sup> Daniels. “Vygotsky y la pedagogía”.

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_Bitácora1_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	partir de que tú nos vas a apoyar también como co-observadora...realmente está siendo super útil esa contribución tuya..."		

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
Actualización del contexto laboral.	<p>Desde que el Rector redefinió las funciones del Secretario General, el Ing. Jorge Rojas, como persona a cargo de toda el área administrativa (incluida el área contable y de recursos humanos que antes no estaba a su cargo) y a Gonzalo Zavala como la persona a cargo de toda el área académica, y que insistió en que era tan importante el trabajo colaborativo entre ambas como la adecuada delimitación de sus funciones, la atmósfera se distendió un tanto.</p> <p>El efecto sobre mi equipo fue de gusto y de desafío, por el reconocimiento pleno al nivel de responsabilidad que adquirimos desde hace poco más de un año.</p> <p>En la práctica las cosas no son tan ideales. En parte porque, aunque ya desde otro lugar, el Ing. Rojas sigue intentando apoyarse en mi equipo y pedirles cuentas o involucrarlos en cuestiones que no les son propias, bajo la bandera de que “todos somos un equipo” y “todo tiene que ver con todo”. Esta cuestión sigue teniendo a mi equipo sobrecargado de cuestiones operativas y ha hecho particularmente difícil el seguimiento sistemático de nuestras responsabilidades.</p> <p>No obstante, hay cuestiones clave que han comenzado a tener una mejor delimitación, como es el hecho de que han dejado de solicitar que Liliana (psicóloga a cargo del Desarrollo Integral del Estudiante) se haga cargo de cosas relativas, por ejemplo, a la cobranza de colegiaturas o a la expulsión de estudiantes de las aulas para impedirles presentar exámenes.</p>	<p>Sigue siendo claro que el modelo GC brinda un marco sistémico de análisis de la experiencia, puesto que estas variables organizacionales definitivamente influyen, en el sentido de potenciar pero también de restringir, el desarrollo de un proyecto específico, como lo es este diplomado en particular.</p> <p>El entorno institucional y el diplomado finalmente son elementos de un todo. Será interesante también estar atentos a los efectos sinérgicos que el propio diplomado puede tener paulatinamente en la dinámica de la organización.</p>	<p>Fundamental, desde el ESC, la adecuada contextualización de la experiencia de aprendizaje (y del proyecto). ¿Qué es lo que es viable en este contexto? ¿Cuál es su ZDI?</p>
Semana del 5 al 11 de marzo.	<p><b>Entorno de la interacción:</b> comunicación a distancia.-</p> <p>Los niveles de estrés en el equipo GC se fueron elevando conforme pudimos constatar de que a pesar de que prácticamente el 90% o más de los docentes se inscribieron en su momento al diplomado, en realidad apenas 1/3 de ellos fueron los que realmente comenzaron a elaborar sus actividades relativas a la Unidad 1 del diplomado. Se refieren a continuación algunos de las expresiones</p>	<p>En términos generales seguimos situados en la fase de “compartir la información en red” del modelo TCC: se ha generado un nuevo conocimiento (¿cómo planificar?) se validó y ahora se replica para su uso por toda la</p>	<p>Sería interesante un desarrollo teórico desde ESC relativo a la incidencia del entorno virtual en la dinámica de acción mediada, incluyendo las</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
<p>que fueron en su momento rescatados: Liliana: “Yo creo que la mayor parte de ellos sólo se apuntaron “por compromiso” y sólo podemos contar con los que están, pero, ¿es un mal número?¿Cómo ha sido antes? Gonzalo: “En experiencias anteriores habíamos logrado captar a cerca de la mitad...” Enrique: “Bueno, pero hay que tomar en cuenta que aún no hemos abierto el Grupo C...” Gonzalo: “¿Quiénes de ellos creen que realmente sean docentes “en firme”?” Liliana: “A mí me parece, no sé cómo veas Enrique, que por lo menos Arturo, Cosme y Carlos...son docentes que podemos contar con ello”. Enrique: “Sí, puede ser..., ¿pero, no vamos a hacer nada?...Debería ser obligatorio...no les está costando nada, lo requieren para sus planificaciones y además como ya les había dicho es algo que finalmente se lo van a llevar... La verdad..desanima...y más que a nosotros, puede acabar desanimando a los demás...” Así las cosas, decidí hablar con nuestra tutora Enriqueta Franco, y también solicitar asesoría nuevamente de Juan Carlos Siles (al cual en esta ocasión no se le pudo localizar) y si era posible de Antonio Ray. En el proceso y de manera casual (porque se trataba de una conversación informal previa al inicio de la nueva asignatura), en una conversación con Francisco Morfín también se hicieron reflexiones útiles a este proceso. Gonzalo: “Compañeros, les comparto. Fíjense que tanto la tutora del proyecto, la Mtra. Queta, como el coordinador de la maestría, Antonio Ray y ahora también por parte de un nuevo maestro que voy a tener y que se llama Francisco Morfín, como que hay una cierta tendencia común y es que para comenzar, así lo entiendo yo, debemos desestresarnos. La palabra clave parece ser aquí “flexibilidad”. Más que entrar en conflicto con los que no han participado lo importante es, primero, reconocer que no está en nuestro control lo que los demás decidan, y, segundo, tratar de seguir flexibilizando nuestra propuesta y acercándola lo más posible a sus intereses y posibilidades como podamos...”</p>		<p>organización (cuerpo docente).  Desde la KMCI seguimos también en las fases de “Enseñar” y “Compartir”.  “La recuperación del sentido”, podría denominarse este movimiento en el proceso CGC, y puede analizarse críticamente no sólo como el descolocamiento de una CGC que todavía “coquetea” con modelos de comportamiento organizacional no del todo sintónicos con una propuesta de GA realmente planteada en clave comunitaria y constructivista, sino como una interrogante seria ante la idoneidad de algunos modelos CGC, como el de Nonaka, que tan fácilmente se prestan a colocar los proyectos en clave institucional (en la medida en que no parecen introducir suficientes mecanismos que aseguren o garanticen la representatividad de los intereses de los trabajadores de base en una organización). Esto particularmente para el caso de los docentes en una organización</p>	<p>posibilidades de la interacción y la colaboración en los entornos no sólo sub-reales sino supra-reales que permite la virtualidad.  Por otra parte el asunto central que relaciona ESC con GC: la calidad del trabajo colaborativo en ZDI, en su relación con el proceso de conformación de la comunidad de práctica y de la comunicación como creadora de zonas de desarrollo intermental (ZDI).</p>



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>Enrique: "Pero si ya les abrimos varias opciones...semipresencial en jueves, semipresencial en sábado, 100% en línea...sólo falta que se los vayamos a ofrecer en su casa..."</p> <p>Liliana: "Creo que entiendo por dónde va..." ¿Qué les podemos ofrecer a los demás?</p> <p>Gonzalo: "Sí, tienes razón Enrique, y la verdad si entiendo la frustración, es de por sí ya un lío hacer seguimiento de tres grupos diferentes, digo, tomando el cuenta el experimental. Pero ya habíamos platicado en el sentido de reconocer que finalmente fue una propuesta sí hecha colaborativamente y con enfoque GC...pero en donde ellos acabaron siendo, como comunidad de aprendizaje, más destinatarios que protagonistas...¿Qué es lo que habrían elegido como tema de capacitación si ellos hubieran votado como docentes?...Créanme que es muy poco probable que hubiera sido el tema de planificación que nosotros propusimos...Hay que buscar cómo darle la vuelta...Pero por lo pronto hay que estar tranquilos, tenemos a los que tenemos y hay que echarle ganas para que sea lo más significativo. En cuanto a los demás hay que tomarlo con calma...Ya pensaremos qué pueda ser lo mejor...Pero tampoco hay que sentirnos culpables..."</p> <p>En forma paralela a esta reflexión, dirigimos un oficio en línea a los profesores que no "han dado señales de vida" para solicitarles se pusieran en contacto y manifestaran su dificultad, con el afán de explorar estrategias para facilitarles su participación...</p>	<p>escolar. En este sentido parecen mucho más pertinentes modelos quizá menos sofisticados pero mucho más cercanos a la tesitura de las relaciones humanas en una comunidad educativa, como el de Wenger. Ello no implica dejar a un lado los enfoques GC sino tal vez recontextualizarlos en una mirada un tanto diferente, como las que nos provee Gordó, al respecto de los centros escolares en una sociedad red.</p>	
Semana del 12 al 18 de marzo.	<p><b>Entorno de la interacción:</b> comunicación a distancia.-</p> <p>Esta semana las conversaciones de la CGC giraron en torno a dos tópicos:</p> <p>a) Cómo seguir incorporando a los demás docentes. Con relación a este tema, seguimos apostando por la estrategia de generar más opciones,</p>	<p>Es importante la llamada a la apertura de espacios de autogestión al interior de las experiencias formativas que se plantean desde la GA.</p> <p>Como en el caso de la GC, para construcción de dichas</p>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
<p>de flexibilizar las actuales <b>y, sobre todo, para los que ya están participando, de aprovechar el diseño del diplomado, que permite la construcción de trayectorias personalizadas en torno a la planificación didáctica individual de la asignatura elegida</b>, para acercar más la propuesta a los intereses personales y grupales de los participantes.</p> <p>b) Profundizar en el ejercicio de reflexión que ya habíamos de alguna manera hecho con relación al análisis de los dominios y su relación con los enfoques GC y Sociocultural, ahora a propósito de la actividad del periódico. Para hacer este nuevo análisis y reflexión primero revisamos cada quien por separado los 5 registros disponibles, proponiendo categorías para la evaluación (que más bien funcionan como criterios). Las aportaciones de Liliana, apoyando a Enrique, con relación a algunos datos y conceptos básicos del enfoque sociocultural fue interesante, especialmente por su alusión a algunos dispositivos para el trabajo colaborativo. Pudimos generar una tabla con 34 términos o categorías, con base en la cual desarrollamos una sesión de skype de cerca de tres horas de duración. Fue de gran ayuda el que estén desarrollando el diplomado como parte del grupo experimental, pues además de poder referirse a comentarios captados al vuelo por los docentes, también podían opinar a partir de su propia experiencia, como estudiantes del diplomado y como miembros de la CGC.</p> <p><b>Evaluación general del proyecto:</b> eficiencia, eficacia, efectividad, impacto, cobertura, significatividad, satisfacción de los participantes.</p> <p><b>Desempeño general de la GC en apoyo al proyecto:</b> todavía de manera</p>		<p>experiencias formativas habrá que preguntarse si el modelo ADDIE, o incluso todo el referente de Diseño Instruccional es el más adecuado.</p> <p>En este sentido me parece que probablemente no, dado que se hace énfasis en un diseño muy directivo de actividades de aprendizaje. Aclaro, dichas actividades pueden ser muy creativas y abriendo espacios para la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes, sin embargo no dejan de ser espacios “laboratorio”, decididos desde fuera, en donde el formador, como diseñador, “gestiona” las experiencias formativas de los otros. Lo cual es aún más delicado si estamos hablando de la formación a nivel de educación superior y de formación continua. ¿Es la propuesta de diseño de entornos o de escenarios educativos más adecuada, en vez de la de diseño instruccional?</p> <p>Puede en este punto introducirse la metodología de Rodríguez</p>	<p>Este tema es central desde el ESC, teniendo como referente central la conquista del aprendizaje autorregulado: ¿cuándo puede ejercitarse la autonomía si no se ejerce la autonomía?</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>general.</p> <p><b>Evaluación del entorno de aprendizaje:</b> infraestructura, equipo, modalidad, desempeño de la plataforma, actividades de aprendizaje, lecturas, materiales de apoyo, técnicas e instrumentos de evaluación.</p> <p><b>Proceso formativo en términos generales:</b> desempeño general, avances en el proceso de aprendizaje, dificultades en el proceso de aprendizaje, desempeño en tareas, en foros, desempeño del instructor, desempeño de otros miembros de la CGC en apoyo.</p> <p><b>Evaluación del proceso formativo desde el enfoque sociocultural:</b> consideración del contexto cultural, capitalización del conflicto como fuerza movilizadora, participación intensa en comunidades de aprendizaje, dispositivos para el aprendizaje colaborativo, trabajo en ZDP, la comunicación crea zonas de desarrollo intermental, calidad del trabajo colaborativo en ZDI, calidad de las mediaciones, capitalización de los fondos colectivos de conocimiento, conquista del aprendizaje autorregulado, aprendizaje expansivo.</p> <p><b>Después de tres horas de análisis vía skype, expreso nuestra conclusión más importante en palabras de Enrique:</b> "Pues sí, al final de cuentas, en lo que más tenemos que trabajar o a lo que más tenemos que estar atentos, es a lograr que realmente este grupo de maestros en el diplomado sea una verdadera comunidad de aprendizaje y que en ella participen intensamente...pero para esto necesitamos lograr que lo sientan suyo..."</p>	<p>como un recurso de interés en un proceso de GC y, en particular, en un proceso de análisis de la experiencia derivada de la GC, en tanto manifestación de una práctica cultural.</p> <p>Vale la pena también explorar las relaciones de este enfoque cultural con el enfoque cultural que promueve Gordó.</p> <p>Es algo en lo que habría que profundizar pues es posible (hipótesis personal) que no haya una equivalencia exacta entre el análisis de los dominios culturales y el análisis "de contenido" (al menos el que yo conocía como "clásico", pues, ¿qué es lo que se analiza en los registros de observación? ¿El registro como texto? ¿O las prácticas culturales y los comportamientos a través de los registros? Hay ahí un deslizamiento que pudiera ser, o no, significativo, y de serlo, ser parte de los factores que han dado lugar a diversas confusiones.</p>	<p>No propiamente del ESC, pero un correlato en las ciencias sociales que sería pertinente es el de la Investigación Acción Participativa y los dispositivos de análisis y recuperación de la experiencia que se montan a partir de ella. ¿Qué otras alternativas tenemos?</p> <p>También sería interesante volver a las propuestas de Cecilia Fierro en torno a la Investigación-Acción en contextos educativos y a las propuestas sobre la sistematización de la experiencia.</p>
Semana del	<b>Entorno de la interacción:</b> comunicación a distancia, hasta el día 20, luego del	¿Qué barreras del aprendizaje	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
19 al 25 de marzo.	<p>22 al 24 presencial.</p> <p>Tuvimos una conferencia telefónica, aproximadamente entre las 16:00 y las 16:30. El tema central fue (nuevamente) las escasas respuestas a la carta en la que se solicitó a los docentes que "no se han aparecido" se pusieran en contacto. [Aunque por una parte habíamos ya aceptado la posibilidad de no "cerrar nuestra perspectiva" y generar opciones, nos parecía que había que hacer el último intento por involucrar a los que se habían anotado...] Enrique: "A mí me parece que...ya ves como es por ejemplo...está el caso de Esteban...sólo nos da la vuelta, con eso de que es juez tal vez se siente impune..." Liliana: "También es la falta de tiempo y...cuestiones personales, ¿te dije de mi conversación con Mónica? Su mamá está muy delicada de salud y le está teniendo que dar mucha atención...llevarla al médico, al hospital...realmente se le está haciendo muy difícil..." Enrique"...de hecho me comentó que ya no dará clases el siguiente semestre...pero yo tenía la idea de que es por la nueva empresa que puso con otras personas...le quiere dar impulso y con eso de que es precisamente mecadóloga..." Gonzalo: "Pero...bueno, ¿cómo ven?, yo estoy en la idea de que a los que no han participado de plano ya los demos de baja en la plataforma...ya hablamos de generar nuevas alternativas...pero, bueno, tal vez sea importante también tener acercamientos más personalizados para saber cómo están todos...Liliana, ¿cómo ves?" Liliana: "...sí, me puedo ir acercando, también Enrique, como los vemos del diario nos puede resultar más fácil, y por no ser sus instructores tal vez les sea más fácil". Enrique: "sí, ¿cuestión de acercarnos?"</p> <p>El miércoles 21 llegué a las instalaciones de la universidad. El jueves 22 y el sábado 24 fueron las sesiones presenciales con el Grupo A y el Grupo B. Además tuvo lugar el desayuno que les ofreció el Rector en Los Vikingos, y la capacitación especial a Alfonso Rivera en cuestiones de cómputo, antes del desayuno. (Ver los registros de observación).</p>	<p>siguen operando y se muestran tanto del lado de los docentes que rehúsan participar, como de la propia GC?</p> <p>Probablemente todos ellos, pero en especial:</p> <p>-“Yo soy mi puesto”: los individuos en una organización tienden a centrar su atención (y sobre todo, la definición de sí mismos) en torno a lo que hacen en la empresa, lo cual les dificulta el poder visualizar la dirección de la empresa en su conjunto y percatarse de la importancia de tener información suficiente sobre lo que ocurre en el resto de la misma.</p> <p>-“La ilusión de hacerse cargo”. Mientas no se analicen los problemas con un pensamiento sistémico, en donde lo importante es descubrir las estructuras y las causas profundas que nos implican a todos, lo más probable es que los miembros de la empresa, y la empresa misma, se comporten reactivamente y dirigiendo sus estrategias, por ejemplo, a los</p>	<p>Un tema poco explorado hasta ahora en la bibliografía sobre ESC en la maestría: el tema de las mediaciones no relacionadas a temas cognitivos sino al desarrollo de competencias para la convivencia.</p> <p>¿Cuándo y a propósito de qué, por otra parte, hemos de trabajar en el tema del “límite”? (Como mediación para el aprendizaje.)</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		
U2_A2_B2_Bitácora_GZA		
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)	Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
<p><b>Uno de los temas que más nos ocuparon como CGC fue el tema de los tiempos necesarios para la participación en el proyecto, mismos que estaban siendo percibidos, en voz de Enrique y Liliana, como insuficientes y a la vez un poco excesivos...</b> Esta conversación se llevó a cabo el viernes 23 en biblioteca, aproximadamente entre las 19:30 y las 20:15. (Fue una sesión de trabajo en la que se tocaron varios temas, no únicamente de la CGC).</p> <p>Liliana: "Gonzalo, estamos preocupados porque otra vez Jorge [el Secretario General] nos está saturando de cosas que no nos tocan. ahora está lo del evento de la rifa y estamos perdiendo mucho tiempo." Gonzalo: "Tú cómo estás Enrique, te veo como que algo te pasa, ¿estás bien?, ¿es cansancio? Enrique: "Es por la saturación, también todavía no resuelvo el problema de los permisos y licencias de las máquinas en el Colegio. Pero coincido con Liliana..." Liliana "y no quiero ni pensar ahora que Leo va a faltar unos días, Eréndira me va a querer ocupar para todo... Todo ello nos afecta en todos sentidos pero también para darle mejor atención a este proyecto...y sobre todo, y no es una excusa, a nuestra propia participación como estudiantes del diplomado..."</p> <p>Enrique: "Sí, la verdad es que es un tanto estresante. Con tanto trabajo operativo, MÁS EL DIPLOMADO, nos estamos volviendo locos. Y nos queda claro que el diplomado es algo como más de fondo, más estratégico, que realmente puede contribuir significativamente a que las cosas de la Uni funcionen mejor...pero no puedes tampoco parar la escuela y, por otro lado, lo que dice Liliana, el tema de Jorge."</p> <p>Gonzalo: "Sí, entiendo lo que dicen. A ver, denme detalles nuevamente de todo lo que consideran accesorio, tanto de sus tareas cotidianas, como de lo que indebidamente les pide Jorge. Voy a tener pronto una charla con Jorge (quizá acabando esta misma junta). Trataré de remarcar nuevamente los límites y por otra parte, tenemos que reorganizarnos. A mí también me preocupa que tengo muy claro todo lo del diplomado pero estoy comenzando a perder claridad con respecto al seguimiento de todo lo demás..."</p> <p><b>Para terminar vale la pena retomar una conversación posterior al cierre de la</b></p>	<p>enemigos externos.</p> <p>-“El mito del equipo administrativo”. Se habla mucho de trabajo en equipo en las organizaciones, pero a decir de Senge, en lo que parecen estar altamente calificadas las organizaciones y sus miembros es en cerrarse al aprendizaje en equipo (indagar colectivamente incluso infunde temor) y en simular el trabajo en equipo.</p>	

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
<p><b>sesión presencial con el Grupo B (sábado 24 de marzo).</b></p> <p>Gonzalo: "¿Cómo viste Liliana?" [refiriéndome a su percepción sobre el desayuno y la sesión de capacitación de ese mismo día -estábamos en la palapa después de recoger las cosas-]. "Bien, creo que muy bien...vi a los maestros satisfechos..." Gonzalo: "Sí, le eché una ojeada a las encuestas, parece que salimos bien, ¿no?" Liliana: "Sí, nada más faltó la de Rosendo....que yo me acuerde...y la de Francisco...pero bueno, él sólo apenas vino el jueves..." Gonzalo: "¿Cómo viste la sesión?" Liliana: "Sentí a este grupo mucho más dinámico...viendo mejor las cosas...como que este grupo de los sábados sí está más comprometido, se ve que están haciendo las cosas porque les interesa realmente...aprender... En cambio el de los jueves sí van bien, pero como que se nota que lo hacen más por cumplir..., al menos varios de ellos..." Gonzalo: "¿Por qué crees que eso suceda?" Liliana: "Creo que es en parte la influencia de algunos, por ejemplo, Verónica, ella me comentó algo así como que había hecho las cosas por hacerlas..." Gonzalo [interrumpe] "¿Te dijo algo con relación a sus trabajos?" Liliana: "Sí, parece que no le fue bien y creo que por eso me lo dijo" Gonzalo: "Debe sentirse inquieta porque ya está al tanto que no acreditó la primera unidad...quedamos...porque ella lo prefirió así...que para mejorar le plantearía una actividad diferente..." Liliana: "Tal vez a eso se refería..." Gonzalo: "Tal vez, porque fue muy evidente que en realidad lo hizo todo al "ahí se va", por ejemplo, el tríptico que subió o creo que lo había hecho para otra institución... Liliana, ¿cómo me sentiste a mí ahora?" Liliana: "incluso el jueves pudiste ser mucho más cercano...pero quizá fue porque ahora el grupo está más chico y no está la gente que tal vez era más difícil..." Gonzalo: "quizá, aunque la verdad quien me hacía sentir hasta cierto punto incómodo (o el que más) era Rosendo, pero te cuento...ahora hasta me felicitó..., pero dime, finalmente, más allá de mi actuación, ¿sientes que los grupos en sí son distintos?" Liliana: "sí, creo que su dinámica es diferente y que tal vez ellos mismos son diferentes". Gonzalo: "¿y si fuera no sólo la dinámica sino cómo son ellos, por qué crees que están en el mismo grupo?" Liliana: "siento que los que eligieron el jueves...o por decir lo contrario, siento que los que eligieron</p>		<p>Nuevamente, las posibilidades que se abren cuando se consideran los elementos "afectivos" de la comunidad de práctica "Wenger", mismos que refuerzan el sentido del compromiso mutuo y de la empresa conjunta.</p>	<p>¿Cómo influyen otros factores en la calidad del aprendizaje? ¿Qué clase de "mediaciones" (en el sentido general de factores intervinientes a través de los cuales hasta cierto punto se "filtra la experiencia"): involuntarias ejercen su efecto: edad, condición física, nivel de estrés, idiosincrasia profesional, etc.?</p>



Nombre: Gonzalo Zavala Alardín			
		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	venir el sábado son maestros que de por sí están más dispuesto a dar, a dar su tiempo personal...incluso sin importar si hay un papel de por medio o no... en cambio los del jueves como que ya van "de salidita"..." Gonzalo: "mmm...sí, varias veces en el pasado también he sentido eso, pero eso, aún cuando fuera cierto, no hace sino incitarme a ser más creativo, ¿qué más podemos hacer para motivarlos?...Y, dime, ¿cómo viste el desayuno, te dijeron algo o captaste algún comentario?" Liliana: "sí, escuché que qué bueno que había venido el rector, algunos pensaron que no iba a llegar...es bueno porque le da la importancia, se sintieron a gusto y yo creo que la pasamos bien..."		
Semana del 26 de marzo al 1º de abril.	<b>Entorno de la interacción:</b> comunicación a distancia.-  Esta semana fue de colaboración a distancia. Como el trabajo de los últimos días (presencial) fue extenuante...esta semana retomamos cosas más bien operativas...Por mi parte he estado retomando la evaluación de las actividades de la Unidad 1 (de los docentes rezagados) y casi termino de evaluar las actividades de la Unidad 2 (sólo me quedan los docentes rezagados, que ya parecen ser menos). Ya está en curso la Unidad 3...se bien el periodo vacacional...ojalá los que venían rezagados y están intentando ponerse al corriente, lo logren...		
Semana del 2 al 8 de abril.	<b>Entorno de la interacción:</b> comunicación a distancia.-  Hubo muchas actividades relacionadas con el seguimiento, retroalimentación y evaluación de las producciones de los profesores en las actividades en línea programadas para la Unidad 3. Sin embargo, debido al periodo vacacional no hubieron sesiones de la CGC.		
Semana del 9 al 15 de abril.	<b>Entorno de la interacción:</b> comunicación a distancia.-  Fue hasta esta semana que pudimos abonar al proceso de análisis de los registros de observación, dando continuidad al proceso de análisis de dominios culturales. Nos sirvió mucho para ese efecto el análisis previo	Esta conversación puede tener	Es interesante cómo la elaboración de un

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
	<p>que habíamos hecho para la elaboración del periódico. Fue importante también el haber socializado en CGC la retroalimentación que hiciera la maestra Queta de la identificación de dominios y los primeros términos incluidos. Dio al equipo más confianza con respecto a lo que había que hacer, pues en la primera lectura que hicimos de las instrucciones para esta actividad surgieron muchas dudas, yo mismo me sentí muy dudoso y no pude explicar a la comunidad los alcances y límites de dicha tarea. Como expresé en el foro de consulta, entre otros elementos la figura de las "unidades de significado" se prestaba a múltiples interpretaciones. Ya con el visto bueno de la maestra pudimos enriquecer y complementar, mediante conversaciones fundamentalmente telefónicas (9 y 10 de abril) el desglose inicial que yo había hecho al respecto de la taxonomización. Fue motivo de controversia entre nosotros cuál de los dominios/subdominios valía la pena llevar a nivel de análisis de componentes. Enrique "Para mí que la rama más importante es la del desempeño del curso en general...¿no nos da la información más panorámica de cómo va el curso? Gonzalo: "sí...es una información por decir estratégica...pero..." Enrique: "De hecho por algo la utilizamos en la sección de la editorial". Gonzalo: "tengo mis dudas pero quizá por otros motivos...¿realmente estaríamos haciendo de eso un análisis de contenido? Por ejemplo, la cobertura, ¿es una "unidad de análisis de tipo semántico...o es un fenómeno conductual..." Liliana: "...pero a mí como que me suena que deberíamos centrarnos en lo que hemos estado focalizando en los registros: lo del aprendizaje de los profes..." Enrique: "dices en la rama de proceso de aprendizaje"? Liliana: "aha" Gonzalo: "Perdón la interrupción, pero me quedo pensando que lo de la asistencia aunque no suena a análisis de contenido...si lo vemos por el lado de la cultura...por aquello de los dominios culturales...pues sí me queda claro que el nivel de asistencia y los patrones que encontramos</p>	<p>diversos ángulos de interés. Me gustaría referir un desafío muy particular. En la medida en que se avanza hacia el desarrollo de un pensamiento sistémico, especialmente cuando los dispositivos y artefactos creados tienden a recuperar amplias porciones de la vida de la organización, puede volverse difícil (y aparentemente arbitrario) la elección de una porción para ser analizada. No obstante puede servir de ayuda el mismo pensamiento sistémico (finalmente todo se conecta) y por otro no perder de vista que la experiencia GA, es decir, el proyecto de intervención, marca una ruta muy clara, misma que ha sido acuñada en clave de "meta de desempeño": el desarrollo de la competencia focal.</p> <p>Desde ahí existen los caminos "de vuelta" para lograr impactar en el resto del sistema.</p>	<p>producto concreto activa y moviliza los recursos (y también las barreras) al interior de una comunidad de práctica, que, sin lugar a dudas, participa intensamente en la construcción del objeto en cuestión. Al calor de dicho nivel de participación, se vuelve hasta cierto punto "irrelevante" el escenario concreto...Fundidos los tres en un solo espacio imaginario vehiculado por la tecnología.</p>

Nombre: Gonzalo Zavala Alardín		U2_A2_B2_Bitácora_GZA	
Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)		Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento	Conceptos del Enfoque sociocultural
<p>son parte de la cultura de nuestros docentes...Liliana, por otra parte, sí, de hecho tenemos por lo mismo que dices más material de esa rama...como al principio tuvimos más cosas relacionadas al proceso de aceptación del diplomado..."</p> <p>Fue así que decidimos finalmente centrarnos en la parte de los procesos de aprendizaje. Al principio nos costó trabajo ubicar cuáles podrían ser las dimensiones de contraste. Liliana: "el ejemplo que nos pasaste Gonzalo, el de las libretas...como que son cosas muy específicas y muy relacionadas entre sí...pero lo que tenemos en proceso de aprendizaje es como más revuelto". Enrique: "pero si encontramos uno como ángulo común que nos permita compararlos..." Gonzalo: "sí, creo que esa es la clave...bueno, si los dividimos en los elementos de la competencia...conocimientos, habilidades, etc., tal vez podamos presentarlos de manera ordenada..." Liliana: "podemos decir qué tanto avance hay en cada uno..."</p> <p>Así quedó el análisis de componentes y pudo ser corroborado el esquema platicado con la maestra Queta el martes en la noche. Sí, vamos por buen camino, ahora el rollo es darle la forma a la presentación. Enrique "¿qué tal el prezi que usaste la otra vez, el que nos mandaste de tu otra materia?" Gonzalo: "si, de hecho ya ven que se menciona en las instrucciones."</p> <p>Debido a que se vienen los preparativos del siguiente tetra decidimos que yo hiciera el bosquejo y se los enviara para que opinaran y si era necesario Enrique le hiciera mejoras, con aquello que está más metido</p>			

<b>Nombre: Gonzalo Zavala Alardín</b>		<b>U2_A2_B2_Bitácora_GZA</b>	
<i>Acciones de la Comunidad de Gestión del Conocimiento (datos, hechos, eventos, diálogos...)</i>		<i>Procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento</i>	<i>Conceptos del Enfoque sociocultural</i>
	en la computación...		

*Planificación didáctica con un enfoque basado en competencias:  
una aproximación desde la gestión del conocimiento.*

## **ANEXO 9**

### **Reporte de la Comunidad de Gestión del Conocimiento**



30/04/2012

---

---

---

# Reporte de la comunidad de gestión del conocimiento

*Hacia una interpretación de lo vivido.*

---

---

---

Gonzalo Zavala Alardín /Comunidad GC-DICE

# Reporte de la comunidad de gestión del conocimiento

*Hacia una interpretación de lo vivido.*

## 1. ¿Cuáles son las condiciones que favorecen o entorpecen los procesos de gestión del conocimiento en las instituciones educativas?

En sintonía con una perspectiva sistémica de la organización escolar ( i.e. pensamiento sistémico en Senge), desde la cual sus diferentes componentes o dimensiones contribuyen a definir de manera variable y compleja la calidad del contexto en que habrán de operar los procesos de gestión del conocimiento, podemos identificar las siguientes condiciones impulsoras y restrictivas:

- a) Desde lo administrativo, se hace evidente que condiciones de suficiencia y adecuación en la infraestructura, el equipamiento (incluyendo lo relativo a las TIC's) y los recursos financieros disponibles para la nómina y gastos de operación, facilitan notablemente procesos de este tipo, o en caso contrario, los dificultan. Los recursos financieros que permitieron constituir y mantener en operación al equipo DICE (que fungió como CGC) durante este trayecto, que hicieron viable la operación del laboratorio de cómputo y de una estructura mínima de telecomunicación y de aprendizaje como lo fue Athenea, y, desde luego, que hicieron posible solventar los gastos de viáticos de Gonzalo Zavala, dan testimonio de la importancia de este tipo de condiciones. Por otra parte, el que el proyecto de intervención haya estado a punto de ser suspendido en el mes de enero debido a la falta de recursos financieros para soportar los citados viáticos, o la falta de presupuesto para adquirir un cañón nuevo, una cámara digital y una audigrabadora, son ejemplos de cómo carencias a este nivel pueden entorpecer o poner en riesgo un proceso de esta naturaleza. Dicho sea de paso, esta es una dimensión que ha sido poco referida en la literatura teórico-metodológica revisada hasta ahora, pero que suele ser capital en otro tipo de abordajes acerca de la gestión de proyectos sociales (como el modelo aún muy en boga en la gestión de fondos internacionales para el desarrollo, denominado "Marco Lógico"). Prueba de ello es la ausencia entre los requerimientos solicitados por ITESO de modelos presupuestales y acciones de seguimiento y evaluación a este nivel.
- b) Desde lo organizacional, estructuras y modelos de comportamiento de aliento participativo y democrático (culturas colaborativas y de red en Gordó), y en el caso particular de una institución educativa, *que permitan el suficiente énfasis en la lógica formativa de la organización* (modelos de la nueva gestión escolar), se constituyen en contextos favorables para procesos de gestión del conocimiento. Por el contrario,

estructuras muy verticales y modelos de comportamiento autocrático y centralista (modelos autocráticos según las teorías del comportamiento organizacional, o culturas preinstitucionales en Gordó) cargados hacia una visión administrativa de la educación, dificultan o restringen los espacios para el impulso a procesos de GC. En este sentido fue interesante el ejercicio, realizado al inicio del diseño de la intervención, orientado a identificar si existían en ULDA las condiciones mínimas para un proceso de esta naturaleza, destacándose, entre otras variables las siguientes: (1) tiempos, espacios, recursos financieros, estructuras, políticas y sistemas de seguimiento *dedicados a realizar y promover procesos de trabajo colaborativo*; (2) cantidad y calidad de los instrumentos *de apoyo a la comunicación vertical y horizontal en la organización* –formales e informales- , y prácticas prevalecientes al respecto; (3) estrategias de motivación, estilo de liderazgo y clima institucional, *en lo referido al modelo de comportamiento de la institución*; (4) protocolos y políticas de contratación de personal, estrategias para la sistematización de la experiencia, políticas e infraestructura para la gestión de la información y su difusión, políticas e infraestructura relativas a la promoción de la investigación e innovación, políticas, estrategias e infraestructura para la planeación estratégica y, en general, prácticas relativas para la detección de problemas y construcción de soluciones, *en lo más directamente relacionado a la gestión del conocimiento*. Cabe destacar que los resultados de dicha exploración, según la escala utilizada, fueron “regulares” (2.2 en una escala del 1 al 4), es decir, sólo parcialmente existían condiciones adecuadas para albergar e impulsar procesos de gestión del conocimiento en la organización.

- c) Desde lo pedagógico, es claro que una organización educativa en la que prevalecen no sólo a nivel de proyectos y metas aspiracionales, *sino de prácticas concretas*, enfoques de tipo constructivista (más aún si hay en ellos una presencia significativa del enfoque sociocultural), será más fácil impulsar proyectos de GC y los proyectos de gestión del aprendizaje que de ellos se deriven. Por el contrario, si en la institución predomina, al menos desde las prácticas concretas, enfoques educativos tradicionales (enfoques transmitivos del tipo “cadena de producción”), será más difícil instalar procesos GC ya que los mismos nos plantean la necesidad de visualizar a la organización como una organización que aprende (Senge) a partir de procesos constructivos de carácter mediado y participativo (enfoque sociocultural).
- d) Por último, desde la perspectiva de la comunidad y de la cultura que en ella prevalece, es claro que la existencia de una comunidad bien integrada, girando en torno a un proyecto pedagógico claro (especialmente si está elaborado en clave constructivista/sociocultural), proveerá una mejor infraestructura social para el impulso de un proyecto GC. La conformación de comunidades de práctica en su interior es un elemento clave dentro de las orientaciones GC, especialmente las soportadas en enfoques como el de Wenger. Es importante no olvidar que el primer proyecto que se intentó (relacionado con impulsar una cultura de trabajo colaborativo al interior del equipo directivo de ULDA), fracasó precisamente por no existir las condiciones mínimas de una comunidad de práctica o al menos en grado suficiente

para crearla en los tiempos considerados por ITESO para la gestión del proyecto: puede afirmarse que al interior de dicho equipo no existían (y siguen sin existir) ni el compromiso mutuo, ni la empresa conjunta, ni los recursos compartidos.

## 2. ¿Es posible hacer gestión del conocimiento para el aprendizaje en las instituciones públicas de educación básica?

Aunque el nivel en que se ubica nuestro proyecto es de educación superior, sin embargo, justamente el proyecto “Escuelas de Calidad” revisado en la asignatura “*Propuestas actuales de GC en ámbitos educativos*”, y los éxitos parciales que ha cosechado, nos demostró que es posible concebir e implementar un proyecto a nivel nacional a nivel de educación básica con dicho enfoque: se trataría de brindar a los centros escolares incluidos en su padrón (por su alto nivel de vulnerabilidad), recursos financieros extraordinarios para que sus comunidades (alumnos, padres de familia, docentes, directivos), a partir de diagnósticos autogestivos, desarrollaran, implementaran y evaluaran proyectos de intervención a este nivel, ejerciendo dichos recursos también de manera autogestiva. Dicha experiencia también hizo evidente que, (1) un insuficiente proceso de negociación de significados (en este caso al respecto de “qué es una escuela de calidad”) y (2) las propias prácticas culturales que todavía prevalecen en los centros escolares, en los que (2a) los recursos financieros siguen siendo fuente de poder y de política y (2b) la cultura participativa, democrática y colaborativa entre todos los actores aún incipientemente desarrollada, *son factores (entre otros) que demeritan en mucho el alcance real de estos programas, al grado de llegar a desvirtuarlos*. De manera un poco más detallada:

Una primera aproximación al Programa Escuelas de Calidad revela aspectos de interés: en alguna medida nos habla de un sistema educativo cuyas autoridades cumplen con aspectos clave de su función: (1) dar a conocer problemas sustantivos en los resultados de la acción educativa del sistema, a partir ejercicios diagnósticos previos; (2) orientar los esfuerzos en torno a aquellos segmentos del sistema particularmente vulnerables; (3) promover un programa de intervención de carácter abierto y flexible que exige la participación de los diferentes niveles de gestión educativa (federal, estatal, municipal) y de sus principales actores (padres de familia, docentes, alumnos, directivos, etc.)

Es éste último tal vez el rasgo más llamativo del proyecto. Poco sabemos acerca de la metodología que sirvió de base para la realización del diagnóstico (¿se acerca o aleja con respecto a lo que venimos entendiendo como un mapeo del conocimiento?). Poco sabemos también con relación a otros problemas que pudiesen haber estado en la agenda (¿qué actores participaron en ella y qué tan democrática fue dicha deliberación?). Sin embargo se percibe con claridad la voluntad de ofrecer un programa en el que se intenta descentralizar la intervención, dejando en manos de la comunidad escolar el diagnóstico de sus propias necesidades y la determinación del uso que se dará a los recursos (al parecer significativos), que el programa pone a su disposición.

Este énfasis autogestivo es cada vez más frecuente en los programas gubernamentales enfocados en la población más vulnerable SEDESOL, DIF, Derechos Indígenas, etc.).

Una virtud potencial en el programa en cuestión es la diversidad de rubros en los que se puede ofrecer el presupuesto y la flexibilidad con que se pueden ejercer. Al no ser recursos estrictamente "etiquetados", alientan una intervención relativamente integral (a nivel de centro educativo) y abren espacios interesantes para la toma colaborativa de decisiones, factores que potencian la construcción de comunidad.

Carecemos de datos duros para avalar o poner en entredicho los resultados que se presentan, pero lucen significativos. Abonamos dos o tres cuestiones que es conveniente considerar en el análisis:

1. **Las escuelas como nodo:** el conjunto de escuelas beneficiarias de este programa podría constituir una auténtica red: un flujo horizontal de intercambio de experiencias y recursos sería altamente productivo. ¿Se explota esta posibilidad?
2. **El sistema como nodo:** no identificamos en el discurso de las autoridades un reconocerse como parte de una red de escuelas latinoamericanas o de países en desarrollo con similares inquietudes posibilidad de intercambio. En este sentido, la cultura del sistema parecería, en el mejor de los casos, situarse a nivel de cultura colaborativa, no de cultura en red.
3. **Tensiones entre las estrategias de innovación y la cultura escolar.** Capitalizando algunos recursos/nodos de nuestra propia red, pudimos conseguir un testimonio indirecto y sumamente sintético de una directora de una escuela de calidad y de una maestra de otra escuela de calidad, ambas provenientes de la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche. Parece haber una coincidencia en la valoración positiva del programa, especialmente porque es la comunidad escolar la que decide en qué renglones se aplicará el recurso, con la posibilidad de una gestión no sólo más democrática sino también integral. Sin embargo uno de los factores a mejorar está el siguiente: aunque hay una cierta "tramitología" difícil, al final no hay un seguimiento muy fino (incluido el nivel de comprobación de gastos), lo que se presenta a desviaciones de recursos y genera suspicacias, de las cuales los directivos de las escuelas beneficiadas no están exentos.

Aún suponiendo que este programa (Escuela de Calidad) tenga características interesantes y positivas, es evidente que es preciso trabajar a nivel de cultura escolar. **¿Hasta qué punto puede demeritarse un programa pensado a nivel nacional en clave colaborativa, cuando al interior de cada centro escolar predomina una cultura institucional o quizá incluso pre-institucional?**

### 3. ¿Cuáles son las acciones críticas para la gestión del conocimiento tanto por parte del líder como por parte de los participantes?

Rol	Actores	Acciones críticas
Conducción del proceso de gestión del conocimiento:	Gonzalo Zavala Alardín	Propiciar un alto nivel de compromiso, comunicación y trabajo colaborativo al interior de la CGC/Comunidad de práctica; llevar a cabo un meta-proceso de seguimiento y evaluación del avance del proceso y del proyecto; hacer las gestiones necesarias con otras instancias ULDA, especialmente con el Rector, en beneficio del proyecto; propiciar la sintonía entre la dirección del proceso y los significados y propósitos compartidos y retroalimentados

Rol	Actores	Acciones críticas
		con ITESO.
Integrantes de la comunidad de gestión del conocimiento y la respectiva comunidad de práctica	Equipo DICE: Enrique Solano, Liliana García, Gonzalo Zavala	Trabajar colaborativamente en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación del proceso y de sus productos, con énfasis en los procesos de gestión del conocimiento y del aprendizaje; constituirse en una instancia que se brinda apoyo afectivo y automotivación para enfrentar las dificultades y compartir los logros; constituir un espacio permanente de análisis y reflexión acerca del sentido de la experiencia y las estrategias para el afrontamiento de las dificultades; promover activamente la constitución de la comunidad de aprendizaje en una comunidad de práctica.
Autoridades superiores	Rector: Carlos Hernández.	Mantener el encuadre con relación a la significación del proyecto para el bien de toda la institución y sus metas a corto, mediano y largo plazo; reafirmar el sentido de logro; brindar apoyo para la solución oportuna de las dificultades que exceden las áreas de decisión y competencia de la CGC; propiciar un trabajo colaborativo del resto de las instancias ULDA hacia el proyecto.
Analistas:	Equipo DICE, Jorge Luis Rodríguez, Arturo Estrada, Mónica Mejía.	A partir de su rol como analistas a un tiempo empáticos y objetivos, aportar conocimientos especializados para el diseño y la mejora de aspectos generales y específicos del proceso y de sus productos, incluido el componente de las TIC's; en este caso particular, el rol de Enrique y Liliana como integrantes del Grupo Experimental, y el de Liliana como co-observadora en el desarrollo de las sesiones presenciales de los grupos A y B (comunidad de aprendizaje).
Informantes.	Integrantes del Consejo Técnico Universitario y del Consejo Administrativo, cuerpo docente, estudiantes.	Aportar , en el momento oportuno y con la calidad debida, los conocimientos y la información específica requerida para las diferentes etapas del proceso, incluido el acceso a información clave requerida para el mapeo del conocimiento y la etapa de análisis del modelo ADDIE de desarrollo instruccional.
Retroalimentadores	Consejo Administrativo,	Coadyuvar a construir una visión verdaderamente multidimensional y plural



Rol	Actores	Acciones críticas
	Consejo Técnico Universitario, Consejo de Alumnos, cuerpo docente.	del sentido, alcances y límites de la experiencia, del proceso y del proyecto, a efectos tanto de la mejora continua como de la valoración de la experiencia.
Editores de contenido	Equipo DICE.	Tener la empatía necesaria hacia la comunidad de aprendizaje y la competencia profesional para generar contenidos relevantes, pertinentes y atractivos en el procesamiento de información y en la construcción de los productos del proyecto

#### 4. ¿Cuáles son los indicadores de que una institución educativa aprende como organización?

En la experiencia de esta intervención, ha demostrado ser pertinentes los planteamientos de Senge, desde los cuales podemos puntualizar los siguientes indicadores (no se les lleva a nivel de evidencias).

Criterios (disciplinas de Senge)	Indicadores
Pensamiento sistémico	Los miembros de ULDA proporcionan evidencias de que están aprendiendo a ver a la organización como un todo, de que necesitan construir un mapa de las partes que lo componen, de que es preciso entender la forma en que dichas partes se relacionan entre sí, del rol que cada uno (un grupo, un individuo) juega en ese entramado, y del impacto que cada quién tiene en la dinámica total y de ésta sobre uno.
Dominio personal	A partir de un compromiso real entre las partes y el todo organizacional (por ejemplo entre la CGC y ULDA), se detectan evidencias de que cada grupo e individuo están asumiendo la conveniencia de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender de manera permanente.</li> <li>• Ahondar y aclarar la visión personal.</li> <li>• Tener paciencia.</li> <li>• Ser objetivos.</li> </ul>
Modelos mentales	Cada vez con más frecuencia y tino los miembros de la organización están atentos a la detección y desactivación (des-aprender) de las barreras del aprendizaje que de manera tácita operan en sí misma. Entre ellas las que el mismo Senge caracteriza: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yo soy mi puesto”.</li> <li>• “El enemigo externo”.</li> </ul>

Criterios (disciplinas de Senge)	Indicadores
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La ilusión de hacerse cargo”.</li> <li>• “La fijación de los hechos”.</li> <li>• “La parábola de la rana hervida”.</li> <li>• “La ilusión de que se aprende con la experiencia”.</li> <li>• “El mito del aprendizaje en equipo”.</li> </ul> <p>En nuestras bitácoras ya tuvimos oportunidad de constatar cómo algunas de estas barreras han dificultado nuestro proceso particular, especialmente: “Yo soy mi puesto” y “El enemigo externo”.</p>
Construcción de una visión compartida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La visión se plantea de manera cada vez más explícita y atractiva, y logra interpretar adecuadamente los anhelos del conjunto de los integrantes de la organización.</li> <li>• Se construyen y perfeccionan los dispositivos para lograr concretar dicha visión en las prácticas organizacionales.</li> </ul>
Aprendizaje en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la forma de abordar las diferentes tareas y desafíos, los miembros de la organización hacen evidente que conciben como unidad o sujeto de aprendizaje no al individuo, sino a la organización misma.</li> <li>• Se promueve el diálogo como vía privilegiada para construir comunidad y negociar significados a todo lo largo y ancho de la organización.</li> </ul>

## 5. ¿Cómo se genera la necesidad de gestión del conocimiento en una institución educativa?

En este sentido el paradigma constructivista del aprendizaje, el caso particular del enfoque sociocultural, y las diversas propuestas de GC revisadas, parecen converger en torno a un elemento clave: el detonante de todo proceso de aprendizaje, lo mismo que de todo proceso de GC, *es un problema, un tarea u oportunidad desafiante, o una crisis, de carácter relevante para un individuo, un grupo o la institución entera, y para cuya resolución se precisa construir, a partir de los conocimientos previos, nuevos conocimientos. En este proceso resulta clave la capacidad de identificar la ventaja estratégica de aprender a capitalizar las oportunidades que representa la acción colectiva y los recursos (entre ellos los conocimientos) que dicha colaboración permite vehicular.* La citada convergencia queda claramente ilustrada en la siguiente tabla:

Propuesta	El problema, como origen de la necesidad de la GC
Enfoque sociocultural	Tanto en términos de aprendizaje, como de desarrollo y transformación cultural, el conflicto, en su acepción más general

Propuesta	El problema, como origen de la necesidad de la GC
	<p>(conflicto cognitivo, conflicto de adaptación, conflicto de intereses, carencia, problema o necesidad), parece constituirse en el punto de origen de dichos procesos, y su resolución inter/intrasubjetiva, y la transformación social, en los horizontes inmediatos y distantes de la acción humana. Bajo esta perspectiva, podemos conceptualizar el aprendizaje como actividad de resolución mediada de problemas, al interior de un contexto cultural específico. Gracias a esta mediación, que es también de naturaleza sociocultural e histórica, son facilitados los procesos de construcción de conocimiento, desarrollo de habilidades y/o asimilación de valores y actitudes.</p> <p>De entre todas las herramientas mediadoras en las que se apoya el ser humano para aprender en el contexto de la acción, difícilmente puede encontrarse una cuya potencia pueda equipararse a la del lenguaje verbal (y escrito), mismo que, articulado con el pensamiento humano, multiplica exponencialmente la capacidad de nuestra especie para resolver todo tipo de problemas. Es por ejemplo indiscutible la participación del lenguaje articulado en la construcción de estados de intersubjetividad, proceso en el que la definición de situaciones y los procesos colectivos y dinámicos de construcción y reconstrucción de contextos, tienen una función neurálgica y una significativa dependencia de herramientas simbólicas. El resultado de dichas articulaciones es una espiral de rendimientos cada vez más elevados <b>en la resolución de problemas</b>, soportados por andamiajes cada vez más sofisticados y sutiles, mismos que si son adecuadamente calculados y direccionados, logran operar en las zonas de desarrollo próximo individuales (ZDP) de los diferentes actores participantes, <b>permitiendo además capitalizar fondos colectivos de conocimiento</b>, dar forma a procesos colectivos de aprendizaje y desarrollo, (zonas de desarrollo intermental -ZDI), y, por esa vía, promover activamente la transformación de los procesos intermentales en procesos intramentales y la conquista del aprendizaje autorregulado.</p>
Gordó	<p>Los desafíos que enfrentan las organizaciones en la sociedad del conocimiento, en la sociedad red, en la “era líquida”, colocan a la organización en la necesidad de resolver problemas cada vez más diversos, complejos y cambiantes, mismos que detonan procesos de gestión del conocimiento que, si se abordan desde la perspectiva del aprendizaje en red, tienen la mejor oportunidad de solucionarse y de generar innovación. Sin embargo, los procesos de aprendizaje que se activan pueden ser de diferente calibre. Gordó destaca tres tipos, denominados “ciclos”. En el aprendizaje de primer ciclo la organización se limita a resolver los problemas o responder a las interrogantes que se le plantean. En el aprendizaje de segundo ciclo la organización es capaz de</p>

Propuesta	El problema, como origen de la necesidad de la GC
	detectar si es necesario cambiar o replantear las preguntas que se viene formulando. En el aprendizaje del tercer ciclo la organización se transforma a sí misma (creación de dispositivos y estrategias) para estar en mejor capacidad de enfrentar de manera sistemática (y capitalizando todo el conocimiento disponible en la red), todos los problemas que seguirá enfrentando.
Firestone y McElroy	Plantean como etapas iniciales de los procesos de gestión del conocimiento las etapas de (1) aprendizaje individual y (2) formación de comunidades de práctica. Se trata de un proceso a través del cual las tensiones <i>causadas por los desafíos a la supervivencia, prestigio, estatus, riqueza, oportunidades creativas, incentivan en el individuo un proceso de movilización y de acercamiento a otros miembros de la organización</i> con el fin de optimizar sus oportunidades de éxito. En ocasiones estas inquietudes compartidas o problemas dan lugar a la formación de comunidades de práctica. Estas comunidades de práctica tienen la ventaja de conjugar el interés común por la tarea, y una cierta base experiencial compartida, con la variedad de perspectivas, trayectorias, recursos personales, etc., lo que crea un “caldo de cultivo” muy adecuado y estimulante para la creación del conocimiento. Cuando el problema es percibido como tal por varios sectores de la comunidad pueden estar operando en forma paralela varias comunidades de práctica, cada una de las cuales, en cierto momento, podrán hacer sus “declaraciones de conocimiento” y competir por la validación.
Nonaka	El papel de los problemas como detonantes del proceso GC se aprecia claramente en las dos primeras etapas del proceso que se reconocen desde esta propuesta: (1) expansión del conocimiento en un individuo y (2) compartiendo conocimiento tácito y conceptualización. (1) La percepción de un problema (como por ejemplo debido a una fluctuación) detona la labor de búsqueda del individuo, en pos del conocimiento que le permita restablecer su equilibrio. En este proceso expande su conocimiento y queda mejor preparado para afrontar futuras fluctuaciones. En la medida en que el individuo sea poseedor de una experiencia variada y un conocimiento tácito profundamente arraigado incluso en sus memorias corporales, podrá desempeñarse mejor en esta tarea. (2) Si el problema es organizacionalmente relevante es más probable que la organización “tome cartas” en el asunto y promueva o aliente la creación de un equipo autónomo y auto-organizado, compuesto por miembros de diferentes instancias (departamentos por ejemplo) de la organización. La conformación de equipos autónomos y auto-organizados es la mejor forma de capitalizar los recursos existentes en la organización para generar soluciones y también procesos de innovación.

Propuesta	El problema, como origen de la necesidad de la GC
Senge	El problema es el origen de los procesos de aprendizaje organizacional, sin embargo cuenta mucho el nivel de análisis que la organización logre hacer del mismo. En un primer nivel de análisis la organización se limita al análisis de los hechos problemáticos. En un segundo nivel de análisis logra detectar y analizar los patrones presentes en la problemática en cuestión. En un tercer nivel de análisis se logran descubrir las estructuras y causas subyacentes del problema. El nivel de análisis incidirá sobre la calidad de las respuestas de la organización: respuestas reactivas, respuestas reflexivas, respuestas generativas. En el mejor de los casos se logra un desplazamiento de la perspectiva desde la cual se hace el análisis, pudiéndose entonces lograr, de manera más plena, la creación de nuevos conocimientos. Este desplazamiento de perspectiva en el análisis de los problemas es denominado: “metanoia”.
Wenger	Las comunidades de práctica no sólo pueden ser vistas sino deben ser vistas en relación a los problemas inherentes a las empresas/problemas que les han reunido, y se conformarán en auténtica comunidad de práctica en la medida en que realmente reconozcan a tal empresa como una empresa conjunta y que compartan sus recursos para alcanzar la meta. Dentro de este proceso la comunidad debe construir incluso la definición de los problemas y tareas que le convocan, proceso que Wenger caracteriza como un proceso de negociación de significados. Ya en ese camino, la propia voluntad de aprender para resolver los problemas que se presentan es lo que mantiene unidad a la comunidad de práctica: ese aprendizaje es el que mantiene en marcha el motor de la participación y el que genera la necesidad de “atrapar” conocimientos cosificándolos (Wenger se refiere a ello como “construcción dual de historias”). Es un movimiento que dura más allá de la tarea: dice Wenger que por eso las comunidades de práctica tardan en conformarse y pueden sobrevivir más allá de su extinción oficial. Ese movimiento además es el que articula una generación a la otra: novatos y expertos, comprometidos como están con su comunidad de práctica, encuentran la forma y el tiempo para hacer pervivir esos aprendizajes y seguir modificándolos: las comunidades de práctica están por tanto abiertas al cambio (son perturbables) y también en ellas hay la voluntad de conservar ciertos niveles de estabilidad (elasticidad). Entre el caos y el orden, <i>entre la continuidad y la discontinuidad</i> , son lugares, dice Wenger, de “probable creatividad”.

**¿Cuáles son los problemas con mayor poder “movilizador” que hemos enfrentado como CGC hasta el momento?**

- a. Desde luego, el bajo nivel de desarrollo de las competencias de nuestros docentes para realizar sus planificaciones didácticas desde un enfoque basado en competencias, y el impacto de dichas carencias a nivel de la intervención y, en general, de la calidad educativa de nuestra universidad.
- b. El predominio de una cultura institucional en ULDA, es decir, el bajo nivel de desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo (no digamos en red) a nivel organizacional.
- c. Actualmente, el desafío de poder coadyuvar de manera efectiva al proceso de transformación de nuestra comunidad de aprendizaje en una verdadera comunidad de práctica.

En el caso particular de este proyecto no podemos soslayar la existencia del contexto particular que proporcionó el hecho de que el líder del proyecto estuviera también respondiendo a las propuestas generadas desde la Maestría en Gestión del Conocimiento ITESO, lo cual puede leerse también desde este mismo registro, generando un cuarto problema.

- d. ¿Cómo responder a estos problemas en forma congruente con la perspectiva de la gestión del conocimiento y del aprendizaje? (La respuesta puede verse “mapeada” en las etapas GC y su correspondencia en el proceso ULDA, referidas en la respuesta a la pregunta #9).

## **6. ¿Cómo se pasa de “las buenas prácticas” a procesos de gestión del conocimiento donde la organización aprende?**

Vale la pena responder a esta pregunta desde dos planos:

- a) Desde el punto de vista del aprendizaje la arquitectura organizacional.- Desde este punto de vista son importantes las decisiones que tome la organización en el sentido de dotarse de dispositivos, estrategias y políticas que le permitan “sistematizar” los procesos de aprendizaje organizacional, y, desde luego, capitalizar esas buenas prácticas (que debido a la cultura pre-institucional predominante en muchas de nuestras organizaciones educativas, tienden a ser individuales). Dispositivos y modelos como los de Nonaka (gestión medio-arriba-abajo, modelo de las tres capas, etc.), Firestone y McElroy (modelo de las tres filas) o Gordó (aprendizaje de tercer ciclo). ULDA dio un paso decisivo en este sentido en el momento en que se crea la estructura de la Dirección de Innovación y Calidad Educativa, como a continuación se señala (incluidos los señalamientos autocríticos):

Ratifico el cambio positivo que pudo tener para nuestra organización el que creáramos la Dirección de Innovación y Calidad Educativa (DICE, formalmente en noviembre del 2010, operativamente en



marzo del 2011). ¿En qué pensaba cuando propuse eso? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de nuestra situación actual en términos de dispositivo para promover la innovación? ¿Qué ideas nos aporta Gordó que pudieran alumbrar el camino a seguir?

Las intenciones iniciales: (1) crear una estructura que se hiciera cargo de manera más integral de la gestión de las funciones pedagógicas de la universidad, equiparándose en ese sentido a una dirección general académica (antes habían dos direcciones separadas: la Dirección de Enseñanza y la Dirección de Aprendizaje); (2) que sin embargo no tuviera la connotación burocrática que para mí tiene el nombre "Dirección General Académica"; (3) que dependiera directamente de Rectoría, lo cual implicaba una redefinición de pesos al interior de la alta jerarquía de la universidad, hasta ese momento dominada por una Secretaría General de vocación claramente administrativa y pre-institucional; (4) dotándola con un equipo con un perfil profesional más adecuado (antes yo estaba solo como Director de Enseñanza, y los directivos de mayor peso tenían perfil de abogados y contadores, sin formación en el área educativa y explícito desdén por obtenerla); y, desde luego (5) estructura que no se hiciera cargo solamente del "mantenimiento" de las tareas pedagógicas, sino de promover la transformación de la universidad hacia esquemas más vanguardistas, que, entre otras cosas, coadyuvaran a colocarla en una nueva y favorable posición: ante los estudiantes (con potencial efecto en la matrícula) y ante la sociedad morelense.

Resultados positivos hasta ahora detectados: ahora somos un equipo (somos los de la foto), muy bien avenida y con un proyecto compartido cada vez más claro (comunidad de práctica, comunidad de GC). La mayor parte de las tareas de "mantenimiento" las desarrollan Enrique (Coordinador Académico) y Liliana (Coordinadora de Apoyo al Desarrollo Integral del Estudiante). Las encuestas arrojan que la aceptación de ambos por docentes y estudiantes es de buena a muy buena, e, indudablemente, superior a la que se tenía "antes de", especialmente desde la percepción de los alumnos (en el caso de mis dos compañeros parece estar ayudando tanto su perfil profesional como su *perfil personal*). Al poder actuar coordinadamente y no haber problemas entre nosotros, estamos pudiendo dar una atención más efectiva a algunas de las necesidades del "día a día", que antes se compliacaban, tanto por la separación de áreas como por los conflictos entre una dirección y otra. Por otra parte, al depender de ellos esas tareas de mantenimiento, se hace posible que yo me dedique casi al 100% (¡y en su mayor parte en línea!) a trabajar en la gestión de los proyectos de innovación (la alusión a la calidad en el nombre de la dirección tenía que ver con preocuparnos, sí por innovar, pero al mismo tiempo de ir haciendo evaluación diagnóstica, de proceso, de resultados e impacto). Por otra parte, el ser un equipo bien avenida y funcionando en clave de comunidad GC, está permitiendo que en buena medida realmente los tres participemos activamente en las tareas de desarrollo de los nuevos proyectos. La creación de la nueva carrera de psicología, el proyecto del Currículo para el Desarrollo Integral del Estudiante, los avances en el desarrollo del borrador del PEC, o el presente Diplomado en Planificación Didáctica...habrían sido imposibles sin esta estructura (o una mejor, desde luego)...e impensables si yo siguiera solo (sin equipo y dependiendo de un Secretario General que más bien me visualizaba como "lugar teniente del orden y el control").

Asuntos a trabajar o reorientar: si entendí bien a Gordó, la creación misma de DICE habla de un proceso de aprendizaje "a caballo" entre un proceso de aprendizaje de segundo y tercer ciclo: de tercer ciclo porque se creó una estructura generadora, en principio favorable a la gestión sistemática de la innovación; sin embargo, desde segundo ciclo, porque el proceso se quedó trunco: tenemos que visualizar, con toda claridad, que si bien DICE puede actuar en el sentido descendente del que nos habla Gordó (liderazgo "en nombre de las necesidades del país" -que esa debería ser cuando menos, la amplitud de miras-), por otra parte debemos ponernos "fuera y hasta abajo" también, como facilitadores de la activación de un proceso ascendente, con las estructuras que vayan resultando necesarias... Una acción directiva alineada con una cultura de red, desde la cual gran parte de la tarea tenga que ver con acercar a los miembros y grupos de trabajo de la comunidad:

"Herramientas de sensibilización, de diagnóstico, propuestas de actuación, marco normativo, recursos para facilitar las actuaciones (concreación de herramientas, teorías, formación, webs, etc.) y herramientas de evaluación..."

- b) Desde el punto de vista de los procesos de construcción del conocimiento.- El tránsito de buenas prácticas (especialmente si hablamos de "buenas prácticas individuales"), a procesos de gestión del conocimiento, se logara a partir de procesos intencionados de conversión del conocimiento, destacando, en un primer momento, aquellos procesos de **socialización y exteriorización** promovidos de manera sistemática a través de dispositivos específicos, como los propuestos por el propio Nonaka. Desde la perspectiva de la sociedad red, es necesario agregar, a los procesos de socialización, exteriorización, combinación e internalización, los procesos de combinación entre los nodos de la red (Gordó).

## 7. ¿Es posible iniciar y mantener procesos de gestión del conocimiento entre pares?

No sólo es posible, podría decirse que es el caso idóneo, dado que de esta forma es más factible que se logre, desde etapas tempranas, que este tipo de procesos se instalen al interior de una comunidad de práctica y que tengan un carácter autogestivo. En este sentido parecen ser más asertivas algunas propuestas que otras, como por ejemplo, las de Wenger (comunidades de práctica y los estudios derivados de Bárbara Ragoff al respecto del aprendizaje a través de la participación intensa en comunidades), así como las del Aprendizaje en Red. Sin embargo, en la medida en que las organizaciones tienden a desarrollar estructuras verticales (aún en mínima medida), y que en un contexto de formación social capitalista sigue existiendo una clara división entre el capital y el trabajo (cosa que a mi parecer sigue siendo pertinente, aún con sus modificaciones, en la Sociedad del Conocimiento), la existencia de estamentos jerárquicos con intereses potencialmente divergentes sigue siendo fuente de tensiones e imponiendo restricciones a los niveles de "colectivización" (en este sentido es clarificador el texto de George Monbiot: todo se ha globalizado, menos la democracia.) Comparto el siguiente análisis:

Algo me parece recordar todavía de mis lecciones de economía política. ¿Dónde quedó la diferencia entre infraestructura y superestructura?

Seguramente estamos por lo menos tan deslumbrados con las nuevas modalidades productivas de la Sociedad del Conocimiento, como lo estuvieron los campesinos ante las chimeneas de Londres..., pero ¿qué tan hondo es el "profundo cambio"?

Sin duda los cambios son extensos e inconmensurables...pero...un pequeño detalle: ¿podemos admitir que el constructo de "modo de producción" sigue siendo útil para caracterizar a una formación social?

Celebro la visión mucho más realista de Tedesco, que los discursos eufóricos y omnubilantes de Toffler, Daniel Bell y todos sus colegas, mismos que a mi parecer, demostraron ser afines (y funcionales) al pensamiento neoconservador. Sin embargo, ¿logra Tedesco penetrar en el núcleo duro de la estructura socioeconómica de esta "nueva sociedad"? ¿Es decisivo que el sector bancario sea más fuerte que el automotriz o el ganadero? ¿Cuál es, verdaderamente la esencia de un modo de producción? Un nuevo objeto de producción, procesos de producción o tecnología de punta...¿son

suficientes para anunciar el adevnimiento de una sociedad post-capitalista como algunos dicen o insinúan? (¿Especialmente cuando nuestro sector terciario está compuesto de comercio ambulante?)

Mmmm y...mmm. En mi opinión esta Sociedad del Conocimiento sigue siendo una sociedad cimentada en una economía capitalista (neocapitalista si gustan, por aquello de las grandes corporaciones trasnacionales)...pero todavía una sociedad en la que unos poseen el capital...y otros ponen su trabajo, así sea "de cuello blanco", o de mangas en camisa trabajando en la playa...como el mío...Eso podrá ser un detalle...pero es un detalle QUE HAY QUE DECIR CON TODAS SUS LETRAS...

¿Acaso porque estoy trabajando con los pies en la arena soy más dueño de la fuente de riqueza que por estar detrás de un escritorio en la oficina? Mmmm...

Sí, la tecnología (trabajo en una HP), sí las redes (caray, como no tengo tarjeta de crédito -ni solvencia para recuperarla por ahora-, tengo mi dropbox al límite y no he podido incrementar mi límite de memoria)...sí, el movimiento Open Source...apenas pueda ponerme al corriente con Slim en mi domicilio de Morelos... (lamentablemente no es broma).

Sí, estas lecturas que tanto me están importando están a mi libre disposición en la red... pero tuve que inscribirme en una universidad de la calidad del ITESO para saber que existían...(¡Caramba, creo que ya estoy atrasado un par de meses en la colegiatura...!)

Desde luego, se trata no de un capitalismo tan constreñido a nacionalidades como antes, como se ha apuntado desde muchos lugares...el modo de producción capitalista tiene más fuerza ahora...y las TIC han aceitado sus ciberpistas...

Sí, Gattaca puede parecer más una pesadilla...Pequeños detalles...

Que conste en las "actas de Marusia": fuera de eso, comparto mucho de lo demás y es muchísimo más lo que debo estudiar al respecto. Los cambios que se gestan son impresionantes y sin duda se modifican muchos de los términos...El poder de la idea democrática (en clave comunitaria, ahora de red), se sigue desplegando, le siguen naciendo defensores. ¡Enhorabuena! Que sea como decía Kerouac: "concebir una sola idea, pero que haga estallar al universo". No minimicemos el poder de la superestructura...pero, el cambio, ¿ya trastocó esos límites? Más importante aún: ¿lo podrá hacer "inevitablemente", sin verdaderamente trascender dicho modo de producción?

Hablemos con más claridad de esos "pequeños detalles", quizá Tedesco se queda un tanto corto (si alguien considera que los escenarios de la UNESCO son democracia mundial...habría que leer las declaraciones de Monbiot). Como que mi universidad ha estado en riesgo de quiebra en parte por el ingreso al mercado educativo de universidades "de marca". Como que existen elementos que, en una institución educativa privada...no pueden ser puestos a discusión, ni hay trabajo colaborativo que los penetre... (podemos en ellas compartir todo, menos la propiedad, ¿no es así?)

Sin haberlo querido, propongo así una breve discusión (que dure lo que tenga qué durar) con respecto a un tema pendiente: ¿qué análisis podemos hacer a un nivel ideológico de la Sociedad del Conocimiento? ¿Qué hilos más o menso visibles o invisibles vinculan a dicha sociedad con algunos de los planteamientos de la Gestión del Conocimiento? ¿Qué constricciones fundamentales aún constituyen factores restrictivos de la sociedad red?

Que también hablen los hackers...y los crackers...

**8. ¿Qué hay que añadir a un proyecto de innovación para convertirlo en un proyecto de gestión del conocimiento?**

Diríamos que al menos cuatro elementos: a) que dicho proyecto esté sustentado en un proceso de mapeo del conocimiento que garantice que se utilice el conocimiento previamente existente en la organización y fuera de ella; b) que dicho proceso esté gestionado por una comunidad de práctica y sea trabajando en clave colaborativa o, mejor aún, en clave de red; c) que la información, conocimiento y resultados de dicho proyecto sean sistematizados, procesados, “cosificados” (en el sentido de su inscripción en bases de datos o equivalentes), difundidos y mantenidos al alcance de todos los miembros de la organización (y, en su caso, de la red); y d) que dicho proyecto de innovación se incorpore a una estructura sistemática de innovación, es decir, lo que hemos denominado, siguiendo a Gordó, como “aprendizaje de tercer ciclo”.

**9. ¿Cuáles procesos de la gestión del conocimiento se pueden ver en un proyecto de mejora de la docencia?**

Si se considera el proyecto con relación a sus etapas, desde la identificación de la problemática, el mapeo del conocimiento, el diseño de la intervención, la intervención y su seguimiento y evaluación, la respuesta es: todos. Los procesos de gestión del conocimiento no están restringido a determinado tipo de problemáticas organizacionales, lo que incluye a las organizaciones educativas, y, desde luego, a problemas y temas propios de la práctica docente y su mejora. Lo mismo puede decirse al respecto de los procesos de conversión del conocimiento.

En el caso particular de nuestro proyecto, que en efecto está orientado a la mejora de la docencia, en particular al desarrollo de las competencias para la planificación didáctica desde un enfoque basado en competencias, podemos ejemplificar, entre otros, las siguientes relaciones o correspondencias:

Fases del modelo de Firestone y McElroy (Ciclo vital del conocimiento)	Correlato en proyecto planificación didáctica ULDA	Tipo de conversión predominante
1. Aprendizaje individual.	Gonzalo Zavala era no el único pero uno de los miembros que inicialmente manifestó su preocupación (entre otras posibles) en torno al tema de la planificación y también su interés (relacionado con la maestría ITESO) en incursionar en un proceso GC.	Predominantemente exteriorización.
2. Formación de	Estas inquietudes encuentran	Predominantemente

Fases del modelo de Firestone y McElroy (Ciclo vital del conocimiento)	Correlato en proyecto planificación didáctica ULDA	Tipo de conversión predominante
comunidades de práctica.	<p>una viva resonancia en Enrique Solano y Liliana Galván, miembros del equipo DICE, y por votación se elige dicha problemática como prioritaria. El equipo DICE ya era una comunidad de práctica pero en este proceso se fortalece y articula en torno a dicho tópico en particular. En el seno de dicha comunidad y por ella tienen lugar y se impulsan los procesos de gestión del conocimiento (incluyendo el mapeo del conocimiento). Antes, durante y después del proceso de mapeo del conocimiento esta problemática es adoptada como relevante por la organización. Se genera un modelo de referencia para la planificación didáctica y un modelo de referencia para el diseño del proceso de gestión del aprendizaje (ADDIE).</p>	exteriorización.
3. Adopción de la organización.	<p>Los resultados de estos procesos son avalados por la CGC, Rectoría y, en forma creciente por la propia comunidad docente, aparte de los agentes externos que sirvieron de asesores.</p>	Predominantemente exteriorización y combinación.
4. Difundir y compartir el conocimiento.	<p>A través del proyecto de gestión del aprendizaje, se encuentra en curso (aproximadamente con un avance del 50%) el proceso formativo a través del cual estos modelos (los modelos de referencia sobre planificación) se difunden y comparten.</p>	Socialización, externalización, combinación y gradualmente la internalización.

5. Uso del conocimiento.	<b>A comenzar formalmente cuando termine el diplomado, pero ya se comienzan a recibir manifestaciones espontáneas por parte de los docentes en el sentido de que están aplicando algunos de sus aprendizajes durante el diplomado.</b>	<b>Predominantemente internalización y socialización.</b>
6. Retroalimentación.	Presente desde un inicio, a través de los registros de observación y bitácoras (internas e ITESO), y que tendrá su culminación en la evaluación de cierre y en la socialización que se haga de sus resultados.	Predominantemente, exteriorización y combinación.



## **ANEXO 10**

**Bitácora relativa al proceso de desarrollo de las herramientas TIC's en apoyo al Diplomado.**

## BITÁCORA

### I. Cronograma

Actividad	Esta- do	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
		9 al 15 enero	16 al 22 enero	23 al 29 enero	30 ene 5 feb	6 al 12 febrero
Definir las características del Proyecto Virtual a desarrollar	P <sup>1</sup>					
	AP <sup>2</sup>					
	R <sup>3</sup>					
Elegir el equipo de colaboradores para el desarrollo del Proyecto	P					
	AP					
	R					
Delimitar las funciones de cada colaborador en el proyecto	P					
	AP					
	R					
Elegir las herramientas de desarrollo	P					
	AP					

<sup>1</sup>Planeado / Fondo azul

<sup>2</sup>Avance Parcial / Fondo amarillo

<sup>3</sup>Realizado / Fondo verde

Actividad	Esta- do	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
		9 al 15 enero	16 al 22 enero	23 al 29 enero	30 ene 5 feb	6 al 12 febrero
	R					
Ya se cuenta con el modelo de planificación global institucional, definir ahora las características del modelo de planificación didáctica a detalle.	P					
	AP					
	R					
Desarrollar una descripción detallada de las características que deberán reunir cada uno de los cuatro productos que integran el proyecto. <sup>4</sup>	P					
	AP					
	R					
Verificar que se ha elegido las herramientas más adecuadas y viables en función de los tiempos, y en su caso, hacer las adecuaciones necesarias. ¿Hay alguna herramienta que pudiera ser no tan indispensable? ¿Es posible que la hoja de captura con ayuda pueda hacer las funciones del video o viceversa? (El tiempo es muy corto...)	P					
	AP					
	R					
Verificar si realmente los profesores colaboradores cuentan con el tiempo necesario para responsabilizarse del desarrollo de los ejemplos, de lo contrario hacerlos participar como informantes y Gonzalo Zavala ser haría cargo de su desarrollo.	P					
	AP					
	R					
Desarrollar los ejemplos para cada una de las tres carreras (tres ejemplos en total).	P					
	AP					
	R					

<sup>4</sup>Tal vez no fue buena idea planear el especificar los requerimientos a detalle de todos los productos tempranamente. En realidad los hemos ido especificando uno a uno conforme los comenzamos a abordar, y en ese sentido estamos al corriente.

Actividad	Esta- do	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
		9 al 15 enero	16 al 22 enero	23 al 29 enero	30 ene 5 feb	6 al 12 febrero
Desarrollar la hoja de captura con sus ayudas, incluida su matriz. <sup>5</sup>	P					
	AP					
	R					
Desarrollar el tutorial, incluida su matriz.	P					
	AP					
	R					
Desarrollar la página de facebook específica para el asesoramiento. <sup>6</sup>	P					
	AP					
	R					
Pruebas	P					
	AP					
	R					
Adecuaciones y ajustes para su utilización.	P					
	AP					
	R					
Presentación final del Prototipo desarrollado de en la “Expo de Proyectos Virtuales”	P					
	AP					
	R					

<sup>5</sup>En un principio no se había visualizado la conveniencia de desarrollar dicha Matriz, pero como se ha podido ver, ha sido esencial pues funciona como “guión de producción”, y es una tarea que ha consumido considerable tiempo, a cargo del Responsable del Área Pedagógica, tanto para la Hoja de Captura como para el Tutorial.

<sup>6</sup>No fue acertada la estimación de que se comenzara desde antes en el Facebook, puesto que desde la primera bitácora se especificó que mejor se abordaría en último lugar. De todos modos la experiencia en FB que estamos adquiriendo en nuestro Grupo TIC’s constituye un avance. He seguido explorando la herramienta y consultado la guía y un manual adicional.

## II. Últimos avances hasta el jueves 9 de febrero

**Nota:** en fondo blanco las pantallas de apariencia final y en fondo amarillo las de proceso.

**Jueves 9 de febrero 2012.**

- Se nos presentaron las siguientes dificultades:
  - La calidad del sonido aún con las diademas (probamos dos diferentes) no era la adecuada. Pero **logramos solucionarlo** con un micrófono especial unidireccional con muy buen sonido.
- Wink mostró una pantalla de detección de problema. Este problema muy probablemente estuvo relacionado con las siguientes dificultades:
  - Se interrumpía el programa inesperadamente (perdimos toda una mañana de trabajo).
  - Wink producía cortes en el sonido.
  - También producía cortes y saltos en algunos cuadros.
  - Afectó la calidad del sonido que ya se había solucionado con el equipo especial.
- Después de múltiples intentos, experimentos y consultas, **podimos controlar la situación haciendo segmentos cortos**, en archivos separados. Aún así el sonido no pudo tener la calidad deseada.

## **HOJA DE CAPTURA**

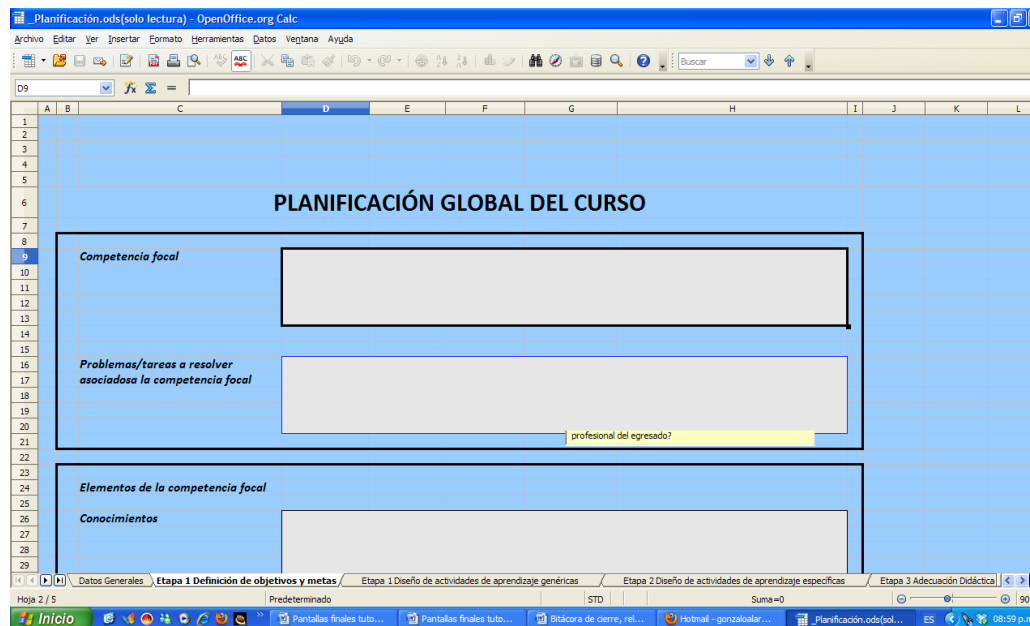
- Pudimos concluir dos productos. El primero de ellos fue la Hoja de Captura. Aquí se muestra la primera pantalla de su apariencia final.

### **DATOS GENERALES**

DATOS GENERALES	
Nombre del docente:	Carlos Gómez-Mont
Fecha de elaboración:	31/01/2012
Licenciatura:	MERCADOTECNIA
Tetramestre:	PRIMERO
Nombre de la asignatura:	Matemáticas I
Clave de la asignatura:	EALTC-10

- Segunda pantalla:

**DEFINICIÓN DE OBJETIVOS Y METAS**





- Tercera pantalla:

**DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE  
GENÉRICAS**

	D	E	F	G	H	I
1						
2						
3						
4						
5						
6	<b>DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE, CON BASE EN LA IDENTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS PARA CADA UNIDAD COMI</b>					
7						
8						
9						
10	<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Actividades de aprendizaje genéricas</b>	<b>Actividades de aprendizaje específicas</b>	<b>Productos parciales</b>	<b>Recursos necesarios</b>	<b>Forma de ev</b>
11	1.-	1.-				
12		2.-				
13		3.-				
14		4.-				
15	2.-	1.-				
16		2.-				
17		3.-				
18		4.-				
19	3.-	1.-				
20		2.-				
21		3.-				
22		4.-				
23	4.-	1.-				
24		2.-				
25		3.-				
26		4.-				
27	1.-	1.-				
28		2.-				
29		3.-				
30		4.-				
31	2.-	1.-				

- Cuarta pantalla:

**DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE  
ESPECÍFICAS**

The screenshot shows a spreadsheet titled "Planificación.ods(solo lectura) - OpenOffice.org Calc". The spreadsheet is divided into several columns: "Aprendizajes esperados", "Actividades de aprendizaje genericas", "Actividades de aprendizaje especificas", "Productos parciales", "Recursos necesarios", and "Forma de ev". The "Actividades de aprendizaje especificas" column is highlighted in yellow. The spreadsheet contains a table with rows numbered 11 to 31. The table has columns for "Aprendizajes esperados", "Actividades de aprendizaje genericas", "Actividades de aprendizaje especificas", "Productos parciales", "Recursos necesarios", and "Forma de ev". The "Actividades de aprendizaje especificas" column is highlighted in yellow. The spreadsheet also has a title "DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE, CON BASE EN LA IDENTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS PARA CADA UNIDAD COMI".

- Aquí se muestra la última pantalla de su apariencia final.

**ADECUACIÓN DIDÁCTICA**

The screenshot shows a spreadsheet titled "Planificación.ods(solo lectura) - OpenOffice.org Calc". The spreadsheet is divided into several columns: "A", "B", "C", "D", "E", "F", "G", "H", "I", "J", "K", "L", "M", "N", "O", "P". The spreadsheet contains a table with rows numbered 1 to 29. The table has columns for "A", "B", "C", "D", "E", "F", "G", "H", "I", "J", "K", "L", "M", "N", "O", "P". The "Adecuación Didáctica" section is highlighted in blue. The "Adecuación Didáctica" section contains a box with the text "Evaluación diagnóstica del grupo" and "Competencias / Aprendizajes Previos considerados como prerrequisitos de este curso." Below this is a large empty box. Below that is the text "Técnicas utilizadas para su evaluación." and another large empty box. The spreadsheet also has a title "ADECUACIÓN DIDÁCTICA".

- Pantallas de proceso de Hoja de Captura.

DISEÑANDO LOS PRIMEROS ESPACIOS EN LA HOJA,  
SIN PODER BORRAR LAS CELDAS.

Elementos de la competencia focal			
Conocimientos			
Habilidades			
Actitudes			
Valores			

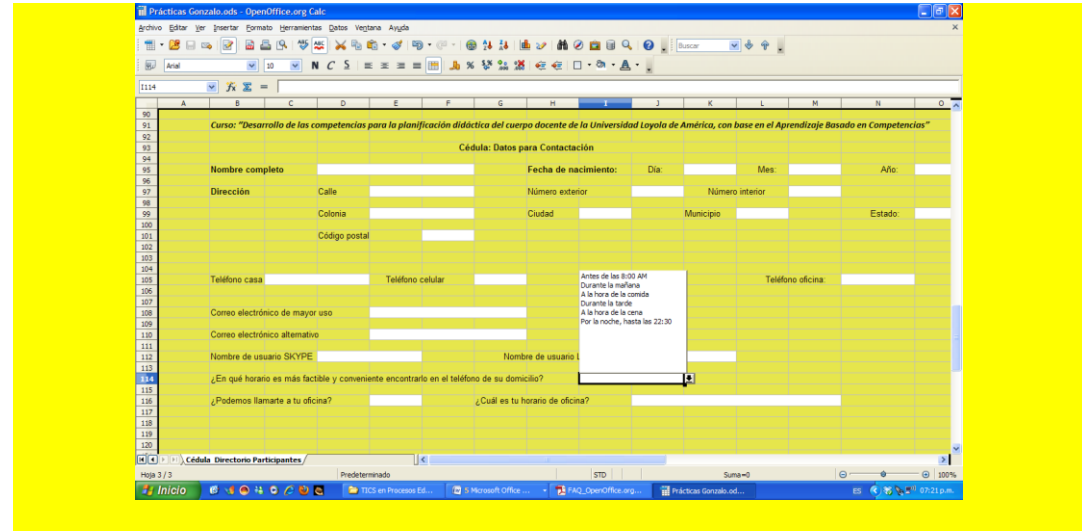
DATOS GENERALES			
Nombre del docente:			
Fecha de elaboración:	24/01/2012	Nombre de la asignatura:	ESTRATEGIAS
Licenciatura:	MERCADOTECNIA	Tetramestre:	CONTABILIDAD DERECHO PENAL DERECHO PENITENCIARIO DERECHO PROCESAL <b>ESTRATEGIAS</b>
		Clave de la asignatura:	ESTRATEGIAS

ETAPA 1	DISEÑO GLOBAL DEL CURSO
Competencia focal	

- APRENDIENDO A INSERTAR LOS DIFERENTES RECURSOS, COMO ESTOS MENSAJES Y OPCIONES.

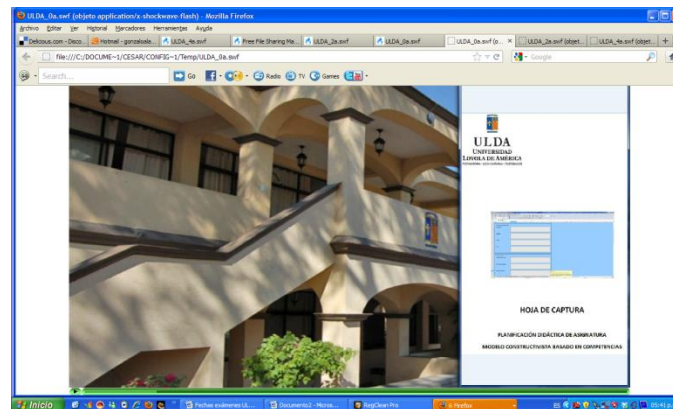
- **HACIENDO EJERCICIOS ALTERNATIVOS PARA ADQUIRIR UN MAYOR DOMINIO Y TRATANDO DE MEJORAR LA APARIENCIA.**



## **TUTORIAL**

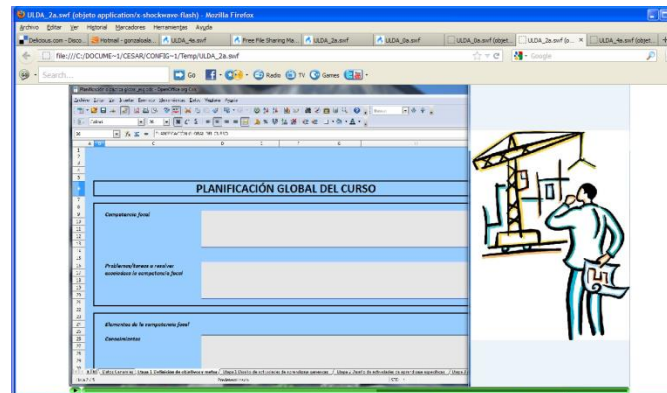
- **Pudimos terminar el Tutorial. Aquí se muestra la primera pantalla muestra de su apariencia final.**

### **INTRODUCCIÓN**



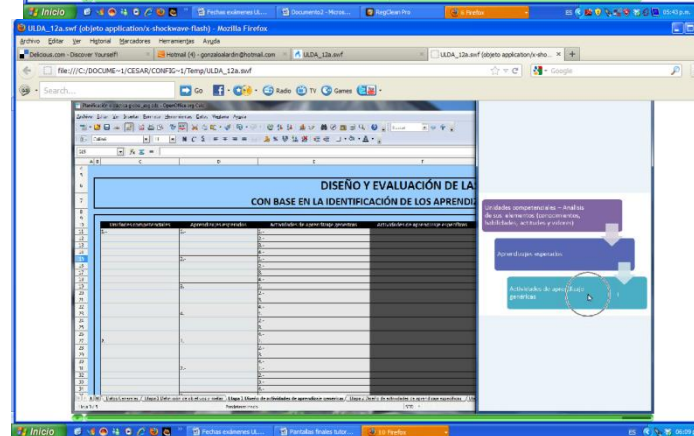
- Segunda pantalla muestra del tutorial:

**DEFINICIÓN DE OBJETIVOS Y METAS**



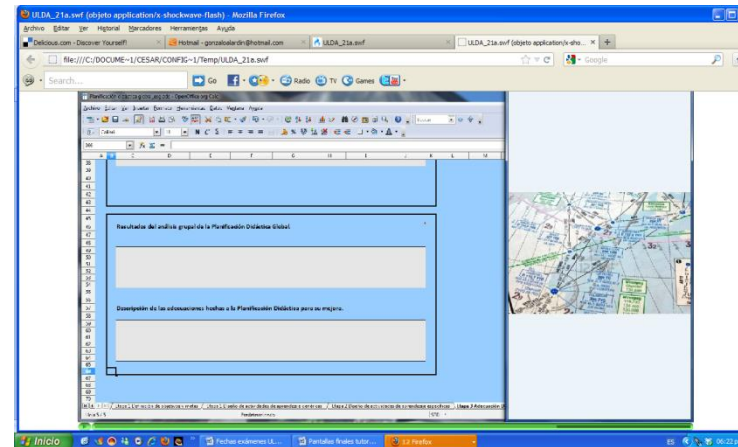
- Tercera pantalla muestra del tutorial:

**DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE  
GENÉRICAS**



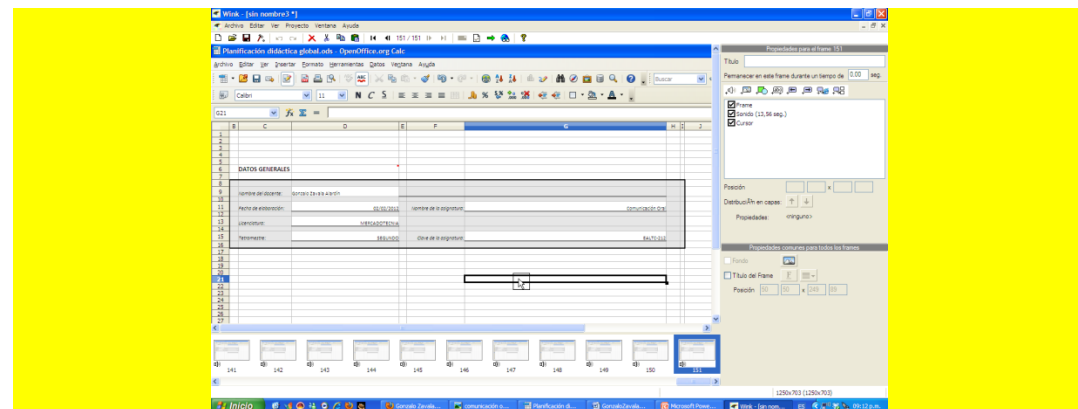
- Última pantalla muestra del tutorial:

**CIERRE**

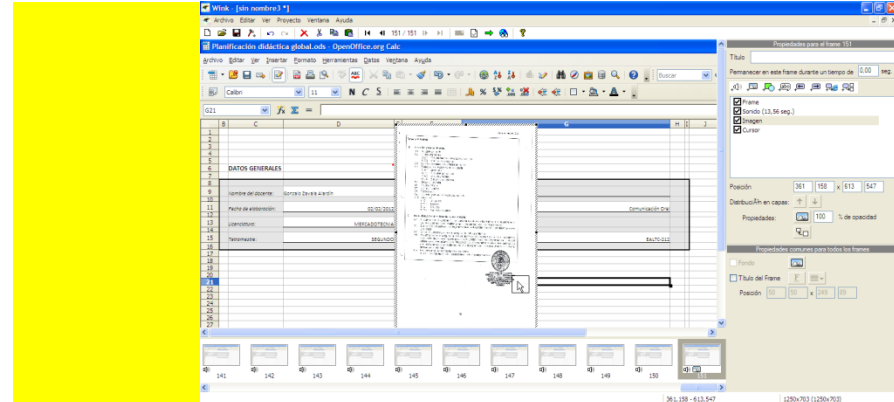


- Proceso de tutorial

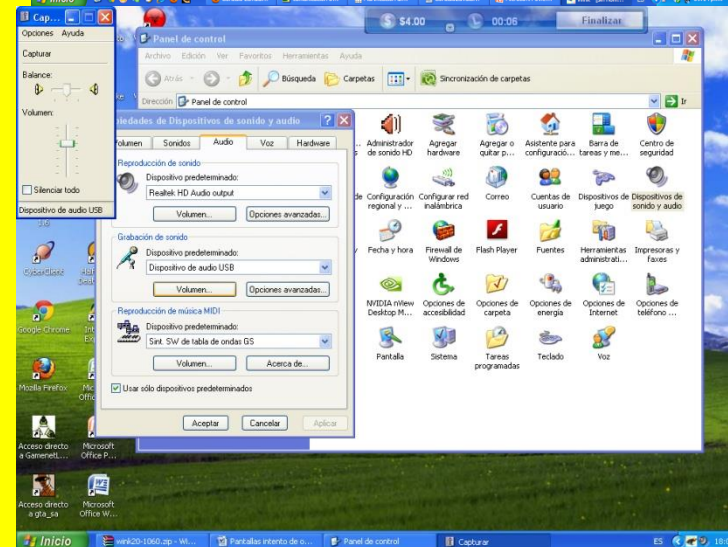
**APRENDIENDO A GRABAR PANTALLAS CON WINK Y  
DESPLAZÁNDOME EN EL ARCHIVO FUENTE...**



- *Mis primeros logros intentando insertar imágenes. Primero lo quería hacer a través de Open Calc, luego me animé a ya hacerlo con el propio Wink.*



- *Mis primeras batallas con el sonido, hasta que finalmente descubrí (con apoyo de la maestra Belinda) la diferencia entre el sonido software y el sistema hardware.*





- *Aquí ya pudiendo hacer mis propias grabaciones y jugando con las imágenes importadas.*

