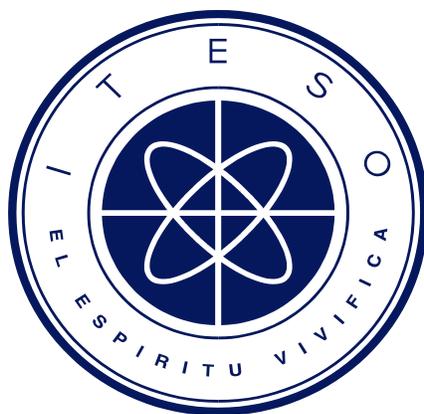


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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

Departamento de Educación y Valores
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



APRENDER SOBRE RECURSOS EDUCATIVOS A
TRAVÉS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL
CENTRO DE PROMOCIÓN CULTURAL DEL ITESO

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

Presenta: Julia Alejandra Magaña Nájera
Asesora: Mtra. Lorena Herrero Serment
Agosto de 2015

Contenido

Introducción.....	7
Capítulo 1. La necesidad de conocer sobre el diseño de recursos educativos en el ámbito artístico-cultural	9
1.1 Planteamiento del problema	9
Antecedentes.....	10
¿Por qué abordar esta necesidad desde la gestión del conocimiento?	12
1.2 Marco contextual: Descripción del Centro de Promoción Cultural del ITESO.	13
El área de Recursos educativos	18
Capítulo 2. El plan para gestionar conocimiento en torno a los recursos educativos artísticos-culturales	20
2.1 Marco teórico de la Gestión del Conocimiento	20
¿Qué es el conocimiento?	20
Gestionar el conocimiento	21
Elementos clave en la GC	22
El Ciclo de Vida del Conocimiento.....	23
Barreras del aprendizaje / Problemas.....	24
2.2 Plan de trabajo para realizar la gestión del conocimiento.	25
1) Construcción de una Comunidad de Práctica en torno a los recursos educativos artísticos-culturales.....	26
2) Mapeo del conocimiento en el CPC	28
3) Combinación del conocimiento: del mapeo y el conocimiento externo	30
4) Uso del conocimiento generado sobre cómo elaborar recursos educativos	31

5) Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido: el cómo y los recursos diseñados a partir de esto..	33
2.3 Métodos de recolección y análisis de datos.	35
Obtención de información.	37
Análisis de información.	43
Capítulo 3. Desarrollo del proceso: lo que realmente sucedió al momento de gestionar conocimiento sobre los recursos educativos artísticos-culturales	45
3.1 Procesos, resultados y aprendizajes al gestionar conocimiento sobre recursos educativos del ámbito artístico-cultural.	45
1) Construcción de una Comunidad de Práctica	46
2) Mapeo del conocimiento en la organización	52
3) Combinación y uso del conocimiento	55
4) Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido	59
3.2 Conocimiento estructural.....	62
3.2.1 Conocimiento sobre recursos educativos en la organización	64
3.2.2 Diseño de la intervención para gestionar el aprendizaje sobre los recursos educativos.....	76
Elementos de la propuesta de intervención	77
Conclusiones.....	82
Referencias	87

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Organigrama del Centro de Promoción Cultural del ITESO	15
Ilustración 2. Organizador gráfico: características de un recurso educativo	65
Ilustración 3. Organizador gráfico: Proceso de elaboración de un recurso educativo artístico-cultural	66
Ilustración 4: Portada del Manual de trabajo para Interpretación musical: Percusiones.....	69
Ilustración 5: Actividad 1 del capítulo El error no es un horror	70
Ilustración 6. Portada de la exposición virtual "El santo olor de la panadería"	72
Ilustración 7. Presentación y video en la exposición virtual "Los árboles y la ciudad"	72
Ilustración 8. Galería de árboles de la exposición "Los árboles y la ciudad". Incluye tipo de árbol, ficha técnica y ubicación den cada imagen	73
Ilustración 9. Texto sobre museografía en la exposición virtual "El santo olor de la panadería"	73
Ilustración 10. Portada del recurso educativo "Pon atención"	74
Ilustración 11. Descripción de actividades y evaluación del recurso educativo "Pon atención"	75

Índice de tablas

Tabla 1. Formato para contener la propuesta de mapeo	29
Tabla 2. Formato de entrevista.....	38
Tabla 3. Formato SQA utilizado durante la intervención.	39
Tabla 4. Formato de diario de la Comunidad de Práctica	41
Tabla 5. Formato de registro de la intervención	42
Tabla 6. Diseño de actividades de la intervención	79

Índice de acrónimos

ITESO	– Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
RE	– Recursos educativos
TIC	– Tecnologías de información y comunicación
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZDP	– Zona de desarrollo próximo
CPC	– Centro de Promoción Cultural
GC	– Gestión del conocimiento
DIC	– Dirección de Integración Comunitaria
UAB	– Unidad académica básica
CVC	– Ciclo de vida del conocimiento
CoP	– Comunidad de práctica
CA	– Comunidad de aprendizaje
MEGC	– Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento

Resumen

La gestión del conocimiento se ha convertido en una herramienta importante para transformar la cultura de las organizaciones y los grupos, gestionando no sólo información, sino también la colaboración y el aprendizaje de las personas que los conforman. La apuesta se coloca desde una perspectiva menos automatizada de los procesos, más consciente y más humana, que transforma los “cómos”, “qués” y a los “quiénes” para generar redes de aprendizaje y cambios que construyan, propongan, innoven y solucionen en y para la sociedad.

En el presente trabajo se encuentra descrito el proceso para generar conocimiento sobre los recursos educativos artísticos culturales que se llevó a cabo en una comunidad de práctica del Centro de Promoción Cultural del ITESO, desde el planteamiento del problema, el plan de trabajo propuesto (lo que se pensaba hacer), un análisis del proceso a través de afirmaciones y conceptos teóricos (lo que sucedió en realidad), los resultados generados a modo de conocimiento estructural (lo que se logró), así como un marco contextual del proyecto y un marco teórico sobre la gestión del conocimiento que ayudarán al lector a adentrarse al tema que aquí se trata.

Introducción

El contexto nacional y mundial actual es un entorno en el que la palabra *crisis* nos topa de frente día a día y en el que la incertidumbre crece constantemente. En estas condiciones hay mucha información generándose y fluyendo al alcance de un clic, desde algún aparato “inteligente”, en libros, revistas, o en la mente de las personas, y la realidad es que no tenemos mucha idea de cómo enfrentarla, manejarla y ni qué se diga, de sacarle provecho. Solemos navegar ignorantes sobre la punta de un iceberg.

En este sentido la gestión del conocimiento se convierte en una herramienta importante para transformar la cultura de las organizaciones y los grupos, gestionando no sólo información, sino también la colaboración y el aprendizaje de las personas que los conforman. La apuesta se coloca desde una perspectiva menos automatizada de los procesos, más consciente y más humana, que transforma los “cómos”, “qués” y a los “quiénes” para generar redes de aprendizaje y cambios que construyan, propongan, innoven y solucionen en y para la sociedad.

El microcosmos universitario es uno de una infinidad de ámbitos en los que esta disciplina puede intervenir; como tal lo hemos tomado a modo de laboratorio para abordar el tema de la generación de recursos educativos artísticos-culturales desde esta propuesta. Las razones se encuentran en la oportunidad percibida por el equipo del Centro de Promoción Cultural del ITESO de diseñar dichos recursos desde el conocimiento generado, tanto en las actividades culturales, como a partir de ellas a través de su gestión.

En otras palabras, hay información y conocimiento que nadie más ha generado en centros de trabajo de este tipo, que es novedosa, que se crea para las actividades culturales y se almacena después; sobre cómo realizar las actividades y cómo desarrollar sus contenidos. Esto puede transformarse en recursos educativos que ayuden a otros a elaborar sus propuestas a partir de lo ya realizado, a contrastar, a acercarse a nuestro contexto, a proponer distintas

perspectivas, etc. Puede ayudar a otros, que a su vez pueden generar nuevo conocimiento y retroalimentar este trabajo en el ITESO.

La realización de este proyecto requirió animar la conformación de una comunidad de práctica que lo llevara a cabo, y cabe mencionar que no fue tarea fácil, pues este tipo de gestión trata sobre las personas, personas que tenemos conocimiento, metas, prejuicios, lazos, miedos y más. La complejidad es una carta con la que hay que jugar todo el tiempo. Lo valioso fue proyectarnos de una manera distinta para perseguir una meta común, una visión compartida.

En el presente trabajo se encuentra descrito el proceso para generar conocimiento sobre los recursos educativos artísticos culturales que se llevó a cabo en esta comunidad de práctica, desde el planteamiento del problema, el plan de trabajo propuesto (lo que se pensaba hacer), un análisis del proceso a través de afirmaciones y conceptos teóricos (lo que sucedió en realidad), los resultados generados a modo de conocimiento estructural (lo que se logró), así como un marco contextual del proyecto y un marco teórico sobre la gestión del conocimiento que ayudarán al lector a adentrarse al tema que aquí se trata.

Capítulo 1. La necesidad de conocer sobre el diseño de recursos educativos en el ámbito artístico-cultural

1.1 Planteamiento del problema

El término *recurso educativo* (RE) ha ganado terreno en el ámbito de la educación contemporánea, especialmente asociado a su cualidad de *abierto* (recurso educativo abierto o REA), que refiere a su posibilidad de ser distribuido, utilizado compartido, modificado, etc. con intenciones no comerciales sino educativas a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC). En este sentido Butcher (UNESCO, 2011), amplía la definición retomando la propuesta de Wiley:

Los Recursos Educativos Abiertos son definidos como una “provisión abierta de recursos educativos tecnológicamente habilitados para consulta, uso y adaptación por una comunidad de usuarios sin propósitos comerciales”. Se encuentran comúnmente disponibles de manera gratuita en la web o el internet. Principalmente lo utilizan maestros e instituciones educativas para apoyar el desarrollo de cursos, pero pueden ser utilizados directamente por los estudiantes. [...] incluyen objetos de aprendizaje como material de lectura, referencias, simulaciones, experimentos, demostraciones, así como planes de estudio y guías de aprendizaje (Traducción libre.)

Vistos desde una perspectiva sociocultural se puede decir que los recursos educativos intervienen “en el proceso transitorio de la ayuda ajena a la autoayuda (internalización y automatización)” (Gallimore y Tharp, 1993, p.213), en otras palabras, son *medios* que auxilian al desempeño. “Enseñar consiste en asistir al aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo [la distancia entre el conocimiento real y el potencial]. Se puede decir que hay enseñanza cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en los que el aprendizaje necesita ayuda” (ídem). Los recursos educativos son abiertos, cerrados o algún punto entre ambos según el estadio de la ZDP al que atienden. A mayor ayuda serán más “cerrados” y viceversa, a menor ayuda serán más “abiertos”.

Es partir de esta concepción que el Centro de Promoción Cultural (CPC) se planteó la posibilidad de crear recursos educativos para ser utilizados de manera presencial o digital, sumándose a las acciones institucionales y enmarcándolos en su Modelo educativo (2007, p.21) que propone:

[...] al estudiante y su aprendizaje como centro del proceso formativo; concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso que, bajo ciertos atributos o características, facilita el desarrollo de competencias, o dicho de otra manera, facilita que el estudiante aprenda a construir y movilizar sus conocimientos en las dimensiones del ser, el saber, el hacer y el convivir.

Bajo esta perspectiva, el ITESO ha establecido los rasgos que caracterizan su manera de entender el aprendizaje, agrupándolos en seis atributos: significativo, situado, en acción, transferible, reflexivo y colaborativo.

El supuesto detrás de esta concepción es que el aprendizaje es el resultado de un proceso cuyo sujeto es el estudiante. Dicho de otra manera, el estudiante aprende en función de su propia actividad al relacionarse con los recursos, cualesquiera que éstos sean, en un contexto de interacción y no solamente en función de lo que otros -el profesor o la institución educativa- hacen con él.

En el caso de este proyecto, un RE, se entiende como: aquellas herramientas que facilitan o median los procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Un concepto amplio que abarca materiales didácticos, objetos de aprendizaje, videos, audios, aplicaciones, guías de aprendizaje o material para cursos, entre otros. Pueden encontrarse de forma presencial y/o digital, complementando la educación como auxiliares del proceso creando múltiples oportunidades dentro y fuera del ámbito escolar (Kaplún, 1995). A través de los RE se desea sistematizar la experiencia en torno a la gestión cultural existente en los miembros del Centro de Promoción Cultural del ITESO y fortalecer la participación académica.

Antecedentes

La necesidad de ahondar en el tema de los RE para diseñarlos desde un perfil artístico-cultural en el ITESO surgió de la caracterización realizada (diagnóstico) en

otoño de 2013 desde una mirada etnográfica sobre el área de Recursos Educativos del Centro de Promoción Cultural de dicha universidad. Esto permitió definir la práctica y posteriormente identificar la posibilidad de iniciar un proyecto de gestión del conocimiento (GC) que ayudara a mejorarla.

Se realizaron 8 entrevistas a coordinadores de programas y proyectos del CPC a partir de las cuales se reconoció la oportunidad de **fortalecer el ámbito académico del Centro** y recuperar conocimiento que está almacenado en personas, documentos y máquinas a través del diseño de recursos educativos. Pero a pesar de que el equipo de trabajo tiene una dinámica de formación continua, se involucra en procesos de este tipo constantemente desde una perspectiva de aprendizaje colaborativo, la información de la organización es abierta y está disponible para cualquiera que desee acceder a ella, la formación que se ha tenido es principalmente sobre gestión cultural, por lo que **el equipo hizo evidente la falta de herramientas en el terreno y términos de la educación para iniciar con la tarea de elaborar recursos educativos**. Incluso resultó difícil expresar una definición del recurso educativo como tal.

A partir de lo anterior, los miembros del equipo consideraron que ya había insumos suficientes (conocimiento sobre gestión cultural, asignaturas, audios, imágenes, videos, insumos de carácter administrativo como espacio destinado para los RE, una plaza de tiempo fijo y presupuesto) para crear recursos educativos, pero la preparación en el ámbito educativo con miras a la producción de estos era imperativa. Por ello el proyecto de gestión del conocimiento (GC) tuvo como objetivo: **generar conocimiento sobre cómo elaborar recursos educativos que permitan sistematizar de la experiencia en gestión cultural de los coordinadores del CPC y de las actividades culturales universitarias no curriculares que fortalezcan la producción del ámbito académico**. Para ello también fue necesario diseñar una propuesta de gestión del aprendizaje que permitiera al equipo aprender cómo diseñar, implementar, llevar a la práctica y evaluar dichos recursos.

En este proceso fue clave el grupo de profesores de las asignaturas del CPC del área complementaria, quienes se convirtieron en colaboradores del área de RE. La relación con ellos es a través de los coordinadores, pero en realidad son ellos quienes tienen más claros los objetos de estudio particulares para la producción de recursos educativos e información más específica de cada disciplina. Y aunque los RE surgen del ámbito no curricular, tendrán gran parte de su injerencia en ese campo. Sin “lo otro” no existiría razón alguna de esta área, sin el trabajo de los demás no habría recursos educativos que difundir o compartir, ni retroalimentación o aprendizaje del grupo puesto que es el insumo primordial; de igual modo que sin la coordinación de esta área, faltaría la pieza que debe poner el engranaje a trabajar.

¿Por qué abordar esta necesidad desde la gestión del conocimiento?

En general nuestra sociedad se ha visto afectada por los intereses del poder, fragmentándose, individualizándose y cayendo en la indiferencia ante el otro; se han roto los hilos que mantenían la cohesión del tejido social. Pero por supuesto no todo está perdido. *Crisis* significa oportunidad de cambio, y como tal, aquellas personas competentes en la gestión de la información y el conocimiento, abiertos y dispuestos a la transformación, adaptación, motivados a crear redes de trabajo cooperativo, serán “más capaces de enfrentar el futuro” (Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009, p.623) y conducirlo hacia una nueva versión de sociedad. Aquí la tarea del ámbito educativo tiene un claro llamado a preparar a las personas de un modo distinto para “que sean a la vez eficaces y justos” (Gordó, 2010, p.14), modificando no solo los objetivos, sino la estructura de fondo (predicar con el ejemplo).

En ese sentido Gordó pone en claro las necesidades y ventajas de tomar acción en *red*, a través de la cual se desarrollen estas habilidades o competencias de tal forma que no se obtenga la “ventaja competitiva, [...] sino la competencia colectiva [...] en una empresa común” (ídem). Las instituciones educativas requieren de una transformación que permita pasar de estructuras verticales y sistemas institucionalizados a la interacción de los distintos agentes de forma más horizontal,

así como al empoderamiento de cualquiera de ellos para dinamizar el proceso de acciones sinérgicas hacia un trabajo conjunto y una visión compartida de la acción educativa a través de la red.

Para ello se deberán desarrollar nuevas competencias que permitan replantear los objetivos y procedimientos, en sintonía con la red. Una de las más importantes es la habilidad de adaptarse a las “diferentes culturas [y estructuras] organizacionales”, ya que la interacción se llevará a cabo con diversos agentes permanentemente, lo que implica estar abiertos a compartir y crear conocimiento en un marco de trabajo cooperativo. La voluntad derivada del dominio personal será esencial para desarrollar el compromiso requerido en esta empresa conjunta, que tiene como eje cardinal “el aprendizaje continuo y formativo” en red (ídem). Otras competencias importantes son la habilidad de gestionar la información y transformarla en conocimiento, el uso de tecnologías de información y comunicación para trabajar en tiempo real con necesidades reales, proactividad/iniciativa, capacidad de innovación y el trabajo por conocimientos y competencias en lugar de funciones.

La apuesta es entonces por la construcción de una “organización inteligente” (Senge, 2005, p.11) que aproveche las capacidades de los miembros del equipo y/o sistema desarrollando las habilidades necesarias para dominar un conjunto de “disciplinas” específicas (pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida y aprendizaje en equipo), que les permitan el aprendizaje común y la superación de problemas constantes, abordándolos de raíz en la búsqueda de un crecimiento constante y de largo plazo.

1.2 Marco contextual: Descripción del Centro de Promoción Cultural del ITESO.

El Centro de Promoción Cultural como tal se estableció a partir de 1997 en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), universidad

Jesuita de Guadalajara, Jalisco, México, fundada en 1958. A continuación se presenta el marco conceptual en el que se desarrolló el proyecto de Gestión del Conocimiento:

El ITESO está encabezado por la asociación civil ITESO, A.C. y los miembros de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, seguidos por una Junta de Gobierno –de la que depende el Consejo Universitario y los Comités de Construcción y Finanzas-; y a su vez, Rectoría depende de éste. El Rector coordina los esfuerzos de cuatro direcciones: la Dirección General Académica, la Dirección de Administración y Finanzas, la Dirección de Relaciones Externas y la Dirección de Integración Comunitaria (DIC). “El Estatuto Orgánico (48, a) establece que la DIC tiene el encargo de promover y apoyar la formación integral de la comunidad universitaria e impulsar todo aquello que favorezca la apropiación de los valores derivados de las Orientaciones Fundamentales del ITESO y su Misión” (DIC, 2011), y es allí donde se encuentra el Centro de Promoción Cultural.

La organización jerárquica de este equipo de trabajo depende en primera instancia del ITESO, desde la DIC. Tiene como líder una figura de jefe de la que dependen dos grupos, por una parte las coordinaciones de los seis programas (en donde desde Patrimonio se lleva la coordinación de la Casa ITESO Clavigero) y por otra las coordinaciones de proyectos. Le apoya una asistente administrativa. De cada coordinación de programa depende un equipo de profesores del Área complementaria que en total suman más de 40. Además hay un total de 7 becarios apoyando las coordinaciones.

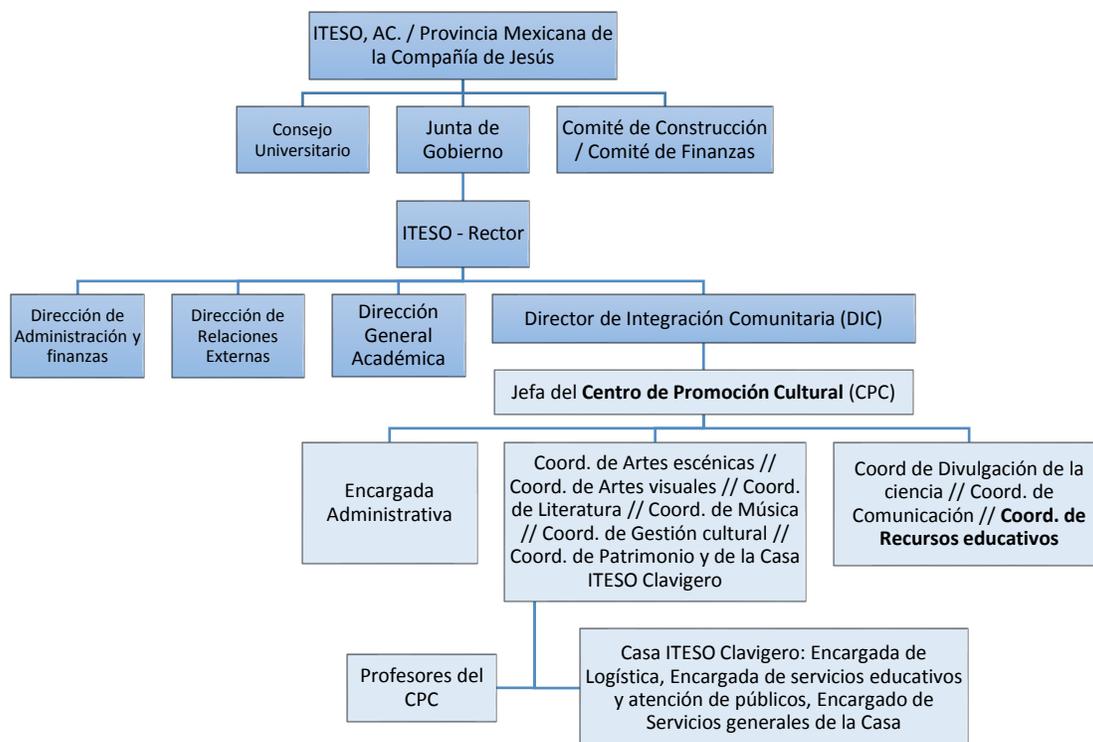


Ilustración 1. Organigrama del Centro de Promoción Cultural del ITESO
Fuente: Elaboración propia

Actualmente hay cuatro líneas estratégicas en el plan del Centro que definen sus quehaceres: la formación artística y cultural; el encuentro con las manifestaciones artísticas (apreciación); el estímulo a la expresión universitaria y la difusión del conocimiento, en este sentido se realizan actividades como conferencias, aulas abiertas, paneles o foros y ahora también recursos educativos.

Durante los primeros años del Centro las tareas se organizaba a partir de tres grandes áreas: Talleres, Actividades y Difusión, siendo las primeras dos las que le daban sentido al trabajo realizado y la tercera la encargada de promocionarlo. El objetivo era crear espacios de formación extracurricular y continua a modo de talleres, así como la realización de conciertos, exposiciones y ciclos de cine, todo en el campus universitario que para entonces empezaba a sumar espacios específicos para esto.

En el 2002 se modificó la estructura interna, cambiando las tres áreas por cuatro programas: Encuentro con las manifestaciones, Ciencia, cultura y sociedad, Iniciativas estudiantiles, Cursos y talleres, todos cobijados por el área de Diseño y Difusión encargada de darlos a conocer. Este cambio duró poco ya que en 2005 se reajustan los objetivos que por dos décadas habían persistido (definido por el equipo como “activitis”) para perseguir metas mucho más enfocadas al ámbito educativo. El Plan del Centro de Promoción Cultural (2012, p.10-11) menciona al respecto:

[...] se empezó con un trabajo más académico, al organizar Seminarios y Diplomados en gestión cultural, así como emprender un giro a los programas formales, con la incursión en el área complementaria. [...] Desde aquí el Centro se organizó por programas vinculados a disciplinas artísticas como: Artes Escénicas, Artes Visuales, Gestión Cultural, Literatura, Música y Patrimonio, además de un área de Difusión.

Es en torno a dichos programas que el Centro ahora ofrece asignaturas de área complementaria para los programas de licenciatura del ITESO, de manera más esporádica, oferta de formación extracurricular y actividades de las distintas disciplinas. Otro elemento clave fue la adscripción de la Casa ITESO Clavigero al plan completo del Centro en el año 2003. Desde allí se coordina el programa de Patrimonio y funciona como una extensión universitaria en donde se desarrollan exposiciones, conferencias, presentaciones de libros, presentaciones artísticas, cursos y otras actividades de protocolo; además ayuda a tener una mayor presencia en la ciudad.

En la actualidad la función principal del Centro es académica “pues se reconoce a la gestión cultural como un área especializada y un objeto de estudio específico, con posibilidades tanto de producción de actividades artísticas y culturales, como de coordinación académica e incluso de generación de conocimiento” (ídem, p. 11). A partir de este cambio de enfoque se abrieron otras oportunidades como la colaboración conjunta con el Departamento de Estudios Socioculturales para la creación de la Licenciatura en Gestión Cultural, en donde el Centro igualmente participa con su desarrollo y organización, así como la coordinación de uno de sus

ejes y la impartición de asignaturas específicas por parte de los miembros del equipo. A esto se suma que con el paso del tiempo, después de establecer una oferta curricular, la universidad reconoce formalmente la integración de una Unidad Académica Básica (UAB) en el Centro.

La misión de este centro de trabajo es, según lo menciona su plan, “ofrecer espacios de educación artística y formación cultural, así como un programa articulado de actividades que enriquezca el ambiente de aprendizaje en la comunidad universitaria, desde un enfoque de gestión y desarrollo cultural” (ibídem, p. 13). Esto a partir de la organización de actividades con propuestas fuera del circuito masivo, continuando con la oferta curricular y no curricular de educación artística y formación cultural, con la realización de proyectos que fomenten la expresión artística en la comunidad, el apoyo a propuestas estudiantiles y la reflexión sobre las prácticas en términos de la gestión cultural, evaluación de impactos y formación de públicos. Sin embargo la visión no está tan claramente definida, aunque indudablemente tendría que ver con una generación de conocimiento más consciente y explícito (pasando el límite de la reflexión), sin dejar de lado las actividades vinculadas necesariamente a un objeto de estudio y líneas estratégicas, a partir de los planes institucionales.

El Centro de Promoción Cultural se ha desarrollado como un equipo de trabajo colaborativo donde, los distintos coordinadores y becarios apoyan las actividades de uno y otro programa. Se caracteriza por un ambiente de trabajo propositivo en el que los problemas cotidianos se analizan de manera grupal en una reunión semanal. Los distintos miembros tienen la posibilidad de formarse individual y grupalmente con el fin de aportar a los procesos y objetivos comunes (han cursado seminarios y talleres en temas tan variados como historia del arte, formación de públicos, patrimonio jesuita, diseño de iluminación, inteligencias múltiples, manejo de consolas, música y gastronomía, escritura creativa y un largo etcétera).

Ha conseguido reconocimiento por su desempeño por parte de los directivos de la universidad y ha desarrollado y coordinado proyectos institucionales como la celebración por los 50 años del ITESO en 2007 y 2008, un ciclo de actividades en

torno al patrimonio jesuita que incluyeron la conferencia del Padre General en 2012 y el Festival Cultural Universitario que se celebra cada año desde el 2002. Por su trabajo en el ámbito académico es reconocido por sus pares del Sistema Universitario Jesuita, pues la mayoría de las áreas dedicadas a la cultura en las instituciones privadas sigue programando actividades y talleres sin formalizar su gestión o un objeto de estudio.

Con el paso de los años, del 2005 a la fecha, se ha intencionado la formación del equipo de tiempo fijo en cuestiones educativas, metodologías pedagógicas, modelos de gestión docente, competencias, etc. no sin tropiezos, pues difícilmente se ha podido comprender la función de un centro de trabajo que no pertenece oficialmente (ni es la intención) a la Dirección General Académica y que sin embargo está interesado en el aprendizaje en torno al arte y la cultura y su difusión.

El área de Recursos educativos

El área particular de Recursos educativos es relativamente reciente, se formó a mediados del año 2013 con la intención de extender la información y productos resultados de las actividades no curriculares a través de esfuerzos que se han definido pero están poco avanzados. Hasta el momento se tienen pensadas tres salidas para el trabajo y propuestas del área: primero, trazar una línea de actividades paralelas pero de carácter específicamente educativo, segundo, impulsar acciones que resulten en ensayos, investigaciones, manuales, entre otros, que se puedan subir al repositorio institucional u otros medios, compartir como documentos *vivos* en redes electrónicas de investigación y reflexión, etc., y finalmente, desarrollar un portal de recursos educativos disponibles para la comunidad universitaria pero también destinatarios más amplios, incluso que la zona metropolitana (comunidades de aprendizaje interesados en el tema cultural y su análisis, o en los temas particulares de cada disciplina o programa).

Laboralmente hablando hay una persona contratada de tiempo completo a esta coordinación, de quien su formación universitaria no es en el ámbito educativo (al

igual que los demás miembros del equipo), sin embargo en realidad el trabajo se teje en una red ligada a los coordinadores, los profesores, las actividades y los procesos. Los primeros formados profesionalmente como comunicólogos (en su mayoría) y con posgrados en gestión cultural. Otras disciplinas y estudios se combinan, también hay quienes han estudiado el ocio y la divulgación de la ciencia y la cultura formalmente.

En el equipo de maestros se encuentra una gran diversidad de disciplinas, son principalmente artistas o investigadores. Algunos temas abordados de manera formal, práctica y teóricamente, por este segundo grupo están el teatro, la danza, la fotografía, cerámica, dibujo, pintura, literatura y escritura, historia del arte, historia del patrimonio, instrumentos como el piano o el violín y las percusiones, canto, y de nuevo la gestión cultural desde su desarrollo y ejecución de proyectos y su faceta administrativa o legislativa, por ejemplo.

Como antes se mencionó, el área de Recursos Educativos es en colaboración con los demás actores del Centro de Promoción Cultural. Tanto para obtener sus insumos, como para el diseño y para la aplicación de los RE, requiere del trabajo de los demás integrantes: coordinadores de programas y proyectos, profesores, personal administrativo. Y se desarrollará en la medida en la que logre gestionar el conocimiento en torno a los recursos educativos junto con todos estos actores.

Capítulo 2. El plan para gestionar conocimiento en torno a los recursos educativos artísticos-culturales

Para intervenir con la gestión del conocimiento en la necesidad detectada desde el área de Recursos Educativos del CPC se desarrolló un plan de trabajo fundamentado en las propuestas de Nonaka (1994), Senge (2005), Wenger (2001), Firestone y McElroy (en Ortiz y Ruiz, 1999). En el primer apartado de este capítulo se hace una revisión teórica sobre la GC, posteriormente se presenta el plan de trabajo diseñado en la primavera de 2014 y finaliza con una descripción de los métodos de recolección y análisis de datos utilizados en el proyecto.

2.1 Marco teórico de la Gestión del Conocimiento

Mucho se dice que somos una “sociedad de conocimiento” pero éste nos rebasa con la cantidad de información que fluye constantemente a nuestro alrededor y no necesariamente hemos diseñado estrategias, herramientas y roles necesarios para poder manejanos abiertamente en este contexto; esta tarea es la esencia para llevar a cabo la gestión del conocimiento (GC).

¿Qué es el conocimiento?

Ha sido un concepto trabajado por muchos autores, y podríamos decir que es información o datos que se encuentran en la mente de las personas con el potencial de codificarse, abstraerse y transmitirse (Canals, 2003). Es una “creencia [personal] verdadera justificada”, es diferente al concepto de *información* que Nonaka (1994, p. 4) describe como “una corriente de mensajes, mientras que el conocimiento es creado y organizado por la corriente de información, anclado en el compromiso y creencias del concededor. Este abordaje enfatiza un aspecto esencial del conocimiento que se relaciona con la acción humana”. Según Firestone y McElroy (en Ortiz y Ruiz, 1999, p.7) el conocimiento y los datos son información. Mencionan que “al administrar y procesar la información forzosamente se administra y procesa conocimiento”.

Existen dos tipos del conocimiento: tácito y explícito. El primero se refiere a un tipo que es difícil de sistematizar o comunicar por su cualidad más personal, un “know-how” que se puede externalizar a través de analogías. “El conocimiento tácito está enraizado profundamente en la acción, el compromiso y la participación en un contexto específico” (Nonaka, 1994, p.6). El segundo tipo, el explícito, es conocimiento codificado “transmisible en lenguaje formal y semántico” (ídem), es fácilmente representable o transmisible. Los dos tipos de conocimiento se relacionan entre sí e inclusive puede uno convertirse al otro, y de un individuo a toda una organización; es tarea de la gestión del conocimiento intencionar este proceso para generar nuevos conocimientos en los grupos.

Si bien el conocimiento reside en las personas, en este contexto llamadas también *agentes* de conocimiento, son las comunidades y las organizaciones las que impulsan la “amplificación y desarrollo de conocimiento nuevo” (ibídem, p.3). Pero debido a que este concepto es abstracto no es lo que se gestiona como tal, sino los *activos* del conocimiento que se generan a partir de él, desde documentos y procesos, hasta competencias concretas de las personas.

Gestionar el conocimiento

La GC como disciplina nace de la necesidad de adaptarse a la era del conocimiento y la información, entendiendo al conocimiento como una de las mayores y mejores inversiones por las que se pueda apostar. Si bien sus antecedentes se encuentran en el ámbito empresarial, al contrario de lo que pudiera parecer, es una disciplina que mantiene su interés y foco en el capital intelectual de las personas. Nonaka (1999, en Farfán y Garzón, 2006, p.8) define la GC como:

[...] un sistema facilitador de la búsqueda, codificación, sistematización y difusión de las experiencias individuales y colectivas del talento humano de la organización, para convertirlas en conocimiento globalizado, de común entendimiento y útil en la realización de todas las actividades de la misma, en la medida que permita generar ventajas sustentables y competitivas en un entorno dinámico.

Es un ciclo constante en el que los problemas, necesidades u oportunidades de innovar –sobre conocimiento en las organizaciones- detonan nuevos procesos en donde interactúa el conocimiento tácito y el explícito, del individuo a los grupos y a la organización completa. Las posibles soluciones, al ponerse a prueba, podrán reiniciar el ciclo. A esto Firestone y McElroy (2009 en Ortiz y Ruiz, 2009) le llaman Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC). Pero cabe aclarar que no es cuestión de generación espontánea sino la intención clara de llevar a cabo este proceso de forma orgánica, flexible y abierta, lo que normalmente traerá consigo problemas o barreras que se deberán atender para aprender y seguir.

Elementos clave en la GC

Para llevar a cabo un proceso de esta naturaleza hay una serie de factores indispensables a considerar: las personas, el contexto en el que se desarrollan y conviven y el desarrollo tecnológico que tienen a la mano.

Las personas son el elemento clave, a partir de las cuales ocurre todo lo demás. Es importante considerar que el rol que jueguen en un equipo de trabajo o una comunidad de práctica será fundamental en el desarrollo de este tipo de procesos. Y debido a que la gestión del conocimiento no puede suceder de manera individual, también será tarea de quien dirija el proceso el encontrar los medios para facilitar la comunicación, el trabajo y realimentación entre los integrantes para promover el flujo constante de conocimiento (Canals, 2003).

En esta medida el contexto toma relevancia, pues es a través de éste que se establecerán los canales de comunicación, lo que determinará aquello que pueda impulsar, favorecer o detener la creación de nuevo conocimiento. Es importante considerar además de las características sociales de éste, la constitución de las comunidades de práctica o de aprendizaje, también el espacio físico en el que se llevan a cabo las interacciones.

Un tercer elemento es el desarrollo tecnológico, pues representa las herramientas que hay al alcance para facilitar el proceso. Actualmente mucho de esto tiene que ver con las tecnologías de información y comunicación (TIC), que, como apoyo, deben estar al servicio de los objetivos del proyecto y la gente que lo lleva a cabo.

Se debe tener cuidado de no caer en el uso de la tecnología como el elemento central o fundamental de la GC, o transformar el proceso de tal forma que únicamente se gestione la información. Es un elemento importante, pero siempre el medio para el fin.

La GC requiere, además de estos “ingredientes”, de acciones dirigidas por un líder o un grupo hacia el cambio de la cultura organizacional, que pasen del aprendizaje adaptativo al aprendizaje generativo y caminen hacia la organización inteligente (Senge, 2005). Esto implica cambios en las formas de crear, compartir, almacenar, procesar, etc., pero más que nada, lograr una visión compartida por los miembros de la organización para que ésta se vea trabajando para un mismo fin que abrace los intereses y metas que de manera individual se tienen, lo que implicará un fuerte compromiso individual.

El Ciclo de Vida del Conocimiento

Como se mencionaba en los párrafos anteriores, el ciclo que busca generar conocimiento en las organizaciones y expandirlo para mejorar los procesos es llamado Ciclo de Vida del Conocimiento por Firestone y McElroy (en Ortiz y Ruiz, 2009, p.8). Éste se compone de otros dos grandes procesos: la producción y la integración del conocimiento, los que definen como:

Producción de Conocimiento: son los procesos mediante los cuales se crea nuevo conocimiento en la organización. Es sinónimo de aprendizaje organizacional y se enfoca en mejorar las condiciones por las cuales la innovación y la creatividad ocurren “naturalmente”.

Integración del Conocimiento: son los procesos mediante los cuales una organización introduce nuevas declaraciones de conocimiento en su ambiente operacional y retira las antiguas. Incluye la transmisión, enseñanza y compartir conocimiento, buscando resolver los problemas relativos a capturar, codificar e implementar el conocimiento valioso de la organización.

La producción implica la “declaración de formulaciones de conocimiento” a partir del aprendizaje individual, grupal y la adquisición de información, que serán validadas y/o corregidas posteriormente de cara a la integración; ésta última implica transmitir,

enseñar, compartir, esas formulaciones al resto de la organización y hacerlas parte de su “base de conocimiento”, de “agentes” (las personas) y “artefactos” (los contenedores como documentos, redes, etc.). Una vez llegado el punto en que la organización ha integrado a las dinámicas cotidianas el nuevo conocimiento, por su uso, vendrá la realimentación del mismo y por ende la posibilidad de reiniciar el ciclo.

En este caso el foco de atención estará en reconocer si, después de un proceso de estas características, las situaciones, acciones, actividades, otros procesos, incluso actitudes y paradigmas, etc. se ven modificados en la organización como para reconocer su aprendizaje. Igualmente, si los planteamientos o retos de aprendizaje se superan o cambian abriendo paso a nuevos planteamientos será un indicador de que la organización ha caminado hacia el aprendizaje generativo.

Canals (2003) habla de la importancia de verlo como algo gradual, que se inicia y gestiona poco a poco, ya que se buscan cambios profundos en las personas y para la organización, propone buscar metas de corto y mediano plazo que en el camino irán motivando a los participantes.

Barreras del aprendizaje / Problemas

Por la naturaleza misma de las organizaciones es importante tomar en cuenta los reveses que pueden presentarse durante la gestión del conocimiento y que frenen las posibilidades de innovación.

Senge (2005) nombra “siete barreras del aprendizaje” y las “leyes de la quinta disciplina”, que son aquellos estereotipos, pensamientos predeterminados, hábitos, etc. que impiden el dominio de las cinco disciplinas. Es muy específico al plantear los casos en los que hay que abrir bien los ojos, por ejemplo, ante lo que define como modelos mentales, “supuestos hondamente arraigados [...] que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y de actuar” (ídem, p.), y que solemos establecer inconscientemente. Firestone y McElroy (en Ortiz & Ruíz, 2009) hablan de los problemas organizacionales como las “barreras culturales”, que afectan a las organizaciones sobre el comportamiento de personas y grupos.

Nonaka (1994) por su parte le llama “fluctuación” al ruido, ambigüedad o redundancia del contexto y las prácticas, tomándolo como un factor positivo, como el estímulo que favorece la creación del conocimiento. La fluctuación detonará en los individuos un cuestionamiento, una actitud reflexiva, ante hábitos, pensamientos y rutinas, esto le permitirá generar procesos nuevos de aprendizaje.

En cualquier caso hay una gran variedad de formas en las que se presentan las barreras para la gestión del conocimiento, pues pueden encontrarse en cualquiera de los componentes de la organización, en todos los niveles, explícita o implícitamente. Lo importante aquí es el papel de la mirada externa (incluso de pares en la misma organización, no necesariamente alguien externo a ella) o marcos de referencia externos, caracterizando minuciosamente actividades, actitudes, espacios, procesos, funcionamientos, interacciones, planes, etc. para detectarlas y así trazar líneas de acción determinadas a superarlas. Que como todo, será un proceso constante, permanente, pues los componentes y el contexto se modifican de igual manera.

Desde la GC hay muchos elementos, áreas, factores, procesos en los que se puede intervenir, pero es importante hacer un primer mapeo de la situación alrededor de estos para saber de dónde se parte y cómo se hará una intervención que gestione el aprendizaje, la colaboración, la información y el cambio en la cultura organizacional.

2.2 Plan de trabajo para realizar la gestión del conocimiento.

El plan de trabajo es una herramienta fundamental en el proceso de gestión del conocimiento, no sólo como un organizador de tiempos, acciones y expectativas, sino que incluso puede utilizarse como carta de presentación del proyecto en la organización, que favorezca la claridad y propicie redes de trabajo. A continuación se presenta el plan realizado para llevar a cabo el proceso de gestión del

conocimiento de este proyecto, a través de la descripción teórica y práctica de cada fase abordada.

Fases

1) Construcción de una Comunidad de Práctica en torno a los recursos educativos artísticos-culturales

La Comunidad de Práctica (CoP) es un grupo autogobernado de personas con intereses y fines comunes que interactúan buscando aprender unos de otros a partir de compartir experiencias, conocimientos individuales o grupales, tácitos o explícitos, información obtenida, etc.; todo alineado a una visión compartida construida a partir de las visiones individuales de quienes colaboran en la comunidad (clara desde un principio o que se puede ir construyendo). Las CoP se integran para “compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado” (Martín, 2013, p.11).

Así mismo, la CoP es un sistema estructurado que puede construirse por etapas: 1. Diseño: se definen la estructura, estrategia y propósito, 2. Motivación: se inicia el intercambio de conocimiento interactuando a través de distintos medios, 3. Desarrollo: se genera y utiliza nuevo conocimiento para luego divulgarlo, 4. Evolución: la CoP se convierte en un referente sobre el tema que aborda, se revisa el proceso realizado y se propone un nuevo plan de acción (se da ya la innovación del conocimiento). El proceso es coordinado por un facilitador que propicia los encuentros e intercambio de conocimiento y administra la relación entre los miembros de la comunidad.

Según Etienne Wenger en una charla virtual para el 1er Foro Nacional Virtual en Didáctica, Medios y TIC, realizado en Colombia (Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia, 2011), las CoP reúnen cuatro elementos: de inicio un acervo de **significados** preestablecidos de los integrantes y que se negociarán para obtener nuevos (repertorio compartido), además, una **práctica** social en el contexto de una **comunidad** (empresa conjunta) en la que se

desarrolla sentido de **identidad** (compromiso mutuo); a través de la participación (no únicamente en colaboración) y la cosificación de procesos o productos que plasman la experiencia de la comunidad.

En el caso del proyecto, la construcción de una CoP permitiría compartir conocimiento sobre los recursos educativos del ITESO, quién los hace, cómo se elaboran, qué características tienen, cómo se pueden implementar en el ámbito artístico-cultural de la universidad, etc. Con este propósito se definieron los siguientes pasos para instalar la CoP:

1. Seleccionar el tema de la comunidad en el que todos puedan aportar y/o aprender.
2. Identificar los propósitos y resultados esperados en la comunidad.
3. Identificar a los participantes clave de la comunidad (académicos del ITESO de las áreas de: Desarrollo educativo, Centro de Promoción Cultural, asignaturas del Departamento de Educación; que hayan elaborado recursos educativos, con interés por construir conocimiento sobre su elaboración, con capital relacional)
4. Invitar a los posibles miembros de la comunidad.
5. Negociar con los mandos altos la participación de los individuos en la CoP.

Una vez definidos los miembros de la CoP:

6. Replantear los propósitos y resultados esperados en la comunidad, de manera colegiada.
7. Establecer los roles de los miembros a partir de su nivel de participación.
8. Identificar las herramientas y mecanismos para el funcionamiento de la comunidad.
9. Elaborar con los miembros activos de la CoP un plan de acción en el que se establezcan metas a corto, mediano y largo plazo.

Tiempo estimado de ejecución: 3 semanas.

2) Mapeo del conocimiento en el CPC

Esta fase se refiere al trabajo de visibilizar el conocimiento interno de la organización en la que se lleva a cabo el proceso de gestión del conocimiento, en este caso el Centro de Promoción Cultural del ITESO, a través de un mapa visual para analizarlo detalladamente desde distintas perspectivas: qué cualidades tiene y sus aplicaciones (Toledano, 2009). Llevar a cabo esta fase permite “descubrir, compartir y crear conocimiento así como ayudar en la toma de decisiones” posteriores (ídem, p.1). Dicha indagación implica el análisis de la información a través de los agentes y artefactos de conocimiento (Firestone y McElroy, en Ortiz y Ruiz, 2009).

Es posible encontrar barreras organizacionales en el camino, pero incluso el mismo mapeo permite abrir paso al conocimiento, lo que reduce dichas barreras y favorece la socialización, por tanto el aprendizaje organizacional. El mapeo es una herramienta para recuperar y analizar:

[...] las relaciones entre conocimientos relevantes [y] ayuda a los gestores del conocimiento (responsables en la organización) a tener una mejor idea del status del conocimiento y planificar estrategias de desarrollo del mismo. El mapa de conocimiento apunta hacia el conocimiento en la organización y es también en sí mismo una forma de conocimiento que agrega valor (Toledano, 2009, p.1).

A partir de este mapeo también es posible definir si la organización cuenta con capital intelectual suficiente (conocimiento tácito y/o explícito) para ser gestionado, o si sería necesario adquirir conocimiento externo que apoye el proceso.

Debido a que en este proyecto se buscaba desarrollar una guía (estrategia) para elaborar recursos educativos a partir del conocimiento y material generado desde las actividades no curriculares del CPC, el mapeo requería definir qué sabía la organización y qué era necesario aprender sobre: la fundamentación y características educativas de las actividades culturales no curriculares del CPC, el conocimiento y materiales que se generen a partir de dichas actividades, el vocabulario que permitiera hacer una distinción entre: recurso educativo, formativo y didáctico, las características de un recurso educativo y cómo ayuda la gestión de la colaboración en su proceso de elaboración, qué recursos existen similares en qué

organizaciones, y finalmente, cómo apoyan las TIC's a los recursos educativos. Información que hubiera en los actores y artefactos del CPC, así como de miembros que participarían en la CoP (Desarrollo educativo y profesores del Departamento de Educación)

Para esto se definieron los siguientes pasos a seguir durante la fase:

1. Construir un perfil del conocimiento esperado. ¿Qué conocimiento necesitamos construir?, ¿cuáles son sus componentes?
2. Formular preguntas para indagar sobre ese conocimiento.
3. Identificar qué personas y qué artefactos tiene la organización que puedan responder dichas preguntas.
4. Establecer límites de la indagación.
5. Definir qué estrategias y herramientas se utilizarán para realizar el mapeo y, lo que se obtenga, en qué formatos se recuperará.

En este caso se utilizó el siguiente formato:

Tabla 1. Formato para contener la propuesta de mapeo

Conocimiento	Fuente de información	Actores informantes	Campo de conocimiento	Técnica de recolección	Fecha

Fuente: Elaboración propia

6. Prever barreras en la organización que puedan presentarse y posibles soluciones.
7. Acceder al conocimiento. Indagar con las personas y en los artefactos de conocimiento.
 - a. Llevar a cabo sesiones de trabajo que faciliten que los miembros de la comunidad compartan su conocimiento, ideas, experiencias y los ponen al servicio del grupo.
 - b. Recolectar documentos y datos, estudiar proyectos.
 Identificar preguntas cuya respuesta debe buscarse fuera de la organización en un siguiente momento.

Tiempo estimado: 11 semanas.

3) Combinación del conocimiento: del mapeo y el conocimiento externo

Plan de la intervención para la gestión del aprendizaje

Cuando hablamos de combinación, Nonaka (1994, p, 10-11), propone definirla como un modo de conversión del conocimiento, específicamente conocimiento explícito a conocimiento explícito; es un momento que:

[...] involucra el uso de procesos sociales para combinar diferentes conjuntos de conocimiento explícito [...]. La reconfiguración de información existente a través de la clasificación, la adición, la re-categorización, y la re-contextualización del conocimiento explícito puede llevarnos a nuevo conocimiento.

Es importante mencionar que incluye la combinación del mapeo realizado (conocimiento explicitado en instrumentos específicos planteados con anterioridad) y conocimiento externo adquirido posteriormente. En este proyecto, la fase tuvo como finalidad elaborar una versión inicial de una guía práctica para elaborar RE que se pondría en uso durante la gestión del aprendizaje (uso del conocimiento).

Los pasos previstos para el desarrollo de la fase consisten en:

1. A partir del mapeo, determinar -si es necesario- qué conocimiento externo se requerirá incorporar al proceso de gestión del conocimiento (concepto de *suficiencia* de información).
2. Identificar qué fuentes (agentes y artefactos) puedan contener dicha información.
3. Establecer límites de la indagación.
4. Definir qué estrategias y herramientas se utilizarán para llevar a cabo el trabajo.
5. Recolectar documentos y datos, estudiar proyectos, acudir a expertos externos a la comunidad y demás insumos que se requieran para continuar el proceso.

6. Diseñar y facilitar situaciones que propicien la interacción de: conocimientos tácitos y explícitos, individuales y grupales, la información adquirida que genere nuevas formulaciones de conocimiento.
7. Organizar el conocimiento obtenido y darle forma a través de un mapa que represente y contenga el conocimiento estructural (diálogo entre el conocimiento explícito mapeado y el conocimiento explícito adquirido de fuentes externas).

Tiempo estimado: 7 semanas.

4) Uso del conocimiento generado sobre cómo elaborar recursos educativos

Intervención del aprendizaje y realimentación al conocimiento

Una comunidad de aprendizaje (CA) se caracteriza por ser un grupo organizado de actores involucrados en una empresa conjunta en torno a un objeto de aprendizaje específico que construye colectivamente conocimiento (Sanz, 2013) e implica una temporalidad específica. En el proceso de gestión del conocimiento, la CoP valida, replantea y toma decisiones sobre el conocimiento a trabajar en la CA, es decir, conduce el proceso de gestión del aprendizaje o integración del conocimiento; mientras que la CA pone en uso el conocimiento producido a partir de la combinación de lo mapeado y de la adquisición externa.

Nonaka (1994, p. 23-26) menciona un momento dentro de la gestión del conocimiento al que llama “internalización”. Se refiere a la cristalización del conocimiento creado por el equipo auto organizado (CoP), en un proceso en el que se pone a prueba la “realidad y aplicabilidad” de los conceptos (GA), especialmente a través de la experimentación. Esto detonará un nuevo proceso de creación para refinar el conocimiento, abandonarlo o recrearlo (similar en este sentido a la etapa de validación propuesta por Firestone y McElroy) y, en el mejor de los casos, integrarlo a la organización a través de sus prácticas.

En esta propuesta también se establece un momento de justificación y verificación de la calidad del conocimiento, y Nonaka hace hincapié en la continuidad del ciclo

de vida del conocimiento, e incluso en que las etapas pueden alternarse, mezclarse y empatarse en distintos momentos. También menciona que la calidad del conocimiento requiere evaluarse de cara a criterios específicos determinados por los líderes de la organización y en armonía con la visión organizacional establecida.

En el caso del proyecto de Recursos Educativos la gestión del aprendizaje tiene la intención de poner a prueba el conocimiento obtenido del mapeo y trabajado – validado- por la comunidad de práctica a través de su propuesta de intervención. Más allá de comunicarlo o transmitirlo, se pretendía integrarlo a las prácticas de los miembros de la comunidad de aprendizaje en un proceso acompañado –guiado- para determinar su calidad con respecto a las necesidades que buscaba atender, para así definir si requería ajustes antes de integrarlo a la red de conocimiento común.

El tema trabajado por la comunidad de aprendizaje fue la elaboración de recursos educativos con el propósito de que los integrantes diseñaran recursos para utilizarlos como facilitadores del proceso de aprendizaje en las asignaturas del Centro de Promoción Cultural u otros contextos de enseñanza-aprendizaje utilizando los materiales existentes del Centro (como videos, imágenes, audios, etc.). Los destinatarios esperados eran coordinadores y profesores del centro de trabajo.

El enfoque educativo que fundamentó la propuesta surgió de la postura constructivista, más específicamente, la propuesta de Dimensiones del aprendizaje liderada por Robert Marzano (Marzano & Pickering, 2005). La propuesta promueve el aprendizaje significativo, reflexivo, situado, en acción, colaborativo y transferible, atributos deseados desde la perspectiva de la universidad (Modelo Educativo del ITESO, 2007; p. 23) y por tanto desde el Centro de Promoción Cultural. Otro pilar de este diseño, en su estructura básica, fue la propuesta de Diseño inverso (Wiggins & McTighe, 1998).

Los pasos planeados para realizar la intervención en el proyecto de RE fueron:

1. Diseñar en la comunidad de práctica una estrategia para producir RE mediante un proceso de gestión del aprendizaje (descrita en el capítulo 3, apartado 3.2):
 - a. Plantear los antecedentes, propósitos, aprendizajes esperados y parámetros de evaluación con la metodología del Diseño inverso.
 - b. Plantear las actividades educativas que lleven al logro de los propósitos y aprendizajes esperados.

Tiempo estimado: 6 semanas.

2. Invitar a los miembros de la comunidad de aprendizaje.
3. Realizar las sesiones de trabajo plateadas.
4. Documentar dichas sesiones a través de audios y registros.
5. Recuperar en un portafolio los subproductos elaborados.
6. Responder, a partir del uso del conocimiento:
 - a. ¿El conocimiento producido por la CoP es funcional para la organización?
 - b. ¿Se encuentra formulado de tal forma que otros miembros pueden acceder a éste y adaptarlo a sus prácticas?
 - c. ¿Responde a las necesidades de la organización?

Tiempo estimado: 10 semanas.

- 5) Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido: el cómo y los recursos diseñados a partir de esto

Este momento, a decir de Firestone y McElroy (en Ortiz y Ruiz, 2009, p. 14), se refiere a la etapa dentro del proceso de gestión de conocimiento en la que una comunidad de práctica ya ha producido conocimiento, éste ha pasado por los procesos de validación a través de diversos actores (la comunidad de aprendizaje) y está listo para ser transmitido, enseñado y/o compartido en otros niveles de la

organización. De este modo pasa a conformar la “base de conocimiento organizacional” a disposición de otros miembros y comunidades.

La *transmisión* refiere a una entrega del conocimiento en un solo sentido, de alguien que comunica a otros sin esperar respuesta. *Compartir* el conocimiento implica hacerlo accesible a los integrantes de la organización por medio de los contenedores de conocimiento, agentes y/o artefactos. La *enseñanza* posiblemente sea el modo de integración por excelencia para la gestión del aprendizaje; se refiere a la transmisión a través de un instructor hacia diferentes actores para ayudarlos a “entender y aceptar información, datos y conocimientos que pueden ser incorporados a las actividades de trabajo” (ídem). El almacenamiento adecuado permite compartir el conocimiento construido, haciéndolo accesible a otros individuos y grupos de la organización a través de depósitos y artefactos de conocimiento.

Para el proyecto de Recursos Educativos, el momento de difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento por parte de otros miembros de la organización tiene como finalidad acercar a otros miembros del equipo base, así como profesores de tiempo variable, del Centro de Promoción Cultural, conocimiento sobre la elaboración de recursos educativos a partir del generado en las actividades no curriculares, que puedan aplicarse en ámbitos educativos formales (las asignaturas curriculares que ofrece el Centro) e informales (espacios de formación extracurricular).

Los pasos definidos para esta fase son:

1. Almacenar la Guía de elaboración de recursos educativos, así como los recursos elaborados, en el espacio virtual de Academia del CPC, en la plataforma Moodle y en colaboracion.iteso.mx/sitios/Promocion_Cultural, de forma que sean accesibles para el cuerpo académico del Centro.
2. Colocar los recursos educativos del Área de Recursos Educativos del Centro en el blog CPC Virtual.
3. Compartir con grupos de profesores del CPC dicha información para reanudar el ciclo de vida del conocimiento (CVC), que permita evaluar,

completar, mejorar, etc. lo elaborado para realizar adaptaciones y reutilizarlo en esas u otras comunidades, así como generar la producción de nuevos RE.

4. Constelar con otras comunidades, externas al Centro (como el Centro de Aprendizaje en Red) dicha información con el propósito de realizar mejoras y adaptaciones de los productos.
5. Aplicar en los grupos de las disciplinas o áreas específicas los recursos educativos elaborados con el fin de evaluar su impacto, mejorarlos y adaptarlos para futuras aplicaciones.

Tiempo estimado: 8 meses.

2.3 Métodos de recolección y análisis de datos.

La recolección de datos en sus diversas modalidades tiene distintos fines en los procesos de gestión del conocimiento. Particularmente en el caso que se presenta en este documento dio pie a tres momentos fundamentales: en primer lugar, la *caracterización del área* que se deseaba intervenir, para elaborar un estado de la cuestión y detectar la problemática a atender; posteriormente la recolección de datos jugó un papel cardinal en el *mapeo de conocimiento*, para determinar el capital de conocimiento con el que contaba la organización; y finalmente, para la *adquisición de conocimiento externo* que enriqueció principalmente la gestión del aprendizaje.

El enfoque etnográfico.

Tomando como base la investigación del método etnográfico se pudo caracterizar la práctica educativa a profundidad, así como realizar gran parte del mapeo del conocimiento en la organización (CPC). En esa primera parte la intención fue la de tomar las herramientas del método para analizar ámbitos o procesos organizacionales y definir las necesidades que estos tengan describiendo amplia y

detalladamente su cultura, tangible e intangible. Esto significó tomar en cuenta lo que sucede en el día a día en el área estudiada, pero también lo que hay alrededor de ésta, su contexto, del que los acontecimientos relevantes anteriores y las visiones futuras también son parte.

A partir de este reconocimiento se llevaron a cabo inferencias culturales; es decir que al momento de interpretar lo observado en el contexto se pudieron reconocer y describir las prácticas, artefactos y eventos de las personas inmersas en éste. Y resulta importante destacar que a pesar de fundamentar la caracterización en el método etnográfico, en este caso no se realizó formalmente una investigación, sino únicamente una caracterización. La propuesta que brinda este enfoque es la de estudiar el contexto como un “nativo” del grupo, sin tener que ser uno de ellos.

Una de las cualidades más importantes del método es la implicación ética que conlleva. Al ser una forma de análisis de individuos interesado en conocer la concepción y elaboración del mundo que otros hacen en un contexto específico, requiere profunda honestidad e interés genuino por esta labor. Hay que ser sensibles al entorno para lograr una mayor integración, pero también para reconocer los momentos y formas adecuadas de recabar información, así como dar un manejo sensible, discreto, confidencial, a dicha información.

En los procesos de gestión del conocimiento, por su naturaleza social, resulta de gran utilidad el método etnográfico, ya que permite acceder a la información de manera minuciosa. El resultado será por tanto una recuperación compleja de lo que la gente “hace, dice y piensa”, es decir, su cultura; en este caso, la práctica y el conocimiento. Según Guber (s.f.), la etnografía permite tres niveles de comprensión de la realidad: lo que ocurre (*qué*; en el nivel primario), sus causas (*por qué*; en el nivel secundario) y la forma en que las personas lo viven (*cómo*; en el nivel terciario); esto permite un análisis cualitativo que sienta las bases para gestionar el conocimiento.

A continuación se presentan las herramientas utilizadas para recabar la información en este proceso y una breve descripción de cada una de ellas.

Obtención de información.

La entrevista

Es una opción para obtener información del contexto y la práctica, probablemente la más poderosa del método etnográfico. Se plantea como un proceso “libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son” (Woods, 1989. P. 82). Lo que significa que el trabajo debe ser cauteloso para lograr conversaciones “naturales” donde la plática (especialmente de aquellos de los que se desea obtener información) fluya bajo una estructura informal en un clima de confianza y sin restricciones que obstruyan el diálogo. Entre más naturalidad se consiga, es probable obtener mayor y mejor información.

Pudiera resultar compleja una conversación de estas características, pues ante la flexibilidad siempre cabe la posibilidad de obtener demasiada información de la que no se busca, pero para tal efecto el papel del entrevistador es crucial. Mantener el foco en el interés de la investigación es tarea del que escucha, desarrollando habilidades que ayuden, por ejemplo, a reenfocar el tema de conversación, conseguir afirmaciones de lo que el otro comenta, indagar y profundizar con curiosidad en los temas charlados, entre otras. Y del mismo modo en que se buscará detallar y ampliar la información obtenida, se trabajará con honestidad mostrando un interés genuino por todo aquello que el “informante” comente.

Con la entrevista se corre el riesgo de “nadar” en un mar de información, pero será una fuente rica de datos relevantes al tema que se busque en la medida que el entrevistador se prepare y discipline. “Podríamos decir que las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación” (ídem. p. 104). En este proceso se llevaron a cabo 8 entrevistas para perfilar la caracterización de la práctica. Además,

en el proceso de mapeo se realizaron otras 3 entrevistas a académicos de la universidad.

Tabla 2. Formato de entrevista

<p>[Número de entrevista] a: [Nombre de la persona entrevistada, puesto, institución]</p> <p>Título del proyecto. [Nombre de la persona que entrevista]</p> <p>[Introducción y comentarios sobre el transcurso de la entrevista]</p> <p>A continuación presento la transcripción de la segunda entrevista:</p> <p style="text-align: right;">[Fecha: día, mes, año. Hora] [Lugar donde acontece]</p> <p style="text-align: center;">Entrevista de [entrevistador(a), puesto, institución], a [entrevistado(a), puesto, institución]</p> <p>[Persona 1]. Transcripción. [Persona 2]. Transcripción.</p>

Fuente: Elaboración propia

Registro en audio de los procesos

El registro mecánico de la información abre el panorama al grabar información que se pudo escapar de la memoria. Se deben transcribir los audios para de ahí partir al análisis, y se sugiere que sea directamente quien los recaba para mantenerse en contacto con la información que puede sugerir otras líneas de revisión. Los audios pueden transcribirse temáticamente, es decir que únicamente se transcriba lo que abona a los temas de interés, y de preferencia en una tabla de dos columnas para permitir anotaciones sobre las actitudes, el espacio, gestos y otros factores relevantes.

El formato SQA.

Para dar inicio al proceso de gestión del aprendizaje se realizó una evaluación diagnóstica a través de un formato SQA (que se muestra en la *Tabla 3*). Es una

estrategia desarrollada por la profesora estadounidense Donna Ogle y que es conformado por tres apartados que son respondidos por el estudiante. El primero (S) se refiere a los aprendizajes que el aprendiz comenta tener sobre un tema –*lo que sé*-, el segundo (Q) es sobre lo que se desea aprender –*lo que quiero saber*-. Con estos primeros dos apartados se define el conocimiento inicial con el que el estudiante se acerca a un tema (en este caso, la elaboración de recursos educativos). El tercer apartado (A) permanece en blanco hasta haber aprendido después de una actividad o una serie de actividades. (Marzano y Pickering, 2005, p. 55)

Tabla 3. Formato SQA utilizado durante la intervención.

Nombre: [Nombre del participante]			
SQA	S Lo que sé	Q Lo que quiero saber o aprender	A Lo que aprendí
Sobre recursos educativos (teoría y práctica)			

Fuente: Elaboración propia

Notas de campo

Es importante llevar un registro completo y fidedigno de los encuentros y acontecimientos del proceso, para ello pueden utilizarse las notas de campo: apuntes tomados sobre lo que se ha visto y escuchado durante esos momentos, palabras clave, nombres o frases que permitan refrescar la memoria y llevar el registro detallado para un futuro análisis. Al momento, las notas se toman de forma discreta, rápida y lo más precisa posible. La organización dependerá de la persona que haga este trabajo, pero nunca debe perderse de vista que del material que recabe dependerá toda la investigación. Igual de importante es considerar la *validez*

de las anotaciones, en términos de su generalizabilidad y de que sea un escrito lo más objetivo posible (Woods, 1989, p. 65).

En este proyecto se realizaron notas de campo en dos formatos distintos, por una parte los diarios de los procesos de la CoP, por la otra los registros de la intervención para la gestión del aprendizaje. Se describen a continuación.

Los diarios

Este escrito es una narrativa que documenta lo ocurrido en el trabajo con la comunidad de práctica de manera semanal, durante el semestre de primavera 2014, a través del proceso de gestión del conocimiento que buscaba instalar una nueva cultura organizacional. Da cuenta de los sucesos, diálogos, toma de decisiones, reflexiones, e interacciones en este camino a través de una descripción detallada, protegiendo la identidad de los participantes. El escrito refiere a: qué ocurrió, cómo ocurrió, cuándo, durante cuánto tiempo y quiénes intervinieron y refleje las relaciones que se encuentran sobre la gestión de la colaboración, información y cambio en la cultura organizacional.

Respecto a su formato, muestra en tres columnas, las fechas en las que sucedieron los hechos, expone la narrativa de los mismos e interpreta lo ocurrido a través de los conceptos centrales de los modelos de GC. Cada archivo tiene un número de diario asignado para facilitar la búsqueda posterior de información. Algunos diarios se apoyan en imágenes y gráficos para dar mayor claridad y detalle a la información recabada. Se puede apreciar el formato general en la *Tabla 4*.

Tabla 4. Formato de diario de la Comunidad de Práctica

Nombre del proyecto: [NOMBRE] Coordinación: [Nombre]			Diario No. [X] Al [fecha de cierre]
Síntesis de lo ocurrido [Breve texto explicativo]			
Fechas	Narrativa (datos, hechos, eventos, diálogos...)	Relación con conceptos y principios teóricos	
	[Hora]. [Descripción]	[Análisis]	
Conclusiones: [Breve cierre general, si fuera necesario]			

Fuente: Elaboración propia

Los registros de la intervención.

Estos documentos se utilizaron específicamente durante la fase de gestión del aprendizaje. Permiten ir registrando lo que acontece, así como entender los procesos y aprendizajes de los participantes. El registro de cada sesión de la intervención para la gestión del aprendizaje es fundamental y requiere llevarse a cabo lo más pronto posible una vez llevada a cabo cada actividad. Es necesario realizar una descripción con riqueza en:

[...] los hechos, diálogos, lugares y personas, y *la interpretación* a estos acontecimientos. Se recomienda tomar notas durante la sesión mientras los hechos tienen lugar y grabar en audio o video la sesión para poder recapitular la situación y escribir el registro (Herrero, documento de trabajo, 2014).

Tres elementos básicos son los que lo componen:

- **Actividad:** Es una descripción de la actividad de intervención y los aprendizajes esperados que centra su foco de análisis en lo que nos interesa observar, el objetivo de la actividad.

- **Datos de identificación de la sesión:** Incluyen el nombre del proyecto, quién lo coordina, el número del registro, la fecha de la observación, dónde se llevó a cabo la sesión, hora y lista de los participantes.
- **Contenido:** A modo de descripción narrativa o de transcripción de lo ocurrido y una breve interpretación.

Se muestra a continuación, en la *Tabla 5*, el formato base del que se partió durante este proceso:

Tabla 5. Formato de registro de la intervención

Nombre del proyecto: [NOMBRE] Coordinación: [Nombre]	Registro No. [X] [Fecha: día, mes, año]
Actividad [Actividad según la fase de intervención]	
Participantes: [Nombres] [Lugar. Hora] [Breve introducción sobre la sesión]	
Problemas y dificultades [Breve descripción]	
Notas y apreciaciones [Breve descripción]	
Simbología [Siglas. Significados]	
[Persona 1]. Transcripción. [Persona 2]. Transcripción. [Etc.]	

Fuente: Elaboración propia

Análisis de información.

La cantidad de información que se recaba día con día puede ser abrumante, por lo que organizar los pensamientos de los que se tenga plena consciencia y seguridad, las notas, grabaciones y demás recursos utilizados durante la recolección de información, es de vital importancia por medio de un registro sistematizado. Una opción que Shagouri y Miller (2000) sugieren para organizar la información es categorizarla creando una tabla que contenga la categoría a la que refieren fragmentos específicos, su abreviatura y una breve descripción. Cualquier información de la que no se esté seguro se debe excluir de las evidencias.

Este hábito permitirá un posterior análisis de la información que debe realizarse desde distintos ángulos y puntos de vista para que, al conocer más facetas de la información, se logre una construcción conceptual más cercana a la realidad. Para este trabajo se requiere constancia en el estudio, en la búsqueda de distintos significados para que surjan nuevas preguntas que abran otras vetas de indagación y el reinicie el ciclo: volver al campo de estudio para obtener nueva información que a su vez se categorizará y analizará, y de nuevo hasta tener suficiente material de análisis.

Para la organización de la información se sugiere empezar a organizarlos según su tipo: notas de campo, audios, material de la intervención, entre otros. Es conveniente y deseable estar atento en todo momento a las relaciones que surgen de la información, es decir que el análisis no se restringe a un paso en particular, entre mayores cruces de ideas vayan explicitándose, más rico será nuestro banco de información para su examinación, por lo que el momento de preparación no excluye el trabajo creativo sobre lo que se organiza. Incluso es posible que las primeras meditaciones no funcionen del todo momentos más adelante, sin embargo ayudan a familiarizarse con la información y dan pie a categorías y evaluaciones más significativas. Una vez llenada dicha tabla se facilitará comenzar a escribir sobre lo que se va reflexionando.

En el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo acerca del contexto para captar el sentido de lo que en él se expresa. También necesitamos ver y hablar con individuos insertos en una variedad de contextos, si es que queremos descubrir sus opiniones en la plenitud de su condición de seres humanos (Shagouri y Miller, 2000, p. 89).

Finalmente, una vez obteniendo el contenido, las conclusiones se justificarán utilizando múltiples fuentes, a lo que Webb (1985, en Shagouri y Miller, 2000. p. 163) llama *triangulación*; esto permitirá respaldarlas de manera convincente.

Capítulo 3. Desarrollo del proceso: lo que realmente sucedió al momento de gestionar conocimiento sobre los recursos educativos artísticos-culturales

Llevar a la práctica el plan de trabajo descrito en el apartado anterior requiere tiempo y esfuerzo de más de una persona, intención y compromiso por parte de los involucrados en las distintas fases. El rol del gestor de conocimiento es esencial, pero siempre ligado al trabajo colaborativo con los demás integrantes de la comunidad de práctica, las personas de la comunidad de aprendizaje, los líderes, etc.; de cara al aprendizaje organizacional en el marco de la filosofía de la institución en la que se implementa.

Este plan es necesario para enfocar los objetivos, plazos, fases, estrategias, participaciones requeridas en el proceso, sin embargo, por la naturaleza orgánica de este tipo de gestión, requiere flexibilidad y apertura en su implementación.

En este capítulo se describe, en dos apartados, el camino que siguió en el proyecto de generación de conocimiento en torno a los recursos educativos artísticos-culturales para lograr los objetivos planteados, así como el conocimiento estructurado que generó en y para la organización.

3.1 Procesos, resultados y aprendizajes al gestionar conocimiento sobre recursos educativos del ámbito artístico-cultural.

El análisis que se presenta a continuación se construyó con afirmaciones surgidas desde la reflexión de los procesos, en diálogo con la teoría de la GC, en las distintas fases del plan de trabajo (se encuentran agrupadas en éstas).

1) Construcción de una Comunidad de Práctica

Una vez realizada la caracterización del área de Recursos Educativos en el Centro de Promoción Cultural, y establecido el propósito de la gestión de conocimiento (de innovar en la organización generando conocimiento en torno al tema del área), se planteó la conformación de la comunidad de práctica que acompañara dicho proceso. De inicio se pensó que los integrantes naturales que compartían la práctica –en gestión cultural-, con un repertorio compartido y compromiso por el trabajo en el Centro, serían los coordinadores de los distintos proyectos. A ellos se les había entrevistado para la caracterización y era un grupo homogéneo que podría trabajar el tema, que además, se encontraban en una situación semejante de “desconocimiento” sobre los recursos educativos.

Se realizaron esfuerzos como colocar carteles, folletos y letreros sobre la gestión del conocimiento para llamar su atención y, de este modo, convocarlos a participar en la CoP. Pero el resultado de estas acciones únicamente evidenció lo que en la etapa de caracterización ya se podía vislumbrar: estos coordinadores desconocían del tema, estaban poco interesados por explorarlo, se encontraban saturados de actividades y el común denominador indicaba “falta de tiempo”; por el contrario, esperaban que el área de RE les propusiera tareas básicas y concretas para trabajar.

A este supuesto de que la solución o responsabilidad recae en *algo* exterior es a lo que Senge (2005) llama “el mito del equipo administrativo”: creer que un grupo específico y delimitado de la organización podrá solucionar los problemas de todos porque *ellos* debieran tener las respuestas, ya que es difícil admitir las dificultades propias, especialmente ante la importancia de mantener el control y tener la capacidad de resolver problemas urgentes.

El compromiso individual requerido creó un filtro natural para la conformación de un equipo auto-organizado con este fin.

A pesar de que el área de Recursos Educativos nació de una propuesta interna en la organización, los miembros del equipo de trabajo estaban atados a los hechos

inmediatos, las rutinas y tiempos instalados desde hacía muchos años, por lo que promover un proceso de GC entre aquellos que no manifiestan interés o compromiso sobre el tema parecía una tarea titánica. Al inicio, tratando de incorporar a distintos coordinadores del Centro a la CoP surgían algunos cuestionamientos:

¿Cómo motivar a los coordinadores a colaborar conmigo para que no sea una carga en su trabajo e incluso pudieran trabajar fuera de horario? Analizo la situación pero no encuentro muchas respuestas. Los coordinadores me han dicho que no tienen tiempo, y por la experiencia que hemos tenido en otros proyectos similares, si no es una línea de trabajo que venga de arriba, suelen ser incrédulos e irresponsables en la colaboración (Diario 2, primavera 2014, p. 1).

Sin embargo, no fue necesario que los miembros activos se encontraran en este equipo; hubo individuos que por razones derivadas de su práctica académica y sus intereses personales estuvieron dispuestos a sumarse al proceso. Como un profesor de asignatura, de tiempo variable:

Llega Ruiditos a mi cubículo. [...] Empiezo a comentarle que hay un área nueva “cocinándose” en el CPC y que se llama Recursos Educativos, allí se busca desarrollar recursos educativos o formativos a partir del conocimiento de los miembros del equipo (coordinadores) y lo resultante de actividades no curriculares. (Pone cara de sorpresa emocionada, con otra gran sonrisa, comenta que qué padre iniciativa.) (Diario 2, primavera 2014, p. 2).

Sin duda fue más difícil visualizar a otras personas como miembros nucleares en un primer momento, al enfrentar las situaciones complejas en el equipo del CPC, pero esto llevó a preguntarse quién compartía la misma práctica, quién se podría cuestionar ese tema o uno parecido, o quién se enfrentaría a un reto similar, lo que permitió ver un espectro más amplio de posibles participantes y propició el encuentro con dos profesores de asignaturas de área complementaria del Centro.

En particular, un miembro de la CoP se distinguió por estar comprometido con los procesos de aprendizaje, interesado en el aprendizaje generativo y con alto capital social, lo que resultó una “pepita de oro” para el proceso.

Pareciera imposible, pero de vez en vez sucede que se corre con la suerte de encontrar a miembros de la comunidad que están motivados por aprender y apoyar procesos de gestión del conocimiento en sí mismos, más allá de un tema de proyecto específico, que alcanzan a ver beneficios además de los que se plantean en los documentos y también tienen capital social suficiente para soportar los procesos de la CoP. En este caso, se encontró a un miembro con estas características, por quien se integró a un tercer participante.

Así la CoP quedó integrada por tres miembros: *Chuy* de 45 años y *Geo* de 29 años, ambos profesores de asignaturas en el área complementaria del Centro de Promoción Cultural (CPC) del ITESO, así como profesores de asignaturas de la Licenciatura en Gestión Cultural. Imparten asignaturas como Percusiones, Taller de expresión musical, Danza contemporánea y Danza, cuerpo e historia. Los dos se formaron en sus áreas docentes como profesionales de la música y la danza, respectivamente. *Chuy* también estudió la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, y *Geo* empezó a cursar una Maestría en Educación de la danza en la Universidad de Guadalajara. También parte de la comunidad, y como coordinadora del proceso de gestión del conocimiento (GC), participó *Julia*, de 31 años, tiempo fijo del CPC y profesora de una asignatura de historia del diseño en el Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano. Diseñadora de formación.

Al final, la CoP, quedó formada por miembros de la comunidad universitaria, del mismo CPC, que compartían la práctica educativa y tenían un nivel similar de comprensión sobre los recursos educativos, además, los tres estaban interesados en explorar más el tema para aprovecharlo en la docencia. Esto permitió que se abriera espacio a la *colaboración* en comunidad.

Rogoff (1998) define este concepto [colaboración] en un sentido amplio, refiriéndose a la participación conjunta ya sea en interacciones cara a cara o sin co-presencia física en actividades compartidas; algunos ejemplos de ello se encuentran en las

conversaciones rutinarias o en los procesos de enseñanza y aprendizaje cooperativo.

En la colaboración, la elaboración cognoscitiva ocurre a medida que los participantes convergen hacia una meta común [...] o hacia diferentes metas, pero que de alguna forma están relacionadas (Verba, 1994). [...] La motivación para compartir e involucrarse con otros es central en la elaboración conjunta [...] (Mejía, 2001).

Ser parte de la CoP llevó a compartir la práctica y las dudas en torno a los recursos educativos, lo que permitió el desarrollar vínculos basados en la confianza entre los miembros y, esto a su vez, el aprendizaje.

Nonaka (1994) comenta sobre el equipo auto-organizado: que conforma una “comunidad evolutiva de práctica” en donde “la importancia de los vínculos entre los miembros trasciende los límites, tanto dentro como fuera de la organización” y que detona la creación de conocimiento organizacional por medio de dos procesos que aparecen simultánea o alternativamente:

- a) Por una parte, la construcción de confianza mutua y la perspectiva implícita común a través del intercambio de experiencia.
- b) También gracias a la articulación de la perspectiva a través del diálogo continuo.

Esto permite que con la confianza creada en la CoP, los miembros nucleares puedan expresarse abiertamente sobre los temas que nos atañen u otros que encuentren relacionados, incluso en ocasiones emociones frente al proceso o externas a éste. Por ejemplo:

Les comento mi frustración del verano [...] y en realidad lo toman bastante bien, mucho mejor que yo. Chuy, que siempre encuentra una forma de resolver las cosas con la mejor disposición, menciona que no afecta tanto nuestro trabajo, que serán algunos leves ajustes a la propuesta [...]. Logran darme mucha más calma (Diario 1, otoño 2014, p. 3).

Y así como la comunidad se benefició de las participaciones, cada integrante pudo obtener aprendizajes que le ayuden a crecer:

[Geo] ha sido la única integrante de la comunidad que no tenía ningún estudio en esta área (educación). [...] Como consecuencia, se sentía animada a estar en el proyecto por su afinidad a la investigación [...] y una fuerte amistad que nos ha unido en diversos proyectos, sin embargo, sucedía que se le dificultaba comprender el objeto de conocimiento [...]. Fue gratificante, para ella y para Julia cuando la semana pasada logró apoyarse en los procesos y conocimientos que hemos desarrollado para plantear su protocolo de tesis [de maestría] para el proceso de admisión (Diario 9, otoño 2014, p. 1).

Gordó (2010, p.16) al referirse a la cohesión social señala que ésta puede darse cuando:

[...] existe una red social inclusiva, esto favorecerá el sentimiento de pertenencia, de participación y de compromiso por parte de todas las personas que formen una comunidad. En este sentido, una comunidad de práctica puede facilitar la creación de redes sociales y de espacios de convivencia, y hacer creer el sentimiento de “formar parte de” y promover el reconocimiento de los otros y la proximidad con ellos. Estos elementos configuran el primer paso hacia la cohesión social.

Agrega que todas las personas aprenden por sí mismas, pero el aprendizaje y el significado que damos a las cosas dependen también de la interacción con otras personas. En este sentido, “el aprendizaje grupal es más que la suma de los aprendizajes individuales; es fruto de una interacción colectiva” (ídem), como se refleja en el proceso de esta CoP.

Para mantener viva la comunidad y su interés en el proyecto fue importante la toma de decisiones compartidas, lo que animó el compromiso mutuo, así como el dominio personal de los miembros nucleares.

Motivar el compromiso mutuo a partir del desarrollo del dominio personal ayuda a construir lo que Wenger (2001) establece como la *empresa conjunta*. Según este autor hay tres aspectos fundamentales que mantienen la unión de la comunidad de práctica, como empresa conjunta:

- a) Que resulte de un proceso colectivo de negociación que refleje toda la complejidad del compromiso mutuo.
- b) Que sea definida por los participantes en el proceso mismo de emprenderla.
- c) Y que no sea una simple meta establecida, sino la creación entre los participantes de unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica.

Parte de esas negociaciones se dieron en la cotidianidad de las actividades de la CoP, en donde fue necesario llegar a acuerdos que favorecieran a los miembros y al desarrollo del proceso de gestión del conocimiento. Un ejemplo de esto se encuentra en la siguiente cita, que ante la dificultad de establecer horarios para los encuentros presenciales, se negocia un acuerdo:

Sale una propuesta de llevarla a cabo [la intervención] en Moodle y encontramos sólo para comentar algunas cuestiones, pero realizar los ejercicios en la plataforma, todo por las complicaciones que hemos tenido al organizarnos en horarios. La propuesta se vuelve acuerdo [en la sesión] (Diario 1, otoño 2014, p. 5).

[Un miembro de la comunidad debía ausentarse y...] Los tres que quedamos planeamos la fecha de inicio y fin de la intervención en este tono de [las] modificaciones que hemos tenido (Diario 2, otoño 2014, p. 3).

Wenger (2001) agrega que:

La empresa no es conjunta en el sentido de que todos creen en lo mismo o están de acuerdo en todo, sino en el sentido de que se *negocia* colectivamente. [...] Negociar una empresa conjunta da origen a unas relaciones de responsabilidad mutua entre los implicados” algunos aspectos de responsabilidad pueden ser cosificados, como las reglas o políticas aunque también incluye otros aspectos que pueden ser complicados de expresar.

En otras palabras, se puede decir que los miembros de una comunidad de práctica pueden tener necesidades e intereses distintos, pero que en la negociación encuentran una manera común de atender lo que beneficie al conjunto si cada uno se afirma en su dominio personal. En este sentido Senge (2005) menciona que las

personas con gran dominio personal “tienen un sentido especial del propósito que subyace a sus visiones y metas [...]. Se sienten conectadas con otras personas y con la vida misma. Sin embargo, no sacrifican su singularidad, se sienten parte de un proceso creativo más amplio, en el cual pueden influir sin controlarlo unilateralmente.”

En este último ejemplo se presenta una decisión tomada en la horizontalidad del esquema que tenía la CoP. No es una persona definiendo el rumbo por los demás, sino el conjunto que hace sentido:

Al fin, después de mucho tiempo, volvemos a vernos cara a cara, la CoP. Al final del verano ya no fue posible encontrarnos, pero vimos necesaria una reunión previa al inicio de clases. Tanto Geo como Chuy prefirieron venir un día antes del ensayo de Inducción para alumnos (jueves 14, en la que todos nosotros participamos) para platicar con más tiempo (Diario 1, otoño 2014, p. 3).

2) Mapeo del conocimiento en la organización

Los artefactos de conocimiento de la organización contenían información relevante para el mapeo, sin embargo se pudo encontrar mayor riqueza en los agentes de conocimiento que han utilizado esa información.

Los documentos de trabajo pusieron en contexto a la CoP sobre el conocimiento buscado, pero las personas de la organización ya han situado, probado, evaluado dicha información, y aprovechar esa experiencia, desde las entrevistas realizadas a miembros específicos de la comunidad universitaria que elegimos por su trabajo continuo con el tema de recursos educativos, tuvo más sentido para el mapeo de cara a los propósitos buscados.

Al finalizar la revisión de entrevistas retomamos la información para armar nuestra propia definición de lo que estamos haciendo a partir de ¿qué? De lo que hemos sacado de la gente de la universidad y de los documentos de otras experiencias fuera de ésta, decidimos que sí nos convence más decirle Recursos educativos. Y nadie dice que esté [bien o] mal, sencillamente nos hace más sentido. Y aquello

[tangible] que está en la organización (videos, fotos, audios, documentos) serán nuestros recursos para este material (Diario 10, primavera 2014, p. 4).

Descubrir esto llevó semanas, incluso meses. A pesar de ser un pilar de la GC el recuperar el conocimiento tácito o explícito de la organización y ponerlo en diálogo para conocer su alcance y pertinencia respecto a una meta buscada, no necesariamente en la implementación del proyecto se mantuvo esa visión, y se cayó fácilmente en la tentación de obtener información de fuentes externas y documentos, en lugar de provocar el diálogo entre individuos.

Hacia el cierre de esta fase del proceso, dentro de la CoP, fue una de las principales reflexiones, el haber iniciado sin tener esta confianza en los miembros de la organización. Pero finalmente se logró obtener información de algunos informantes, así como de los integrantes de la comunidad para definir el mapa del conocimiento.

Conforme avanzó el proyecto faltó poner la mirada sobre las cualidades y fortalezas de cada miembro de la CoP para aprovecharlas mejor en el proceso de GC e incentivar el compromiso mutuo.

Murillo (en Gordó, 2006, p. 121) menciona que el liderazgo distribuido “no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros, según las actuaciones requeridas en cada caso”. Así se conduciría a la práctica en una estructura de mayor horizontalidad, en la que cada miembro podría dar más de sí, desarrollar mayor compromiso hacia el proyecto y tomar las riendas de las actividades por iniciativa propia.

En un intento por sacar adelante el proyecto en tiempo y forma (de mantener el equilibrio entre la realidad y el plan, la tensión creativa) la coordinación del proceso abarcó la mayor parte de las responsabilidades y dejó a los demás integrantes únicamente la tarea de realizar actividades puntuales. En otras palabras, se fue perdiendo la horizontalidad y por lo tanto el liderazgo distribuido. Esta situación llevó

a dinámicas que resultaron frustrantes, tanto para los miembros de la CoP, como para el líder:

[...] he tratado de estar al pendiente, de tener las actividades y participaciones lo más al día posible. Esto se ha complicado porque estoy saturada de trabajo (lo cual es “normal” en esta época), y tampoco hay mucha participación de su parte. Suelen entrar a la plataforma en los últimos días y no colocan comentarios en los foros, se limitan a subir sus archivos [...].

Hoy trato de colocar comentarios según la actividad planteada. Espero que esto invite a alguien más a seguir. Me encantaría no “acarrearlos” para el trabajo comunitario en línea (Diario 6, otoño 2014, p. 2).

Una propuesta de Nonaka (1994, p.24), citando el concepto establecido por McCulloch (1965), está en el “principio de redundancia de mando potencial”, en donde “cada parte tiene el potencial de convertirse en líder del sistema completo cuando existe redundancia en la información”. Esto significa que una de las respuestas es regresar a compartir verdaderamente la práctica y no sólo el aprendizaje; que la toma de decisiones sea permanentemente colegiada y excepcionalmente desde la coordinación; que la información fluya a través de los miembros de la CoP y no esté sesgada para ellos. Más horizontal y menos vertical, de nuevo.

La CoP no estaba lista para coordinar una comunidad de aprendizaje ya que faltaba comprensión sobre los recursos educativos.

El ritmo sugerido por la metodología propuesta de la GC (que da seguimiento en el semestre regular) pautaba la fase de intervención para llevarse a cabo durante el otoño de 2014, sin embargo, e incluso sin darse cuenta, la CoP estaba lejos de generar una comunidad de aprendizaje. Básicamente se debió a que el conocimiento mapeado (interno) fue la base para la propuesta de intervención, pero era poco para desarrollarla. Al iniciar el verano la comunidad manifestaba dudas sobre el verdadero “estado de la cuestión”, como indica la siguiente cita:

Pero Chuy tiene una inquietud: ¿En verdad sabemos ya qué son los RE? Le parece que no podríamos guiar a alguien aún en un proceso de elaboración y evaluación de los RE, y en cambio, deberíamos adentrarnos un poco más en el estudio de nuestros propios casos (Diario 1, otoño 2014, p. 2).

Firestone y McElroy (en Ortiz y Ruiz, 2009, p.12) exponen que las declaraciones de conocimiento formuladas “se someten a los criterios organizacionales para determinar su valor y veracidad”, se ponen a prueba en una fase de transición entre el conocimiento teórico y su aplicación. Por este motivo, el verano y el inicio del otoño sirvieron para modificar el mapa de conocimiento general, las declaraciones hasta ese momento formuladas, sumando conocimiento externo que en la combinación diera por resultado el sustento suficiente para gestionar el aprendizaje. El trabajo de la CoP por lo tanto modificó también los artefactos de conocimiento antes formulados como la definición de RE y el plan de intervención, de tal forma que se acercaran más al objetivo de la gestión del aprendizaje:

Trabajaré sobre el impreso de ayer. No son tantas modificaciones, la principal es que no se revisará únicamente un sitio propuesto por la CoP, sino repositorios y algunos recursos específicos. Esto gracias a que ya conocemos más opciones que cuando planteamos la intervención (Diario 3, otoño 2014, p. 1).

Incluso, esta fase de validación, provocó un cambio mayor al plan del proyecto. La CoP consideró que faltaba poner a prueba estos conocimientos y artefactos, antes de arrancar la fase de implementación para la gestión del aprendizaje, por lo que la propuesta de intervención se probó en la misma comunidad como otra forma de validar el conocimiento, previo a su integración al resto de la organización.

3) Combinación y uso del conocimiento

Intervención del aprendizaje y realimentación al conocimiento

La colaboración con actores periféricos resultó fundamental para adquirir el conocimiento externo sobre los RE que la CoP no sabía cómo detectar.

Como ya se mencionaba, el capital interno resultó insuficiente para llevar a cabo una intervención a nivel organizacional. Pero en los últimos meses se ha combinado con capital intelectual externo que han provisto algunos actores periféricos, es decir, que no son parte nuclear de la comunidad pero han fungido como informantes en momentos clave de manera intencionada, o no, y que gracias a sus aportaciones la CoP ha logrado construir nuevas y mejores declaraciones de conocimiento. Un ejemplo de esto es el contacto que se tuvo con una primera lectora del proyecto:

[Julia] estuvo en su cubículo y la lectora comentaba que: le parece que se quedan (la CoP) con una visión un poco corta [...]. Del mismo modo que el planteamiento no refleja las características que se desean integrar a los recursos: dinámicos, que promuevan el aprendizaje situado, etc. Sugirió lecturas de Edgar Morin sobre el pensamiento complejo y un libro de James Paul Gee sobre las competencias que se desarrollan con los videojuegos, lo que aportan en términos de aprendizaje y alfabetización (Diario 1, otoño 2014, p. 1-2).

Wenger (2001) menciona que cualquier CoP produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica en una forma solidificada. En este sentido, Firestone y McElroy (en Ortiz y Ruiz, 2009) explican que de dichas cosificaciones, afirmaciones o declaraciones de conocimiento se determina su valor y veracidad, pero este subproceso no debe considerarse estático, “es decir, los criterios contra los que se evalúan las AC no son fijos, los mismos criterios se van reformulando en el mismo ciclo [...]” (ídem, p.12), por lo que la suma de conocimiento externo ha sido claramente significativo para el proyecto:

Desde la asignatura *Propuestas actuales de GC en ámbitos educativos* he estado buscando lecturas relacionadas a los recursos educativos, material didáctico, procesos de formación con apoyo, andamiaje, objetos de aprendizaje, etc. Diferentes textos que puedan aportar desde otra perspectiva, ya sistematizada o teórica, al proyecto de la CoP. En un principio fue complicado encontrar bibliografía, pero con la ayuda del profesor poco a poco han ido saliendo a la superficie más fuentes y recursos (Diario 2, otoño 2014, p. 1).

Finalmente cabe mencionar que Wenger afirma que la capacidad comunicadora de un artefacto depende de la distribución del trabajo de negociar el significado entre la cosificación y la participación. La participación siempre se organiza en torno a la cosificación porque siempre supone artefactos, palabras y conceptos que le permiten avanzar. La participación en torno a la guía de intervención para la gestión del aprendizaje que la CoP cosificó reinició el ciclo para la generación de nuevo conocimiento apoyados en la participación de estos agentes externos que, sin saberlo necesariamente, fueron esenciales en el proceso.

La visión compartida de la CoP propició también la búsqueda continua de conocimiento externo por parte de los integrantes.

Como se ha dejado ver, el acento de este proyecto en la creación de conocimiento estuvo en la combinación. Dicha conversión (interno + externo) se llevó a cabo en gran medida gracias a la visión compartida de la comunidad por encontrar más claves que permitan generar suficientes herramientas (nuevo conocimiento) para el diseño de recursos educativos. Esto es parte de lo que mantuvo viva la espiral de conocimiento de la que nos habla Nonaka (1994):

Geo escribe en el grupo de Facebook para compartir un recurso educativo que encontró. [...] propone este manual sobre la Pedagogía desde el Arte, elaborado por la organización civil Save the Children México, porque lo considera un buen ejemplo de recurso educativo del contexto artístico-cultural-pedagógico (Diario 9, otoño 2014, p. 1-2).

Cuando Nonaka hace referencia a la combinación señala que a través de la clasificación, adición, re-categorización y re-contextualización del conocimiento explícito, la información existente se reconfigura. Algunas muestras de este proceso se hacen presentes en las siguientes citas:

Entre los tres integrantes de la CoP se dividieron las lecturas. Para ver qué de esas propuestas nos podría servir para integrar al proyecto. Además, Chuy llevó un libro, como ejemplo de manual: *Estrategias no verbales para la enseñanza*. Analizamos

el libro y Julia se lo lleva para leerlo con más detalle, igual que los demás la demás bibliografía (Diario 1, otoño 2014, p. 2).

Llega Chuy a la oficina, con tiempo antes de su clase, por lo que decide sentarse a platicar sobre el proceso que llevamos. Está entusiasmado con la lectura que realizó porque pudo revisar el trabajo que ha hecho hasta ahorita (el manual para percusiones que se publicará) a la luz de los criterios que propone el capítulo que le tocó. Incluso, su proyecto personal implicará crear otro manual, ahora multimedia. Cree que esta intervención le servirá para llevarlo a cabo con mayor sustento (Diario 6, otoño 2014, p. 1-2).

Utilizar medios de comunicación familiares a los miembros de la CoP facilitó la participación y negociación de significados

Para arrancar el proceso de intervención (que realmente fue de validación dentro de la misma CoP), se esperaba establecer encuentros presenciales semanales como los que se habían acordado durante la primavera y que funcionaron bien. Sin embargo la carga de actividades externas al proyecto, y en ocasiones prioritarias para los integrantes de la CoP, orillaron a buscar alternativas para la comunicación. Como permanecer en diálogo es fundamental para dar continuidad a cualquier CoP o aprendizaje y, por supuesto, cualquier proceso de gestión del conocimiento, se debieron buscar los medios que favorecieran la comunicación aún a distancia.

En primer lugar se sugirió el uso de la plataforma institucional Moodle, es decir, resolver la problemática con el uso de las TIC. En este sentido, Gordó (2010) comenta que éstas son un soporte capaz de salvar las distancias espaciales y las dificultades horarias para los encuentros presenciales. Además “las nuevas tecnologías e internet aportan entre otras cosas: interactividad, universalización, flexibilidad y escalabilidad”. Pero la falta de familiaridad con el sistema provocó mayor desconexión entre los miembros y por lo tanto afectó el proceso, como se puede leer en la siguiente cita:

Lo que sí me preocupa es que por la lentitud con el proceso virtual nos vayamos atrasando en los objetivos planteados. Lo presencial es muy rico, pero los avances durante la semana son pocos, incluso parece que se podrían agregar algunas

semanas más, lo que haría que se empalme con el fin de semestre (Diario 6, otoño 2014, p. 4).

Se evaluó la efectividad de la herramienta y se concluyó que era necesaria una nueva opción. Desde la coordinación se eligió la plataforma Facebook como alternativa:

El espacio de la plataforma Moodle ya no se ha utilizado, por lo que Julia decide colocar un comentario informativo para recordar que las actividades por venir, virtuales y presenciales, ahora estarán colocándose en el Facebook (Diario 9, otoño 2014, p. 2).

La decisión consideró los siguientes puntos: todos los miembros de la CoP son activos en esta red social e incluso algunos administran “páginas”; del mismo modo todos están conectados virtualmente desde sus computadoras y aparatos móviles inteligentes (cuentan con la aplicación digital); además de que la frecuencia de participación (en relación a su contexto social) es constante, al menos una vez al día. Ante el primer *post* en el que se “subió” el objetivo de la intervención, el mismo día todos lo “vieron”, dieron “like” y realizaron algún comentario. A diferencia de *Moodle*, *Facebook* resultó un medio efectivo de comunicación para los miembros de la CoP:

Geo escribe en el grupo de Facebook para compartir un recurso educativo que encontró. [...] propone este manual sobre la Pedagogía desde el Arte, elaborado por la organización civil Save the Children México, porque lo considera un buen ejemplo de recurso educativo del contexto artístico-cultural-pedagógico. Chuy y yo respondemos en la misma mañana con comentarios breves de agradecimiento y sobre lo interesante de su hallazgo (Diario 9, otoño 2014, p. 1-2).

4) Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido

Las actividades personales de los miembros de la CoP así como las disposiciones organizacionales afectaron el plan de trabajo previsto, dificultando la consolidación de la empresa conjunta y la continuidad del proyecto hacia la fase final.

El ritmo de vida que cambia con cada arranque de período escolar, los compromisos personales, las disposiciones organizacionales o actividades fuera de calendario afectan el proceso de la CoP negativa o positivamente en su andar hacia la gestión del conocimiento. Éste es un proceso largo que requiere de un largo tiempo para llevarse a cabo e involucra muchas variables como las personas de la comunidad, decisiones de los mandos superiores, lineamientos organizacionales, recursos materiales, disposición de horarios, etc. Todas estas pueden modificarse y a su vez ir modificando los planteamientos iniciales del proyecto, de GC y de intervención del aprendizaje:

[Hay trabajo para entregar] la siguiente reunión, que queda sorpresivamente pendiente porque Chuy saldrá de gira y no sabe cuándo podrá agendar de nuevo (Diario 1, otoño 2014, p. 2).

Aquí una de las principales barrera de aprendizaje presente es la que Senge nombra *la fijación en los hechos*. Menciona que “estamos condicionados a ver la vida como una serie de hechos” y que “el aprendizaje generativo no se puede sostener en una organización si el pensamiento de la gente está dominado por hechos inmediatos” (Senge, 2005). Es decir que, en tanto los hechos cotidianos dominen nuestro quehacer será más difícil volcar nuestras intenciones hacia el aprendizaje y la transformación de la cultura organizacional. La siguiente cita expone un ejemplo de esto:

[...] ni Chuy ni Red llegaron a la sesión. En algún momento Chuy me respondió un mensaje diciendo que se le había olvidado comentarnos que estaría fuera, y Red le envió otro mensaje a Geo diciendo que se había entretenido terminando su tesis (Diario 8, otoño 2014, p. 4).

Una mala organización, o *el enemigo externo*, también son barreras comunes:

No alcanzo a trabajar en esto todavía puesto que debo salir de la oficina [...] (Diario 3, otoño 2014, p. 1).

Han pasado varios días desde que envié el correo solicitando la apertura del curso en la plataforma y aún no tengo respuesta (Diario 3, otoño 2014, p. 2).

Pero Wenger (2001) destaca que como las comunidades de práctica se desarrollan en contextos más amplios (algunos expresados de manera explícita y otros de manera implícita -situaciones sociales, históricas, institucionales, etc.-), aún con esto, los miembros de la comunidad crean su propia realidad o negocian la situación en su día a día con estas limitaciones o recursos, pudiendo superar esta barrera al hacerla consciente y trabajarla de cara a la visión compartida.

Resultó difícil involucrar y comprometer a los líderes y altos mandos de la organización en el proyecto, pero es necesario persistir para tener un mayor impacto en la búsqueda hacia el cambio de la cultura organizacional, en la generación de recursos educativos artísticos-culturales.

Hasta el momento no se ha logrado este objetivo, pero es de suma importancia considerarlo como una tarea pendiente y necesaria de atender, ya que sin su apoyo no tendría mayor repercusión que ayudar a tres profesores a mejorar su ejercicio docente, y no la de compartir y utilizar el conocimiento gestionado por los integrantes de la CoP en otros niveles de la organización.

Nonaka (1994) menciona que en la creación de conocimiento organizacional, la interacción entre conocimiento tácito y explícito suele ampliarse en escala y así tiende a integrarse con mayor rapidez a un mayor número de actores. Es el concepto de “espiral ascendente” en el que se empieza con creación de conocimiento a nivel individual, luego colectivo y después organizacional (incluso pudiendo llegar a ser interorganizacional).

Visto desde esta perspectiva la CoP ha producido conocimiento que apenas está en el tránsito de lo individual a lo colectivo, pero al que le falta gran camino por recorrer en esta espiral. Para ello es preciso derribar una gran barrera relacionada a los modelos mentales, de los que Senge (2005) comenta que “son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de ver, comprender el mundo y actuar en él.” Es común que pasen desapercibidos y no nos demos cuenta de los efectos que tienen sobre nuestra conducta.

En la organización subyacen varias estructuras cuadradas y poco flexibles, como se puede entender a partir de la siguiente cita:

Le comento que por la forma en que estamos trabajando las fases de GC es el momento de llevar a cabo la intervención del aprendizaje sobre los Recursos Educativos. Su primera reacción es un gesto de extrañeza. Le llevo el impreso de la entrega final del semestre de primavera en la MEGC pero no lo toma, lo ve de lejos. [...] ¿Pero eso es de tu maestría, no? Según yo habíamos quedado que no me ibas a confundir lo de tu maestría con lo de Promoción Cultural (Diario 3, otoño 2014, p. 1-2).

La tarea de la CoP recae en la construcción de una visión compartida junto con la organización, alineada a sus metas y objetivos, que cree el vínculo común que brinde coherencia a actividades que incluso sean dispares. “La visión compartida es vital para la organización inteligente porque brinda concentración y energías para el aprendizaje. La visión compartida alienta la experimentación y el deseo de correr riesgos” (Senge, 2005).

3.2 Conocimiento estructural

En el presente apartado se expone una descripción del conocimiento construido por la CoP a través de la fase de mapeo, a través de la adquisición de conocimiento externo y producido desde los procesos de gestión del aprendizaje llevados a cabo en el periodo de otoño del 2014. Es relevante mencionar que la experiencia de mapeo fue importante para arrancar el proyecto, sin embargo tras ese proceso la CoP no obtuvo mucha claridad en torno al objeto de estudio: los recursos educativos. Durante el mapeo se realizaron entrevistas, se consultaron libros y archivos digitales para determinar el conocimiento en la organización, pero la investigación mostró que el conocimiento potencial requerido era mucho más que el real.

Tal como se expone en el apartado anterior, quedó claro que el concepto no estaba del todo definido, ni por los agentes ni en los documentos; incluso había algunos

textos que mencionaban literalmente una falta de definición general. Por otro lado la CoP se enfrentaba a la barrera del “mito del equipo administrativo” (Senge, 2005) y existía el prejuicio de no saber suficiente sobre el tema y la necesidad de contactar a agentes externos que, siendo expertos, resolviera la situación, lo que llevó a una búsqueda pobre al interior de la organización.

Finalizado el periodo de primavera de 2014, tiempo previsto inicialmente para el mapeo, se entró en interacción con diversos agentes periféricos de la comunidad, y sus aportaciones al tema, con conceptos novedosos que en su momento resultaban desconocidos, abrieron una nueva línea de adquisición de conocimiento potencial. Esto provocó un acercamiento a nueva terminología sobre el tema, lo que ayudó a actualizarse al respecto: “recursos educativos abiertos”, “objetos de aprendizaje”, “materiales de autoaprendizaje”, etc.

Por otro lado hubo un acercamiento teórico desde la perspectiva sociocultural a temas como: “andamiaje” y “medios de ayuda”, gracias a lo cual hubo una nueva búsqueda para aproximarse al objeto de estudio desde nuevas perspectivas. En ese momento resultó evidente que el mapeo se había realizado en fuentes poco actualizadas, y que en la organización no ha sido un tema desarrollado por las personas cercanas a la comunidad de práctica, ni por los integrantes nucleares.

Por lo anterior, el conocimiento estructural creado, más que haber resultado de la fase de mapeo, continuó construyéndose en los siguientes meses y fue validado a través del proceso de gestión del aprendizaje. El objetivo final fue producir una guía básica para la elaboración de recursos educativos que puedan utilizar coordinadores y profesores del Centro de Promoción Cultural del ITESO en su contexto; pero en este trayecto se crearon otros productos.

Específicamente, se redactó el concepto de recurso educativo propio del CPC, así como un organizador gráfico que permite explicar el panorama general de cómo son (que se muestra en la *Ilustración 2*). Además se creó la primera versión de la *Guía básica para elaborar recursos educativos artísticos-culturales*, que incluye una serie de recomendaciones (*tips*) y errores comunes que se cometen al momento de realizar recursos de este tipo, y un esquema descriptivo de los recursos materiales

con los que cuenta la organización que permite hacer una revisión rápida de los insumos que podrían reutilizarse en futuros RE.

Así mismo, derivados de la guía, se produjeron recursos educativos como tal: la guía de una actividad fuera del aula para la asignatura de Danza contemporánea, las correcciones a un manual de trabajo para la asignatura de Percusiones y dos exposiciones virtuales para el blog CPC Virtual.

3.2.1 Conocimiento sobre recursos educativos en la organización

Derivado de la fase de mapeo, el conocimiento estructural gestionado desde el proyecto se presenta a continuación en declaraciones de conocimiento:

a) Concepto de RE

(Desde el análisis realizado por la CoP, y como se mencionó en el capítulo 1)

Son aquellas herramientas que facilitan o median los procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Un concepto amplio que abarca materiales didácticos, objetos de aprendizaje, videos, audios, aplicaciones, guías de aprendizaje o material para cursos, entre otros. Pueden encontrarse de forma presencial y/o digital, complementando la educación.

b) Organizador gráfico sobre los recursos educativos

Este esquema permite revisar de manera general qué y cómo son los recursos educativos, algunas de sus implicaciones al momento de elaborarlos o consideraciones para ello. Se elaboró posterior a la definición con los insumos derivados del mapeo y facilita una comprensión general del concepto para aquellas personas que no tengan claras sus características.

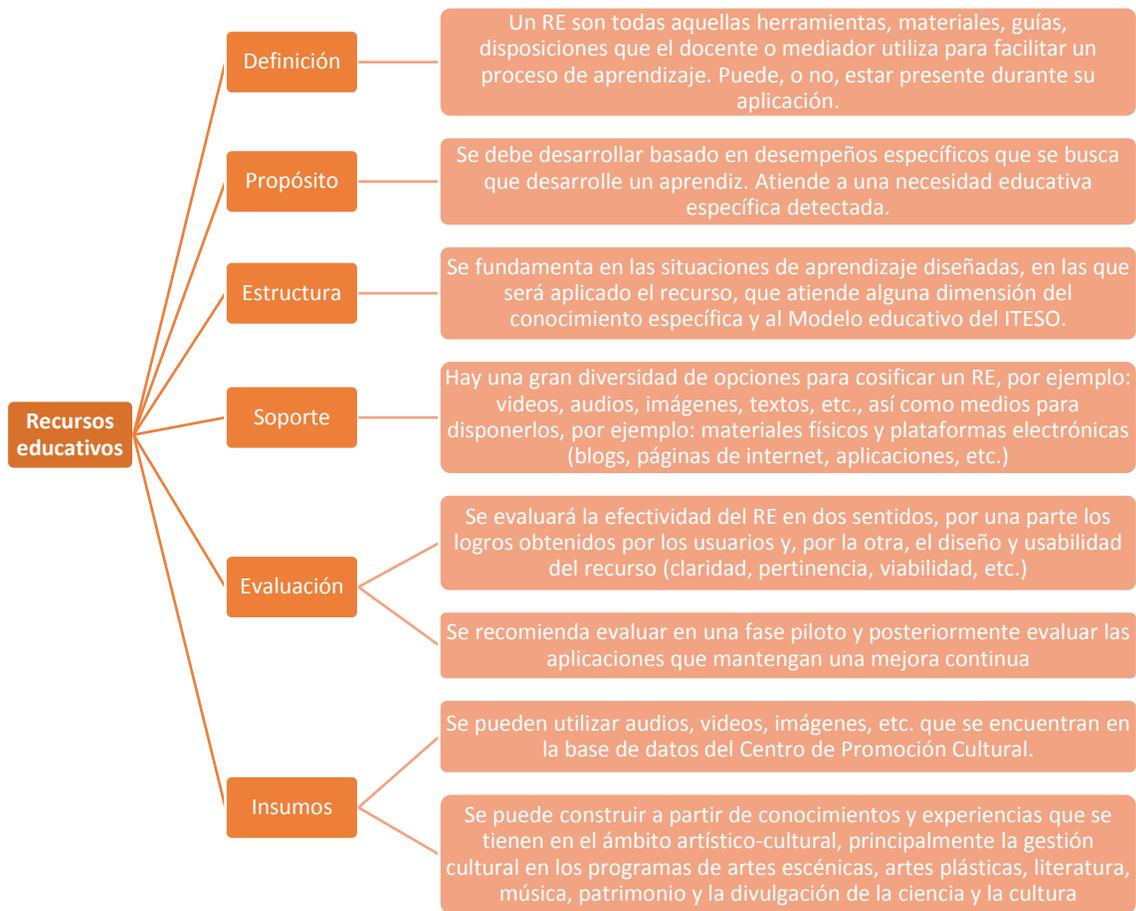


Ilustración 2. Organizador gráfico: características de un recurso educativo
Fuente: Elaboración propia

c) Guía de elaboración de recursos educativos artísticos-culturales

La *Ilustración 3* muestra esquemáticamente la serie de pasos a seguir para la elaboración de los recursos educativos que se proponen en la *Guía básica para elaborar recursos educativos artísticos-culturales*. La base teórica de dicha secuencia se inspira principalmente en el documento *Los materiales de autoaprendizaje: Marco para su elaboración*, de Mario Kaplún (1995) para la UNESCO, pero que fue revisada y ajustada a partir de la experiencia en el diseño de recursos, sí educativos, pero del ámbito artístico-cultural, que se integra principalmente en los *tips*, ejemplos y contraejemplos que la conforman (y se muestran en los apartados I y II). Contiene una introducción que anima al usuario a crear recursos educativos para sus asignaturas y/o proyectos, la definición y

descripción de los mismos, cápsulas que indican dónde se puede encontrar más información sobre los temas relacionados así como los pasos a seguir.



Ilustración 3. Organizador gráfico: Proceso de elaboración de un recurso educativo artístico-cultural
Fuente: Elaboración propia

Errores comunes y *tips* para elaborar un RE artístico-cultural

Dentro de la guía y acompañando a los pasos para el diseño de recursos educativos se enlista una serie de errores comunes que suelen cometerse o en los que se puede caer, así como *tips* que podrían facilitar el proceso. Estos permiten valorar y orientar el desarrollo de un recurso educativo. El propósito de incluirlos es que el creador del recurso evalúe si se encuentra en dicha situación, prevenga caer en una omisión o error, o aproveche algún insumo o experiencia.

Errores

- *Oops*: los objetivos están por debajo de las expectativas del estudiante / demasiado difíciles de alcanzar por los estudiantes.
- *Oops*: mi diagnóstico se basa en suposiciones / es resultado de un análisis parcial.
- *Oops*: la información que le puse no está contextualizada para los destinatarios.
- *Oops*: el RE no es coherente con las competencias artístico-culturales que quiero que desarrollen y/o el modelo educativo del ITESO.
- *Oops*: se me olvidó incluir una evaluación para el usuario / evaluar la aplicación del recurso.

Tips

- Al diseñar el RE promueve los atributos del aprendizaje propuestos en nuestro modelo educativo: significativo, reflexivo, situado, en acción, colaborativo y transferible.
- Apóyate en la metodología de diseño inverso para establecer tus objetivos y criterios de evaluación antes de empezar a estructurar las actividades o contenidos.
- Promueve competencias que apoyan los procesos artístico-culturales.
- Pregunta a estudiantes y colegas sobre el tema y su relevancia.
- Utiliza recursos de la organización y aprovecha el apoyo que tus colegas te pueden dar.
- Considera la reusabilidad, adaptabilidad, reproducibilidad, distribución del RE a través de las TIC... considera las nuevas formas.

d) Recursos educativos elaborados

Como resultado de la intervención del aprendizaje y el uso de la guía diseñada, se crearon cuatro recursos educativos del Centro de Promoción Cultural para resolver necesidades específicas detectadas por los participantes. Estos se presentan a continuación.

Manual de trabajo en el aprendizaje de las percusiones africanas

Destinatarios: estudiantes de licenciatura del ITESO, de la asignatura complementaria Interpretación musical: Percusiones.

Estructura: incluye cinco capítulos (I. La música en el cuerpo, II. El error no es un horror, III. El cuerpo en juego, IV. La mejor técnica es la que no se nota y V. Improvisación musical y educación), 14 ilustraciones, una tabla y dos lecturas anexas, en 58 páginas impresas y engargoladas.

Este manual fue creado anteriormente como herramienta de apoyo para los estudiantes de percusiones del ITESO, sin embargo bajo la revisión de las características de un RE, durante la intervención, se vio la posibilidad de reestructurarlo haciendo un análisis de éste de cara a la guía de elaboración de RE planteada para: a) modificar aquellas actividades que requerían rediseño en función a los resultados obtenidos en aplicaciones previas y b) convertir el RE en un instrumento útil para ser aplicado en comunidades fuera del contexto educativo propio del ITESO, en especial estudiantes en condiciones vulnerables.

Se muestran dos imágenes en las ilustraciones 4 y 5 que corresponden a la portada y una de las 17 actividades que se incluyen en el manual, respectivamente.

Otoño 2014



**[INTERPRETACIÓN MUSICAL:
PERCUSIONES]
MANUAL DE TRABAJO**

*Ilustración 4: Portada del Manual de trabajo para Interpretación musical: Percusiones
Fuente: Héctor Aguilar*

Actividad 1. El maestro y el error

La actividad consiste en inferir de un texto literario, el perfil de un maestro cuya labor docente se caracteriza por favorecer la creatividad dentro del aula, con la finalidad de recuperar los perfiles de actitud de aquellas personas que son consideradas creativas (Latorre, 1997).

Dice Greene (2004:76) que la literatura, a diferencia del material de carácter documental, está dotada de resonancias. Es decir, que sus palabras significan más de lo que denotan y evocan en quienes están dispuestos a prestarles atención otras imágenes, memorias y cosas deseadas, perdidas o nunca captadas o entendidas del todo.

De la lectura *El maestro* que narra Eduardo Galeano (ver el anexo de este manual), realiza un listado que contenga todos aquellos aspectos que caracterizan a un maestro creativo, de preferencia, cumple la tarea en colaboración con algunos compañeros de clase.

Después compara las listas elaboradas por cada grupo con la lista titulada "Aspectos que caracterizan la labor de un maestro que promueve la creatividad" que se encuentra en el anexo de este manual.

¿Qué elementos similares y diferentes encontraste en cada lista?

El grupo puede formar un decálogo del resultado obtenido y colgarlo en alguna pared del salón.

Ilustración 5: Actividad 1 del capítulo *El error no es un horror*
Fuente: Héctor Aguilar

Exposiciones virtuales “Los árboles y la ciudad” y “El santo olor de la panadería”.

Tema: Patrimonio cultural/Curaduría, museografía. (Sin publicar)

Destinatarios: estudiantes de la licenciatura en Gestión Cultural del ITESO, de las asignaturas de Espacios museísticos y Gestión del patrimonio cultural, así como personas interesadas en la museografía o en la gestión y promoción del patrimonio regional.

Estructura: cada una se compone de una página principal y una página secundaria. Las páginas principales se dividen verticalmente, separados por líneas, en: portada (título, imagen de inicio e introducción que se aprecian en la *Ilustración 6*), video que muestra al curador de la exposición presencial explicando el proceso de curaduría particular -el usuario debe correrlo dando *click* sobre éste- (*Ilustración 7*), secuencia de temas o conocimiento generado para cada exposición (*Ilustración 9*). La página secundaria complementa la información; en el caso de “Los árboles y la ciudad” es una galería de imágenes tomadas por el Proyecto de Aplicación Profesional: Árbol con Sentido, que incluye la ficha técnica de cada especie, el autor de la fotografía, la ubicación geográfica de cada árbol que ahí se aprecia y la descripción del árbol (en la *Ilustración 8*); en el caso de “El santo olor de la panadería” la página secundaria incluye dos videos que recuperan el proceso de producción artesanal en panaderías regionales. Se incluyen imágenes y contenidos de ambas exposiciones presenciales.

Estas exposiciones recuperan el conocimiento creado a partir de las actividades no curriculares del Centro de Promoción Cultural y sobre la gestión cultural detrás del montaje físico de las mismas, la experiencia en la curaduría y museografía. Generar las exposiciones de manera virtual fue uno de los proyectos que impulsó la creación del área de Recursos educativos en el CPC. La falta de conocimientos para diseñar estos recursos generó la propuesta de este proyecto de gestión del conocimiento. El principal reto fue identificar al usuario potencial del recurso (los estudiantes de gestión cultural del ITESO) para desarrollarlo desde esa base.

EL SANTO OLOR DE LA PANADERÍA



El Centro de Promoción Cultural del ITESO, a través del programa de Patrimonio abre el horizonte e innova bajo parámetros de historia, ciudad y tradición con una exposición sobre *pan*, un arte-artesanía tan próxima, cotidiana e incluyente. La presente exposición pretende darle visibilidad al aspecto artístico la noble y prestigiosa tarea del panadero –como la vida misma–.

Ilustración 6. Portada de la exposición virtual "El santo olor de la panadería"
Fuente: CPC Virtual. ITESO

Los árboles y la ciudad es un esfuerzo por transmitir al lector la trascendencia, riqueza y alternativas posibles frente al fenómeno del árbol como elemento vivo y actuante en Guadalajara, a partir de la exposición realizada en Casa ITESO Clavigero en el 2012.

Presentación

Se quiere poner de manifiesto la esencial relación de la naturaleza, simbolizada por el árbol, con la ciudad. Una antigua sentencia reza "Dios creó el campo, el hombre las ciudades." Así se establece la disyuntiva entre naturaleza y elaboración humana, en la que la presencia del árbol en las ciudades significa un gesto de reconciliación. La amistad del habitante de la urbe con el medio natural encuentra en el hecho de plantar y conservar los árboles ciudadanos una cotidiana confirmación.



Ilustración 7. Presentación y video en la exposición virtual "Los árboles y la ciudad"
Fuente: CPC Virtual. ITESO



Autor: Daniel Luengas / Ubicación: Av. Guadalupe s/n
Especie: Casuarina equisetifolia L.
Familia: Casuarinaceae.
Lugar de origen: Australia.

Casuarina

Este árbol alcanza alturas hasta de 35 metros. Tiene forma piramidal durante su desarrollo, y es irregular en su etapa adulta; su follaje es de hojas aciculadas de media sombra, la cual reduce 15°C en promedio al año la temperatura que hay fuera de ella. Su crecimiento es rápido y requiere suelos francos; esta especie se emplea para generar cortinas rompevientos y sombra; se han encontrado ejemplares de más de 80 años.



Ceiba o Amate

"El árbol de la vida"

Es un árbol de hasta de 35 metros de altura. Su forma es semi-redonda y follaje produce una mediana densidad de sombra, el cual reduce 12°C en promedio al año la temperatura que hay fuera de ella; su crecimiento es rápido, requiere suelos profundos, húmedos y de buen drenaje;

Ilustración 8. Galería de árboles de la exposición "Los árboles y la ciudad". Incluye tipo de árbol, ficha técnica y ubicación den cada imagen
Fuente: CPC Virtual. ITESO

De la museografía



La presentación museográfica destacó la variedad de las formas del pan, la riqueza de su decoración y sobre todo el valor escultórico de las piezas. En composiciones sobrias y equilibradas –acompañadas de objetos de porcelana, cristalería y textiles deshilados, a la manera en que se hace en un bodegón— se exhibían las espléndidas piezas de pan con que convivimos cotidianamente.

Las piezas se seleccionaron en diversas panaderías en donde se conservan las técnicas tradicionales de elaboración de pan, cuya factura todavía permite disfrutar de las virtudes otorgadas por la elaboración artesanal.

Si bien el sentido más importante de la exposición era motivar a los espectadores a apreciar los aspectos artísticos del pan. La muestra se acompañó de otros contenidos: videos que mostraban la manufactura tanto del birote como del pan dulce, y una compilación – a cargo Rosario Vidal Bonifaz— destacando la presencia del oficio de panadero en el cine mexicano.

Seis cédulas distribuidas a lo largo de la exposición, daban cuenta del trayecto del pan en Guadalajara. La investigación de Jaime Lubín y Adriana Camarena, trataba desde el Virreinato, los avatares del pan durante el siglo XIX –el siglo del hambre y de las guerras— hasta la "Pax porfiriana" y el declive de la manufactura tradicional del pan con la llegada de la industria panificadora a mitad del siglo XX.

Ilustración 9. Texto sobre museografía en la exposición virtual "El santo olor de la panadería"
Fuente: CPC Virtual. ITESO

Guía “Pon atención” para actividad sobre ritmo en la vida cotidiana

Destinatarios: estudiantes de licenciatura del ITESO, de la asignatura complementaria Taller de danza contemporánea.

Estructura: archivo PDF que incluye cinco páginas conformadas por: introducción (*Ilustración 10*), objetivo, productos esperados, descripción de conocimientos previos requeridos, descripción de actividades y evaluación del recurso por parte del estudiante-usuario (en la *Ilustración 11*).

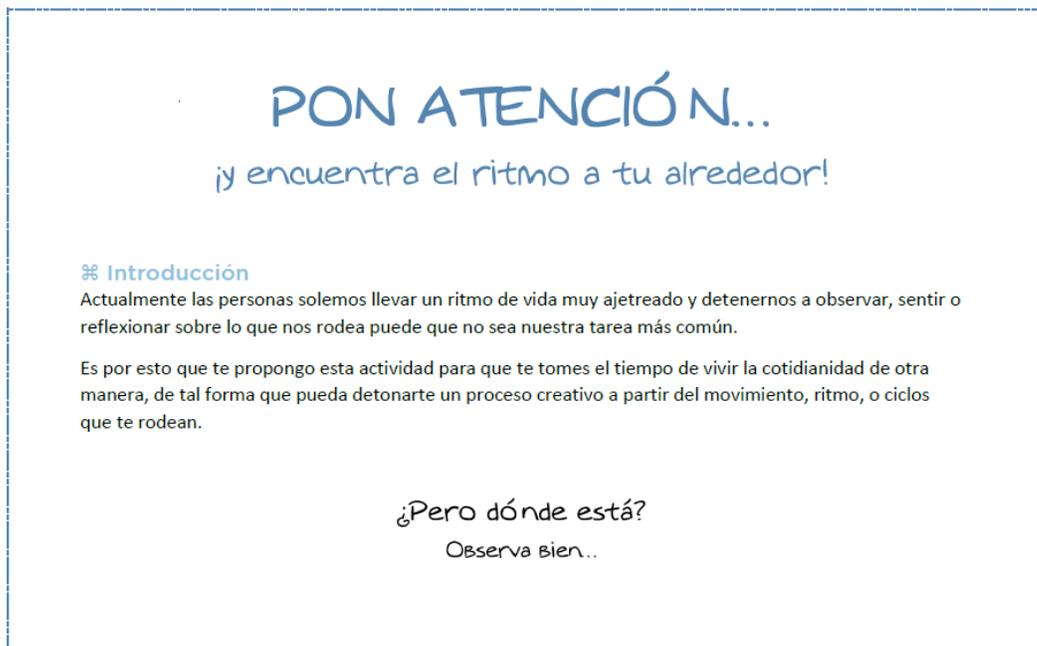


Ilustración 10. Portada del recurso educativo "Pon atención"
Fuente: Elaboración del CPC

⌘ Actividad

- a) Después de haber revisado este texto, es momento de poner manos a la obra. En cualquier lugar que te encuentres, tómate al menos 10 minutos de calma para analizar detenidamente lo que sucede alrededor. ¿Dónde encuentras movimiento? ¿Dónde observas secuencias? ¿De dónde vienen los sonidos? ¿Ya detectaste el ritmo? ¡Plásmalo en el video!
- b) Ya que tengas las imágenes grabadas, así como Pilar, permite que las ideas vayan creando redes mentales para construir la idea coreográfica. Retoma los fundamentos expuestos en clase por ti y tus compañeros y redacta tu propuesta en un documento de Word.
- c) En la parte final de tu escrito por favor copia la siguiente evaluación subrayando tu elección y colocando un comentario final.
 - a. Entendí cuál era el objetivo de la actividad Sí / No
 - b. Las indicaciones para realizarla fueron claras y completas Sí / No
 - c. Los productos a entregar eran viables de realizar en el tiempo asignado Sí / No
 - d. La actividad me permitió ver mi contexto de otra forma Sí / No
 - e. Pude utilizar los elementos del contexto para crear una idea coreográfica Sí / No

Ilustración 11. Descripción de actividades y evaluación del recurso educativo "Pon atención"
Fuente: Elaboración del CPC

La materia en la que se enmarca esta guía es en gran medida práctica, sin embargo, se fundamenta en la teoría entorno a la danza contemporánea, sus procesos creativos, las corrientes interpretativas y los componentes escénicos. El tiempo para revisar todos los contenidos es justo, pero es común enfrentarse a “puentes” o clases que quedan entre días inhábiles, lo que provoca ausencia por parte de los estudiantes. La idea detrás de este recurso es que el aprendiz, independientemente del lugar en el que se encuentre, pueda retomar temas vistos en clases anteriores para producir una “idea coreográfica”. Se había intentado plantear la actividad en la plataforma Moodle pero no se había creado un RE específico para este fin.

Entre las principales complicaciones al momento de elaborar recursos educativos se encontraron los supuestos con los que se inició el diseño, por ejemplo respecto a la validez del tema, que suele ser una apreciación personal de que es relevante

para el estudiante o destinatario sin tener un diagnóstico de fondo. También se suele confundir el tema con el objetivo o una actividad, o el objetivo con los productos; estas confusiones se reflejan en los RE dificultando su aplicación o alcanzar los resultados esperados.

3.2.2 Diseño de la intervención para gestionar el aprendizaje sobre los recursos educativos

El enfoque educativo que fundamentó esta propuesta para la gestión del aprendizaje surge del constructivismo, más específicamente, la propuesta de Dimensiones del aprendizaje liderada por Robert Marzano (2005), ya que la premisa es ayudar a profesores y coordinadores del Centro de Promoción Cultural a elaborar recursos didácticos manteniendo el foco sobre su aprendizaje y el proceso, planeando el currículo, las instrucciones y la evaluación tomando en cuenta los aspectos críticos del aprendizaje (Marzano & Pickering, 2005; p. 4).

De estos aspectos, abordados en cinco dimensiones, la intervención se enfocó a tres principalmente: la adquisición e integración de nuevo conocimiento relacionándolo con conocimientos previos (dimensión 2), la extensión y refinamiento de éste, es decir, una comprensión profunda del mismo (dimensión 3), y el uso significativo de lo aprendido realizando tareas en las que se aplica el conocimiento nuevo (dimensión 4) (ídem; p. 4-5). En este sentido están planteadas las situaciones de aprendizaje.

Otro pilar en este diseño, en su estructura básica, fue la propuesta de Diseño inverso (Wiggins & McTighe, 1998), a partir de la cual se construyeron los propósitos, aprendizajes esperados, se definió el producto y su evaluación; y posteriormente, teniendo todo esto establecido, las actividades y situaciones de aprendizaje para cada sesión.

Por ser parte de un proceso de GC, la intervención planeada fue diseñada para ser reproducible, transmisible, modificable, etc. Por lo mismo, se buscaba ponerla a

prueba, evaluarla y mejorarla de cara a futuras aplicaciones en otros grupos, incluso fuera del ITESO.

Elementos de la propuesta de intervención

Propósito de la intervención

Diseñar recursos didácticos para utilizarlos como facilitadores del proceso de aprendizaje en las asignaturas del Centro de Promoción Cultural u otros contextos de enseñanza-aprendizaje utilizando los materiales con los que cuenta el Centro (como videos, imágenes, audios, etc.).

Destinatarios

Profesores, coordinadores académicos, interesados en crear recursos educativos, inmersos en el ámbito del arte y la cultura.

Aprendizajes esperados

- Conceptualizar el Recurso Didáctico.
- Definir aprendizajes esperados, actividades e indicadores de evaluación en el diseño del RD respecto de una necesidad educativa que se desea atender y la situación de aprendizaje donde será colocado.
- Probar el RD en un proceso de aprendizaje.
- Evaluar su impacto en el proceso de aprendizaje.

Producto

Recurso didáctico enfocado a una disciplina del ámbito artístico-cultural.

Características del producto

El recurso didáctico:

- Responde a una necesidad educativa específica.
- Integra material creado previamente en la organización.
- Incluye los siguientes componentes básicos:
 1. Define el público al que va dirigido.
 2. Plantea objetivos relacionados a las competencias esperadas respecto al aprendizaje del alumno.
 3. Está diseñado bajo un enfoque didáctico acorde al contexto formativo-educativo en el que se desea integrar.
 4. Establece una fase clara de prueba y evaluación.

Criterios de evaluación

- Pertinencia. Atiende un problema o necesidad educativa específica.
- Recuperación. Incorpora los materiales previos generados en el Centro.
- Viabilidad. Existen los materiales y condiciones para su elaboración y aplicación.
- Coherencia. Está articulado de manera congruente con una situación de aprendizaje específica.

Actividades propuestas

En la *Tabla 6* se presenta el diseño de actividades sugeridas para llevar a cabo la intervención, guiadas por los objetivos y aprendizajes esperados.

Tabla 6. Diseño de actividades de la intervención

Semana	Actividades	Sub-Productos
Aprendizaje esperado: Conceptualizar el recurso educativo		
1	<p>Representar en un cuadro SQA lo que se sabe y lo que se desea aprender sobre los recursos didácticos y subir a la plataforma Moodle. (Individual)</p> <p>En el foro designado para esta actividad, a partir de sus conocimientos y experiencias previas, formular ejemplos y contraejemplos sobre los RE para intercambiar con los compañeros. (Grupal)</p> <p>Revisar documentos que sustenten de manera teórica los RE y conceptualizarlos en foro. (Grupal)</p> <p>Redactar un breve análisis sobre la necesidad de crear materiales para el autoaprendizaje o RE y su utilidad en la práctica personal. (Individual)</p>	<p>Cuadros SQA parcialmente respondidos por los participantes</p> <p>Definición de RD y listado de características.</p>
Aprendizaje esperado: Definir aprendizajes esperados, actividades e indicadores de evaluación en el diseño del RD respecto de una necesidad educativa que se desea atender y la situación de aprendizaje donde será colocado.		
2	<p>Explorar sitios de OER, identificar los RE relacionados a mi disciplina, cuestionarse ¿son complejos? (Individual)</p> <p>Explorar casos particulares definidos por el asesor y/o algunos en los que se desee profundizar para analizarlos a partir de los siguientes puntos: Qué tipo de conocimiento exponen, qué necesidad podrían estar atendiendo, cuáles serían los objetivos educativos, cuáles son las actividades que proponen, cómo podría evaluarse su efectividad. (Individual)</p> <p>Compartir en el foro de la sesión un listado de los RE encontrados de la disciplina y los comentarios de los cuestionamientos en un documento de Word. Además, colocar las conclusiones sobre el foro. (Individual)</p>	<p>Listados de recursos educativos encontrados</p>

<p>3</p>	<p>Examinar el esquema sobre los componentes básicos de un RE propuesto y completar el análisis anterior con la información recientemente adquirida para elaborar un listado propio del grupo. (Grupal)</p> <p>Analizar la práctica docente para proponer por escrito una situación de aprendizaje real en la que puede ser pertinente utilizar un recurso educativo como apoyo para el logro de los aprendizajes esperados. Entregar en el formato propuesto, en archivo jpeg, en el foro. (Individual)</p> <p>Examinar los materiales del CPC y otros repositorios o recursos y elegir el o los que puedan ser un insumo para elaborar un RE que apoye la situación educativa propuesta. (Individual)</p> <p>Justificar la elección de cara a los aprendizajes esperados en el documento de propuesta. (Individual)</p> <p>Retroalimentar la propuesta y justificación de materiales de un compañero utilizando como referencia una lista de cotejo dada. (Grupal)</p> <p>Reformular la propuesta con base en la retroalimentación recibida. (Individual)</p>	<p>Propuesta de la situación de aprendizaje para la cual se diseñará un recurso educativo a partir del material elegido</p>
<p>Aprendizajes esperados: Definir aprendizajes esperados, actividades e indicadores de evaluación en el diseño del RD respecto de una necesidad educativa que se desea atender y la situación de aprendizaje donde será colocado.</p>		
<p>4 y 5</p>	<p>Revisar el material bibliográfico sobre diseño de RE y la didáctica en la práctica para elaborar un organizador gráfico con la información. (Individual. Cada persona revisa un texto distinto.)</p> <p>Compartir en foro los organizadores y combinar la información para esquematizar a manera de diagrama de flujo el proceso para la elaboración de un RE. (Grupal)</p>	<p>Organizadores gráficos sobre material bibliográfico</p> <p>Diagramas de flujo</p> <p>RE diseñado</p>

	<p>Diseñar y compartir un RE a partir de la propuesta y el material seleccionado en la sesión 3 con base en el diagrama de flujo. (Individual)</p> <p>Valorar y realimentar los recursos diseñados en función la lista grupal elaborada en la sesión 2, las consideraciones didácticas y el diagrama de flujo. (Grupal)</p> <p>Modificar el recurso según se considere necesario. (Individual)</p>	
<p>Aprendizajes esperados: Probar el RD en un proceso de aprendizaje. Evaluar su impacto en el proceso de aprendizaje.</p>		
6	<p>Plantear preguntas de evaluación y definir los criterios que permitan valorar si el RE facilita el logro de los aprendizajes esperados. (Grupal)</p> <p>Elaborar una rúbrica a partir de dichos criterios. (Grupal)</p>	<p>Propuestas de rúbricas de evaluación de un RE</p>
7 y en adelante (Depende del semestre y los grupos)	<p>Poner a prueba el RE en la situación propuesta en la sesión 3. (Individual)</p> <p>Valorar su impacto en el aprendizaje a partir de la rúbrica diseñada. (Individual)</p> <p>Sobre el cuadro SQA de la primera sesión, completar los aprendizajes sobre RE adquiridos hasta el momento. (Individual)</p>	<p>Rúbricas con evaluación del RE</p> <p>Cuadros SQA completamente respondidos</p>

Fuente: Elaboración del CPC

Conclusiones

La gestión del conocimiento implica una concepción distinta a la tradicional sobre las organizaciones. En otras palabras, las organizaciones que desean incorporar este tipo de procesos en su dinámica pensarán en ir de las estructuras formales y preestablecidas, por otras de mayor flexibilidad, más horizontales y abiertas, dispuestas a “probar” y aprender de los errores; impulsando la empresa conjunta que construye y comparte el conocimiento de manera colectiva con el fin de hacerlo llegar a todos los miembros para detonar, en un ciclo continuo, nuevos aprendizajes y mejores procesos. Implica también una mirada más humana y comprometida hacia las personas y los procesos bajo el cobijo de ciertos principios y una visión compartida -construidos en lo colectivo-. En este tipo de organizaciones el conocimiento sirve para compartirse, usarse, aprender, integrar, crear... se convierte en eje cardinal.

El proyecto para realizar recursos educativos artísticos-culturales en el Centro de Promoción Cultural nació de la inquietud por aprovechar el conocimiento generado desde las actividades no curriculares y sobre la gestión cultural misma para llevarlas a cabo. Abordarlo desde la gestión del conocimiento fue la oportunidad para trabajar un tema que el Centro deseaba explorar con mayor profundidad y generar nuevos conocimientos en la organización. Y aunque no fue un camino fácil, la experiencia ha dejado conocimiento estructurado en y para la organización (también abierto a otras áreas e instituciones), nuevo capital relacional y mucho aprendizaje, sobre la organización misma, así como para dinamizar nuevos procesos de gestión del conocimiento.

El Centro de trabajo en el que se desarrolló el proyecto, así como la comunidad de práctica, tienen como característica el compromiso mutuo por parte de sus miembros, lo que permite el desarrollo de una subcultura colaborativa. Allí el trabajo, los planes y objetivos que persiguen los integrantes es resultado de la experiencia del aprendizaje colectivo. Especialmente en los últimos años la dirección ha permitido (y logrado) una colaboración de mayor horizontalidad, en donde cualquier

integrante puede tomar la iniciativa y desatar un proceso creativo, por ejemplo. La gestión cultural permea, no sólo en el lenguaje compartido, sino en acciones coherentes con esto, la labor diaria frente al escritorio, en el aula, en las producciones de actividades culturales. Aquello sobre lo que se teoriza es consecuencia de la aplicación, estudio y evaluación al respecto.

En este contexto, el proyecto de gestión del conocimiento, se construye en un ambiente colaborativo al interior de su CoP, pero paradójicamente, no así con respecto al Centro, en donde sumar un nuevo tema -distinto a la gestión cultural- resultó difícil. Si bien, el aprendizaje sistémico caracteriza al equipo de Promoción Cultural, y de hecho fue el factor que generó la curiosidad por crear este tipo de recursos (una idea que años atrás estuvo lejos de ser imaginada como una labor propia del CPC), al momento de trasladar el “poder” a un equipo fuera del grupo generó fuertes barreras y miedos a la transformación (y por tanto hacia el aprendizaje organizacional). Si bien esto encausó fuertemente el recorrido del proyecto, al momento de reflexionar retrospectivamente, se plantea como uno de los principales retos a futuro.

El hecho de seguir trabajando desde este segundo nodo en la motivación del equipo de Promoción Cultural, animando a una visión compartida (promocionando mejor los beneficios que se obtendrán con el proyecto, la ganancia de la organización y lo valioso del aprendizaje que se ha construido para este ámbito), significará abrir paso a nuevos tipos de aprendizaje. Tal vez haya que plantearlo de nuevo y más claramente, desde las líneas de la gestión del conocimiento, como dos nodos de una red que podría convertirse en una comunidad más amplia, incluso integrando a otros nodos detectados en la comunidad universitaria en las últimas fases trabajadas, en la que se deberá enfocar el esfuerzo a la empresa conjunta y la construcción de nuevo conocimiento que integre el realizado a partir de este proyecto y el aprendizaje organizacional que ya se ha logrado desde la gestión cultural.

Desde la mirada de la espiral del conocimiento, al pensar en el proceso en el que se intercambia el conocimiento tácito y explícito de las personas surgió el

cuestionamiento de si la CoP consiguió llevar a cabo los cuatro tipos de conversión, y de ser así, si esto sucedió en una o más ocasiones y si el motivo o resultado de ello fue *compartir* y *crear* conocimiento. Después de reflexionarlo la respuesta es positiva, todo sucede, aunque algunas formas más que otras. Por ejemplo, la *externalización* (tácito-explícito) fue parte fundamental en la fase de mapeo, en las entrevistas realizadas, y claramente es una de las formas más comunes utilizada en las reuniones de comunidad. Otro ejemplo, el de la *combinación* (explícito-implícito), se observa más claramente en las declaraciones de conocimiento que generaron el mapa de conocimiento y dieron pie al plan de intervención.

Sin embargo, y aunque sucedieron menos, las conversiones por medio de la *internalización* (explícito-tácito) y la *socialización*, podrán tomar más fuerza al momento de la integración del conocimiento a la organización, planteada para una etapa posterior a la elaboración de este informe. En la gestión de aprendizaje la internalización adquirió un papel fundamental, pues todo aquel conocimiento mapeado se llevó a la reflexión para ser validado al momento de “aprender haciendo”, ese momento en el que los integrantes de la CoP se apropiaron del conocimiento sistémico y que posteriormente será transmitido al resto de la organización.

La *socialización* (tácito-tácito) es uno de los principales objetivos durante la integración, que otros miembros (coordinadores) de la organización sean capaces de socializar el conocimiento con sus grupos de profesores, para lo que previamente habrá que utilizar de nuevo los cuatro tipos de conversión, generando espacios adecuados para ello, como tutorías, el diseño de jornadas, trabajo colaborativo, entre otros.

La combinación de conocimiento suele ser natural dentro de las organizaciones, tal vez en lo que hay que colocar la intención es en provocar la combinación de más de una forma a través de más de un grupo, ya que es posible dar lugar a dinámicas cotidianas que se centren en uno u otro modo de proceder sin plantearse innovaciones, es allí donde la gestión del conocimiento tendrá un trabajo que hacer,

con el objetivo de transformar las prácticas en el camino hacia las organizaciones inteligentes.

Respecto a los retos de un gestor del conocimiento, a partir de las particularidades de un proyecto como el de los recursos educativos artísticos-culturales, cabe mencionar varios asuntos clave. Uno de ellos es la naturaleza “no urgente” de este proceso, que implicó formar el proyecto desde una perspectiva de oportunidad y no como un problema, lo que se convirtió en un arma de doble filo. Por una parte se puede asumir como un abanico de posibilidades de aprendizaje que mejorará y sumará a lo que ya se tiene en la organización, pero por el otro lado, también implica que lo urgente siempre corre el riesgo de sobrepasar un aspecto que se considere importante de desarrollar.

Otro factor fundamental para la continuidad del proyecto fue el compromiso de los integrantes de la CoP, que de antemano permeaba su trabajo. El hecho de hacerlos parte de un proceso de gestión del conocimiento permitió el desarrollo de la CoP y del proyecto, y a pesar de que se vieron afectados por las barreras del aprendizaje, en especial “el mito del equipo administrativo”, el compromiso favoreció no sólo al trabajo, sino también al ánimo de la CoP (que es parte fundamental de su integración). Esto implacablemente repercute en el trabajo del gestor, generando un ciclo que realimenta el compromiso o en el otro sentido, cuando es negativo, propicia quiebres y desajustes al proceso.

Un tercer aprendizaje tiene que ver con aprovechar el potencial de cada miembro de la CoP. Esto puede resultar en establecer los roles de una mejor manera dentro de dicha comunidad y así aminorar los efectos de las barreras de aprendizaje, balancear con una mirada más completa la necesidad de realizar un mapeo de conocimiento más exhaustivo o adquirir conocimiento externo, por ejemplo. Además, con una CoP consolidada aumentarán las posibilidades de llevar el proyecto a todos los niveles de la organización, es decir, en una red que abarque nodos arriba-abajo y de manera horizontal.

Del mismo modo, resaltaría la importancia de revisar el proceso desde la mirada metacognitiva. Resulta indispensable para la toma de decisiones, para “aprender de

lo aprendido”. Analizar el proceso de cara a una metodología, de cara a la teoría de la gestión del conocimiento, con un enfoque sociocultural y un trasfondo pedagógico, encamina y permite retomar los objetivos de este tipo de gestión durante todo el proceso. Lógicamente, durante los momentos críticos, puede resultar complejo el análisis “desde fuera”, y aun así, es indispensable la evaluación continua, pero especialmente al cierre de un ciclo es indispensable revisar con esta mirada el camino andado para abrir espacio de nuevo al ciclo de vida del conocimiento.

En este proyecto todavía quedan vetas por trabajar, entre ellas:

- Pasar el proyecto de un nivel grupal (en la CoP) al organizacional, lo que intensificará más conversiones del conocimiento y, sobre todo, aprendizaje organizacional. Ello implica derribar las barreras del aprendizaje y crear una visión compartida con los demás miembros de la organización. Solo entonces se podrá decir que hay posibilidades para el aprendizaje organizacional y, por lo tanto, un cambio en la cultura organizacional.
- Elaborar más RE con la guía generada para producir los RE necesarios y para evaluar la efectividad de la guía con otros miembros de la organización más allá de la comunidad que la diseñó.
- Trabajar en superar las barreras del aprendizaje que subyacen en todos los ámbitos de la organización, presentados en el rol del líder, en la comunidad de práctica y en los demás miembros de la organización. Que son naturales de los procesos que rompen las estructuras conocidas, y aunque se avanzó, no llegamos a vencerlos completamente.

Nada está dicho, nada está dado. La gestión del conocimiento como proceso vivo es una apuesta por un cambio en la cultura organizacional, que implica retos más allá de enfrentarnos a procesos mecanizados fuera de lugar o ajustar los pasos. Siempre que se inicie una gestión de este tipo será una apuesta de largo alcance en el que varios factores y actores de la organización se verán afectados, afectados en un sentido crítico, retador, positivo.

Referencias

- Butcher, N. (2011). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*. UNESCO-Commonwealth of Learning. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215804e.pdf>
- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- Centro de Promoción Cultural. (2012). Plan del Centro de Promoción Cultural, documento de trabajo. Tlaquepaque, México: ITESO.
- Dirección de Integración Comunitaria. (2011). Dirección de Integración Comunitaria: Marco general para el trabajo direccional 2012 – 2016. México: Autor.
- Gairín, Muñoz y Rodríguez. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4). Tomado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182009000400005&script=sci_arttext
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). Conceptualización educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización En: L. Moll, (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE, pp. 211-243.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó. pp. 11-118.
- Guber, R. (s.f.). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2011, c2011.
- Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia. (2011). *Etienne Wenger. Introducción a las comunidades de práctica: teoría y aplicaciones (En español)*. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4CIU1Zw>
- ITESO (2007). Modelo Educativo del ITESO. México: Autor.
- Kaplún, M. (1995). “La pedagogía de los materiales de autoaprendizaje.” en *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116136sb.pdf>

- Martín, G. (s.f.). *Guía Comunidades de Práctica. Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento, Proyecto Compartir Conocimiento para el Desarrollo. Unidad de Gestión de Conocimiento. Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe*. Tomado de http://www.regionalcentreundp.org/images/stories/gestion_de_conocimiento/guiacopespanol.pdf
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Tlaquepaque. ITESO
- Mejía-Arauz, R. (2001). El desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración. *Cultura y Educación*, 13(4) pp. 355-371.
- Nonaka, I. (1994, Febrero). *Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional. Organization Science*, 5(1).
- Ortiz S. & Ruíz. A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: modelo de Firestone y McElroy*, ensayo. Guadalajara, Méx.: ITESO.
- Sanz, S. (2013, febrero). *Las comunidades de práctica son tendencia*. Tomado de: <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Garnica.
- Shagoury, R., y Miller, B. (2000). "Pentimento: Estrategias para el análisis de los datos." en *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona, España: Gedisa.
- Toledano, R. (2009). Mapeo del conocimiento, documento de trabajo. Tlaquepaque, México: ITESO.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Comprensión por medio del diseño*. Tomado de http://cursos.iteso.mx/pluginfile.php/12206/mod_assignment/intro/Dise%C3%B1o%20inverso.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.