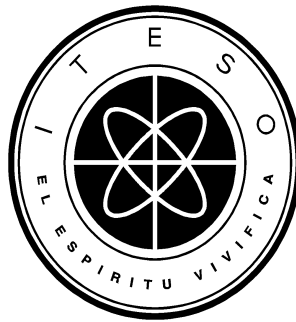


ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

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

Departamento de Educación y Valores MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



TRANSFORMAR PARA COMUNICAR: EL RETO DE RENOVAR LA COMUNICACIÓN EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA INFORME DE UN PROYECTO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

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

Presenta: Martha Harumi Vázquez Cuan
Asesor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Agosto del 2013

Tabla de Contenidos

Introducción	3
Capítulo 1. El problema de la comunicación en la Dirección de Comunicación Social del Sistema de Educación Media Superior	5
Justificación del proyecto de intervención de Gestión del conocimiento dentro de la Dirección de Comunicación Social del SEMS	7
Objetivo de la intervención de Gestión del Conocimiento en la Dirección de Comunicación Social del SEMS	8
Capítulo 2. Dirección de Comunicación social del SEMS.....	10
Capítulo 3. La gestión del conocimiento en las organizaciones educativas.....	12
La gestión del conocimiento como proceso de cambio dentro de una organización educativa	12
Planeación de un proyecto para la gestión de conocimiento dentro de una organización educativa	16
Fase 1. La construcción de la comunidad de práctica	16
Fase 2. El mapeo del conocimiento.....	18
Fase 3. La combinación del conocimiento: Plan Intervención para la gestión del aprendizaje	19
Fase 4. El uso del conocimiento: intervención en el aprendizaje y realimentación al conocimiento	21
Fase 5. La toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.....	21
Capítulo 4. La comunicación estratégica en las organizaciones escolares.....	23
El plan de comunicación estratégica	25
La información	25
El objetivo de la comunicación	26
El público objetivo	27
Definición de la estrategia de comunicación.....	28
Implementación de la estrategia de comunicación.....	29
Evaluación de la comunicación estratégica.....	29
Capítulo 5. Plan de trabajo para intervenir dentro de la Dirección de Comunicación Social del SEMS	32
Capítulo 6. Proceso de intervención de gestión del aprendizaje en la Dirección General del SEMS	34
La construcción de la comunidad de práctica de la DCS	34
Acceso a los recursos disponibles: el mapeo del conocimiento	36

Combinando el conocimiento para crear el plan de Intervención para la gestión del aprendizaje	38
El proceso de gestión del aprendizaje	39
Factores que afectan el compromiso de la comunidad de práctica	40
Más allá de la voluntad, es necesaria el reconocimiento y la valoración social	41
Logros de la comunidad de práctica.....	42
La comunicación por mantenimiento no permite la retroalimentación.....	43
La metacognición y autorregulación del aprendizaje dieron lugar a una práctica profesional reflexiva dentro de la DCS	44
La toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido en la DCS	46
Conclusiones	48
Referencias	50
Anexos.....	53

Introducción

Hoy en día, las instituciones educativas presentan grandes retos: los constantes cambios y discontinuidades en el entorno (Wenger, 2001), las tendencias coyunturales aunadas a la incorporación de las tecnologías de información en la sociedad, han generado nuevas configuraciones del orden económico, político, cultural e institucional y suscitado diversas identidades individuales, colectivas y globales. A su vez, la globalización explora una nueva agenda internacional en la manera de construir y repensar la sociedad: tanto la globalización como el desarrollo tecnológico han permitido el aumento del conocimiento pero “incrementado tanto o más la conciencia del desconocimiento, de aquello que no sabemos...en ese sentido, a la vez que se desarrolla la sociedad del conocimiento, también se construye, y más deprisa, una fuente de incertidumbre” (Gordó, 2010, p. 13).

Esto compromete a las instituciones educativas a plantearse nuevas metas y tomar decisiones para transformar su entorno y adaptarse a las necesidades de la sociedad que impacta ya que, la educación pende del contexto sociocultural y económico de la época: al transformarse la sociedad, se debe transformar la educación. En un sentido metafórico, debe existir una codependencia axiomática entre la educación y la sociedad; sin embargo, hasta ahora dentro de las organizaciones educativas “ha resultado lento su proceso de comprensión sobre qué hacer para gestionar en tiempos de cambios fuertes y contextos complejos” (Pozner, 2010, p.21)

Desde esta perspectiva, la educación tendría que estar al pendiente de cada uno de los movimientos y cambios sociales; pensarlo de otra manera, sería como afirmar que el mundo es estático. Además, sólo así se puede tener una perspectiva mucho más amplia del camino explorado para generar nuevas propuestas y estrategias educativas exitosas. Esto lleva a definir a la sociedad como una sociedad-red (Gordó, 2010), interconectada desde cada uno de sus puntos subyacentes y que, aunque fugaces, en algún punto convergen entre sí: “una buena estrategia para gestionar los planes de mejora en las escuelas es partir de la idea de que son organizaciones con capacidad de llevar adelante procesos de aprendizaje tanto individuales como colectivos” (Lugo & Kelly, 2011, p. 37).

Con la gestión del conocimiento los miembros de una organización pueden aprender a colaborar, a responsabilizarse de sus acciones y a concebir a la organización como una empresa conjunta y verdadera, una organización escolar inteligente. Entrar en contacto con los individuos y los grupos que conforman, reconocer las necesidades y las problemáticas actuales de una organización escolar es de vital importancia para interpretar su entorno organizacional: comportamientos, valores, costumbres, hábitos y situaciones

convergen y se patentan en reglas de convivencia humana que explícitas o no, constituyen parte de los saberes de la organización educativa y de su capital social.

Estos saberes prácticos son un instrumento valioso para lograr una nueva perspectiva a través de la colaboración y participación los miembros comparten experiencias y formas de pensar para aprender en conjunto además de desarrollar capacidades y habilidades para crear e intercambiar conocimiento. De esta manera, mediante un entorno colaborativo y de trabajo en equipo, se genera un nuevo conocimiento que soluciona conflictos, produce perspectivas y sustenta la identidad y la memoria colectiva de toda la organización. Así, con el aprendizaje en comunidad, creamos y optimizamos las condiciones para generar una mayor ventaja competitiva.

La atención de este proyecto de intervención se centra, justamente, en un proceso de gestión del conocimiento desarrollado dentro de la Dirección de Comunicación Social del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara para construir un nuevo modelo de comunicación y de la información adaptable a las necesidades de la propia organización educativa.

Frente a la detección de la ausencia de estrategias de comunicación y de tratamiento de la información que respalden a la Dirección del Comunicación Social (DCS) del SEMS en el cumplimiento de sus objetivos o que respondan a las necesidades reales de la propia organización y la escasa interacción entre sus miembros para ofrecer recursos efectivos de coordinación o colaboración entre ellos, se vio la necesidad de propiciar un mayor aprendizaje dentro de la DCS para que sus miembros pudieran hacer un uso eficiente de la información que gestionan. De igual forma, con el proyecto, se esperaba que el personal de la DCS aprendiera a realizar un tratamiento de la misma para difundirla a los miembros de la organización y almacenarla en un registro histórico (y tecnológico) con el fin de poder recuperarla en cualquier momento.

Lo que a continuación se presenta es el trabajo de intervención realizado así como los resultados obtenidos y analizados considerando como eje central la gestión del conocimiento.

Capítulo 1. El problema de la comunicación en la Dirección de Comunicación Social del Sistema de Educación Media Superior

El tema de la comunicación a simple vista parece ser evidente e implícitamente integrado a las prácticas de una organización escolar; sin embargo, es complejo, multidimensional y determinadamente imprescindible por el valor agregado que tiene para capitalizar la información dentro de ella.

La comunicación, en cualquiera de sus medios y manifestaciones, es un fenómeno que ocurre de forma natural en todas las organizaciones escolares; pero cuando las políticas de comunicación están basadas en un sistema de comunicación jerárquico y de mantenimiento, la comunicación no provee el efecto deseado o tiene un efecto muy limitado debido a que la información fluye de forma imprecisa y su utilidad continúa siendo restringida en vez de ilimitada. Dentro de algunas organizaciones escolares, en las prácticas cotidianas de comunicación prevalece un sistema de comunicación lineal y jerárquica (Fernández et al. en Pozner, 2010) con el predominio de una comunicación basada en una cultura burocratizada y a través de un sistema de comunicación cerrado que no permite la retroalimentación: la comunicación ocurre por mantenimiento y no por estrategia, y se da por hecho de que la comunicación es un proceso natural aunque en el fondo es impreciso.

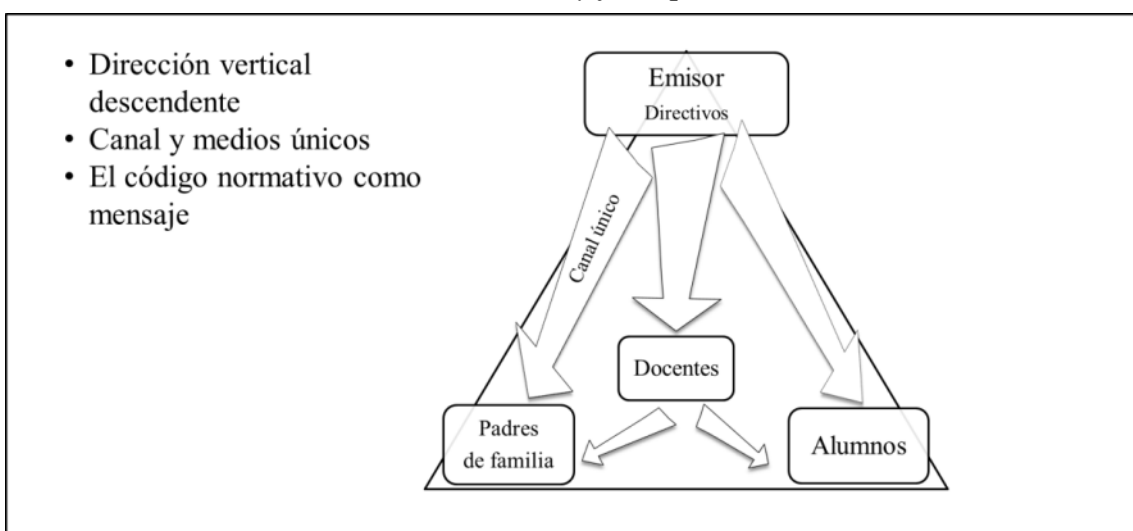
Dentro de la comunicación por mantenimiento, las estrategias de comunicación y de tratamiento de información implementadas, no respaldan a la organización escolar en el cumplimiento de sus objetivos o no responden a las necesidades reales de la propia organización; tampoco refuerzan la interacción entre sus miembros pues no ofrecen recursos efectivos de coordinación y colaboración entre ellos. La mayoría de las veces, estas prácticas de comunicación son entendidas únicamente como la manera en que se difunde la información en medios tradicionales y oficiales como un proceso unidireccional de comunicación (emisor-mensaje-receptor). Es decir, la comunicación está presente, aun cuando las prácticas de comunicación no están definidas, en dirección vertical descendente, con canales y medios únicos y un mensaje altamente institucionalizado o normativo; existiendo porque es imprescindible pero manteniéndose sólo para comunicar información recurrente y oficial.

En la comunicación por mantenimiento se utilizan medios de comunicación institucionalizados y formales, con un formato establecido (oficios, circulares) y una comunicación impersonal (boletines informativos, correos masivos). De acuerdo con Fernández et al (en Pozner, 2010), las prácticas jerárquicas comunicacionales más comunes y usadas en los sistemas educativos se asocian con las comunicaciones basadas en la

notificación, la comunicación sin información y unidireccional, la comunicación ritualizada o rutinaria, la suposición y el uso de rumor para comunicar.

La comunicación basada en la notificación se refiere a la implementación de un sistema o mecanismo de comunicación formal basada en el documento, en la circular oficial, en la notificación jurídica que hiciera posible solo transmitir directivas, programas, reglamentos, normas de evaluación, documentos oficiales, calendario de clases y/o los criterios de promoción. Las comunicaciones se adecuan a esta misma estructura textual y estilo, sin importar mayormente quién es su destinatario, dónde está ubicado y qué importancia estratégica tiene el contenido para el desarrollo del sistema educativo.

Gráfico 1.1 *Proceso de comunicación lineal y jerárquica*



Nota. Elaborado por el autor (2011) Basado en: Fernández, T. et al. (2000). Comunicación. En Pozner P. (Coord.) *Competencias profesionales para la profesionalización de la gestión educativa*. p. 32. Argentina: IPPE-UNESCO. Disponible en: http://www.poznerpilar.com/biblioteca/museo_feria/www.pgi.me.gov.ar/download/Mod04.pdf

La comunicación sin información se da cuando la corriente de información en el sistema educativo sólo transmite la jerarquía de quien emite el mensaje pero no la relevancia que el mensaje tiene para el sistema. Lo importante es quién firma la carta, el oficio o qué membrete tiene el fax. Por su parte, el objetivo fundamental de la comunicación unidireccional es impartir directivas claras y precisas a todos los miembros de la organización escolar, incluyendo los docentes y alumnos. Ejemplo de ello, es la falta de retroalimentación o cuando el docente se limita a acusar recibo, elevar los resultados propuestos por los altos mandos y cumplir con informar mediante reportes estandarizados.

La rutina automatizada del mensaje enviado sucede cuando, tanto la recepción como la emisión de mensajes es todo un ritual administrativo: se “redactan, preparan, firman, llevan y reciben resoluciones, circulares y oficios” para todo y sus fórmulas de redacción

se ritualizan progresivamente hasta perder prácticamente toda importancia sustantiva. Se presupone que hay comunicación dentro de una organización educativa cuando el emisor jerárquico tiene el supuesto o la única idea de que todos entienden el mensaje, sin ambigüedades. Por otro lado, los intentos de canalizar las comunicaciones exclusivamente mediante mensajes oficiales generan insatisfacciones y necesidades de información en los actores que, por diversas razones, están desactualizados o excluidos en la comunicación. El rumor aparece como una forma de compensar esas comunicaciones insatisfactorias. Su origen se encuentra en la rigidez de los mensajes formales, en la lentitud de su circulación; en las diferentes interpretaciones que generan mensajes supuestamente igual comprendidos; en las diferencias de información recibidas por distintos subsistemas. El rumor no es siempre raro o dañino para una organización sino, por el contrario, está en la naturaleza social de las personas el intentar incrementar su comunicación y necesidad de saber.

En la Dirección de Comunicación Social del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara se detectó que las prácticas de comunicación y la información empleadas eran meramente lineales y jerárquicas; además no respaldaban a la institución en el cumplimiento de sus objetivos, tampoco respondían a las necesidades reales de la propia organización ni reforzaban la interacción entre sus miembros pues no ofrecían recursos efectivos de coordinación o colaboración entre ellos: la comunicación utilizada en esta organización escolar se producía por mantenimiento con medios de comunicación masivos como correo electrónico, tableros de aviso, portal institucional y boletines informativos electrónicos así como el uso del rumor como medio de comunicación personal entre los miembros de la organización y el envío cotidiano de mensajes a través de oficios y circulares como rutina automatizada. Asimismo se tenían algunas, o muchas, dificultades para acceder a la información de interés comunitario. Entre las fallas más comunes de acceso a la información en el SEMS destacaban el acceso restringido a la información, la falta de una cultura para compartir información (no se sabía dónde o quién tenía la información) y el uso poco frecuente o nulo de las TIC'S por parte de alguno de sus miembros.

Justificación del proyecto de intervención de Gestión del conocimiento dentro de la Dirección de Comunicación Social del SEMS

La importancia del proyecto se derivó de varias razones. La primera es que el SEMS carecía de estrategias claves de comunicación y de tratamiento de la información que permitieran enterarse de forma oportuna de lo que acontece tanto fuera como dentro de la institución. En segundo lugar, este proyecto de intervención, permitiría mejorar las prácticas laborales de los miembros de la Dirección de Comunicación Social al hacer un uso eficiente de la información mediante estrategias de comunicación más efectivas y

colaborar entre ellos. En tercer lugar, su desarrollo respalda al Plan de Desarrollo institucional del Sistema de Educación Media Superior (PDSEMS) al ayudar a implementar un sistema automatizado para la gestión de la información; propiciar la armonía en las comunidades universitarias, a través del cumplimiento de las disposiciones normativas y el ejercicio de los derechos universitarios; operar programas de capacitación y actualización para los cuerpos directivos de las unidades académicas y del personal administrativo del SEMS; fortalecer las condiciones académicas y administrativas de los trabajadores universitarios, para mejorar la calidad de sus funciones; implementar un sistema de mejora continua en la gestión y administración de los recursos (SEMS, 2010).

Conducir este trabajo desde la gestión del conocimiento y usar las comunidades de Práctica (Wenger, 2005) para aprender, ha significado preocuparse por las acciones y voluntades de los miembros de la organización para trabajar en equipo y desarrollar nuevas prácticas de trabajo que apoyen a la organización. Los miembros de una organización educativa, al conocer lo que sucede dentro de ella trabajan mejor, brindan una mejor atención, toman decisiones con mayor facilidad, mejoran los procesos administrativos o académicos y amplían su conocimiento; lo que se traduce, dentro de la propia institución, en un mayor aprendizaje organizacional. Y para conocer, requieren mantenerse informados e interconectarse con los medios de comunicación más pertinentes y las tecnologías de información adecuadas:

La información se convierte hoy en el recurso clave que, por su naturaleza, su tratamiento y su intercambio, valoriza y trasciende todos los otros. Lo que hace a la riqueza de la información es el 'hiperintercambio' transversal entre varios actores que pertenecen a numerosas redes. De allí el pasaje de una organización compartimentada y discontinua a una organización fluida y continua: de una organización balcanizada a una organización que favorece las corrientes, las relaciones, las sinergias, las complementariedades, las convergencias, de una organización que levanta muros a una organización que tienda puentes" (Sérieyx, 1994 en Pozner, 2010, p. 16).

Objetivo de la intervención de Gestión del Conocimiento en la Dirección de Comunicación Social del SEMS

La atención de este proyecto se centró en la manera en que la Dirección de Comunicación Social, a partir de un proceso de intervención de gestión del conocimiento y del aprendizaje, mejoró los procesos de comunicación y de la información de SEMS y los integrantes de esta dirección profesionalizaron su trabajo cotidiano.

Frente a la detección de la ausencia de estrategias de comunicación y de tratamiento de la información que respalden a la Dirección del Comunicación Social (DCS) del SEMS en el cumplimiento de sus objetivos o respondan a las necesidades reales de la propia organización; y la escasa interacción entre sus miembros para ofrecer recursos efectivos de coordinación o colaboración entre ellos, se vio la necesidad de propiciar un mayor

aprendizaje organizacional dentro de la DCS para que sus miembros pudieran hacer un uso eficiente de la información que recopilaran mediante estrategias de comunicación más efectivas. De igual forma con el proyecto se esperaba que el personal de la DCS pudiera realizar un tratamiento de la misma para difundirla a todos los miembros de la organización y almacenarla en un registro histórico de la misma, con el fin de poder recuperarla en cualquier momento. El objetivo general que se planean en este proyecto de intervención es:

- Mejorar los procesos de comunicación y de la información del SEMS de la Universidad de Guadalajara a partir de un proceso de gestión del conocimiento.

Y los objetivos específicos son:

- Generar estrategias y soluciones a las necesidades de comunicación y el tratamiento de la información mediante el aprendizaje colaborativo de los miembros de la Dirección de Comunicación Social.
- Describir y analizar el proceso de gestión del conocimiento.

Capítulo 2. Dirección de Comunicación social del SEMS

Este trabajo de gestión del conocimiento se llevó a cabo en la Dirección de Comunicación Social perteneciente al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara. El SEMS es:

El órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara, creado por el H. Consejo General Universitario en 1994, y se responsabiliza de la integración de las funciones de docencia, investigación y difusión, así como de la administración de este nivel educativo, a través de la Dirección General de Educación Media Superior, a la que se adscriben las escuelas preparatorias, técnicas, politécnicas y planteles que imparten programas académicos de bachillerato, educación técnica, educación bivalente y educación terminal, que en el Estado de Jalisco están elevados a la categoría de obligatorios por disposición de la Ley de Educación de la entidad (SEMS, 2010).

En el 2010, cincuenta y tres por ciento de los jóvenes del nivel medio superior en Jalisco eran atendidos por la Universidad de Guadalajara; esto representa una cifra de 131 mil 406 alumnos en el semestre escolar Calendario 2010B (que abarca de agosto 2010 a enero 2011).

Al siguiente año (Calendario 2011B, agosto 2011 a enero 2012), la cifra fue de 129 mil 828 jóvenes pero a ellos se sumaron 440 nuevos estudiantes de la Escuela Preparatoria 18 y de dos módulos más, el del municipio de Atemajac de Brizuela y el de Amacueca. Es decir, en enero de 2012, el SEMS contaba con 130 mil 268 estudiantes dentro de una red escolar integrada por 53 escuelas sedes, 71 módulos y 30 extensiones. Dichas escuelas se encuentran ubicadas en cien de los ciento veinticinco municipios del Estado de Jalisco.

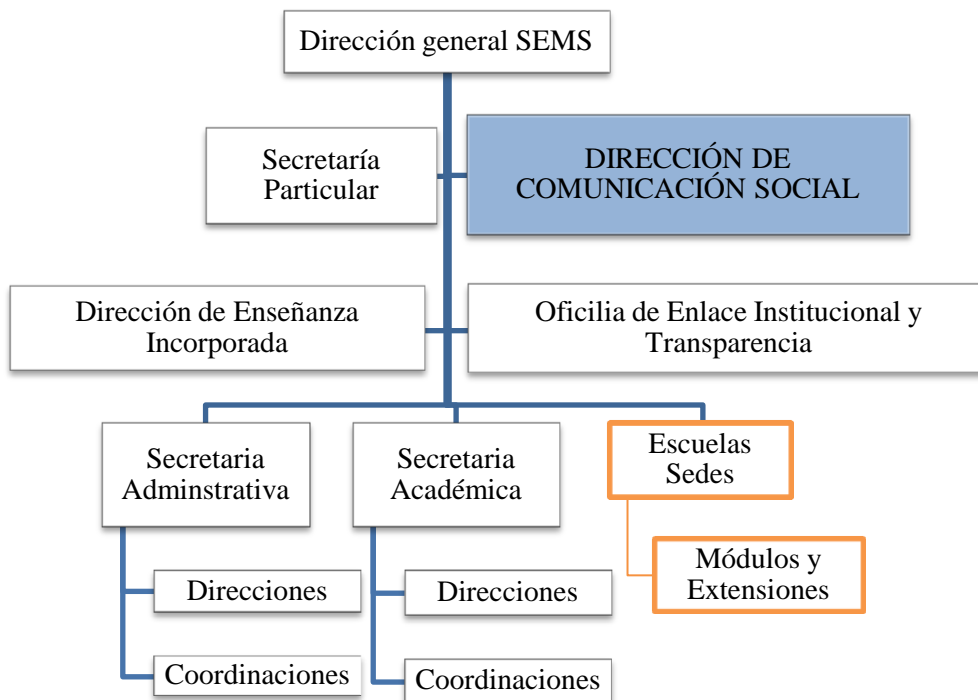
La misión del SEMS es formar a los estudiantes con un enfoque social, humanista, en competencias pertinentes para la vida y para la integración a un mundo globalizado y contribuir a la generación de conocimientos, la difusión de la cultura y la vinculación con las regiones donde tiene presencia (SEMS, 2010).

Su visión para el año 2030, es tener presencia internacional y ser reconocido a nivel nacional como líder en calidad educativa, con compromiso social y humanista. Además de ofrecer, en un futuro, opciones de formación innovadoras, sujetas a evaluación y actualización permanente, flexibles, enfocadas al desarrollo de competencias para la vida en sus estudiantes y apoyadas en el uso de la tecnología y redes del conocimiento (SEMS, 2009).

El SEMS cuenta con una Dirección de Comunicación Social, creada en mayo de 2007, en sustitución de la Unidad de Comunicación Social y Relaciones Públicas. La Dirección de Comunicación forma parte de la Administración Central del SEMS y depende directamente de su Dirección General, tal y como se muestra en el organigrama (Figura 2.1).

La Dirección de Comunicación Social del SEMS se conforma por un director, un mercadólogo, un comunicólogo y dos diseñadores gráficos encargados del área de diseño e imagen institucional. Dicha dirección, se encuentra ubicada en la sede oficial del SEMS, el Edificio Administrativo Valentín Gómez Farías en Guadalajara, Jalisco.

Gráfico 2.1: *Organigrama estructural de la Administración Central del SEMS*



Elaborado por el autor (2012) basado en: SEMS (2010). Plan de Desarrollo Institucional del Sistema de Educación Media Superior 2030. México: Universidad de Guadalajara, Disponible en: www.sems.udg.mx/principal/PDSEMS_2030.pdf

Capítulo 3. La gestión del conocimiento en las organizaciones educativas

En la primera parte y segunda parte de este capítulo se revisan, desde una perspectiva teórica, qué es la gestión del conocimiento (Firestone y McElroy en Ortiz, 2009; Senge 2005; Nonaka y Takeuchi, 1995) y los pasos que se pueden realizar, dentro de una organización educativa, para llevar a cabo un proceso de esta naturaleza

La gestión del conocimiento como proceso de cambio dentro de una organización educativa

Un escenario ideal para una organización escolar es que cuente con habilidades de adaptación, aprendizaje e innovación organizacional (Firestone & McElroy, en Ortiz & Ruiz, 2009), con una reacción proactiva no reactiva para detectar y resolver problemas, que posea una visión compartida de hacia dónde quiere llegar (Senge, 2005) y promueva espacios de aprendizaje colaborativo para la mejora continua en todos sus niveles y áreas.

La gestión del conocimiento tiene la habilidad de reconocer las necesidades y las problemáticas compartidas que enfrenta una organización escolar y lo más importante se crean soluciones consensuadas entre sus miembros. La gestión del conocimiento se basa en incrementar y producir nuevo conocimiento a través del aprendizaje para generar una ventaja competitiva dentro de una organización; el aprendizaje es un proceso social y natural que permite lograr objetivos comunes para tomar decisiones, adaptarse e impactar en el entorno además de satisfacer las necesidades de la propia organización.

Bajo el marco de la gestión del conocimiento, las organizaciones educativas pueden ser concebidas como organizaciones inteligentes (Senge, 2005) y adaptativas, basadas en potencializar el conocimiento y el aprendizaje en todos sus niveles, no sólo en el ámbito formativo o de enseñanza para lograr objetivos comunes y procesos de mejora. Una institución escolar así, se encuentra mejor preparada para imponerse a los vertiginosos cambios del contexto y utilizarlos como dispositivos causales para el desarrollo, la innovación y la transformación.

La Segunda Generación de la Gestión del Conocimiento, definida por McElroy y Firestone (en Ortiz & Ruiz, 2009), busca integrar y producir el conocimiento en una organización; incluye a los miembros, la forma en cómo interactúan y los procesos que intervienen. Posee como principal diferencia con su antecesora -la gestión de conocimiento de la primera generación-, la distinción entre la gestión y el procesamiento del conocimiento. Es decir, la gestión del conocimiento de primera generación tiene enfoque en la oferta (lo que hay disponible, de suministro) mientras que la gestión del conocimiento de

segunda generación tiene enfoque en la demanda o en proveer conocimientos a la organización y producirlos dentro de ella (lo que hay disponible y lo que necesitamos).

Para McElroy y Firestone (en Ortiz & Ruiz, 2009), la gestión del conocimiento es una disciplina que se enfoca en el mejoramiento de los medios para producir e integrar el aprendizaje individual y colectivo dentro de las organizaciones; su principal fundamento establece que la gestión del conocimiento acentúa el funcionamiento organizacional al intensificar la capacidad organizacional de aprender, resolver problemas, innovar y adaptarse al entorno para producir estrategias con resultados específicos y concretos. También declara que las organizaciones no sólo mantienen conocimiento colectivo e individual entre sus miembros, sino que de este conocimiento éstas también aprenden. La organización es vista como un sistema social que aprende y donde el conocimiento se produce a nivel individual y colectivo para impactarla directamente; su labor debe enfocarse en el aprendizaje organizacional y no sólo en el manejo de la información (o del conocimiento) ya existente en la organización. Desde esta postura, la gestión del conocimiento tiene una naturaleza orgánica y se sustenta en la teoría de la complejidad: las organizaciones son organismos vivos capaces de adaptarse a las circunstancias y conformadas por agentes vivos, independientes y auto-organizados (Wenger, 2001) que interactúan con el medio ambiente y sus acciones tienen efectos que lo impactan; además el conocimiento se forma a nivel individual, colectivo y organizacional. Es decir, la organización se proyecta como un sistema social donde se aprende y se produce conocimiento e innovación sustentable o autoorganizada.

El aprendizaje colectivo se logra y se refuerza formando comunidades de práctica. En las comunidades de práctica se dota a los individuos un grado de libertad para trabajar, auto organizarse y auto dirigirse. Wenger (2001) afirma que las características esenciales de una comunidad de práctica consisten en:

- *El dominio.* Una comunidad de práctica se enfoca sobre un dominio de interés compartido.
- *La comunidad.* En la consecución de los intereses de su dominio, los miembros se comprometen en actividades y discusiones conjuntas, se ayudan uno al otro y comparten información. Así es como forman una comunidad alrededor de su dominio y construyen relaciones.
- *La práctica.* “Una comunidad de práctica no es meramente una comunidad de interés [...] Los miembros de una comunidad de práctica desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes...” (Wenger, 2001. pp.2-3).

La comunidad de práctica se conforma por un conjunto de individuos con metas e intereses afines; son una empresa conjunta agrupada por el compromiso común y el repertorio compartido (Wenger, 2001) donde, una vez constituidas, el dialogo y la discusión en grupo son vitales para la formulación y creación de nuevo conocimiento ya que la interacción dialógica permite incrementar las capacidades, la motivación y las competencias entre los individuos y los grupos.

Conceptualizada desde un contexto familiar la comunidad de práctica, está constituida por cuatro ejes principales interrelacionados: la estructura social, la experiencia situada, la identidad y la práctica, y se caracteriza principalmente porque facilita la integración de los participantes por medio de una atmosfera agradable, que a su vez genera expectativas, sustenta una memoria colectiva y propone soluciones dado un problema o una necesidad; esto sucede mediante un proceso de metacognición (Rodríguez 2008; Díaz, 2010).

La metacognición “consiste en ese saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento” (Díaz, 2010). Es el conocimiento consciente de tipo declarativo y de naturaleza explícita; para Marzano (en Rodríguez, 2008) la “metacognición significa estar dándonos cuenta de nuestro pensamiento mientras estamos ejecutando tareas específicas y luego utilizar este conocimiento para controlar lo que estamos haciendo”. Consta de dos ámbitos cognitivos: las experiencias cognoscitivas o experiencias conscientes que se enfocan en algún aspecto (o aspectos) de la propia actuación cognitiva (la experiencia de saber o no saber, la experiencia de ser capaz o no) y el conocimiento metacognoscitivo que se estructura en:

- *Conocimiento de las variables personales.* Conjunto de conocimiento o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sus capacidades y limitaciones como aprendiz de distintos temas o dominios. Es el conocimiento que se posee frente al de otra persona.
- *Conocimiento de las variables de tarea.* Es el conocimiento que un aprendiz tiene sobre las características intrínsecas de las tareas y éstas en relación consigo misma.
- *Conocimiento de las variables de estrategia.* Conocimientos que un aprendiz tiene sobre los distintos tipos de estrategias y técnicas que posee para su utilización ante distintas tareas cognitivas.

A estos ámbitos cognitivos de la metacognición, se le debe de agregar otra dimensión, la autorregulación. La autorregulación es un saber procedimental que, mediante la ejecución, atiende la regulación de la cognición y permite encadenar las acciones necesarias para alcanzar una meta. De esta forma, se puede mejorar el pensamiento y el aprendizaje al asumir su responsabilidad en éste. Existen tres tipos de estrategias

autorreguladoras: la planeación o planificación que responde al qué voy a hacer, cómo lo voy a hacer, el monitoreo o supervisión que busca qué estoy haciendo y cómo lo estoy haciendo y, la evaluación que valora qué tan mal o bien lo estoy haciendo/ejecutando.

La primera estrategia tiene que ver con un plan de acción para determinar las metas de aprendizaje, la segunda involucra la toma de conciencia acerca de lo que se está haciendo y cómo se están llevando a cabo las acciones realizadas y, la tercera, estima los resultados de las acciones y la reflexión del proceso de aprendizaje. De acuerdo con el modelo de ciclo de vida del conocimiento (CVC) de Firestone y McElroy (en Ortiz & Ruíz, 2009) para la gestión del conocimiento dentro de una organización, la primera condición es detectar un problema. Esto supone elaborar suposiciones o hipótesis previas sobre lo que está pasando. En esta etapa la metacognición trabaja sobre el individuo, en el conocimiento de las variables personales y las experiencias cognoscitivas: hay algo que hace pensar al individuo que algo no está funcionando y que se debería resolver y algo que quizás está mal en la organización pero que se podría mejorar porque se puede poner en práctica parte del conocimiento que el individuo tiene.

Eso es lo que Senge (2005) llama dominio personal: aclarar y ahondar permanentemente en nuestra visión personal para analizar qué es lo que queremos para el desarrollo de nuestras habilidades y, de esta manera, alcanzar un crecimiento personal y desarrollar una conexión entre el aprendizaje personal y la propia organización.

A nivel grupal, estas variables personales y experiencias cognoscitivas se vuelven a hacer presentes al consolidar una comunidad de práctica (Wenger, 2001) y, para construirla, es necesario tener un interés compartido. En una comunidad de práctica, los miembros se comprometen en actividades y discusiones conjuntas en torno a ese interés, se ayudan uno al otro, comparten información y experiencias cognoscitivas. Firestone y McElroy (en Ortiz & Ruíz, 2009) denominan “aprendizaje individual y grupal” donde, a través de la interacción, se construyen las condiciones para favorecer la interacción humana, formular declaraciones o validaciones previas a nivel grupal e individual mediante la retroalimentación de los miembros de la comunidad (agentes).

La interacción incrementa las capacidades, la motivación, las competencias y la autoeficiencia entre los individuos y los grupos para llegar a la meta deseada. Y estos son también elementos circunstanciales dentro de la metacognición pues es así como se construyen las relaciones entre los miembros de la comunidad de práctica y se llega a la etapa que Nonaka (1995) denomina socialización y en la cual, es posible evidenciar un repertorio compartido (Wenger, 2001) de experiencias, identidades, inquietudes, actitudes, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes, conocimiento o creencias sobre distintos temas pero también, evidenciar qué dominios, capacidades y limitaciones

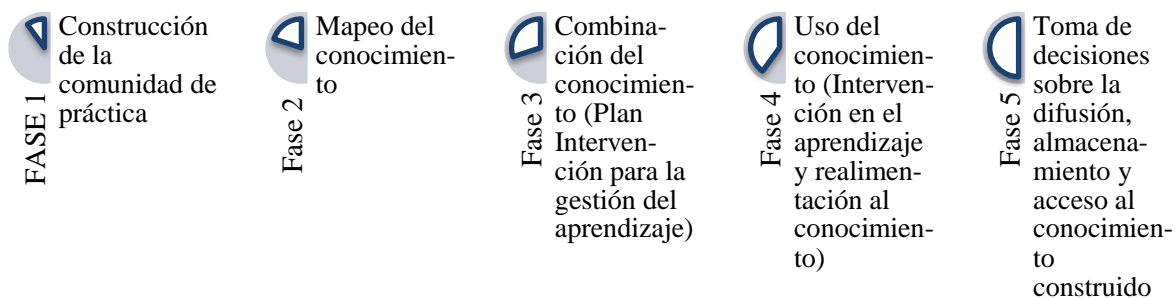
posee cada miembro de la comunidad y por ende, reconocerse el uno frente al otro para trabajar las variables tarea y las variables estrategia.

Sólo así es posible descubrir qué conocimiento o información se tiene dentro de la comunidad de práctica o en la organización (además de la individual) y cuál no. Para Nonaka (1998), la interiorización o cristalización es la conversión de conocimiento explícito a tácito y da lugar cuando el individuo legitima el conocimiento nuevo (explícito), se apropia de él y lo convierte en conocimiento tácito a la vez que transforma el que ya tenía. Una vez identificado el conocimiento, se formulan declaraciones de conocimiento para enseguida validarlas y generar nuevas afirmaciones aceptadas entre los miembros de la organización, se crean nuevas estructuras de conocimientos o iniciamos con nuevos proyectos en la organización.

Planeación de un proyecto para la gestión de conocimiento dentro de una organización educativa

Para conseguir el objetivo de la gestión del conocimiento, se pueden trabajar cinco etapas. A continuación se presenta cada una de ellas, descritas desde los modelos de la gestión del conocimiento y desde las acciones particulares para el desarrollo de este proyecto.

Gráfico 3.1. *Fases del plan de trabajo para la gestión del conocimiento*



Nota: Elaborado por el autor, 2012

Fase 1. La construcción de la comunidad de práctica

La gestión del conocimiento en las organizaciones requiere, en primera instancia, de la conformación o identificación de una comunidad de práctica (Wenger, 2001); es decir, de un equipo autónomo y auto organizado, donde el problema o la necesidad sea compartida y las interacciones entre sus miembros y el compromiso mutuo sean sus principales características para la resolución de conflictos y la generación de soluciones. Nonaka y Takeuchi (1995) afirman que la colaboración se puede medir en razón del nivel de intercambio de información y retroalimentación durante la interacción que tienen las personas. Ayuda a los individuos a “reconocer su sitio en la organización, lo que aumenta

el sentido de control y dirección del pensamiento y compromiso del individuo” (p. 29). Las acciones proyectadas para esta fase del proceso consisten en:

1. Plantear el problema examinando el entorno, la estructura organizacional y el contexto histórico y social de la organización (Firestone & McElroy, en Ortiz & Ruiz, 2009) además de sus necesidades reales. Wenger (2005) afirma que para detectar el problema a resolver hay que buscar contradicciones entre las medidas empleadas (lo que debe de hacer) y el trabajo cotidiano (lo que en realidad se hace).
2. Desarrollar el sentido de urgencia y despertar la motivación inicial con respecto al problema o necesidad detectada entre los integrantes potenciales de la comunidad de práctica a través del diálogo y el repertorio compartido (Wenger, 2001). Es sustancial aprovechar el entusiasmo de los interesados y el conocimiento que poseen para construir una visión compartida de la meta a conquistar y afianzar la convicción de la necesidad del cambio (Fullan, 2002).
3. Formalizar la conformación de los miembros de la comunidad de práctica a partir de la declaración explícita de compromiso de cada uno de los participantes. El objetivo del proyecto y la disposición de tiempo para reunirse y trabajar en equipo deben ser consensuadas y aceptadas por el grupo. Se sugiere un líder de la comunidad para que guíe y tome nota del proceso.
4. Conseguir la autorización y el apoyo de los directivos para capitalizar y colocar el proyecto en los planes de la organización. Es necesario comprometerlos explícitamente con la propuesta ya que se necesita un alto nivel de implicación, voluntad, participación y compromiso por parte de los directivos para y su la postura frente a la necesidad o problema en razón a su utilidad y trascendencia (Firestone & McElroy, en Ortiz & Ruiz, 2009).
5. Proveer el espacio y los contextos necesarios para que los miembros de la comunidad puedan comunicarse entre sí, y de esta manera compartan y desarrollen conocimiento.
6. Identificar la resistencia al cambio y la participación en los miembros de la organización y la formulación de objeciones en contra de este tipo de gestión para mejorar las prácticas de comunicación y de tratamiento de la información.

Un proyecto de esta naturaleza debe ser sostenible esto es, que sus efectos y beneficios se mantengan con el tiempo. De no ser así, se corre el riesgo de tener una inversión infructuosa con acciones que sólo duren mientras se cuente con los recursos disponibles. En caso de no contar con las condiciones de sostenibilidad necesarias, las acciones terminarán cuando se vayan los miembros de la comunidad de práctica o ésta se desintegre. Solano (2008), presenta una metodología para evaluar la sostenibilidad de

proyectos de comunicación y educación para el desarrollo; esta manera de evaluar se puede adaptar perfectamente para verificar si un proyecto de GC es sostenible institucionalmente o no, pues toma en cuenta aspectos como el nivel de participación y compromiso de los actores involucrados en el proceso. Los aspectos a revisar para medir la sostenibilidad de un proyecto se muestran en la tabla 3.2.2.

Tabla 3.1. *Sostenibilidad de un proyecto de GC*

Aspectos a revisar	Definición
La institución tiene una organización adecuada para desarrollar el proyecto	La institución y sus niveles de mando favorecen el desarrollo del proyecto.
La alta dirección conoce la propuesta	Reconoce el valor de la propuesta y está comprometida explícitamente con ella La aprobación de los jefes facilita la validación e implementación del proyecto de GC: “se ha confirmado que el director es una pieza fundamental para la mejora de la eficacia escolar” (Dueñas, 2008, p.90)
Se cuenta con personal suficiente en cantidad y calidad, para cubrir las tareas que demande el proyecto.	Esto no significa necesariamente gran número de personas, sino lo necesario para cubrir las tareas que el proyecto prevea.
Se cuenta con los aliados necesarios y suficientes en el ámbito externo.	Hay validadores del proyecto y fuentes de información humana que aportan al proyecto. Estos se encuentran plenamente identificados y asimilados o en vías de asimilación a la propuesta.
Existe liderazgo interno claro y respetado.	Hay un conjunto de procesos que orientan a los miembros de la comunidad de práctica en una determinada dirección hacia el logro del proyecto y el aprendizaje colectivo, principalmente por medios no coercitivos.

Nota. Elaborado por el autor (2011) Basado en: Solano, D. (2008). *Estrategias de comunicación y educación para el desarrollo sostenible*. Chile: UNESCO. p. 93. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159531s.pdf>

Fase 2. El mapeo del conocimiento

Después de crear la comunidad de práctica se comenzó a recopilar información sobre qué era necesario que esta comunidad conociera y aprendiera. Esto se logró con un mapeo del conocimiento y la formulación de nuevas declaraciones de conocimiento (Firestone & Mcelroy en Ortiz & Ruiz, 2009).

El mapeo del conocimiento consiste en buscar aquella información, tanto fuera como dentro de la organización que es relevante para los fines de la comunidad de práctica. Dicha información se puede encontrar almacenada en repositorios de conocimiento digitales o archivos impresos o residir en las personas; es decir, es aquel conocimiento útil y activo

que poseen las personas y que se traduce en capital intelectual intangible. Lo que hay que realizar en esta fase es:

1. Elaborar una lista maestra de información que incluía los tópicos: ¿Qué necesito saber o saber hacer?, ¿En qué campo del conocimiento se encuentra lo que necesito saber o saber hacer? y, las técnicas para recolectar y acceder a dicho conocimiento.
2. Determinar un tiempo para acceder, recopilar y reunir la información.
3. Acceder a los depósitos de conocimiento (Firestone & McElroy en Ortiz & Ruiz, 2009) utilizando los métodos y las técnicas previstas en la lista maestra.
4. Validar el conocimiento adquirido por parte de la Comunidad de práctica para determinar su alcance, relevancia y límites con respecto a la necesidad observada. (Firestone & McElroy en Ortiz & Ruiz, 2009; Wenger, 2001).

Documentar lo que sucedió durante la construcción de la comunidad de práctica y el mapeo del conocimiento se utilizaron estrategias de la etnografía como método para observar, entrevistar la observación participante, tomar notas y en un segundo momento realizar interpretaciones de los hechos. En términos de gestión del conocimiento lo que se pretende que suceda con la comunidad de práctica de la DCS es lo que Nonaka (1995) denomina fluctuación y caos creativo: la comunidad tiene que visualizar y explorar el entorno organizacional para mejorar el proceso de creación de conocimiento y la visión compartida. Con ello, se reconsideran las diversas perspectivas de los miembros de la comunidad de práctica y se alinean hacia un objetivo en común. Gracias a esto, surgirán problemas o necesidades a resolver.

Fase 3. La combinación del conocimiento: Plan Intervención para la gestión del aprendizaje

Para Nonaka y Takeuchi (1995), la combinación del conocimiento es la parte del proceso que reúne los conceptos explícitos y los traslada a otra base de conocimiento explícita y tangible. En este proceso hay una recopilación del conocimiento útil para la comunidad de práctica y se reflexiona el modo más apropiado en qué se usará dentro de la organización, se integrará a la base del conocimiento y se expandirá a través de la transmisión de la información adquirida, mediante procesos de enseñanza y de capacitación (Firestone & McElroy en Ortiz & Ruiz, 2009). Los pasos que se establecieron para esta fase de combinación del conocimiento son:

1. Centrar el objetivo. Cuando ya se decidió implementar un proceso de cambio dentro de una institución escolar para resolver un problema, es necesario establecer formalmente nuestro objetivo y lo que queremos lograr con éste.

2. Buscar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más pertinentes para que se integre a la base organizacional y a la cotidianeidad de los miembros de la comunidad de práctica.
3. Crear un proyecto curricular de gestión del aprendizaje que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la Comunidad de Práctica.
4. Diseñar una propuesta para gestionar el aprendizaje de los miembros de la comunidad de práctica.

Un objetivo “es una declaración de intención de aquello que se quiere lograr en un determinado tiempo, hacia lo cual deben enfocarse los esfuerzos. Esta definición es importante pues también debe representar el compromiso de la organización. Cualquier otro resultado será inútil si no se logra el objetivo” (Solano, 2008, p. 37). Los objetivos emanan y dependen de aquello que queremos solucionar: los problemas y permiten definir hacia donde enfocar nuestros esfuerzo.

Se dice que los objetivos son claros porque son compartidos, ayudan a que cada miembro de la comunidad tenga claro cuál es el papel que se debe cumplir y sirven para decidir sobre aquello que se debe hacer y aquello que no se debe hacer en función de lo que se quiere lograr. Sin embargo, cuando los objetivos no son claros: producen dudas, desalientos, discusiones, generan, incertidumbre, da lugar a diversas críticas e interpretaciones y los resultados no son los que se esperaban. Este tipo de problemas ocurren tanto al interior de la comunidad de práctica (entre los gestores del cambios) pues al no tener una visión compartida (Senge, 2005) no es posible que entre ellos exista la colaboración y mucho menos un compromiso verdadero; como al exterior de la misma ya que los mensajes a transmitir no serán claros ni generan resultados exitosos.

Los procesos de una comunidad de práctica generan conciencia real entre el problema y la alternativa técnica para resolverlo. Por tanto, se debe escudriñar en qué elemento de la conciencia se va a incidir: en lo actitudinal, lo cognitivo o lo procedimental (Marzano, 2005) para definir qué se quiere aprender, cómo se va a lograr y cuáles serán las vías o formas para aprender (Kotler, 1992 en Solano, 2008).

Se recomienda elaborar el proyecto de gestión del aprendizaje, basándose en el aprendizaje cooperativo (Johnson y Holubec, 1999). El aprendizaje cooperativo es un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración y alcanzar metas comunes para aprender formas específicas de contenido, cuerpos organizados de conocimiento y solucionar problemas. Su propósito central es construir el conocimiento mediante un proceso de aprendizaje compartido y cooperativo para lograr metas conjuntas.

Fase 4. El uso del conocimiento: intervención en el aprendizaje y realimentación al conocimiento

En seguida de que se diseñen las estrategias de aprendizaje, se interviene con éstas en la comunidad de práctica; ahora la comunidad de práctica es, a su vez, una comunidad de aprendizaje donde se promueve el aprendizaje colectivo. Los pasos proyectados para esta fase del proyecto son:

1. Realizar la intervención documentando la práctica educativa de la comunidad de práctica mediante herramientas de indagación etnográfica y de recopilación de datos (Erickson, 1989); se enfatizó la observación participante, las notas de campo y la sucesiva transcripción de lo observado para situar en su contexto a los actores y explorar las interacciones y acciones particulares que se constituyen en la cotidianidad socio-laboral así como las características de la organización y su entorno.
2. Analizar los registros a partir de dominios culturales y otros términos que hagan inferencia a acciones, metas o representaciones de los participantes. Términos relacionados con el dominio cultural mediante una relación semántica.
3. Agrupar en categorías superiores o taxonomías que muestren la relación o su conexión con otras acciones, metas o representaciones de la comunidad de práctica entre ellos: construir una categoría principal como eje medular y otras categorías transversales que caractericen el proceso de aprendizaje.
4. Interpretar los hechos ocurridos en el proceso de gestión del aprendizaje; el sustento teórico es la gestión del conocimiento y la teoría del enfoque sociocultural

Fase 5. La toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

La finalidad que persigue la gestión de la información en términos de la gestión del aprendizaje puede ser resumida en la siguiente idea de Choo (1995 en Ponjuán, 2011):

El volumen de datos que se produce y las necesidades recopiladas deben ser estructurados en forma tal que reflejen los intereses y los modos de uso de la organización y sus miembros...las políticas integradas de gestión de información aseguran que la información significativa, tanto del pasado como del presente, sean preservadas y estén a disposición del aprendizaje organizacional (p.14).

Es decir, una finalidad de la gestión de la información es aumentar todos los procesos de compartir información. Una vez que los miembros de comunidad de práctica crean nuevo conocimiento útil para su organización hay que buscar la manera de difundir, almacenar y acceder a la nueva información (Butcher y Rowley, 1998). Las preguntas que se pueden plantear para tomar esta decisión son:

1. ¿Cómo difundir? ¿cómo se transmitirá y comunicará el conocimiento obtenido a los demás miembros de la organización?

2. ¿Cómo almacenar la información de manera que esté disponible y al alcance de los miembros de la comunidad de práctica y de la organización?
3. ¿Cómo acceder a la información? ¿es posible utilizar un sistema de búsqueda y recuperación de la información?

Los programas y aplicaciones de las tecnologías de la información para la gestión del conocimiento son un soporte para la captura, almacenamiento, acceso, recuperación y difusión del conocimiento organizacional; cuando se integran a la base de la organización ayudan en la toma de decisiones, fomentan la colaboración, se crean depósitos de conocimiento, se identifican fuentes internas de conocimiento y experiencia y se crean nuevos productos o servicios basados en el conocimiento. No obstante, las TIC no funcionan si dentro de la organización no se realizan cambios importantes en cuanto a los incentivos y la cultura para estimular su uso, la creatividad y el deseo de compartir información.

Capítulo 4. La comunicación estratégica en las organizaciones escolares

Debido a que este proyecto de la gestión del conocimiento tiene como objetivo transformar la comunicación de mantenimiento que prevalece en el SEMS a una comunicación más dinámica que apoye sus procesos institucionales, en este apartado se aborda teóricamente el término comunicación estratégica; como una propuesta a las necesidades de comunicación de esta organización.

Se exploran cuestiones sobre comunicación y qué son de vital importancia para dar respuestas a las necesidades que las organizaciones educativas tienen al abordar aspectos de gestión de la comunicación y de la información. Para tal efecto se presentan conceptos esenciales de la gestión de la información (Ponjuán, 2011) y se enfatiza la comunicación estratégica ya que, los aspectos temáticos halados en este marco en combinación con los conocimientos de los miembros de la organización dieron como propósito y objetivo de aprendizaje los procesos de comunicación estratégica y los sistemas de información.

Hoy en día las organizaciones escolares son “organizaciones escolares con procesos dinámicos” (Marchiori, 2011, p.11) donde la función de la comunicación ya no es meramente informativa sino formadora y transformadora de significados. Es decir, la información tiene la capacidad inherente de crear conocimiento siempre y cuando se aproveche su naturaleza creadora y generadora:

La información se convierte hoy en el recurso clave que, por su naturaleza, su tratamiento y su intercambio, valoriza y trasciende todos los otros. Lo que hace a la riqueza de la información es el ‘hiperintercambio’ transversal entre varios actores que pertenecen a numerosas redes. De allí el pasaje de una organización compartimentada y discontinua a una organización fluida y continua: de una organización balcanizada a una organización que favorece las corrientes, las relaciones, las sinergias, las complementariedades, las convergencias, de una organización que levanta muros a una organización que tienda puentes (Sérieyx, 1994 en Pozner, 2010, p. 16).

Por esta razón, es vital crear e implementar un plan de comunicación estratégico que esté estrechamente vinculado a la estrategia integral y necesidades de la propia organización. Desde la perspectiva de la comunicación estratégica para el desarrollo (Solano, 2008) y la gestión en las instituciones escolares, la comunicación ya no tiene que ser unidireccional, masiva o impersonal sino transversal, recíproca, adaptativa y transformadora:

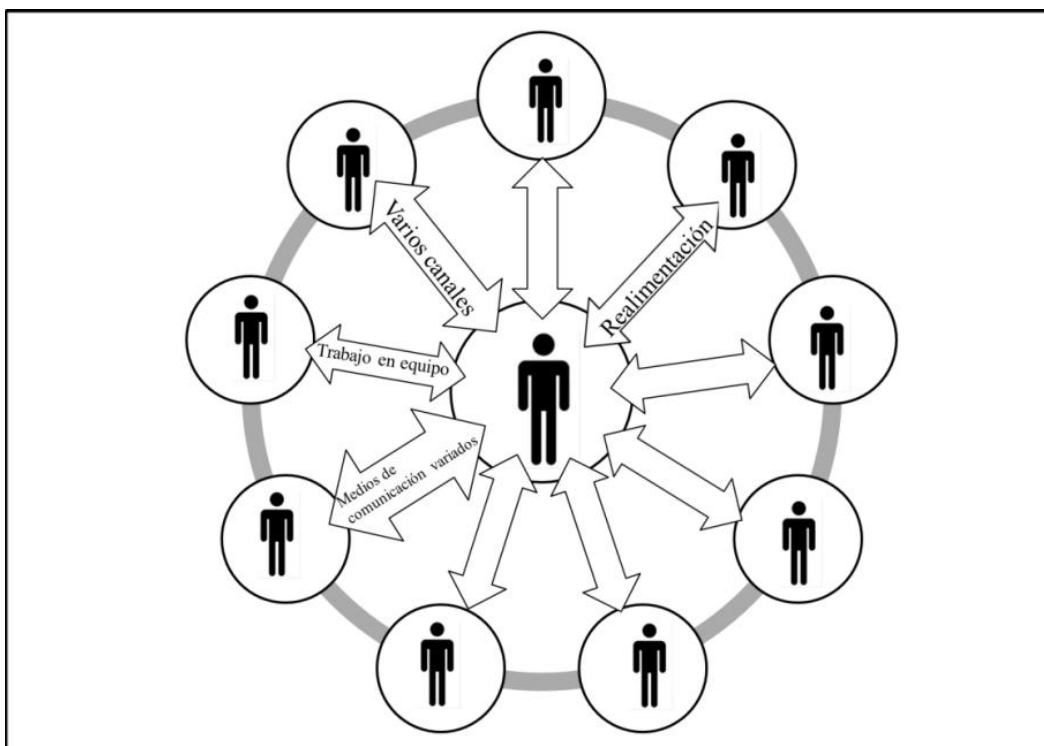
Las comunicaciones son cruciales en cualquiera de los nuevos modelos de gestión de la organización educativa, pues a través de la red de comunicaciones consensuadas e incluyentes, el gestor educativo está en condiciones de construir colectivamente un sistema orientado al mejoramiento continuo de la calidad y la valoración de la innovación (Dueñas, 2009, p. 87)

La comunicación se convierte en un proceso circular continuo y permanente, donde la información fluye en todos los sentidos asegurando el trabajo en red (Gordó, 2010) y la participación de todos sus miembros (tanto si lo desean o no) para que sean capaces de compartir información y, al mismo tiempo, de recibir y realimentar los mensajes que son de su interés y relevantes para desempeñar su trabajo dentro de la organización: así la comunicación pasa de ser unidireccional a ser transformacional y convergente. Para Marchiori (2008 en Marchiori, 2011), la comunicación estratégica:

Posibilita el intercambio de informaciones vía comunicación, contribuyendo para la construcción del conocimiento, el cual es expresivo en las actitudes de las personas. Es fundamentalmente un proceso que engloba la comunicación administrativa, flujos, barreras, vehículos, redes formales e informales. Promueve, por lo tanto, la interacción social y fomenta la credibilidad, actuando en el sentido de mantener viva la identidad de una organización (p.51).

Un plan de comunicación estratégica con procesos claramente definidos, dentro de una institución educativa, entre otras cosas, permiten fortalecer la imagen e identidad institucional, crear una cultura institucional más sólida, difundir y comunicar los sucesos interinstitucionales, hacia el interior de la misma y entre su comunidad en general así como contribuir a la comunicación en red y mejorar la participación y la colaboración entre los miembros de la organización al estar bien informados.

Gráfico 4.1. *Proceso de comunicación circular, transversal, continua y permanente.*

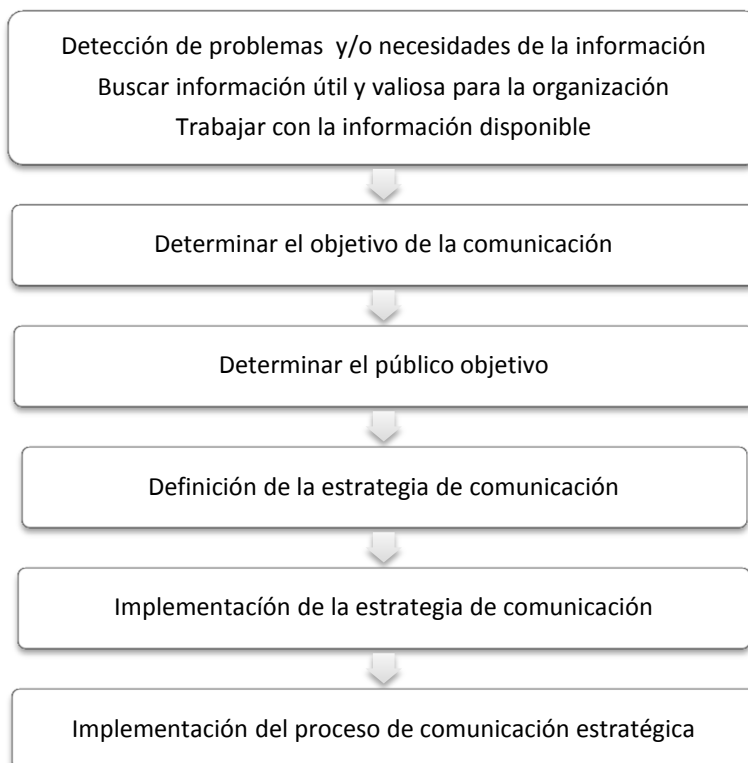


Nota. Elaborado por el autor (2011)

El plan de comunicación estratégica

Para crear un plan de comunicación estratégica en las organizaciones educativas, hay que alinearlos a sus políticas de desarrollo institucional; con esto se logrará que encuentre fundamentado a la visión integral de la organización. En ningún momento, se debe tratar de una medida de emergencia, sino que se trabajara a corto, mediano y largo plazo. Este plan reunirá las estrategias y acciones de comunicación que se van a poner en práctica dentro de la organización escolar. En el siguiente gráfico se enumeran los pasos para crear un plan de comunicación estratégico e integral.

Gráfico 4.2. *El proceso de la comunicación estratégica*



Nota. Elaborado por el autor (2011) Basado en: Solano, D. (2008). *Estrategias de comunicación y educación para el desarrollo sostenible*. Chile: UNESCO. p. 93. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159531s.pdf>

La información

Para Fernández (2008), la información es el conjunto de datos organizados de forma comprensible para comunicar un mensaje. Son aquellos datos contenidos y presentados en diversos formatos dentro de una organización o conocimientos tangibles que puede ser comercializada y almacenada por la actuación transformadora de los individuos. Marchiori (2011) advierte que la existencia de un proceso que gestione la información estratégicamente:

Posibilita a la organización estar fortalecida, pasando el sistema existente a nutrir y sustentar el flujo sistemático de credibilidad, sensibilidad, temporalidad e informaciones relevantes – en los diferentes flujos y por medio de sus estructuras. Este posicionamiento exige el compromiso total del liderazgo, el uso de tecnologías apropiadas, así como la participación y soporte amplio de los funcionarios (p.52).

La comunicación estratégica ayuda a gestionar, recopilar, almacenar y difundir la información para apoyar los procesos de aprendizaje y de creación del conocimiento: “en una organización red es necesario conocer el uso de las TIC’S, tener habilidad y capacidad de buscar, transformar, compartir y difundir información, pero también hay que tener la capacidad de transformar esa información en conocimiento” (Gordó, 2010, p. 133) y cuando se implementan acciones de comunicación estratégicas para difundir la información, ésta deja de ser una serie de datos simples o un listado de acontecimientos inconexos ya que, el tratamiento de la misma permitiría establecer relaciones entre las diversas dependencias y un diálogo continuo entre el equipo de gestores de la comunicación-información y la propia organización. El primer paso para trabajar la información puede ser detectar problemas y/o necesidades de información dentro de la organización, buscar y recopilar información útil y valiosa para la organización o trabajar con la información disponible en el ambiente.

Butcher y Rowley (1998, en Ponjúan, 2011) en su ciclo de la Gestión de Información llaman a este paso de “Lectura” (*Reading*) debido a que una persona (el gestor de la información y comunicación) usa diferentes métodos para la recopilación de datos: ya sea que los lea de una colección de conocimiento relevante para la organización registrado, en formato electrónico o impreso, o lo absorba de otras entradas del ambiente externo. También, el modelo de gestión de información orientado a procesos de Choo (1995, en Ponjúan, 2011) contempla en su ciclo continuo de actividades dos sucesos la “identificación de las necesidades de información” y la “adquisición de la información” en los cuales, los miembros de la organización reconocen la volatilidad del ambiente y buscan información acerca de estos aspectos a fin de darle sentido a sus percepciones para tener la información necesaria para la toma de decisiones, la solución de problemas y el establecimiento de un vínculo entre las necesidades y las fuentes de información.

El objetivo de la comunicación

Ya que se decidió implementar un proceso de comunicación el siguiente paso es establecer formalmente nuestro objetivo de comunicación, considerando la información que se tiene en mano. Cuando comunicamos es necesario tener precisión y bien claro qué es lo que se va a comunicar: ¿Qué objetivos se plantean? ¿Qué se necesita que la gente conozca, valore o sepa hacer para que el proceso de gestión del desarrollo en marcha tenga éxito?

Un objetivo “es una declaración de intención de aquello que se quiere lograr en un determinado tiempo, hacia lo cual deben enfocarse los esfuerzos. Esta definición es

importante pues también debe representar el compromiso de la organización. Cualquier otro resultado será inútil si no se logra el objetivo” (Solano, 2008, p. 37). Los objetivos emanan y dependen de aquello que queremos solucionar o transmitir y permiten definir hacia donde perfilar nuestras energías. Se dice que los objetivos son claros porque son compartidos, ayudan a que cada agente de cambio tenga claro cuál es el papel que se debe cumplir, son criterios de decisión: sirven a los trabajadores y directivos para decidir sobre aquello que se debe hacer y aquello que no se debe hacer en función de lo que se quiere lograr. Sin embargo, cuando los objetivos no son claros producen dudas, desalientos, discusiones, genera incertidumbre, dan lugar a diversas críticas e interpretaciones e incluso, los resultados no son los que se esperaban o generar acciones contradictorias.

El público objetivo

El público objetivo, grupo de interés o *target* (de acuerdo al argot publicitario) es lo que Kotler (1992, en Solano 2008) denomina “adoptantes objetivo” y son aquellas personas que recibirán la información para hacer uso de ella o desencadenar acciones dentro de su ámbito laboral.

Este paso y el anterior, tienen que ver con lo que Choo (1995, en Ponjúan, 2011) llama “desarrollo de productos y servicios de información”; donde el volumen de datos que se produce, dada la información, deben ser estructurados en forma tal que reflejen los intereses y los modos de uso de la organización y sus miembros. Estas informaciones se envuelven en productos y servicios de diferente nivel orientados hacia grupos de usuarios (el público objetivo) y necesidades específicas aumentando la calidad de la información y mejorando la correspondencia entre la información y las necesidades de los usuarios. Solano (2008) sostiene que es necesario definir con claridad al público objetivo para dirigir las acciones en forma directa, sin generalidades y buscando impactos mensurables, saber el lenguaje a usar, porque los lenguajes generales no tienen impacto en la búsqueda de soluciones, conocer los medios a usar, porque los diferentes públicos objetivos tienen diferentes medios para enterarse o educarse. Estos medios pueden ser masivos o personas (líderes de opinión), centrar bien el mensaje pues los mensajes “para todo público” no existen, pues llegan con mayor fuerza a ciertos grupos y con menor o nulo a otros, contradiciendo su carácter de “todo público”. En algunos casos, la difusión masiva genera ineficiencia en las inversiones.

En cambio Butcher y Rowley (1998, en Ponjúan, 2011) exponen que, este proceso implica una definición de la información por parte de los gestores de comunicación y de la información porque ellos serán quienes harán un reconocimiento de la información y establecerán los vínculos entre los conceptos que manejen en su contexto cognitivo y aquellos que fije el documento leído; convirtiendo así, la información en conocimiento

subjetivo. No se debe perder de vista que el objetivo de comunicación se vincula con la información y el impacto que queremos lograr en nuestro público objetivo y no tanto en la relevancia que representa esa información para la comunidad de práctica: ¿Qué se quiere que la gente conozca? ¿Qué se quiere que la gente considere bueno o malo? ¿Qué se quiere que la gente sepa hacer? Ponjuán (2011) destaca que “no se trata de utilizar cualquier información, sino aquella que esté vigente, que tenga valor para el consumidor” (p.15) es decir, para el público objetivo.

Definición de la estrategia de comunicación

Butcher y Rowley (1998, en Ponjuán, 2011) definen a este paso “Reinterpretación” (*Re-interpretation*) y representa la conversión del conocimiento subjetivo en una forma que puede ser fácilmente comunicada, tal como en un documento o de forma oral o gráfica. Implica desarrollar las acciones de comunicación en forma de guía, y el uso eficiente de los medios de comunicación, que no son sólo masivos, sino también de otro tipo. La definición de la estrategia de comunicación reúne lo siguiente: información a abordar, objetivos, público objetivo clave, nivel de conciencia actual del público objetivo, mensajes a difundir y medios a usar.

Los tres primeros ya se han abordaron, pero el nivel de conciencia del público objetivo (Solano, 2008) busca establecer el nivel de acercamiento, o de conocimiento, que el público receptor tiene con la información: La conoce, ¿le es relevante?, no la conoce, pero le es relevante (tiene una actividad o posicionamiento frente a la información) y/o conoce la información, pero no sabe qué hacer con ella (no la usa). Los mensajes a difundir (Solano, 2011) son aquellas idea que deseamos fijar en la mente de las personas. Este mensaje puede ser un concepto, una actitud o una práctica. Según Butcher y Rowley (1998, en Ponjuán 2011) esta fase se llama de “Reestructuración” (*Restructuring*) porque es la manera que se les dará, al público objetivo, la información de forma accesible para que, posteriormente, puedan recuperarlo y convertirlo en conocimiento relevante; no obstante, el público, a su vez, hará una distinción entre la información que realmente le es relevante y la que le representa un desperdicio.

Los medios a usar son los medios que comunicación que usaremos para hacer llegar el mensaje al público. Marchiori (2011) destaca que los principales medios de comunicación disponibles, y que circulan de forma interna, en las organizaciones son “periódicos (26,6%), seguido de intranet (18,9%), revista (15,2%), murales (9,8%), correo electrónico (5,5%), boletín informativo (4,3%), comunicación cara a cara (2,4%) y otros (6,7%)” (p.49). Los medios pueden dividirse en tres tipos (Solano, 2008):

- *Masivos*. Aquellos que circulan de forma rápida para hacer llegar el mensaje a muchas personas como la radio, la televisión, el internet, los impresos (trípticos, boletines, periódicos, revistas)
- *Semi-masivos*. Aquellos que no llegan a muchas personas pero si a un público determinado en número y características (talleres, cursos, seminarios, reuniones comunales, capacitaciones); permiten una mayor reflexión intelectual y discusión de conceptos.
- *Personales*. Donde existe interacción personal, y permite la resolución de dudas y respuestas en el mismo momento; la discusión de las prácticas y la adaptación a las prácticas anteriores como la comunicación cara a cara. Este tipo de comunicación “tiene que ser observada como fundamental. La relación entre persona y persona y la interacción en tiempo real no puede ser sustituida por ninguna estrategia, por la confianza que se establece en esta relación.” (Marchiori, 2011, p. 49)

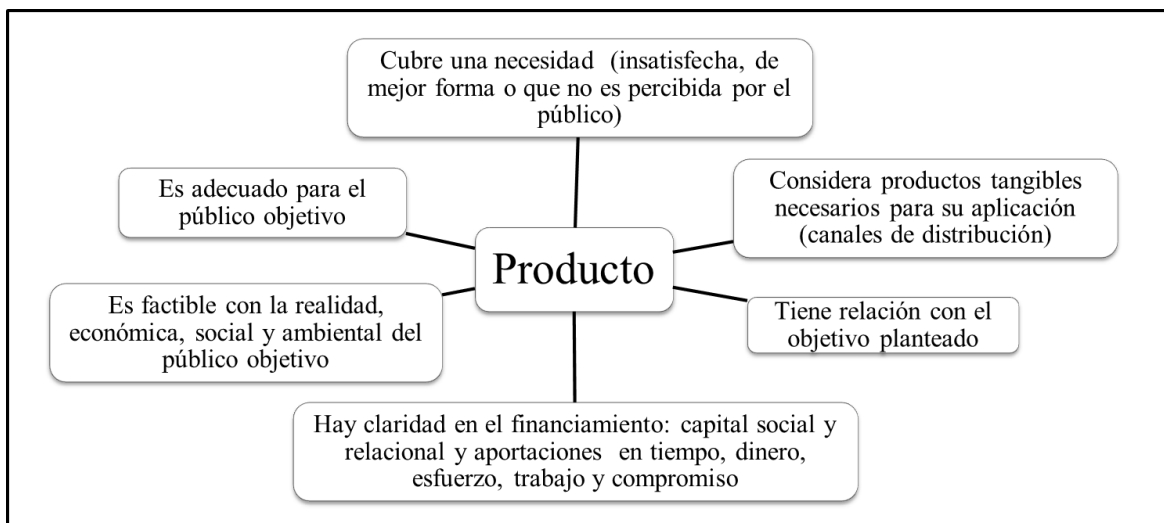
Implementación de la estrategia de comunicación

La implementación de la estrategia de comunicación es el producto o cuerpo tangible emanado de los pasos anteriores. Implica hacer visible el mensaje a través del medio seleccionado y sus canales de distribución. A esta fase Choo (1992, en Ponjúan, 2011) la llama “distribución de información” y “su meta es aumentar todos los procesos de compartir información. Cuando se comparte información se cataliza el aprendizaje organizacional. También provoca nuevas miradas y conocimiento acerca de dificultades, problemas o situaciones” (p. 14)

Evaluación de la comunicación estratégica

La función de la comunicación en las organizaciones consiste en planificar, gestionar y evaluar las relaciones con los públicos internos y externos en relación directa los objetivos de la organización y el entorno al que pertenece. Los productos emanados de un proceso de comunicación estratégico deberán ser evaluados para medir su calidad, pertinencia y cumplan con sus fines (Solano, 2008) en relación directa con los objetivos de la organización, su público y el entorno organizacional (Álvarez, 2011). Los requisitos mínimos que debe tener un producto de comunicación estratégica eficaz se muestran en el gráfico 4.3.

Gráfico 4.3. *Requisitos de un producto de comunicación estratégica*



Nota. Elaborado por el autor (2011) Basado en: Solano, D. (2008). *Estrategias de comunicación y educación para el desarrollo sostenible*. Chile: UNESCO. p. 93. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159531s.pdf>

Un producto de comunicación-educación es sostenible si “este producto incluye en su diseño aspectos que ayudarán a que el público objetivo se apropie del producto y lo pueda ejecutar en el largo plazo, lo cual significa que acepta las condiciones planteadas. Aquí se debe tener en cuenta si el producto contempla la formación de capacidades, si requiere el compromiso institucional y personal de los adoptantes objetivos, así como el financiamiento necesario para hacer sostenible el producto en el tiempo.” (Solano, 2008, p. 63) Sin embargo, el financiamiento va más allá de los costos monetarios y se refiere más bien al costo de adaptación que es el costo del esfuerzo de cambiar de costumbres. Todo cambio en las costumbres o formas de resolver los problemas, ya sea por ser diferentes o ser más intensas, va a generar un cambio en la forma como las personas o instituciones realizan las cosas. Para ello deben modificar costumbres diarias y al costo de aprendizaje. Los cambios de costumbres no se dan de la noche a la mañana, hay que aprender cómo hacerlo. Bajo esta premisa Martín (1998, en Álvarez, 2011), la evaluación define que la comunicación se puede hacer cuantitativamente, cualitativamente o de ambas maneras a partir de los criterios de sostenibilidad, calidad, pertinencia y eficacia,

Análisis cualitativo

- Uso y aplicación de los canales y medios de comunicación más adecuados
- Opinión pública
- Aplicación de *focus group* para conocer la opinión de los mensajes y medios de comunicación utilizados.
- Evidencia de la desaparición de los problemas de comunicación

Evaluación cuantitativa

- Uso del espacio y tiempo obtenido en los medios de comunicación
- Audiencia obtenida en cada medio y soporte
- Número de veces que ha aparecido el nombre de la organización
- Balance final (evaluación del coste –global y porcentual- en relación al presupuesto Inicial

Capítulo 5. Plan de trabajo para intervenir dentro de la Dirección de Comunicación Social del SEMS

Conseguir el objetivo de mejorar los procesos de comunicación y de la información del SEMS de la Universidad de Guadalajara a partir de un proceso de gestión del conocimiento implicó diseñar un plan de trabajo que se desarrolló a lo largo de ocho meses (de febrero a mayo de 2011 y de mayo a diciembre de 2011). Dicho plan se dividió en las cinco fases señaladas en el capítulo 3: construcción de la comunidad de práctica, mapeo del conocimiento, combinación del conocimiento, uso del conocimiento, toma de decisiones sobre la difusión y almacenamiento y acceso al conocimiento:

FASE 1 Construcción de la comunidad de práctica	Febrero, 2011
Fase 2 Mapeo del conocimiento	Marzo- Abril 2011
Fase 3 Combinación del conocimiento (Plan Intervención para la gestión del aprendizaje)	Mayo, 2011
Fase 4 Uso del conocimiento (Intervención en el aprendizaje y realimentación al conocimiento)	Agosto-Noviembre Diciembre 2011
Fase 5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido	Diciembre, 2011

En el lapso de los ocho meses, la comunidad de práctica estuvo constituida por el equipo operativo de la DCS, encargado de los procesos de comunicación del SEMS y conformado por el director de comunicación social y sus cinco miembros quienes nunca habían usado su potencial creativo para generar un nuevo modelo de comunicación organizacionalmente útil a través de estrategias de aprendizaje cooperativas, ordenadas y sistemáticas.

Para documentar lo que sucedió en la construcción de la comunidad de práctica, el mapeo del conocimiento y la combinación del conocimiento se utilizaron estrategias de la etnografía como método para observar, entrevistar, tomar notas y en un segundo momento, realizar interpretaciones de los hechos. Asimismo, se utilizaron siete bitácoras en el periodo comprendido de febrero a abril de 2011 y que demuestran las actividades realizadas en cada reunión de trabajo. La nomenclatura de las bitácoras quedó como sigue (ver anexo 1):

Bitácora 1	B.1
Bitácora 2	B.2
Bitácora 3	B.3
Bitácora 4	B.4
Bitácora 5	B.5
Bitácora 6	B.6
Bitácora 7	B.7

Para la fase 4 y 5, la intervención consistió en siete sesiones de trabajo y el mismo número de registros, durante el periodo comprendido entre agosto y noviembre de 2011. La nomenclatura de los registros etnográficos correspondientes a dichas observaciones son las siguientes (ver anexo 2):

Primera observación	Registro 1	R.1
Segunda observación	Registro 2	R.2
Tercera observación	Registro 3	R.3
Cuarta observación	Registro 4	R.4
Quinta observación	Registro 5	R.5
Sexta observación	Registro 6	R.6
Séptima observación	Registro 7	R.7

Capítulo 6. Proceso de intervención de gestión del aprendizaje en la Dirección General del SEMS

En este capítulo se reconstruyen los procesos de acción, interacción, participación y colaboración entre los miembros de la comunidad de práctica de la DCS; se presentan y analizan bajo el marco de la gestión del conocimiento, se describen cómo se fueron realizando cada una de las fases descritas anteriormente y los resultados del proceso de intervención dentro de la DCS.

La construcción de la comunidad de práctica de la DCS

La primera parte del proceso consistió en la construcción de equipo de trabajo autónomo y auto organizado donde estuvieran inmiscuidos los miembros de la DCS. En realidad la DCS tenía el potencial del trabajo en equipo pero nunca habían usado dicha capacidad para generar un algo colectivo, tangible y útil a la organización y que fuera más allá del trabajo cotidiano e institucional. En las primeras reuniones, se trabajó en afianzar el compromiso y la disposición explícita y formal de los participantes para reunirse semanalmente, trabajar en equipo y colaborar. De esta forma, se creó una perspectiva compartida sobre hacia dónde quería ir la DCS, qué estaban haciendo bien y cuáles eran los problemas que debían atender.

El espacio destinado para las reuniones sería la mesa redonda ubicada dentro de la oficina de la DCS. La oficina presenta las siguientes características físicas: seis escritorios ubicados alrededor, en medio un mesa circular de uso común, cuatro impresoras de diseño y cuatro libreros (B.2):

Hace unos 4 años, la mesa redonda no estaba ahí. Una mañana amaneció afuera de la oficina, justo en el pasillo. La iban a tirar, porque decían ya no servía. Ese día, uno de los diseñadores anteriores, tenía una reunión con un par de maestros y un director de prepa. La sala de junta estaba ocupada. A él se le ocurrió meter la mesa. En aquel entonces sólo ocupábamos la oficina tres personas. Nos preguntó si podíamos meterla y tener la junta ahí. Si claro, le respondimos. Esa fue la primera junta que ocurrió sobre la mesa. Después la comenzamos a usar para cortar material de diseño y recortar los periódicos. Ocasionalmente, cuando la cocina estaba saturada, para comer. Luego para platicar sobre asuntos personales o hacer juntas de la dirección. Después cuando entraron los demás miembros de la oficina se convirtió en un espacio de uso común, compartido y donde se exponían todo tipos de asuntos. La mesa, es un espacio compartido de la Dirección de Comunicación social ya que nos apropiamos del espacio, compartimos experiencias e historias (B.2).

La líder del proyecto tuvo que asegurarse que todos participaran en las sesiones de trabajo ya que en reuniones pasadas “por diferentes circunstancias no estuvieron todos presentes y no conocen lo que se estuvo trabajando” (B.3). A la par se pidió el apoyo del director de DCS para que se pudiera llevar a cabo el proyecto de intervención y se le

consideró “un validador clave para los fines que perseguía la comunidad de práctica” (B.2) al aceptar dar marcha al proyecto de gestión del conocimiento:

- Preséntame el proyecto la siguiente semana y sangre...cómo va, hay que darle fuego lo que tienes en mente. ¿algo más? (B.1)

Posteriormente, con la ayuda del diseñador gráfico, los participantes realizaron una representación de lo que significaba trabajar en comunidad, alrededor de una mesa, dialogando, expresando inquietudes y creando conocimiento. El resultado se muestra la figura 6.1.

Figura 6.1 *Representación gráfica de la Comunidad de práctica de la DCS*



Nota: Elaborado por la comunidad de práctica (2011)

Posteriormente, la comunidad de práctica detectó las fuerzas y debilidades de la DCS para tal efecto produjo una tabla de doble entrada:

Tabla 6.1 *Detección de fuerzas y debilidades de la Dirección de comunicación Social del SEMS*

• FUERZAS	• DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Boletines informativos electrónicos a la comunidad SEMS • Monitoreo de medios: Carpeta informativa local digitalizada (selección de notas de interés universitario de los medios informativos locales para el consejo de administración) • Portal SEMS 	<ul style="list-style-type: none"> • No existe un órgano de difusión interno impreso • No hay una base de datos accesible para almacenar la información • Las demás dependencias no hacen uso frecuente de la Dirección de comunicación • No hay procesos estandarizados • Falta de un sistema de evaluación que

<ul style="list-style-type: none"> • Staff de apoyo en el área de diseño para el manejo de imagen institucional • Boletines de prensa • Tableros de aviso • Coordinación de medios de comunicación • La existencia de una visión y misión del SEMS • Equipo consolidado: preparación adecuada en el área de comunicación de los integrantes de la red interna 	<p>permita valorar los avances en los objetivos específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de una imagen institucional de comunicación social. • Estructura organizacional tradicional • El trabajo de la Dirección no está ligado al PDSEMS
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Elaborado por la comunidad de práctica, 2011

Esto ayudó a instalar una necesidad dentro de la comunidad de práctica: era prioritario elaborar una estrategia de comunicación y de tratamiento de la información en la Dirección de Comunicación Social y comenzar a vislumbrar cómo dicha necesidad se cubriría en una discusión se menciona:

- pero no, entonces tenemos que preguntarles uno que quieren dar a conocer a la comunidad escolar y cuáles son los datos. Además de crear un mecanismo para que constantemente nos estén actualizando la información
- pero no, entonces tenemos que preguntarles uno que quieren dar a conocer a la comunidad escolar y cuáles son los datos. Además de crear un mecanismo para que constantemente nos estén actualizando la información
- ¿eso no lo tienen en planeación?
- si ahí concentran todo pero ¿pues qué es relevante?
- mmmm planeación es el primer filtro ¿ahora qué información tiene planeación que nos pueda servir?
- cierto... Bueno creo que con esto ya pueden salir muchas preguntas.
- Ahora hay que preguntarnos cómo vas a manejar a recopilar toda la información. De entrada creo que falta que preguntes a cada área que hace y que te puede aportar, porque en sí estamos buscando concentrar información y si no sabemos que hacen ellos, no podemos saber que información tienen (B.2).

Acceso a los recursos disponibles: el mapeo del conocimiento

En esta segunda fase del proceso, la comunidad de práctica trabajó sobre qué era necesario conocer para mejorar las prácticas de la DCS. El objetivo de esta fase fue distinguir qué tipo de información era relevante que la comunidad de práctica conociera y cómo se iba acceder a ella: se exploró cuál era esa información importante para la DCS, quién la tenía y dónde se encontraba.

Además la comunidad de práctica trabajo en el acopio de información del exterior: determinó los tiempos para acceder, recopilar, reunir y discriminar la información. Finalmente, validó la información considerando su utilidad y trascendencia para ayudarles en su necesidad en la toma de decisiones. Para lograrlo, planteada la necesidad, se retomó

la experiencia y el conocimiento de la comunidad de práctica para delimitar en donde se encontraba información valiosa que ayudaría a generar mejores procesos de comunicación y de tratamiento de la información. Todos los miembros de la comunidad de práctica se concentraron en buscar la información. Primero la comunidad de práctica buscó los posibles lugares donde la información estaría depositada: documentos impresos, digitales, portales web o personas (ver cuadro 6.2) todo era valioso.

Tabla 6.2. *Lugares donde se podría localizar información potencial*

Documentos	Académicos Manuales de operación TCI's: correo electrónico. Reuniones y juntas. Tableros de aviso Boletines informativos Boletines de prensa Oficios	¿Dónde se encuentran? Portal SEMS Portal E-academic Bibliotecas Archivos impresos Archivos electrónicos
Conocimiento potencial Personas que pueden tener conocimiento relevante en la organización	Secretaria particular Director de Comunicación de SEMS Coordinadores y directores de área	¿Quiénes son fuente confiable de información?
¿Existe otras comunidades de aprendizaje en la oficina? ¿Dónde? ¿Quiénes la integran?	Experiencias profesionales	¿Existen espacios formales y/o informales donde se comparta información y experiencias?

Nota: Elaborado por la comunidad de práctica (2011)

Posteriormente, la comunidad elaboró la lista maestra de información. Por ejemplo, si creían que necesitaban saber sobre redacción (ver anexo 3) determinaban quien podía apoyarle con este tipo de conocimiento y cómo iban a llegar a él:

- Si no sólo está en documentos, sino que también mucha gente lo sabe
- Si o sea ya con que te digan busca tal artículo en el contrato.
- Ándale pero lo importante es recuperar qué tipo de información es la más valiosa en base a su experiencia para darla a conocer.
- Ohhh si
- Ok entonces yo le preguntaría a personal (*observa la lista*) ¿qué es lo que más te preguntan a ti? ¿Cuáles son las dudas más frecuentes?
- Ándale...
- Ahora pues igual como son datos podría ponerlos en un cuestionario ¿no?
- Si es que eso también puedes hacer con el área de control escolar o con las actividades del sindicato (*sigue mirando*) esa es información muy específica pero por ejemplo que quieres saber de control escolar.
- Ahí pues es que hay veces que te piden cuantos alumnos hay y pues no sabes porque no tenemos actualizado eso (B.4).

Inmediatamente la comunidad de práctica recopiló y discriminó información individualmente y compartió por medios electrónicos en un correo se puede leer:

“Te envío un extracto del PDSEMS 2030, algo que me pareció importante pero checa todo el documento para que más sirva. Además de la liga saludos y nos vemos la próxima semana.
http://www.sems.udg.mx/principal/PDSEMS_2030.pdf” (B.4).

Combinando el conocimiento para crear el plan de Intervención para la gestión del aprendizaje

Una vez detectadas las necesidades y problemáticas que la comunidad de práctica tenía en torno a su quehacer profesional, la búsqueda de información y la validación de la misma para ayudar a resolver la situación existente, se creó un plan de acción de apuntará a las líneas de trabajo del SEMS y a la mejora de trabajo de la DCS.

Para ello, se elaboró un plan de intervención cuyo propósito se basó en “proponer soluciones a las necesidades de comunicación y el tratamiento de la información para el desarrollo de un manual que atienda al Plan de Desarrollo Institucional del Sistema de Educación Media Superior (PDSEMS, 2010) mediante el aprendizaje cooperativo”.

Los aprendizajes a lograr se establecieron de la siguiente forma: estrategias para la evaluación de información relevante, estrategias efectivas de comunicación fundamentadas y procesos de tratamiento de la información. Asimismo, la evaluación diagnóstica de esta estrategia permitiría medir el proceso de aprendizaje en tres niveles:

1. Evaluación de los procesos grupales. Verificar si todos funcionan como miembros productivos de un equipo y contribuyen al trabajo.
2. Evaluación del desarrollo de la experiencia. Evaluar la habilidad de organización del grupo.
3. Evaluación de la comprensión del contenido. Evaluar el contenido y cumplimiento de metas.

Debido a que el SEMS aún no se tiene delineado el perfil del administrativo en términos de competencias, se tomaron en cuenta las competencias del docente del SEMS para delimitar las características y rasgos deseables que debe cubrir el administrativo del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara. De acuerdo con el SEMS (2009), estas competencias se relacionan tanto con su quehacer docente como a su experiencia en un campo disciplinar específico y tienen como sustento las competencias que concreta la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (SEMS, 2009):

- *Competencias instrumentales.* Análisis, síntesis, organización, planificación, comunicación, gestión y resolución de problemas.
- *Competencias personales.* Trabajo en equipo y relaciones interpersonales,
- *Competencias sistemáticas.* Aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, emprendedor y calidad.

También para este proyecto, se consideró la siguiente competencia del docente de educación media superior, dictada por la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2008): participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. Los aprendizajes esperados establecidos en el plan fueron:

- Estrategias para la evaluación de información relevante
- Estrategias efectivas de comunicación fundamentadas
- Procesos de tratamiento de la información

En la planeación didáctica se establecieron 12 semanas para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el producto o evidencia a denostar planteado fue: Manual de procedimiento para el tratamiento de la información (interno). Toda vez que la líder del proyecto elaboró el plan, los miembros de la comunidad lo validaron.

El proceso de gestión del aprendizaje

En esta parte donde el aprendizaje es fundamental, se pretendía producir un nuevo modelo de comunicación estratégica y de tratamiento de la información que fuera pertinente, adaptable a las necesidades de la propia organización y estrechamente vinculado a su plan de desarrollo institucional; además contribuiría a la profesionalización de los gestores de comunicación y de la información del SEMS porque se desarrollarían en ellos competencias de comunicación y de la información como una maniobra para gestionar la comunicación y la información desde una comunidad de práctica (Wenger, 2001) pero con un impacto a nivel organizacional. Por otro lado, se pretendía que los miembros de la comunidad desarrollarán habilidades para el trabajo en equipo y la acción conjunta, la interacción grupal, los procesos de negociación y los intercambios comunicativos lo que también se logra con el aprendizaje cooperativo para proponer soluciones a las necesidades de comunicación y el tratamiento de la información para el desarrollo de un manual que atendiera al PDSEMS.

Para llevar a cabo esta fase del proceso, la comunidad de práctica comenzó a reunirse semanalmente para discutir sus experiencias y acciones cotidianas dentro su ámbito laboral y profesional: la comunicación y la información de una institución educativa con la intención de producir el manual de comunicación estratégica y de tratamiento de la información que fuera pertinente, adaptable a las necesidades de la propia organización y estrechamente vinculado a su plan de desarrollo institucional.

En las sesiones de trabajo los el equipo de la DCS, no todos participaron al unísono, algunas veces se trabajó exclusivamente con el director del área y en otras ocasiones se interactuó con uno o varios miembros del equipo operativo. Para llevar a cabo el trabajo de campo, y obtener el panorama de lo que ocurría en dicha comunidad de práctica, se utilizaron herramientas metodológicas de la investigación etnográfica: dicho trabajo de

campo se efectuó mediante la observación participante en las sesiones y su posterior transcripción en un diario. En éste, se describieron los hechos, las actividades, los procesos de interacción y las actitudes que los participantes mostraron y efectuaron en el transcurso de las sesiones de trabajo. Además, se incluyeron notas de campo, comentarios y reflexiones personales que la moderadora-observadora participante realizaba en torno a las circunstancias expuestas. De esta forma, se tuvo la posibilidad de registrar sistemática, ordenada y con instrumentos de investigación confiables (Erickson, 1989) lo que sucedía ahí para después, reflexionar y discutir las coyunturas, contingencias y posibilidades de desarrollo que se iban gestando dentro de la comunidad de práctica y alrededor de ella.

Factores que afectan el compromiso de la comunidad de práctica

Un proceso de aprendizaje tiene algunos factores que afectan el compromiso de la comunidad de práctica. Aunque se haga explícita la necesidad de trabajar en colectivo pero algunas de las principales dificultades que entorpecieron el trabajo cooperativo se ve afectado por factores de horario, carga e intereses individuales. La relatora comenta:

Llegué a la oficina, en esta ocasión en la mesa R y V estaban haciendo las esferas... para decorar el *mezzanine* del edificio.

Salude y R estaba a punto de irse, así que solamente nos saludamos, él cerró su computadora y tomó sus cosas (iba a ir a una estación de radio a hacer unas entrevistas)

Ya no había nadie en la oficina más que ellos dos:

-P no había ido a trabajar y N se fue muy temprano-, dijo V

Antes de comenzar la grabación, V me comentó que esta vez se tenía que ir temprano:

-Tengo una cita con la doctora a las 6, me iré caminando y soy muy lenta.

- Ok solo dame unos minutos, vendré el lunes- comenté, ella aceptó moviendo la cabeza de forma afirmativa (R. 3).

Si bien es incuestionable, la naturaleza social del aprendizaje cooperativo y su capacidad para organizar los contenidos, planificar, evaluar y realizar cada una de las actividades a desarrollar en una comunidad de aprendizaje, dentro de la comunidad de práctica cada miembro de la comunidad de aprendizaje, debido a sus múltiples actividades, trabajó asincrónicamente y anteponiendo sus actividades personales lo que dificultó el trabajo en equipo y mermó el cumplimiento de los objetivos y las metas de aprendizaje.

La falta de consenso y negociación para generar acuerdos con respecto a los días y el horario en que se realizarían las sesiones de trabajo impactó directamente al proceso de aprendizaje. Los tiempos en los que se llevaron a cabo las reuniones, dependieron de los días en que la moderadora-investigadora iba a la oficina de DCS:

- ¿Qué días puedes?...sería por lo menos una vez a la semana para avanzar

- pues se me hace más fácil a partir lunes, el martes se me complica...puede ser...el viernes no ya ves que a veces me voy... el miércoles, el jueves o el lunes. Siii esos días.

- tú puedes ¿N, V?

- Yo estoy diario
- Yo a veces no, ahorita estoy ocupada con el congreso de docentes, me traen loca.” (R.2)

Más allá de la voluntad, es necesaria el reconocimiento y la valoración social

El trabajo en equipo y la participación representan un eje medular en las estrategias de aprendizaje. La colaboración y su integración desarrollan y permiten procesos de interacción social que se repiten en los espacios comunes. Una de las mayores dificultades que se presentaron en este proyecto de intervención tiene que ver con los factores institucionales y contextuales que convergen para propiciar el aprendizaje dentro de la comunidad de aprendizaje de DCS. Por ejemplo, los miembros de una comunidad de práctica buscan reconocimiento y la valoración social ante sus jefes y altos mandos para trabajar en un proyecto de esta naturaleza: No sólo se trataba de cristalizar un producto (el modelo de comunicación e información) sino que realmente fuera puesto en marcha para probar su validez y pertinencia. Sin embargo, esto podía traer dos efectos: el elogio por parte de los jefes o su desaprobación y rechazo por la ineficacia del producto. Y antes de que esto último ocurriera, la comunidad de aprendizaje buscaba la aprobación del jefe para evitar el fracaso. A continuación, se muestra un diálogo entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, donde se comprueba que es necesario el “factor jefe” como elemento mediador y regulador externo para continuar con las sesiones de trabajo:

- si le dije a E y me dijo, que para lanzar el piloto con C... detectar las necesidades y luego (pausa) concentrar la información que ellos necesita y solo ustedes intervendrían en la parte de diseño
- Entonces que vamos a hacer, ponernos con C para ver que...
- Sólo él nos pasa la información, o sea ellos van a hacer, en el (pausa) en el (pausa) como se llama en la prueba piloto ellos van a hacer nuestro público objetivo
- Entonces, ¿E ya dio luz verde?
- Si me dijo que siguiéramos trabajando
- Aja
- Y también dijimos que ella en una chancécita y a le presentamos el proyecto a R” (R.6)

En la misma medida, esta postura del factor jefe se repite cuando el jefe cambia lo que propicia que la voluntad y el compromiso personal disminuyeran en varios sentidos. Por un lado, la actividad laboral cotidiana se paralizó y por el otro lado, la comunidad de aprendizaje mermó su disposición al proyecto de intervención. Incluso, en una de las sesiones programadas, los miembros de la comunidad estuvieron ausentes y dispersos. La moderadora-participante comenta:

- ok les iba a mostrar un documento pero ya nadie esta y quería que lo vieras tú para que me dijeras que le vamos trabajando
- mmmm ya me tengo que ir
- ¿te lo mando por correo?
- si...de qué es o dime rápido de que es...
- ok si no tienes tiempo lo podemos ver por correo o por internet

- está bien el lunes lo veo (sale de la oficina) (R.5)

Y es ahí donde se refleja, entre la comunidad de práctica y sus superiores, una especie de dependencia donde el individuo es capaz de trabajar, aprender y proponer siempre y cuando se tenga la motivación y la supervisión (no directiva pero representativa) del jefe para obtener una recompensa (aunque sea de reconocimiento social) que vaya más allá del aprendizaje y la satisfacción personal. A casi un año de estar trabajando con el proyecto, y luego de reconocer que el proyecto estaba agonizando debido a que el Director de DCS se fue, se decide ir a presentar el proyecto a la Directora general del SEMS. En uno de los registros se señala:

Me pareció que era el momento justo para pedirle una cita, era ahora o nunca:

-Bien doctora, de hecho quería presentarle el proyecto, porque quiero que me dé su punto de vista

...creo que este es un buen momento para presentarle esto a la doctora Ruth tengamos o tengamos jefe las cosas tienen que seguir trabajando” (R.2.)

Logros de la comunidad de práctica

La comunidad de práctica evidenció un modelo preliminar de comunicación como fruto del trabajo y aprendizaje cooperativo a pesar de los inconvenientes expuestos. En la comunidad de práctica prevaleció una disposición para resolver asuntos relacionados al trabajo y proponer acciones en grupo que beneficien a la organización. De la misma forma, están interesados en establecer conexiones y relaciones de trabajo entre las diferentes áreas para apoyarlas en materia de comunicación y difundir la información que éstas tienen y que sea de provecho para la comunidad del SEMS.

También reconocen que su trabajo dentro de la DCS es esencial para apoyar los procesos institucionales y educativos. Por otro lado, están atraídos por aprender a gestionar dicha información de un modo más eficaz y la necesidad de buscar un modelo de gestión de la información que les sea útil a ellos pero pertinente y adaptable a las necesidades de la organización. Incluso, la comunidad de práctica fue capaz de elaborar un modelo preliminar para el tratamiento de la información dada las necesidades y dificultades para acceder a la información en el SEMS, tales como el acceso restringido a la información, la falta de cultura para compartir información en el SEMS y el nulo o poco acceso a las TIC'S. Ejemplo del trabajo para realizar el modelo se evidencia en la siguiente conversación:

- lo que pasa es que puede ser detectar una necesidad de información interna ah pues al SEMS le hace falta tal información como decía Diego que este (pausa, interrupción: inaudible) mande... que decía Diego ah ps al personal le falta que se le difunda como (pausa) como aplicar a una beca o qué debe saber

- ajá

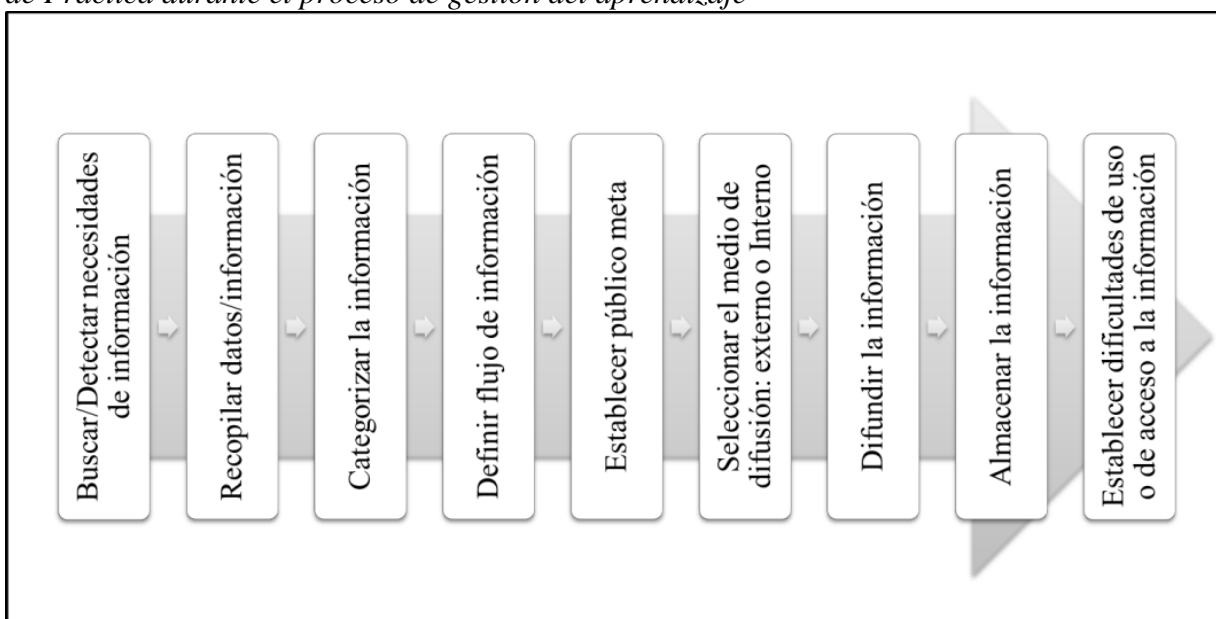
- Entonces es este como detectar que necesidades tiene el personal del SEMS, los directivos, los profes y todo eso y después buscar donde esa información, que sería la fuente de la información, y (miro la hoja Y señalo) después lo que dijimos categorizar la información que aquí necesitamos hacer como unnnn como un...(interrumpe P)

- ¿filtro?

- ajá como un almacén, aja como vamos....a categorizar, cuales son las categorías de la información si es para los medios de comunicación
- si es interna
- si es interna, si es académica si es información docente, si es información para alumnos. (R.4)

A continuación se presenta el modelo preliminar que los dos de los integrantes de la comunidad de aprendizaje elaboraron en conjunto:

Gráfico 6.1. *Modelo preliminar de gestión de la información generado por la Comunidad de Práctica durante el proceso de gestión del aprendizaje*



Nota: Elaborado por la comunidad de práctica 2011

Los logros y avances obtenidos a raíz del proceso de aprendizaje en la comunidad de práctica y las áreas de mejora es la creación de un modelo preliminar para gestionar la información dentro de la DCS.

La comunicación por mantenimiento no permite la retroalimentación

Esto también comprobó que la comunicación como práctica cotidiana en una institución educativa, a través de un sistema de comunicación cerrado, no permite la retroalimentación o el *feed-back*: los miembros de la comunidad de práctica se dieron cuenta que cuando la comunicación ocurre por mantenimiento y no por estrategia se da por hecho de que la comunicación es un proceso natural pero que sus estrategias no se están definidas y que así, prevalece una comunicación, en dirección vertical descendente, con canales y medios únicos y, un mensaje altamente institucionalizado o normativo, existiendo porque es imprescindible pero manteniéndose sólo para comunicar información recurrente y oficial. A su vez, se mostraron de acuerdo que en el SEMS se usan medios de comunicación altamente institucionalizados y formales, como el correo electrónico institucional, la

comunicación personal pero jerarquizada, los tableros de aviso, la página del SEMS, la plataforma virtual de aprendizaje *e-academic*, la comunicación voz a voz y los boletines informativos.

Sin dar cabida a otros medios más informales, socializadores o potencializar el uso de estos al permitir un flujo de información más eficaz. Esto es, dentro de la comunidad de aprendizaje de DCS quedo claro que cuando las políticas de comunicación en el SEMS se basan en un sistema de comunicación jerárquico y de mantenimiento y que la comunicación no provee el efecto deseado o tiene un efecto muy limitado debido a que la información fluye pero no de forma precisa, su utilidad continúa siendo restringida en vez de ilimitada. Esto, reafirmó la idea de que es importante que la comunicación fluya por todos los niveles de la institución del SEMS asegurando la participación de todos sus miembros para que sean capaces de compartir información y, al mismo tiempo, de recibir y realimentar los mensajes que son de su interés y relevantes para desempeñar su trabajo dentro de la organización.

Por otro lado, este proyecto de intervención educativa evidenció que el trabajo realizado abonó a las competencias propuestas ya que los miembros de DCS participaron en un proyecto de mejora continua que apoya la gestión institucional; se trabajaron las competencias instrumentales de análisis, síntesis, organización, planificación, comunicación, gestión y resolución de problemas y el trabajo en equipo abonó a las competencias personales e instrumentales y en menor medida a las competencias sistemáticas, ya que los miembros de la comunidad de aprendizaje no son capaces aún de continuar un proceso de aprendizaje autónomo sin la regulación externa de un jefe o los altos mandos.

La metacognición y autorregulación del aprendizaje dieron lugar a una práctica profesional reflexiva dentro de la DCS

Revalorizar la experiencia desde la práctica profesional tiene que ver, a su vez, con la autorregulación del aprendizaje, mismo que se logra con procesos de metacognición (Díaz, 2010). La metacognición se hace patente en la manera en que los miembros de la comunidad de aprendizaje de DCS aprendieron de las experiencias metacognoscitivas de los otros y de las propias. Revalorizar estas experiencias y su propia práctica profesional, era la única forma en que podían tomar conciencia de lo que estaban haciendo, de cómo lo estaban haciendo, de lo que podían cambiar y de lo que eso beneficiaría a la organización.

Por ejemplo, en una de las sesiones de trabajo se discutía sobre la información que DCS no tenía a su alcance pero que deberían poseer para efectuar bien su trabajo:

- ...si a lo mejor esta es información confidencial del área y ustedes chitón perrito pero tú no digas pero ya sabes cómo van a estar las cosas, no

- A qué...

- A que vayamos con nuestra cara de idiotas, bien uniformadas y peinadas y todo, pero con cara de idiotas a pedir la orden del día a los de prensa porque nosotros no sabemos nada y luego que te pregunten oye y ese que está sentado ahí y nosotros no sabemos nada (mueve la cabeza)... (R.4)

Es decir, ampliar la dimensión de la reflexión sobre su práctica profesional les permitía establecer una conexión entre el dominio y la experiencia que tenían (o no tenían) sobre su trabajo, las tareas que realizaban (y no realizaban) dentro de su ámbito laboral, las estrategias que utilizaban (o no utilizaban) para resolver dicha tarea y las condiciones contextuales en las que estaban inmersos.

Dewey (1989, en Tallaferro, 2005) comenta que un profesor reflexivo se caracteriza por tener una mente abierta y ser auto-crítico de las acciones que realiza y las consecuencias de las mismas, haciéndose responsable de lo que hace y de la manera en cómo lo hace. Asimismo, Díaz (2010) enuncia que la reflexión “debe estar orientada a la generación de un conocimiento didáctico integrador y de una propuesta para la acción que trascienda el análisis crítico y teórico” (p.13).

Estas mismas actitudes y acciones se presentaron dentro de la comunidad de aprendizaje de DCS donde sus miembros hablaron sobre su quehacer profesional y, la mayoría de las veces, era una necesidad exponer al grupo la manera en cómo realizaban su trabajo para proponer soluciones. Los pasos que seguían para reflexionar sobre su práctica eran los siguientes: primero exponían una necesidad o problema que afecte su ámbito laboral; acto seguido lo relacionaban con una situación pasada similar (en el mismo contexto o en otro) y finalmente, exponían la manera en cómo resolvieron la situación pasada. Si esa resolución era exitosa la adoptaban como válida y viable, si no lo era, proponían una nueva que se adecuara al problema expuesto. En la siguiente conversación se sigue el patrón anteriormente señalado:

- porque en muchas prepas, en la gran mayoría tienen computadora y no la usan y muchos profes no tienen correo electrónico o si tienen...

- ¿cómo con qué frecuencia lo usa?

- ándale o cual es la razón de tenerlo y no usarlo, no sé cómo tendrías que hacer la pregunta pero eso pasa...o sea tienen su correo electrónico y no lo usan. Ponle en la frecuencia y lo usan cada mes, para mí es como no usarlo, yo les mando muchas cosas pero ps no lo usan si ya se venció la convocatoria, ya lo vieron tarde (se queda C en silencio) si con qué frecuencia, no sé pero a mí se me haría interesante porque yo siempre he tengo una duda ¿por qué teniendo en la prepa las computadoras, no se meten cada dos o tres días?

- no y luego tienen salas de maestros y están equipadas con computadoras

- No pero en las regionales no, pero tienen pero tienen salas de computación ¿por qué? ¿por qué no las usan? Sabe no sé si sea falta de interés o flojera sabe pero para mí la respuesta es porque no les interesa o sea punto.” (R. 3)

Se infiere que la reflexión de la práctica profesional no es un acto aislado porque siempre es conveniente exponer su postura frente al grupo: la experiencia debe poseer la aprobación del grupo, o del otro, y frecuentemente se formularan preguntas para ampliar la dimensión de la reflexión y buscar o proponer soluciones plurales, autónomas y contextualizadas que generen el cambio o la perspectiva que se tiene en torno a un problema. Sin embargo, dentro de este proceso metacognoscitivo, los miembros de la comunidad de aprendizaje de DCS no llegaron a la dimensión de autorregulación; pues no hay evidencias o muestras de cambio en sus acciones; el proceso de autorregulación se quedó en el nivel de planeación o planificación (¿qué voy a hacer? ¿cómo lo voy a hacer?) Esta situación se debe, en gran medida, a los factores institucionales y contextuales (Díaz, 2010) que intervienen en un proceso de aprendizaje y se explican en el siguiente punto.

La toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido en la DCS

Para tomar la decisión sobre como almacenar y acceder al conocimiento construido los miembros emplearon el modelo Ciclo de la Gestión de Información de Butcher y Rowley (1998). Este modelo se caracteriza por siete componentes:

1. *Lectura*: una persona lee una colección de conocimiento relevante registrado en formato electrónico o impreso. También pueden absorber otras entradas del ambiente externo o datos de la realidad (uso de diferentes métodos para la recopilación de datos) Reconocimiento: el conocimiento se convierte en información que es absorbida por el contexto cognitivo del individuo.
2. *Reinterpretación*: Tiene que ver con la conversión de conocimiento en una forma que puede ser fácilmente comunicada, tal como en un documento o de forma oral o gráfica. Este proceso tiene que ver con hacer el conocimiento público.
3. *Revisión/evaluación*: conversión del conocimiento público en conocimiento validado. Este proceso se conduce por la vía de varios canales que filtran las comunicaciones de los individuos, en algún momento en este proceso para la entrada de conocimiento validado. Algunas actividades que tienen que ver con la validación: revisión, arbitraje y otros de evaluación.
4. *Emisión/Distribución*: Cuando el conocimiento validado ha sido emitido, ingresa en el dominio del conocimiento donde los individuos, organizaciones y comunidades pueden actuar. Hay uso de medios informativos de comunicación o comunicación: impresos, audio visuales para emitir o distribuir el conocimiento público.
5. *Reestructuración*. Las organizaciones interactuarán con este conocimiento, seleccionarán aspectos y recopilarán otros o proveerán caminos de acceso a un

aspecto del dominio de conocimiento que a su juicio pueda ser de interés para sus objetivos.

6. *Recuperación.* Los usuarios del conocimiento recuperan el conocimiento y establecen diferencias entre el conocimiento relevante y desperdicio, según definan sus objetivos específicos.

Se pretendía que las acciones para actualizar y mantener vivo el conocimiento construido fueran la revisión semestral de las políticas de comunicación y la evaluación del sistema (modelo) de la gestión de la información por parte de los miembros de la comunidad de práctica. No obstante, esta parte del proceso no pudo ser alcanzada en su totalidad a pesar de la insistencia del líder del equipo. Justo al final del proyecto, el Director de Comunicación Social cambió. Entre cambios y la necesidad de ser valorados por los altos mandos, los miembros de la comunidad comenzaron a desatender el proyecto y a perder el interés pese a la insistencia de la líder, de proyecto y el aval de los superiores más no de la nueva directora. Esto ocurrió cuando se intentó seguir con el proyecto y se le presentó a ella:

- (interrumpe) te tengo que dejar pero hablamos el lunes, me interesa, pero antes me mandas todo por correo para darle una leída. Ok? ¿A qué hora puedes?

- mmmm a la hora que tengas disponible

- ¿temprano?

- Muy temprano, ¿tipo 9 o 10 de la mañana?

- ándale 10 está bien, pero me mandas todo, tengo que irme para ir al baño antes para ir a una junta. Ok te veo aquí.

Comentario personal: después de regresar de la junta, me cambio la cita para el martes, aún no define la hora (R.7)

Conclusiones

Mediante el aprendizaje cooperativo, la comunidad de práctica de la DCS logró crear un modelo de comunicación y de gestión de la información que se adaptara a sus necesidades reales. Es decir, se construyó un modelo adaptado al contexto escolar y emanado de los actores implicados y de su trabajo colaborativo (Fullan, 2002). El manual, como tal, aún sigue en proceso de construcción

Se evidenciaron logros al modificar sus prácticas y costumbres (Fullan, 2002). Las dinámicas de trabajo cambiaron al integrarse a las prácticas de trabajo nuevas competencias cognitivas. Esto no se pudo lograr sin una revalorización de su trabajo dentro de la DCS. Durante todo el proceso la comunidad de práctica reflexionó sobre su quehacer profesional y, la mayoría de las veces, era una necesidad exponer al grupo la manera en cómo realizaban su trabajo para proponer soluciones. Los pasos que seguían para reflexionar sobre su práctica fueron los siguientes: primero exponían una necesidad o problema que afecte su ámbito laboral; después, lo relacionaban con una situación pasada similar (en el mismo contexto o en otro) y finalmente, exponían la manera en cómo resolvieron la situación pasada. Si esa resolución era exitosa la adoptaban como válida y viable, si no lo era, proponían una nueva que se adecuara al problema expuesto.

Esto se logró porque el proyecto formativo se diseñó y planificó por escrito (Zabalza, 2006, p. 183) lo que permitió que el asesor se organizara y trabajara. La selección de los contenidos permitió la vinculación de los mismos con el trabajo profesional, la combinación entre la teoría y la práctica y la utilidad de los temas presentados (Zabalza, 2006, p. 185)

La contextualización de las necesidades y del problema ayudó a que los miembros de la DCS le dieran un sentido al cambio (Fullan, 2002): este proyecto se encuentra situado dentro de una realidad socio-cultural propia y le es pertinente a ella. Sin embargo, el camino no fue fácil; dentro de este proceso de gestión del conocimiento la sobrecarga de trabajo y el poco tiempo disponible (Gómez, 2009) para trabajar fueron una constante. Las mayores dificultades fueron de tiempo lo que mermó la disposición para trabajar en y sobre el tema y propició algunas dificultades en la participación. Por ejemplo algunos de los miembros de la comunidad de práctica dan clases durante el día lo que dificultaba que estuvieran presentes en las sesiones de trabajo. Otras veces la carga misma de trabajo en la DCS o las juntas con otras áreas de la oficina entorpecían el trabajo colaborativo.

En la fase de construcción de la comunidad de práctica, la falta de responsabilidad y de compromiso individual para el proyecto tuvo que negociarse para construir significados compartidos o comunes y cumplir con el objetivo y las metas de aprendizaje: para lograr la aceptación del proyecto con los nuevos miembros que se integran a la comunidad hay que

dar a conocer el proyecto (venderles la idea, crear la necesidad de que es importante): Entre los miembros de la comunidad de práctica, la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la búsqueda de estrategias y el establecimiento de planes de acción para la solución de problemas y detección de necesidades debe ser una constante para generar un aprendizaje colaborativo.

Los procesos de negociación con los altos mandos para permitir el proyecto fueron arduos y extenuantes. De acuerdo con Fullan (2002) durante el proceso de implementación, los directivos –así como los mandos medios e incluso el personal administrativo-, deben conocer la propuesta del cambio, capitalizarla y estar comprometidos explícitamente con ella. Si ellos no tienen la voluntad para apoyar el cambio nada se puede hacer: se necesita un alto nivel de implicación, participación y compromiso por parte de los mandos medios, el personal administrativo y los directivos para transformar a la organización (Fullan, 2002).

Sin embargo, hay que trabajar desde la planeación, en estrategias más efectivas que permitan medir la responsabilidad y el compromiso individual de cada miembro de la comunidad de aprendizaje; así como instrumentos para medir el desempeño de cada uno de ellos. Asimismo, se tiene que profundizar en las competencias que se pretenden desarrollar en las personas que gestionaran la información y la comunicación en el SEMS; ya que las competencias expuestas únicamente apuntan a habilidades genéricas y no a competencias específicas. También, la intervención exhibió que los gestores de la comunicación e información, deben estar preparados para soportar el trabajo (profesionalización y compromiso con la tarea) y tener presentes algunos de los errores más comunes en su práctica: asumir que la gente tiene un interés previo por compartir información, hay que ir al lugar donde se encuentra la información, no se puede asumir que la información llegara por sí sola a ellos; uso del sentido común para resolver problemas y toma de decisiones con soluciones simplistas, las soluciones rápidas traen consigo deducciones ilógicas y sin información y tomar en cuenta otros puntos de vista, siguiendo impulsos primarios, hay que buscar todas las soluciones posibles, sobre todo las creativas y no las reactivas.

Referencias

- Álvarez, A. (2011) Medición y evaluación en comunicación. España: IIRP. pp. 112.
Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/pdf/2011-10-medicion.pdf>
- Dueñas, D. (2009). Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010. Revista del Centro de Investigación 8(32) pp. 81-97. México. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/342/34213107006.pdf>
- Braslavky, C. (1999) Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Argentina: Santillana. Pp. 71-142
- Díaz, F. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista (3 ed.) pp. 405. México: Mc. Graw Hill.
- Erickson, F., (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.) La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.
- Fernández, T. et al. (2000). Comunicación. En Pozner P. (Coord.) Competencias profesionales para la profesionalización de la gestión educativa. Argentina: IPPE-UNESCO. p. 32. Disponible en:
http://www.poznerpilar.com/biblioteca/museo_feria/www.pgi.me.gov.ar/download/Mod04.pdf
- Fernández, V. (2008) La gestión de la información y las habilidades informacionales: binomio esencial en la formación universitaria. Revista Reencuentro, 51. pp. 19-27.
Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34005103.pdf>
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, L. (2009). La gestión colaborativa de la innovación en Educación básica. En Chan, M. (Coord.) La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas. México: ITESO, UdeG, SEJ, UPN. Pp. 11 - 40
- Gordó, G. (2010). Centros educativos: ¿Islas o nodos? los centros como organizaciones-red. p. 145. España: Grao.
- Gordó, G. (2010). Centros educativos: ¿Islas o nodos? los centros como organizaciones-red. p. 145. España: Grao.
- Gottschalk, P. (2003). Gestión del conocimiento en las empresas de servicios profesionales: estudio de la utilidad de la TI en los bufetes de abogados. En Sistemas de gestión del conocimiento. Teoría y práctica. pp. 11-97. España: Thompson Editores.
- Grouard, B. & Meston. F. (1996). Reingeniería del cambio: Diez Claves para transformar la empresa. Colombia: Alfaomega. p. 244.
- Hargreaves, A. (2003). La escuela de la sociedad del conocimiento: una entidad en peligro. En Enseñar en la sociedad del conocimiento. p. 147-179. España: Octaedro
- Hargreaves, Earl & Ryan. (1998). La necesidad de cambio. En Una educación para el cambio. P.p. 253 - 281. España: Octaedro.
- Landi, N. & Palacios, M. (2010) La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. Revista iberoamericana de Educación, 53. pp. 155-181. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie53a07.pdf>
- Lugo, M. & Kelly, V. (2011). El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos

- institucionales. p. 56. Argentina: IPE-UNESCO. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/641>
- Marzano, R. (2005). Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro. México. ITESO
- Marchiori, M. (2011). Comunicación interna: una visión más amplia en el contexto de las organizaciones. Revista Científica del Instituto de Información Científica y Tecnológica 2 (42) pp. 49 – 54.
<http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/305>
- Nonaka, I. & Takeuchi H. (1995). Teoría dinámica de creación de conocimiento organización. New York .Oxford University Press.
- Ortiz, S. & Ruiz, A. (2009) Gestión del conocimiento de segunda generación: Modelo de Firestone y McElroy. p.31. Guadalajara: ITESO
- Paniagua, M. y Palos, U. (2009). Modelos innovadores de medicación para impulsar competencias cognitivas en preescolar y primaria. En Gómez, L. Luis (Coordinador). (2009). Un modelo para la construcción colaborativa de prácticas innovadoras en la educación básica. México: ITESO,UdeG, SEJ, UPN.
- Ponjúan, G. (2011). La gestión de información y sus modelos representativos. Valoraciones. Revista Científica del Instituto de Información Científica y Tecnológica, 2(42), p. 7-17 Recuperado de:
<http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/300>
- Pozner P. (Coord.). (2000). Anticipación. En Competencias profesionales para la profesionalización de la gestión educativa. p. 40. Argentina: IPPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Pozner P. (Coord.). (2000). Desafíos de la Educación. En Competencias profesionales para la profesionalización de la gestión educativa. p. 40. Argentina: IPPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Pozner P. (Coord.). (2000). Desafíos de la Educación. En Competencias Profesionales para la Profesionalización de la Gestión Educativa. p. 40. Argentina: IPPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Robalino, M. & Körner A. (coord.), (2006). Modelos innovadores en la formación docente inicial: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Chile: Unesco. p. 481.
- Romero, C. (2004). Hacia la escuela como comunidad democrática y de conocimiento. Cap. 3. En La escuela media en la sociedad del conocimiento. pp. 93-122. Argentina: Novedades Educativas.
- Salinas, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. p.16. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78011256006>
- Schermerhorn, J., Hunt J. & Osborn, R. (2004). Conflicto y negociación. En Comportamiento organizacional, México: Limusa, pp. 385-404.
- Schön, D., (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.
- SEMS (2009). Documento base BGC. México: Universidad de Guadalajara. Disponible en: www.sems.udg.mx/principal/bgcweb/Plan_de_estudios_BGC-UDG/BGC-UDG_Documento_base_evaluado_COPEEMS.pdf

- SEMS (2010). Plan de Desarrollo Institucional del Sistema de Educación Media Superior 2030. México: Universidad de Guadalajara, Disponible en:
www.sems.udg.mx/principal/PDSEMS_2030.pdf
- SEMS (2011). Informe Anual de Actividades 2011. México: Universidad de Guadalajara.
- Senge, P., (2005). La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Argentina: Granica.
- Solano, D. (2008). Estrategias de comunicación y educación para el desarrollo sostenible. Chile: UNESCO. p. 93. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159531s.pdf>
- Suárez, et al. (1998). Estrategia, Estructura y Cultura en la Pequeña Empresa Mexicana (cap. 5). En La Administración en Desarrollo. México: Diana. pp. 117-135.
- Tejada, J. & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. Revista Iberoamericana de Educación, 2 (37), p. 16. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Verhezen, P. (2010). Giving Voice in a Culture of Silence. From a Culture of Compliance to a Culture of Integrity. Journal of Business Ethics (96). Pp. 187-206. Recuperado de: <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?sid=268af7d5-3d23-43e1-968e-1395225d8a1e%40sessionmgr115&vid=11&hid=109>
- Weisbord, M. (1976). Organizational Diagnosis: Six Places to Look for Trouble with or without a Theory. Pp. 430-447. Estados Unidos: Sage publications. Recuperado de: <http://gom.sagepub.com/content/1/4/430.abstract>
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. p. 348. España: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Formato de bitácora de la Gestión del conocimiento

Semana del _____ al _____	
U1_A2_Bitácora no. _____	
Narrativa (datos, hechos, eventos, diálogos...)	Interpretación <i>Fuerzas impulsoras y restrictivas</i>

Anexo 2. Formato de registro etnográfico para la gestión del aprendizaje

REGISTRO NO. ____

Día:

Lugar:

Participantes

Hora	Narrativa	interpretación

Anexo 3. Lista maestra de información

¿Qué necesito saber o saber hacer?	CAMPO DE CONOCIMIENTO (El conocimiento está en: Comunicación social SEMS Universidad de Guadalajara Fuera				Técnicas para recolectar el conocimiento:	PREGUNTAS
Redacción	Persona: Harumi		Persona: Correctores de estilo del área de Prensa y difusión	Documentos	Cuestionario/ registros de documentos	¿Cómo reconocemos que es una buena nota informativa? ¿Cómo podemos hacer un buen encabezado o balazo? ¿Cómo lo aprendiste?
Imagen visual	Persona: Rene				Entrevista no estructurada	¿Qué se necesita conocer para hacer un buen diseño? ¿Cuáles son los hechos centrales que deben conocerse para hacer un diseño institucional o creativo? ¿En qué consiste? y ¿cómo lo aprendiste?
Imagen institucional	Persona: Rene /vero				Entrevista no estructurada	¿Qué se necesita conocer para hacer un buen diseño? ¿Cuáles son los hechos centrales que deben conocerse para hacer un diseño institucional o creativo? ¿En qué consiste? y ¿cómo lo aprendiste?
Corrección y estilo	Persona: Harumi		Persona: Correctores de estilo del área de Prensa y difusión	Documentos	Cuestionario/Registros de documentos	¿Cómo reconocemos que es una buena nota informativa? ¿Cómo podemos hacer un buen encabezado o balazo? ¿Cómo lo aprendiste?
Comunicación organizacional			Enlace UdeG	Documentos	Representación del conocimiento/entrevista no estructurada/Registro	¿Qué es?

					de documentos	
Comunicación interna			Enlace UdeG	Documentos	Representación del conocimiento/entrevista no estructurada/Registro de documentos	¿Qué es?
Aprendizaje organizacional			Enlace UdeG	Documentos	Representación del conocimiento/entrevista no estructurada/Registro de documentos	¿Cómo se pueden implementar procesos de aprendizaje organizacional?
Tics PORTAL SEMS		Coordinación de Cómputo			Entrevista estructurada	¿Qué características tecnológicas o informáticas tiene que tener la información para que sea útil en la red? ¿Qué tipo de información ven más? ¿Cuántas visitas tienen al día? ¿Qué información les falta?
Diseño multimedia		Coordinación de Cómputo			Entrevista estructurada	¿Qué es? ¿Cómo la utilizo?
Publicidad social	Persona: Rene /vero			Documentos	Entrevista no estructurada/ Registro de documentos	¿Qué es?
Medios universitarios			Margarita Alegría/jefa de prensa Udg		Entrevista no estructurada	¿Cuáles son los principales medios universitarios? ¿Cómo puedo acceder a ellos?
Prensa y difusión		Director Prepa 5. Mtro.	Margarita Alegría/jefa de prensa Udg		Entrevista no estructurada	¿Qué medios usas para difundir la información?

		Jurado Parres				
Proyectos e investigaciones realizadas		Planeación SEMS			Entrevista estructurada	¿Cuáles son? ¿Cómo accedo a ellas?
Plan de desarrollo institucional SEMS		Planeación SEMS			Entrevista estructurada	¿Qué información tiene planeación que nos pueda servir?
Reglas básicas del personal		Dirección de personal	Sindicato de trabajadores académicos y administrativos		Cuestionario	¿Qué es lo que más te preguntan a ti? ¿Cuáles son las dudas más frecuentes?
Agenda de las preparatorias		Escuelas			Cuestionario	¿Cuáles son?
Actividades del sindicato		Sindicatos			Cuestionario	¿Cuáles son?
Información para medios	Nancy de Alba/Harumi		Margarita Alegría/jefa de prensa Udg		Entrevista no estructurada	¿Cómo le hago para que la información sea importante para un medio de comunicación? ¿Cuáles son sus Características?

Calendario escolar		Coordinación de control escolar			Cuestionario	¿Qué es lo que más te preguntan a ti? ¿Cuáles son las dudas más frecuentes? ¿Qué es necesario que el personal, los alumnos y los de nuevo ingreso conozcan? ¿Qué medios usas para difundir la información?
Tramites de ingreso		Coordinación de control escolar			Cuestionario	¿Qué es lo que más te preguntan a ti? ¿Cuáles son las dudas más frecuentes? ¿Qué es necesario que los de nuevo ingreso conozcan? ¿Qué medios usas para difundir la información?
Agenda de las dependencias del SEMS		Cada coordinación			Cuestionario	¿Cuáles son? Periodos de publicación
Publicaciones en SEMS		Coordinación de extensión y difusión del SEMS			Cuestionario	¿Cuáles son?
Datos estadísticos del SEMS		Planeación del SEMS			Cuestionario	¿Qué es importante dar a conocer? ¿Cómo obtienes los datos? ¿Quién los tiene?
Transparencia		Unidad de transparencia del SEMS			Entrevista estructurada	¿Qué es importante dar a conocer? ¿Cómo obtienes los datos? ¿Quién los tiene?

