

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DE UN PROCESO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Trabajo para obtener el grado de

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: *María del Refugio Vázquez Guzmán*

Asesoras: *Mtra. María del Pilar Flores Ramírez*

Tlaquepaque, Jalisco, mayo 01 de 2019

RESUMEN

El presente informe narra el proceso de transformación de las prácticas de las docentes de una institución educativa de nivel básico de Zapopan a través de la Gestión del Conocimiento. Se empleó esta perspectiva por su ventaja para recuperar los conocimientos valiosos existentes e integrarlos como nuevos saberes en la organización para mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las tendencias educativas del Siglo XXI.

El proceso consistió en la creación de una comunidad de práctica para identificar necesidades, mapear el conocimiento existente sobre modelos de enseñanza, diseñar una intervención para promover cambios en las prácticas desde una metodología de reflexión, mediación y acción. Se implementó la intervención y se documentó el uso que tuvo para la comunidad de aprendizaje que formaron las docentes; finalmente, se describió la toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido. Se concluye de la intervención que las profesoras que lograron movilizar sus prácticas fueron quienes tomaron el rol de gestoras de su propia transformación.

Palabras Claves: Gestión del Conocimiento, Transformación Docente, Comunidad de Práctica y Aprendizaje, Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje, Memoria Reflexiva de la Práctica Docente, Colaboración Docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	
<i>El reto de transformar la práctica de los docentes de educación básica en el Siglo XXI</i>	8
1.1.El escenario de la intervención.....	14
CAPÍTULO II	
<i>Marco Metodológico de los Modelos de Gestión del Conocimiento en las organizaciones</i>	19
2.1 La Gestión del Conocimiento en un proceso de Transformación Docente.....	19
2.1.1.La perspectiva de Nonaka y de Firestone respecto a la Gestión del Conocimiento	19
2.1.2.La importancia de la colaboración en los procesos de Gestión del Conocimiento desde la visión de Wenger y Senge.....	24
2.1.3.Dificultades para aprender en las organizaciones	27
2.2. Plan de trabajo para la transformación de las prácticas docentes	29
2.2.1.Construcción de la comunidad de práctica para la transformación docente	29
2.2.2.Mapeo del conocimiento para el diseño de una propuesta innovadora de transformación docente.....	30
2.2.3.Combinación del conocimiento para el diseño del proyecto de intervención y la gestión del aprendizaje	31
2.2.4.Uso del conocimiento para la transformación de las prácticas	32
2.2.5.Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido	34
2.3. Métodos de Recolección de Datos	35
2.3.1.Caracterización de una práctica para el diseño de un proyecto de intervención	35
2.3.2.Herramientas de recolección de datos.....	36

CAPÍTULO III

<i>Desarrollo del Proceso de Gestión del Conocimiento</i>	39
3.1. Procesos, aprendizajes y resultados al gestionar conocimientos para transformar las prácticas docentes	39
3.1.1. Construcción de la comunidad de práctica para gestionar el conocimiento	40
3.1.2. Mapeo del conocimiento para el diseño de una propuesta innovadora de transformación docente	50
3.1.3. Combinación del conocimiento para el diseño del proyecto de intervención y la gestión del aprendizaje	53
3.1.4. Uso del conocimiento para la transformación de las prácticas	59
3.1.5. Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido	68
3.2. Conocimiento estructural	69
3.2.1. Conocimiento del tema del proyecto de intervención	69
3.2.2. Diseño de la intervención para usar el conocimiento producido y gestionar el aprendizaje docente	84
CONCLUSIONES	90
REFERENCIAS	97

FIGURAS

Figura 1. Organigrama del Consejo Directivo	15
Figura 2. Organigrama del Centro de Responsabilidad	15
Figura 3. Organigrama del Centro de Responsabilidad Secundaria	17
Figura 4. Cuatro Modos de Conversión del Conocimiento	20
Figura 5. Mapa mental del Conocimiento Real y Potencial	49
Figura 6. Ruta de Transformación de la Práctica Docente	65
Figura 7. Memoria Reflexiva	67
Figura 8. Nota Aprendizaje Orientado en Proyectos	68
Figura 9. Criterios de retroalimentación de la fase intensiva	70
Figura 10. Criterios de retroalimentación de la memoria reflexiva	70
Figura 11. Plataforma de la intervención virtual	74
Figura 12. Sesión 9-Antología del participante del programa	77

TABLAS

Tabla 1. Plan del uso del conocimiento de la CoP	31
Tabla 2. Descripción de la CoP potencial	39
Tabla 3. Perfil actualizado de la CoP	44
Tabla 4. Guía Elaboración de Proyectos	69
Tabla 5. Actividades Portafolio Docente	71
Tabla 6. Módulo I-Diplomado Transformación de la Práctica Docente	75
Tabla 7. Antología del asesor del programa	76
Tabla 8. Mapa curricular de la intervención	79
Tabla 10. Sesiones y competencias de la intervención	80

INTRODUCCIÓN

Este informe presenta un proceso de transformación de la práctica de las docentes de una institución educativa de nivel básico a través de la perspectiva de la Gestión del Conocimiento. El valor agregado de este proyecto es que la transformación surge desde el capital humano de la escuela, son los profesores y coordinadores académicos quienes utilizan sus conocimientos para crear un programa que les ayude a mejorar su modelo de enseñanza.

La Gestión del Conocimiento se eligió como la mejor perspectiva para este proyecto ya que las personas que trabajan en una organización tienen conocimientos valiosos que pueden examinar y compartir; y justo en esta dinámica de replantearse lo que saben y necesitan re-aprender, pueden producir, mejorar e integrar nuevos conocimientos para perfeccionar su labor.

Respecto a los modelos educativos y la práctica docente se observó que el actual reto de los centros escolares es actualizar su oferta de acuerdo al mundo globalizado, en donde la tecnología, las teorías psicológicas y pedagógicas confrontan las prácticas en el Siglo XXI. Si bien, aparece como una tarea que se puede abordar desde la capacitación, no se trata sólo de un aprender a ser profesor, sino de ser coherente entre lo que se sabe desde la teoría y lo que se imparte en el aula.

En este proyecto, el reto fue movilizar la prácticas docentes de un modelo educativo constructivista, para hacerlas visibles y coherentes con el hacer de los docentes y alumnos en el aula. En consecuencia, la transformación de las prácticas tuvo como punto de inicio el cúmulo de la experiencia de las profesoras y directivos, los cuales trabajaron para diseñar una intervención para mejorar su práctica a partir de un proceso de reflexión y *coaching*, con el fin de perfeccionar sus habilidades pedagógicas para diseñar escenarios más significativos de aprendizaje para sus alumnas.

El documento se estructura en tres capítulos. El primero delimita la necesidad de mejorar las prácticas docentes y el contexto de la organización, además plantea la conveniencia de la Gestión del Conocimiento y sus ventajas, por último define el objetivo de la intervención de las prácticas docentes con esta perspectiva.

El segundo establece el marco metodológico que orienta el proyecto, se revisan los modelos de la Gestión del Conocimiento que sustentan la propuesta, se define el plan de trabajo inicial, y por último, la metodología para recoger, sistematizar y analizar los datos. El tercer capítulo recupera el análisis de los datos sobre el proceso, integra el conocimiento estructurado que se produjo durante la implementación y establece una tendencia de proyección a futuro del programa a partir de la Gestión del Conocimiento.

CAPÍTULO I

EL RETO DE TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SIGLO XXI

Las organizaciones educativas enfrentan el reto de atender las necesidades de sus estudiantes ante un mundo global, esto implica actualizar sus procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión directiva, principalmente en la planeación colaborativa de todos los actores, con la flexibilidad de aprender a aprender y hacer metacognición de los procesos de mejora del modelo educativo. En este capítulo se describe el planteamiento del problema que se atendió y el marco contextual de la organización en donde se realizó la intervención para transformar la práctica docente.

Es posible observar que los alumnos del presente aprenden de manera distinta, nacieron en un ambiente tecnológico que les permite acceder a las bases de datos para encontrar cualquier información en poco tiempo. En este contexto, los alumnos ya no tienen que almacenar tantos datos en su mente si pueden obtenerlos con tan sólo un *click*; en cambio, tienen que desarrollar otras habilidades para dialogar, crear, expresar sus emociones, analizar la información, trabajar en equipo y usar de manera ética las herramientas digitales.

Estos cambios traen consigo una tensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y particularmente en la formación y actualización docente. El tema de la transformación de las instituciones escolares ha sido un punto crucial de la educación en México, tal como lo afirma Murillo (2003) sobre las diferentes reformas del sistema educativo. Es posible identificar en las últimas reformas, la más reciente entra en vigor en el 2018-2019 titulada Nuevo Modelo Educativo, y sus antecedentes cercanos: la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 y el Modelo Educativo 2016.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el Acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial en el mes de agosto de 2011, indica que se trata de:

...una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de

preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011a, 9).

Esta reforma afirma que la calidad educativa es una tarea primordial de los profesores, por eso la formación y evaluación de la práctica docente es fundamental. Incluso la calidad, innovación y liderazgo de los docentes, se consideran claves para el desarrollo social, por ello, se insertan como parte de la Propuesta Federal para el Desarrollo (2013), que plantea “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” (SEGOB, 2013, p. 67).

El concepto de calidad de la educación en México aparece en el 2002, tal como lo indica la Reforma Educativa 2011 y se entiende como aquella:

“que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (SEP, 2011, p. 5).

La calidad continúa en la subsecuentes reformas del 2016 y 2018, pero lo que llama la atención es el enfoque de aprender a aprender. Incluso al revisar la propuesta de Hernando Calvo (2015) en su libro *Viaje a Escuelas del Siglo XXI* respecto a cómo transformar los centros escolares en verdaderos espacios de aprendizaje, cita que “la diferencia entre una escuela y una escuela del Siglo XXI, es el hecho de aprender para la vida, descubrir otro mundo y crear otra narración de nosotros mismos” (p. 10).

Se observa que la clave de las reformas y el secreto de las escuelas del Siglo XXI es lograr que los profesores enseñen a sus alumnos cómo aprender, para que ellos sean autónomos y logren aprender a aprender, incluso cuando ellos no estén presentes. Lo interesante es que esta perspectiva de aprender para la vida tiene su origen en el Informe de la UNESCO titulado *La Educación Encierra un Tesoro* (1996), en donde Jacques Delors y colaboradores explican los principios de la educación.

Delors *et. al/* (1996) recomienda que una educación a lo largo de la vida, debe considerar el conocimiento, las habilidades, las actitudes para trabajar con otros y la propia conciencia personal. Establece cuatro pilares para aprender: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (p. 34). Desde este enfoque, las instituciones tienen la necesidad de transformar el paradigma de la enseñanza centrada en el contenido hacia otra que visualice al alumno como gestor de sus conocimientos y habilidades.

En este contexto mundial y nacional, la institución en donde se realizó la intervención, enfrentó el reto de transformar la práctica de las docentes. El antecedente principal de esta iniciativa fue la Certificación en Aprendizaje Cooperativo y Método ELI del Dr. Ferreiro¹ (2012) que docentes, coordinadores académicos y directivos concluyeron con éxito e implementaron en los años subsecuentes como parte de su modelo educativo institucional.

En el año 2016, la Coordinación Académica de Secundaria realizó una caracterización de la práctica docente a través de la observación de situaciones de aprendizaje y entrevistas a cuatro profesoras, estas acciones tenían la finalidad de conocer cómo eran las prácticas y generar conocimiento compartido sobre elementos pedagógicos y didácticos con las profesoras para mejorar su tarea en el aula.

Los resultados de la caracterización mostraron que las docentes del colegio realmente llevaban al aula los Momentos de la Metodología ELI sin embargo, también se encontró que las maestras instrumentaban su tarea de manera mecánica, solicitaban a las alumnas actividades que demandaban habilidades de pensamiento simple, sin hacer conexiones en los aprendizajes. Las profesoras se apegaban a la metodología como una receta, las clases eran repetitivas, con un estilo tradicional y con poca reflexión de su práctica; incluso se observó que el estilo de enseñanza de las profesoras era individual, sin incluir la transversalidad.

¹ La Metodología ELI es un sistema de enseñanza libre de improvisación que parte de principios constructivistas donde el alumno es autor de su conocimiento. Se estructura en ocho momentos: 1. Planeación, 2. Activación, 3. Orientación, 4. Recuperación, 5. Procesamiento de la Información, 6. Interdependencia Social Positiva, 7. Evaluación y 8. Sentido, significado, metacognición y transferencia de los contenidos.

La coordinadora académica, gestora del proyecto, presentó a estas cuatro profesoras de secundaria las necesidades identificadas en la caracterización sobre la falta de reflexión y metacognición de la práctica, la manera mecánica y fragmentada de enseñar entre asignaturas, y por tanto, un aprendizaje desvinculado para la vida. En comunidad, las profesoras colocaron su labor como foco de análisis y de manera colaborativa crearon una justificación sobre la importancia y la necesidad de atender la transformación de su práctica.

Las profesoras y la gestora decidieron que las prácticas docentes serían el objeto de la intervención. Las problemáticas que en comunidad se identificaron fueron:

- Las prácticas docentes seguían siendo tradicionales a pesar de tener conocimientos de una nueva metodología de enseñanza y aprendizaje, lo que demostró que realmente no había una transformación de los significados aunque existieran nuevos recursos y materiales.
- Falta de argumentación sobre los procesos de metacognición de su propia práctica, es decir, les era difícil a las profesoras dar cuenta del porqué llevaban al aula ciertas estrategias y las habilidades que provocaban con éstas en sus alumnas. Se trata de prácticas de enseñanza tradicional, que si bien integran recursos digitales, carecen de procesos de mediación y metacognición para integrar al alumno en su aprendizaje de forma activa.
- Dificultad entre docentes para planear y enseñar de manera colaborativa, lo que repercutía en falta de verdaderos procesos de aprendizaje transversal para la vida.
- Empleo del aprendizaje por proyectos como sinónimo de una tarea para que el alumno la realizara en casa, pero no como una metodología que vinculaba de manera constructiva actividades de aprendizaje colaborativo e interdisciplinar en el aula.

La necesidad que se consideró, que integraba a todas las anteriores, fue el reto de lograr que las docentes reflexionaran sobre su propia práctica y encontraran en el trabajo con otras colegas, pautas de aprendizaje colaborativo.

Por lo tanto, para generar las estrategias para movilizar los conocimientos y habilidades de las docentes se vio conveniente atender este problema desde la Gestión del Conocimiento por su ventaja para retener el cúmulo de experiencias y estrategias, para institucionalizar las mejoras e incorporarlas en los procesos organizacionales, además de establecer lazos y asumir compromisos colectivos.

El objetivo del proyecto de Gestión del Conocimiento fue:

“Generar un modelo de acompañamiento para transformar las prácticas docentes a través de un proceso de Gestión del Conocimiento”.

Los riesgos de no atender las necesidades bajo esta perspectiva serían:

- Que las alumnas y docentes no tuvieran conciencia de qué y cómo estaban enseñando y aprendiendo, lo que repercutiría en dinámicas de clase monótonas y de aprendizaje memorístico y automatizado.
- Las docentes no innovaran en sus estrategias didácticas al no conseguir ajustar su práctica a las necesidades de las alumnas para lograr aprendizajes significativos.
- La organización corría el riesgo de perder el capital valioso de la experiencia y conocimiento de las docentes con prácticas exitosas, pues al no compartirse éstas, podrían desaparecer cuando los miembros se retiraran de la organización.
- Finalmente, se reflexionó la posibilidad de que el logro de los objetivos educativos de la institución no se consiguiera al tener prácticas docentes incongruentes con el modelo educativo institucional.

Por su parte, los beneficios para los alumnos, las docentes y la misma institución serían:

- Que las propias docentes fueran gestoras de su experiencia de enseñanza y aprendizaje significativo para verdaderamente evidenciar en el aula el modelo educativo institucional.
- Promover un trabajo colaborativo docente para hacer accesible el compartir las buenas prácticas, documentar las experiencias de enseñanza significativo y generar una dinámica de gestión activa de las mismas.

- Generar planeaciones colaborativas entre docentes para conseguir, como efecto secundario, que las alumnas realmente aprendieran de forma más interdisciplinar.
- Integrar los recursos digitales como herramientas para el aprendizaje significativo.
- Generar conocimiento institucional al documentar los avances en las buenas prácticas docentes para compartir el capital valioso dentro de la organización.

Para lograr este proceso de transformación de las prácticas, el equipo consideró necesario realizar un proceso de Gestión del Aprendizaje cuyo propósito educativo fue:

“Mejorar la práctica docente de cada una de los participantes del programa a partir de un proceso de reflexión-coaching-acción, para potenciar el desarrollo de habilidades pedagógicas, con el fin de diseñar de manera conjunta escenarios más significativos para las alumnas”.

La intervención que se realizó para atender esta necesidad se llevó a cabo a través de la Gestión del Conocimiento porque se consideró como la mejor propuesta metodológica para crear, difundir, aplicar y almacenar el conocimiento que existía en la organización, de tal manera que los individuos pudieran utilizar el nuevo conocimiento para mejorar sus prácticas ordinarias. Tal como afirma Senge (1990) “las organizaciones que aprenden, invierten en la mejora de la calidad de pensamiento, en la capacidad de reflexión y de aprendizaje en equipo, y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes de las cuestiones complejas” (En Fullan, 2002, p. 52).

Desde esta perspectiva, los docentes se convierten en aprendices de su práctica porque invierten en procesos de investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje y su impacto en la sociedad. Por lo tanto, la Gestión del Conocimiento en el ámbito escolar se entiende como “el desarrollo intencionado de una competencia de las personas y la organización, es decir, como una innovación, apoyada en un proceso interactivo de aprendizaje en el que los involucrados, aumentan su competencia a su vez que se ocupan de la innovación” (Minakata, 2009, p. 14).

La Gestión del Conocimiento aporta beneficios a las organizaciones escolares como retener el cúmulo de experiencias y estrategias docentes significativas, permitir la generación de ambientes de trabajo colaborativo al compartir las prácticas, institucionalizar las mejoras que las personas pueden incorporar en los procesos del trabajo de la organización. A su vez, este modelo hace que los miembros se comprometan para transformar, documentar y sistematizar sus prácticas para que se conviertan en activos de conocimiento para la organización.

Esta propuesta se presentó ante mandos medios y directivos, que integran un consejo de gestión que se nombra Consejo Directivo. Los miembros de éste, en Abril de 2016, tomaron un diplomado de actualización de la práctica directiva que los llevó a realizar visitas pedagógicas a colegios innovadores de varios puntos de la República Mexicana y a revisar el estudio de propuestas educativas innovadoras como la de Hernando Calvo (2015)².

Este marco institucional facilitó la integración del proyecto como una iniciativa novedosa y emergente para las docentes de la institución, en consecuencia, el Consejo Directivo institucionalizó la propuesta como el plan de capacitación anual 2016-2017. Cabe mencionar que la organización, en su infraestructura material y humana, contaba con los recursos para atender un proyecto de esta índole.

1.2 EL ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN

El proyecto se desarrolló en una institución educativa de nivel básico en Zapopan. El colegio ofrece una educación humana, cristiana y diferenciada, es decir, solo educación de mujeres. La población que atiende pertenece a un nivel socioeconómico medio-alto y alto. Al ciclo 2015-2016 la matrícula fue de 500 alumnas y 50 profesoras, mientras que en secundaria 260 alumnas y 23 profesoras.

El proyecto educativo que ofrece logra:

- El trabajo bien hecho como medio de santificación cristiana

² Hernando Calvo es psicólogo e investigador quien dirige desde el 2013 el proyecto escuela21.org, un viaje que documentó a manera de diario sobre cómo trabajan los colegios más innovadores del mundo y que se titula "Viaje a las Escuelas del Siglo XXI" (2015).

- Educación personalizada y humana
- Educar siempre en positivo y en un ambiente formativo
- Educar para transformar el mundo
- Desarrollo del talento y liderazgo
- Vínculo familia y colegio la tarea educativa
- Vanguardia educativa y tecnológica

La misión del colegio es: *Apoyar a los padres de familia en la educación de sus hijas mediante una formación integral y personalizada, que contribuya a la formación de mujeres íntegras, con una visión trascendente de la vida que les permita transformar su sociedad.*

La intervención colocó la transformación docente como el elemento fundamental para vivir la educación personalizada y el desarrollo de mujeres competentes para la sociedad. Si bien, el capital estructural de la organización como son planes, programas, recursos didácticos y tecnológicos es importante; las docentes son la clave en el proceso de formación, de su actualización y perfeccionamiento humano dependen la calidad educativa, y por lo tanto, el logro de la misión y visión de la organización.

La estructura pedagógica del Modelo Educativo institucional está conformada por seis dimensiones: pedagógica, didáctica, curricular, docente, psicopedagógica y extracurricular. Gracias a la estructura pedagógica se hace vida el proyecto educativo, que es la forma en la que se sistematiza el proceso de enseñanza aprendizaje.

La estructura general de la organización se concreta en el Consejo Directivo que coordina a 15 Centros de Responsabilidad. El primero se integra por la Directora General, Académica, Padres de Familia, Formación Integral, de Sección y de Recursos Humanos. Estas líneas de dirección se muestran en la Figura 1, la Figura 2 describe el equipo de cada dirección.

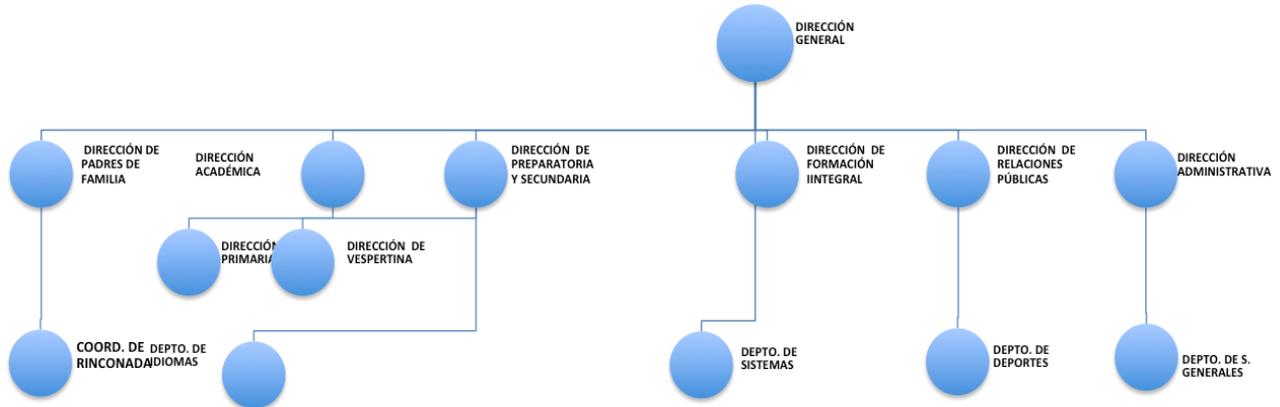
Figura 1: Organigrama de Consejo Directivo



Nota: Recuperado de organigrama institucional, 2015.

Figura 2: Organigrama Centros de Responsabilidad

15 CENTROS DE RESPONSABILIDAD



Nota: Recuperado de centros de responsabilidad del organigrama institucional, 2015.

El perfil docente que se busca en el colegio es: *maestras con identidad cristiana, coherencia de vida y amor por la enseñanza*, mismo que integra las siguientes competencias que se vinculan directamente con el objetivo del proyecto de Gestión del Conocimiento.

1. Formación Personal:

- Flexibilidad cognitiva

- Inteligencia emocional
- Vida de piedad
- Equilibrio familia y trabajo
- Hábitos saludables
- Intereses culturales
- Tono humano

2. Formación Docente:

- Especialista en su disciplina
- Diseñadora de experiencias de aprendizaje
- Mediadoras
- Innovación pedagógica
- Disciplina asertiva

3. Formación Profesional:

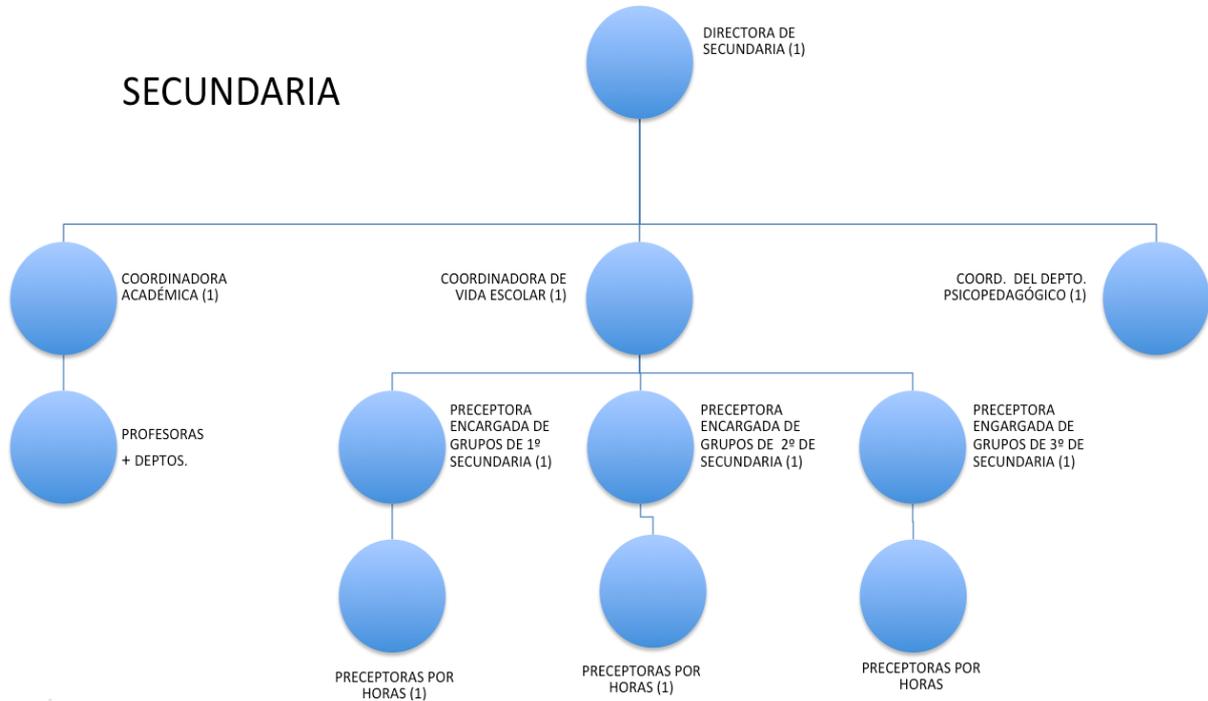
- Capacitación y evaluación continua
- Comunicación asertiva
- Creatividad
- Competencia digital

4. Formación Social:

- Planea y trabaja colaborativamente
- Solidaria con su entorno

Propiamente, la población que protagonizó el proyecto de intervención se inserta en la estructura académica general. El organigrama de cada sección: primaria y secundaria, está conformado por la directora y su equipo: Coordinación Académica a cargo de las profesoras; Coordinación de Vida Escolar, quien da seguimiento a los programas formativos y dirige la labor de las preceptoras de grupo; Coordinación de Lengua Extranjera para todos los programas en inglés; y Psicopedagógico, que atiende a las alumnas con Necesidades Educativas Especiales, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3: Organigrama Centro de Responsabilidad Secundaria



Nota: Recuperado de Centros de Responsabilidad del Organigrama, 2015.

La comunidad de práctica se integró por las figuras de: Coordinación Académica de Primaria y Secundaria, quienes fueron las líderes del proyecto de intervención. A su vez, una docente de secundaria y la adjunta de Coordinación Primaria, quienes participaron como mediadoras en el seguimiento del proceso de *coaching*, los procesos de reflexión docente, su problematización e innovación de modo virtual. La comunidad de aprendizaje se conformó por 61 profesoras de primaria y secundaria ubicadas por academias: ciencias sociales, ciencias naturales, español, matemáticas, inglés, hogar, tecnología y educación física.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO DE LOS MODELOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Este capítulo presenta la propuesta metodológica que se utilizó para la intervención y que está integrada por tres partes: en la primera se exponen los elementos principales de algunos modelos de Gestión del Conocimiento, el segundo apartado muestra el plan de trabajo del proyecto y describe la simultaneidad de producir e integrar conocimiento a través de sus fases, y finalmente en la tercera parte, se presentan los métodos de recolección y análisis de datos que se emplearon para el diseño, la sistematización y el análisis de los datos obtenidos durante la intervención.

2.1 LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DOCENTE

Algunos teóricos han retomado desde diferentes perspectivas que el conocimiento es un elemento fundamental en las organizaciones. En este apartado se describen cuatro modelos de gestión del conocimiento: la Espiral del Conocimiento y la Empresa Creadora del Conocimiento de Nonaka; La Gestión del Conocimiento de Primera y Segunda Generación propuesta por Firestone & McElroy; La Gestión de Comunidades de Práctica de Wenger y La Quinta Disciplina para la consolidación de Organizaciones Inteligentes de Senge. De cada modelo se recuperan los elementos teóricos que dieron sustento a la planeación, desarrollo y análisis del proyecto de intervención.

2.1.1. LAS PERSPECTIVAS DE NONAKA Y DE FIRESTONE RESPECTO A LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Estos autores diseñaron verdaderos modelos para gestionar el conocimiento de una organización e incluso, reconocieron que el valor principal de una organización son las personas y el conocimiento que ellas poseen. Es importante aclarar que el conocimiento, en ambas perspectivas, no son datos duros o información, sino una

creación colaborativa de nuevos saberes y experiencias.

De acuerdo con Nonaka (1999) el proceso de Gestión del Conocimiento es como una espiral en la que interactúan dos tipos de conocimiento: tácito y explícito. El conocimiento tácito es aquel que poseen las personas sobre una actividad y que comparten de manera sencilla e informal, como son las habilidades o destrezas para hacer una tarea. En cambio, el conocimiento explícito es más formal y se puede comunicar debido a que está sistematizado mediante un código, como lo es la lengua.

En palabras del autor, el conocimiento tácito “está enraizado profundamente en la acción, el compromiso y la participación en un contexto específico, el explícito es transmisible en lenguaje formal y semántico” (p. 6). Ahora bien, la diferencia que existe entre lo que una persona hace por su experiencia y lo que es capaz de hacer gracias al conocimiento que está escrito en un documento, indica que el conocimiento puede transitar de lo tácito a lo explícito, en conclusión, se puede convertir. Esta conversión es lo que se conoce como la Espiral del Conocimiento de Nonaka (1999).

Es una espiral porque se realiza en ciclos de generación constante y ascendente, en éste no hay ni comienzo ni terminación del proceso, el conocimiento interactúa y se expande en la organización. Estas formas de conversión del conocimiento son:

- *Socialización*: Es el modo de conversión del conocimiento de tácito a tácito y consiste en comprender una actividad específica a partir de observar a otro en acción. Se le conoce como socialización porque se crea a partir de la relación entre el experto y el aprendiz. Es limitado en la medida que la perspectiva es uno a uno, no se puede compartir con el resto de la organización, el punto débil de este modo es su dificultad para comunicarlo de manera formal.
- *Externalización*: Se le conoce con este nombre porque implica que los individuos propicien el diálogo para resolver las dificultades de sus actividades dentro de la organización, involucra la experiencia de los

empleados para elaborar propuestas que se traduzcan en planes concretos, por eso consiste en ir de lo tácito a lo explícito.

- *Combinación*: Supone pasar de lo explícito a lo explícito, ya que el conocimiento formal, que se encuentra por escrito en una organización a través de reportes, informes o gráficas en las plataformas o insumos de la empresa, se amplía y recrea al unirse con más información. Nonaka le otorga el nombre de “combinación” porque requiere de la habilidad de los individuos para analizar y sintetizar datos, se trata de una estrategia para el manejo de la información de la organización.
- *Internalización*: Este modo transita de lo explícito a lo tácito e implica que la empresa comparte una nueva manera de hacer las cosas debido a que documentó los procesos y logró que los individuos dejaran sus creencias anteriores y se permitieran re-aprender, es decir, que fueran capaces de hacer suyos los nuevos modelos. Para ello, se requiere que los empleados tengan una actitud flexible para hacer las cosas de manera diferente. Lo interesante es que al vivir esta experiencia, el trabajador aprende a cuestionar cuál proceso era mejor y porqué, de tal manera que se convierte en un agente crítico del cambio.

En conclusión, la creación del conocimiento en una organización se lleva a cabo cuando los cuatro modos de creación del conocimiento se integran en un circuito continuo, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4: *Cuatro Modos de Conversión del Conocimiento*



Nota: Adaptación de Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995).

Otro modelo es La Gestión del Conocimiento de Primera y Segunda Generación propuesta por Firestone & McElroy (En Ortiz S. y Ruiz A., 2009). Ambas resuelven

las necesidades que tiene las empresas de aprovechar sus recursos humanos, y principalmente los conocimientos de estos en beneficio de sí mismas.

La Primera Generación surge a principios de los 90`s y establece que los individuos tienen conocimientos valiosos que pueden compartir con otros y que de ordinario comparten en los procesos que realizan en la organización, sobre todo, con ayuda de la tecnología. Se trata de un proceso en donde los colaboradores distribuyen la información que saben, pueden incluso codificarla para que sea fácilmente entendible para otros, quienes la usan como parte de sus rutinas en la empresa. Lo interesante de esta generación es que los individuos comparten y usan información con agilidad, pero esto no implica que aprendan y mucho menos, que generen nuevos conocimientos

En cambio, la Segunda Generación que aparece a mediados de los 90`s, recupera que las personas pueden compartir sus conocimientos pero no sólo como información, sino como un conjunto de saberes que, si se reflexionan, adquieren un tono personal y se convierten en conocimientos de mayor calidad. Además, en el proceso los individuos interactúan y en consecuencia, reaprenden al combinar sus saberes (En Aportela y Ponjuán, 2008).

Esta perspectiva de Segunda Generación busca que las personas aprendan gracias a los vínculos que desarrollan entre sí, y a partir de la capacidad que tiene la empresa de aprender y desarrollarse con sus empleados. Es por lo tanto, “sinónimo de aprendizaje organizacional y se enfoca en mejorar las condiciones por las cuales la innovación y la creatividad ocurren naturalmente” (Firestone & McElroy, en Ortiz S. y Ruiz A., 2009, p. 8).

Pero, el reto es cómo saber si estos aprendizajes son realmente conocimientos. Este dilema trajo, dentro de la Segunda Generación, la modalidad de “Nueva Gestión del Conocimiento” (Aportela y Ponjuán, 2008, p. 21) que parte de algunos principios para identificar si existe conocimiento, entre los más destacados está el “Ciclo de Vida del Conocimiento” (p.21).

El Ciclo de Vida del Conocimiento de Firestone se estructura en dos grandes fases: producir nuevo conocimiento para luego integrarlo en la organización como aprendizajes (Firestone & McElroy, en Ortiz S. y Ruiz A., 2009).

La *producción de conocimiento* implica que los empleados puedan crear nuevo conocimiento como fuente de innovación. El aprendizaje, tanto individual como grupal, se logra gracias a la interacción de los empleados que dialogan para adquirir nuevas experiencias, hay una mezcla de lo que se sabe y existe en la organización para re-crear el aprendizaje. Pero estos saberes se validan, es decir, a la información se le otorga un grado de veracidad mediante un código, éste se dialoga y se asigna para tener claro si el conocimiento es verdadero o falso para una actividad.

La *integración* se refiere a que el conocimiento que se valida lo incorporan las personas en las actividades propias de la empresa. En la transición entre lo que las personas saben y los nuevos aprendizajes, la motivación es importante porque facilita que los miembros de la organización realmente quieran almacenar el nuevo conocimiento, tomarlo como valioso y acceder a éste cuando sea necesario. El hecho de recuperar y difundir el conocimiento en la empresa es vital para extenderlo como valioso en la organización, supone enseñar a los otros, compartir los saberes y hacerlos accesibles al resto de los empleados.

El modelo de Nonaka visualiza a la organización como un ecosistema vivo, capaz de crear, difundir e incorporar conocimiento en sus procesos de manera cíclica e indefinida. Por su parte, Firestone & McElroy acentúan que las organizaciones son sistemas vivos que aprenden. En conclusión, ambos, visualizan cualquier empresa como un agente vivo, capaz de acelerar los procesos para aprender e innovar; y esto es posible porque sus empleados son el valor agregado, quienes con sus conocimientos pueden crear, mejorar, transformar y difundir nuevos conocimientos.

2.1.2 LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN EN LOS PROCESOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA VISIÓN DE WENGER Y SENGE

Wenger (En Sanz, 2001) y Senge (1992) retoman que el talento y el conocimiento de los empleados se multiplica cuando trabajan juntos en explorar nuevas maneras de resolver un problema, que son parte de los elementos de la Gestión del Conocimiento de una organización.

Wenger (En Sanz, 2001) afirma que de ordinario los individuos actúan en conjunto en una organización a través de comunidades que hacen y/o aprenden a partir de una práctica que realizan en común. Una práctica es una actividad social, porque cuando los empleados negocian lo que saben desde su experiencia y lo que aprenden de los procesos en la organización, la práctica denota el “carácter social y negociado de lo explícito y de lo tácito” (p. 72).

Es por ello que una *comunidad de prácticas* es: “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” (p. 8). También considera que las comunidades de práctica requieren de algunas condiciones para que funcionen como una entidad, generen verdaderamente conocimientos y aprendan. Estos elementos son el *compromiso mutuo*, ser una *empresa conjunta* y tener un *repertorio compartido*.

El *compromiso mutuo* significa que las personas que interactúan en una actividad ordinaria tienen una filiación que les hace tener una identidad, que si además se orienta hacia una meta, se puede convertir en compromiso. Para lograr el compromiso es necesario que cada participante encuentre su rol protagónico en el grupo y que exista una visión común para dirigir los esfuerzos individuales hacia el fin. El valor del grupo radica en que “cada miembro de la comunidad de práctica comparta su propio conocimiento y reciba el de los otros” (Wenger, en Sanz, 2001, p. 27).

Por su parte, la *empresa conjunta* implica que la comunidad se crea a partir de unos objetivos y necesidades comunes, pero no iguales. Cada uno de los miembros de la

comunidad puede ver el objetivo de manera diferente y, a pesar de esto, tomarlo como propio, así “los intereses y las necesidades pueden ser distintos y, por lo tanto negociados, pero deben suponer una fuente de coordinación y de estímulo para la comunidad” (Wenger, en Sanz, 2001, p. 27).

Finalmente, el *repertorio compartido* significa que cuando una persona trabaja en un grupo adquiere una cultura específica de participación, crea una existencia única, con una personalidad social dentro del contexto de la organización. La participación en la comunidad crea un sentido de responsabilidad mutua, de esta manera, las aportaciones que proceden de distintos miembros, se integran para avanzar en los objetivos que dieron lugar a la creación de la comunidad. Por eso, se llama repertorio al conjunto de “rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos o conceptos que ésta ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica” (Wenger, en Sanz, 2001, p. 27).

Para Wenger las personas que trabajan en comunidades de práctica, conforman una empresa conjunta cuando encuentran su rol protagónico a partir de una meta que guía sus esfuerzos y crea un ecosistema de aprendizaje y experimentación para responder a las necesidades de la organización con propuestas originales, en conclusión, este ambiente es el idóneo para gestionar los conocimientos de los empleados.

Por su parte, Senge (1992) retoma que son necesarias *cinco disciplinas* para que las personas trabajen como una totalidad. Habla de *equipos inteligentes* como ese conjunto de personas que interactúan en conjunto para emitir propuestas creativas. Define los equipos inteligentes como aquellos que “expanden continuamente su aptitud para crear los resultados que desean, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y en donde la gente continuamente aprende a aprender” (p. 11).

Las disciplinas necesarias para conseguir en la organización equipos inteligentes que generen propuestas sistemáticas son: pensamiento sistémico, dominio personal, visión compartida, modelos mentales y el aprendizaje en equipo (Senge, 1992).

- *Pensamiento sistémico*: cualquier organización funciona como un sistema, por lo tanto, cada individuo forma parte y afecta al sistema. Cuando una persona tiene este pensamiento amplía su contexto de referencia y puede pensar un problema desde varios focos o perspectivas, en donde él mismo tiene una participación activa.
- *Dominio personal*: implica la capacidad de generar la imagen o visión de aquello que la organización quiere alcanzar. El dominio se equipara con la capacidad de ver la vida como un tarea creativa, vivirla como una construcción continúa, no reactiva.
- *Visión compartida*: se encuentra en estrecha vinculación con una meta o un futuro al que aspira el grupo. El coraje para defender la visión distingue a las personas con dominio personal porque refleja la capacidad que tienen para enfrentar los problemas como un reto a superar, no como un obstáculo. Para que sea realmente una visión compartida es necesario conectar las visiones personales con las de la organización.
- *Modelos mentales*: son los paradigmas que hacen que una persona perciba e interprete su realidad de manera única. Es evidente que cuando una persona tiene menor flexibilidad cognitiva y afectiva, le es más difícil cambiar las creencias que le hacen actuar de una determinada manera. En la medida que los modelos mentales de las personas sean maleables, les será más fácil desarrollar un pensamiento creativo, y esto sucede tanto en lo individual, como a nivel organizacional. Por lo tanto, los modelos mentales tiene una relación directa con las posibilidades de innovar.
- *Aprendizaje en equipo*: consiste en alinear la energía y la visión de las personas para trabajar como una totalidad.

Desde la perspectiva de las organizaciones inteligentes de Senge (2005), la empresa sólo puede ser un organismo vivo cuando tiene un pensamiento sistémico, éste es la quinta disciplina, ver el trabajo como un engrane en donde la interacción de sus miembros equivale a la suma de esfuerzos alineados a una visión conjunta para lograr una tarea. En la medida que la visión personal se conecta con la visión de la organización, el trabajo adquiere un propósito, se elevan las aspiraciones de las personas y se produce una tensión positiva para el logro de la actividad.

2.1.3 DIFICULTADES PARA APRENDER EN LAS ORGANIZACIONES

Sin embargo, no todo suele ser tan positivo en las organizaciones, también existen problemas a resolver, o bien, dificultades que impiden que los individuos y/o las comunidades de práctica consigan un proceso de gestión del conocimiento. El caos está siempre latente en los empleados, sobre todo cuando la empresa tiene que hacer frente a las actitudes negativas que impiden el logro de la visión, que dispersan la realidad e inhiben el dominio personal. Estas dificultades las nombra Senge (2005) como barreras para el aprendizaje y las integran en siete supuestos:

- *Yo soy mi puesto.* A menudo las personas que realizan una actividad pueden ser tan leales a su puesto que pierden de vista que ellas mismas forman parte de un sistema; se preocupan por hacer tan bien lo suyo y dar resultados, que se desgastan cuando algo no sale bien. El problema de esta perspectiva es que limita la personalidad del sujeto a una tarea, cuando podría aprender del puesto de otros y simplificar algunos de sus procesos o bien, mejorar el trabajo de otros.
- *El enemigo externo.* Es la tendencia a responsabilizar a un tercero cuando algo sale mal. Tiene relación con yo soy mi puesto, ya que cuando una persona se concentra sólo en su tarea y los resultados no son los que espera, buscará a quién echarle la culpa. El mayor problema no sólo es enjuiciar a otros, sino que se genera un círculo vicioso: la persona no percibe que su trabajo trasciende en otros y que culparlos jamás resolverá la situación.
- *La ilusión de hacerse cargo.* Está de moda ser una persona activa, capaz de enfrentar la vida y los problemas. Lo mismo sucede en las organizaciones, sobre todo cuando los empleados tienden a reaccionar antes de que estalle la crisis. Parece que ser reactivo ante un problema lo calmará, pero en realidad sucede lo contrario, pues no se trata de dominar las emociones, sino de la prudencia al pensar cuál es la mejor forma de resolverlos. Desde la visión sistémica, el hacerse cargo no recae tan sólo en uno.
- *La fijación en los hechos.* Esta idea supone pensar que para cada hecho hay una razón que lo explique, pero el problema es que cada mente es un mundo y cada mundo puede tener su causa. Cuando se piensa de esta manera no

es posible ver los patrones que originan el problema, se aprende a reaccionar, pero no a crear una solución tal vez más lenta y gradual que mengüe las consecuencias o resuelva una necesidad.

- *La parábola de la rana hervida.* El ejemplo de la rana hervida se resume en que una rana no se dará cuenta de su destino si se aumenta lentamente el calor del agua hasta el punto de ebullición. Lo mismo sucede en las organizaciones, están tan acostumbradas a una manera de hacer las cosas bajo unas condiciones, que para darse cuenta de cómo mejorar tendrían que frenar su activismo para destinar espacios y tiempos para contemplar y reflexionar sobre sus procesos.
- *La ilusión de que se aprende con la experiencia.* Es verdad que la persona aprende de lo que hace y repite, sin embargo, existe una curva de aprendizaje individual. El problema es cuando las acciones que hace una persona superan su curva de aprendizaje, entonces, pasan por desapercibidas las consecuencias de sus actos. En las organizaciones sucede lo mismo, en éstas hay ciclos, si un ciclo se hace igual por uno o varios años, puede que algunas estrategias superen la curva de aprendizaje y las consecuencias de ésta no se perciban.
- *El mito del equipo administrativo.* En ocasiones los equipos funcionan ante problemas simples de formas muy complejas, de tal manera, que se desgastan las personas y se hacen difíciles los procesos. Esto sucede porque son un equipo en apariencia, pero puede que algún miembro sea tan fuerte que inhiba las opiniones de otros; o bien, que como equipo sólo sepan reaccionar, y en consecuencia, frenen su creatividad para combatir la incertidumbre de otra forma.

Las barreras del conocimiento son rutinas y modos de reaccionar ante las dificultades, lo que repercute en que las personas y las organizaciones no tengan un pensamiento sistémico para re-aprender. Aprender a trabajar como una comunidad de práctica se convierte en un ciclo dinámico, en donde la visión común, la flexibilidad de los modelos mentales y la movilización del pensamiento creativo -por mencionar algunos- juegan un papel importante en la gestión del conocimiento y la gestión de los aprendizajes.

2.2 PLAN DE TRABAJO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Para llevar a cabo un proyecto de Gestión del Conocimiento es necesario realizar un plan que oriente las acciones para cumplir el objetivo. En este proyecto, el diseño se estructuró de acuerdo con las fases de esta perspectiva: conformación de la comunidad, mapeo del conocimiento, combinación del conocimiento real y potencial para crear la intervención para la gestión del aprendizaje, uso del conocimiento en la implementación, y finalmente, la toma de decisiones sobre el uso, almacenamiento y acceso al nuevo conocimiento.

El plan de trabajo fue una herramienta importante porque estructuró las actividades de la comunidad de práctica a través de tiempos, acciones y recursos para construir redes de colaboración y movilizar los conocimientos de la organización. A continuación, se describe cada fase desde el marco conceptual y los procesos de la comunidad de práctica, si bien se presentan de manera diferenciada, se relacionan porque algunos ocurrieron de manera simultánea.

2.2.1. CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE

La comunidad de práctica tiene un papel central en los procesos de gestión del conocimiento. Se identifica como “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” (Wenger, en Sanz, 2001, p. 8). Su característica esencial es el proceso dinamizador que provoca la interrelación ante la misma actividad desde la cual identifican un problema. Cuando hay una necesidad, se detona entre los miembros el interés para dar respuesta a los problemas identificados.

Para construir la comunidad de práctica en el proyecto de intervención, se planearon las siguientes actividades:

1. Difundir la creación de una comunidad de práctica a través de una invitación a partir de un cartel.

2. Entrevistar a los actores clave de la institución.
3. Invitar a las profesoras y actores clave a conformar la comunidad de práctica (CoP) instalada en el Consejo Técnico Escolar.
4. Plantear la propuesta ante la directora de la sección secundaria.
5. Identificar roles de los actores en el proyecto de Transformación de la Práctica Docente.
6. Establecer la logística en tiempo y funciones para comprometer a los participantes en las reuniones de diseño, seguimiento, actualización y posicionamiento del proyecto en la institución.

El tiempo estimado: 11 semanas.

2.2.2. MAPEO DEL CONOCIMIENTO PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA INNOVADORA DE TRANSFORMACIÓN DOCENTE

La comunidad de práctica, en la gestión del conocimiento, es responsable de identificar los conocimientos que existen en la organización, diseñar el plan para gestionar los aprendizajes y responder a la necesidad que identificó. Toda organización tiene activos de conocimiento como son “las bases de datos o los documentos, pero también las capacidades concretas de cada individuo, o las rutinas para el cumplimiento de tareas diversas” (Canals, 2003, p. 14). Cuando se aprovechan estas capacidades, la institución puede recuperar los saberes que existen en las personas y en documentos para definir qué requiere integrar para atender la problemática.

El mapeo de conocimiento es una radiografía de los saberes tácitos y explícitos, en el proyecto estos saberes formaron el cuerpo del conocimiento real del centro escolar. El mapeo ayudó a la comunidad de práctica a identificar las carencias en el conocimiento que existían en la escuela sobre cómo transformar la práctica docente para incorporar estas respuestas desde el exterior. Las actividades que las gestoras establecieron como necesarias para hacer visible el conocimiento existente en la organización fueron:

1. Definir el perfil de los conocimientos de interés general para la comunidad que tienen relación con el proyecto de intervención.

2. Jerarquizar los conocimientos en orden de prioridad para atender la necesidad.
3. Elaborar una lista de preguntas maestras para poner en evidencia el contenido que se pretendía adquirir.
4. Identificar la fuente, campo, medios para adquirir el conocimiento y la manera de sistematizarlo.
5. Definir roles de búsqueda del conocimiento explícito interno de la organización entre los miembros de la comunidad de práctica.
6. Recuperar el conocimiento tácito de las docentes a partir de una ficha con preguntas clave.
7. Integrar el conocimiento real tácito y explícito que se identificó en una carpeta digital.
8. Sistematizar en un organizador gráfico el conocimiento real de la institución.
9. Validar el conocimiento relevante para el proyecto de intervención.
10. Elaborar un organizador gráfico que integre el conocimiento válido del proyecto de intervención con ejes y preguntas maestras para facilitar su comprensión.

El tiempo estimado: 8 semanas.

2.2.3. COMBINACIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN Y LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

De acuerdo a Firestone & McElroy (En Ortiz S. y Ruiz A., 2009) la producción de conocimiento implica que los empleados puedan crear nuevo conocimiento como fuente de innovación. Su finalidad es consolidar una propuesta para gestionar el aprendizaje de los individuos y movilizar los conocimientos de la organización. En el proyecto, la comunidad de práctica elaboró una propuesta de intervención para gestionar el aprendizaje de las docentes.

Los pasos que estructuró la comunidad de práctica para la combinación del conocimiento en el proyecto de intervención fueron:

1. Clasificar y construir categorías de la información recuperada en el mapeo del conocimiento.

2. Revisar las necesidades de la organización con el fin de identificar si el conocimiento existente era suficiente o se requería integrar nuevo conocimiento en la organización.
3. Identificar, de acuerdo con las carencias, las fuentes del conocimiento potencial.
4. Construir un esquema que visualizara el cuerpo general de conocimiento para el diseño de la intervención.
5. Elaborar la propuesta de intervención para el aprendizaje titulada “Programa para la Transformación de la Práctica Docente”. Implicó: revisar la estructura del diseño inverso, plantear los antecedentes, propósitos y aprendizajes esperados, definir los criterios e indicadores de evaluación, enlistar las actividades para el logro de los aprendizajes esperados y estructurar el mapa curricular de la intervención.

Tiempo estimado: 7 semanas.

2.2.4. USO DEL CONOCIMIENTO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

El proceso de uso del conocimiento implica que “la empresa que comparte una nueva manera de hacer las cosas a partir del proceso de externalización, tiene que propiciar que los individuos dejen los supuestos iniciales para re-aprender, es decir, sean capaces de internalizar los nuevos modelos” (Nonaka, 1994, p.11). Se trata de una actitud flexible y receptiva para hacer las cosas desde otro paradigma. En esta fase, la comunidad de práctica gestionó los aprendizajes, pero, al mismo tiempo, evaluó la pertinencia del plan y sus posibles mejoras. Los pasos previstos fueron:

1. Invitar a los miembros de la comunidad de aprendizaje.
2. Actualizar y validar los recursos didácticos - tecnológicos para la implementación del proyecto de intervención.
3. Conducir las catorce sesiones de trabajo con la comunidad de aprendizaje.
4. Registrar los procesos observados durante las sesiones y los resultados conseguidos.
5. Identificar las estrategias exitosas, los resultados de los procesos de reflexión y *coaching*, así como las percepciones de la comunidad de aprendizaje para

ajustar las actividades hacia el logro de los aprendizajes esperados.

6. Estimar el impacto en la transformación de la práctica docente de los participantes para definir logros y barreras de aprendizaje.

Tiempo estimado: 10 semanas.

La intervención del aprendizaje se estructuró en 14 sesiones para su implementación en el ciclo escolar de agosto 2016 a junio 2017; sin embargo, para el análisis de los procesos de gestión, sólo se consideraron los resultados de agosto a diciembre, que corresponden a la implementación hasta la novena sesión. Durante el desarrollo del proceso de intervención, la comunidad de práctica planeó reuniones sistemáticas para reflexionar y analizar la puesta en práctica. Se indica el plan de vinculación de ambos procesos en la Tabla 1.

Tabla 1: *Plan del uso del conocimiento de la CoP*

Fase de Gestión del Aprendizaje o del Uso del Conocimiento Gestionado		
Comunidad de Aprendizaje		Comunidad de Práctica para la Gestión del Conocimiento
Fecha	Actividad	
10 Agosto 2016	Sesión Educación Centrada en la Persona.	Registrar y analizar la práctica de la comunidad de aprendizaje. Ajustar proyecto de intervención de acuerdo a las demandas iniciales de la aplicación.
11 Agosto 2016	Habilidades Docentes Básicas.	
12 Agosto 2016	Habilidades de Pensamiento Superior.	
15 Agosto 2016	Aprendizaje Orientado en Proyectos.	Integrar y compartir el conocimiento a partir de las conclusiones reflexivas de las profesoras durante las sesiones.
16 Agosto 2016	Aprendizaje Orientado en Proyectos.	
Septiembre 2016	Habilidades Docentes	
Octubre 2016	Auto-diagnóstico de mi práctica docente	
Noviembre 2016	Me auto-evalúo analizando el trabajo de mis alumnos	Retroalimentar las actividades de la comunidad de aprendizaje.
Enero 2017	Diseñar un proyecto con énfasis en la transversalidad	Identificar estrategias exitosas y los resultados de la reflexión y <i>coaching</i> docente para compartirlas en comunidad. Recuperar evidencias de aprendizaje

		<p>para estimar el impacto de la transformación docente. Comunicar a directivos los logros y barreras de aprendizaje de ambas comunidades.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Elaboración propia.

La enseñanza es el modo por excelencia para compartir conocimiento y que otros aprendan nuevos saberes o competencias. De esta manera, las organizaciones que producen e integran conocimiento, son sistemas vivos que aprenden, el conocimiento individual se eleva a grupal para convertirse en conocimiento para la organización. Todos los integrantes son productores de saberes y tienen un papel activo en la difusión, almacenamiento y acceso al nuevo conocimiento.

2.2.5. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA DIFUSIÓN, ALMACENAMIENTO Y ACCESO AL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

Posterior a la producción e integración del conocimiento, la comunidad de práctica tomó decisiones sobre cómo enseñar, compartir y transmitir los nuevos saberes para que formaran parte de los activos de conocimiento de la institución. Para Firestone & McElroy (En Toledano, 2009) difundir conocimiento es identificar los modos de albergar el conocimiento en bases de datos para que los miembros de la organización tengan acceso, esto es transmitir para comunicar y hacer visible los nuevos conocimientos a través de agentes o artefactos.

El plan de la comunidad de práctica para la toma de decisiones fue:

1. Colocar en la plataforma virtual del proyecto de intervención un apartado con el fin de compartir con la comunidad de aprendizaje las estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades docentes.
2. Incluir en el boletín bimestral un apartado de seguimiento de logros del programa para compartirlo con toda la comunidad escolar, a través del departamento de mercadotecnia del colegio.
3. Elaborar un informe para dirección sobre los logros y barreras de aprendizaje del Programa Transformación de la Práctica Docente.
4. Realizar una plenaria para que cada docente pueda compartir su portafolio de

evidencias de transformación y un video conclusivo de las participantes.

Tiempo estimado: 12 meses.

2.3. MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La comunidad de práctica utilizó diferentes herramientas de corte cualitativo para recolectar y procesar los datos de las reuniones en las cuales gestionaban desde las necesidades de la organización hasta el diseño e implementación de la intervención.

Las gestoras, previo a la conformación de la CoP, utilizaron la observación no participante y la entrevista para llevar a cabo una caracterización de la práctica docente, posterior, la CoP empleó el diario para recuperar información y acuerdos, así como, los registros para integrar las impresiones de las docentes que trabajaron como una comunidad de aprendizaje durante la implementación de la intervención.

Las herramientas de recolección de datos se utilizaron desde el enfoque etnográfico cualitativo porque tiene la ventaja de ser:

Una perspectiva holística, es sensible hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador, tiene una comprensión de las personas dentro de su marco de referencia, suspende el propio juicio, valora todas las perspectivas, parte de métodos humanistas, pone énfasis en la validez y percibe que todos los escenarios y personas son dignos de estudio (Taylor y Bodgan, en Bisquerra, 2009, p. 127).

La perspectiva cualitativa, en el proceso de Gestión del Conocimiento, ayudó a recuperar tanto la información, como los diálogos e impresiones de las profesoras en su contexto, que va desde la interacción con las alumnas y el conocimiento especializado que imparten, hasta los acuerdos con otros profesores y personal directivo. Por lo tanto, el enfoque etnográfico cualitativo tuvo una gran riqueza para la interpretación de los resultados en este proyecto.

2.3.1. CARACTERIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA PARA EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Previo al proceso de gestión del conocimiento en el colegio, la gestora realizó una caracterización de la práctica docente, que de acuerdo con Gómez (2005), consiste en hacer una descripción de las características principales y múltiples interrelaciones de las actividades de un grupo, los eventos o las organizaciones. Es una tarea compleja y demanda tiempo porque su finalidad no es observar por observar, sino que el gestor logre identificar las razones que justifican el cambio en una empresa.

La caracterización se interesa por los modos de vida, creencias, costumbres, la cultura, idiosincrasia y diferentes elementos que identifican a los empleados concretos de la organización. Por lo tanto, con ayuda de la caracterización de la práctica docente, el proyecto de intervención surgió del contexto particular del colegio, e integró la personalidad y manera de trabajar de sus profesoras y equipos de trabajo, los supuestos y formas de enseñar y aprender, y la cultura de la organización que marca sin duda pautas de comportamiento.

2.3.2. HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para recopilar datos de una práctica de manera sistematizada, se necesitan de métodos y técnicas para recuperar el mayor número de datos en orden y apegado a la realidad que se estudia. Los métodos empleados en el proyecto de intervención fueron la entrevista informal, a manera de diálogo espontáneo, y la observación participante que se utilizaron en la caracterización; los diarios para recuperar lo que ocurrió dentro de las reuniones de la Comunidad de Práctica (CoP), y los registros para documentar la gestión del aprendizaje de la Comunidad de Aprendizaje (CoA).

ENTREVISTA Y OBSERVACIÓN

La entrevista es una herramienta etnográfica que descubre el pensamiento de otra persona en una situación determinada, requiere el uso de algunos atributos: “confianza, curiosidad y naturalidad” (Woods, 1989, p. 4); la confianza permite al entrevistado estar dispuesto a revelar sus secretos, implica establecer un ambiente de unión y sinceridad. La curiosidad y naturalidad están relacionadas con la

motivación para mantener con espontaneidad el rumbo de la entrevista a pesar de las dificultades.

El mecanismo ideal para registrar la entrevista es la grabación, pero no es posible limitarse a este medio, conviene a su vez tomar notas y hacerse partícipe de la conversación. “Escuchar implica aparentar que se escucha con un lenguaje corporal ligeramente exagerado y atención al contacto ocular” (Woods, 1989, p. 93).

En este proyecto, la entrevista permitió entender a fondo el contexto y la manera de pensar de las cuatro profesoras con quienes se realizó la caracterización. Las notas proporcionaron un registro de las impresiones sobre las actitudes y elementos no explícitos en la grabación, como es el contexto.

Por otra parte, la observación es una herramienta para recolectar datos sobre la situación social a investigar. Hay dos tipos de observaciones: participante y no participante. Esta dualidad depende del grado de participación que “se centra en el papel o rol que debe tomar el investigador en el escenario” (Bisquerra, 2009, p. 334). La no participante consiste en que el investigador sólo desempeñe el papel de ver pero desde una perspectiva externa.

Esta última fue la que utilizó la gestora para elaborar la caracterización de la práctica docente y consistió en entrar a la clase de cada una de las cuatro profesoras como una alumna más, para diluirse en el salón y registrar todos los elementos verbales y no explícitos de su práctica y del ambiente de enseñanza y aprendizaje por intervalos de tiempo.

DIARIOS

El diario es un escrito que narra los hechos, las relaciones y procesos de la comunidad de práctica de modo semanal. Dio cuenta de situaciones concretas, diálogos, tomas de decisiones, reflexiones, formas de interactuar y las percepciones de la gestora. El formato que se utilizó indica el tema, objetivo del proyecto, descripciones, formas de relación, lugar de la reunión, participantes y conclusiones.

REGISTROS

Este documento se utilizó en la fase de implementación del proyecto de intervención para documentar la gestión de los aprendizajes de las docentes. La CoP pudo registrar los procesos, logros y dificultades de los participantes del Programa de Transformación de la Práctica Docente para hacer los ajustes y mejoras. El registro lo llevó a cabo la CoP de modo semanal; utilizó la grabación en audio y la toma de notas a manera de bitácora para la reproducción de los hechos, descripciones, participantes, relaciones de interacción y resultados de los productos de aprendizaje.

ANÁLISIS DE DATOS

El reto del gestor en un proyecto de intervención consiste en recopilar datos y darles un sentido que contenga un significado para la organización, de lo contrario, estudiar una situación sin un objetivo sería una tarea inútil. Analizar los datos consiste en “ver y ver otra vez” (Shagoury y Miller, 2000, p. 122). Ver nuevamente lo observado ayuda a que el investigador abra sus paradigmas y les otorgue un nuevo significado a los datos que recupera para emitir conclusiones.

Analizar supone que el investigador, a partir del objetivo y del plan de trabajo, revise la información capturada e identifique similitudes y diferentes en ésta, la agrupe por categorías y descubra las posibles interrelaciones para emitir afirmaciones que validen una conclusión, misma que tiene que estar respaldada en hechos. En adición, Shagoury y Miller (2000) explican que analizar es el proceso de extraer conclusiones a partir de los datos y justificarlos contra una teoría, lo que se conoce como *triangulación de resultados*.

CAPÍTULO III

DESARROLLO DEL PROCESO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Este capítulo presenta el desarrollo, los aprendizajes y los resultados de las fases de la Gestión del Conocimiento del Programa Transformación de la Práctica Docente que se realizó en la sección de primaria y secundaria del colegio. El proceso se explica a través de las diferentes etapas de la Gestión del Conocimiento y los indicadores más significativos de cada una; en seguida, se describe el conocimiento estructural que se generó como resultado de la intervención y que se documentó para su posterior aplicación.

3.1. PROCESOS, APRENDIZAJES Y RESULTADOS AL GESTIONAR CONOCIMIENTOS PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE

El análisis del proceso de gestión del conocimiento se hizo de acuerdo con el plan de trabajo que se presentó en el capítulo anterior. El proyecto transcurrió a lo largo de once meses, de febrero 2016 a enero 2017. La intervención se planeó de forma anual, de agosto 2016 a junio 2017; sin embargo, sólo se da cuenta del primer semestre. El análisis se realizó a través de diarios que narran lo que ocurrió en la comunidad de práctica, y de registros sobre las evidencias de la comunidad de aprendizaje; en algunas fases, los procesos de ambas comunidades ocurrieron de manera simultánea.

Se documentaron 23 diarios de la comunidad de práctica y 11 registros de la comunidad de aprendizaje. Las técnicas que se utilizaron para recuperar los hechos fueron la grabación en audio y la toma de notas sobre las impresiones de las observadoras. La líder del proyecto recuperó y relacionó la narrativa con las propuestas teóricas de la Gestión del Conocimiento que se enunciaron en el capítulo dos, de acuerdo con las fases del plan de trabajo:

1. Construcción de la comunidad de práctica
2. Mapeo del conocimiento
3. Combinación del conocimiento
4. Uso del conocimiento para el diseño del proyecto de intervención

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

3.1.1. CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA GESTIONAR EL CONOCIMIENTO

La idea de formar una CoP empezó cuando la líder colocó un cartel en sala de profesoras con la frase: “Comunidad de Aprendizaje: gestionar los conocimientos”. El objetivo fue acercar el concepto de gestión de conocimiento y comunidad de aprendizaje a las profesoras para despertar su curiosidad. La reacción de algunas fue preguntar el significado del cartel y de las palabras claves relacionadas con la tarea docente. Con el paso del tiempo, algunas se acostumbraron al póster, pero otras, indagaron el significado.

En una organización hay actividades sociales que implican a las personas, sin embargo, estas prácticas no son sinónimo de aprendizaje. Para Wenger (En Sanz, 2001) cuando los miembros comparten un compromiso ante una visión común, es posible, construir una comunidad de práctica (CoP) que genere conocimientos y aprenda. En el caso del proyecto, la consolidación de una comunidad de práctica con las interesadas en el cartel hizo posible la gestión del conocimiento para transformar la práctica docente.

Este artefacto muestra que, al insertar nueva información en la organización, los miembros son capaces de cuestionarse sobre la perspectiva del problema, lo cual es referente para iniciar un proceso de producción de conocimiento de acuerdo con el modelo de (Firestone & en Ortiz & Ruiz, 2009). El cartel permitió a la líder identificar a las profesoras con inquietud por aprender sobre su práctica docente.

A partir de esta actividad, la gestora entrevistó a las docentes con actitud de aprendizaje y apertura al cambio de la sección secundaria para compartir los resultados de la caracterización sobre los beneficios de mejorar su práctica. Consideró a cuatro profesoras que contaban con cualidades que la gestora visualizó como clave para trabajar en equipo e interés para innovar su labor como aparece en la siguiente tabla.

Tabla 2: *Perfil de la Comunidad de Práctica Inicial*

Nomenclatura y descripción del perfil de las profesoras	
NM	<p>Edad: 47 años</p> <p>Estudios: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Maestría en Educación y Procesos Cognitivos. ITESO. Certificación en Mediación y Aprendizaje Cooperativo, Instituto Pierre Faure. Certificación en Aprendizaje Cooperativo. Miami Educational Research Institute.</p> <p>Características: 20 años de experiencia profesional docente en primaria, secundaria, preparatoria y universidad. Actitud de apertura al aprendizaje. Gusto por la documentación e innovación de su práctica profesional docente. Pensamiento estructurado. Dominio de conocimientos pedagógicos.</p>
GB	<p>Edad: 35 años</p> <p>Estudios: Licenciada en Mercadotecnia. Licenciada en Gastronomía Internacional.</p> <p>Diplomados en Historia del Arte, Historia Contemporánea. Certificación en Aprendizaje Cooperativo. Miami Educational Research Institute.</p> <p>Características: 2 años de experiencia docente bilingüe en primaria y secundaria. Apertura al aprendizaje. Rápida adaptación en prácticas docentes que requieran el uso de la tecnología en el aula. Facilidad de empatía con las alumnas y para el uso de estrategias creativas en el aula. Gusto por el aprendizaje y la innovación de su práctica docente. Interés por el aprendizaje docente, al no ser pedagoga.</p>
ML	<p>Edad: 27 años</p> <p>Estudios: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana Campus Guadalajara. Maestría en Matrimonio y Familia, Instituto Juan Pablo, Guadalajara. Certificación en Aprendizaje Cooperativo. Miami Educational Research Institute.</p> <p>Características: 3 años de experiencia docente. Apertura al aprendizaje. Pensamiento estructurado y actitud positiva para colaborar con otros. Trabaja mediante organizadores gráficos y esquemas visuales para los alumnos.</p>
CCH	<p>Edad: 47 años</p> <p>Estudios: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Guadalajara.</p> <p>Maestría en Educación por Framingham State College. Certificación en Aprendizaje Cooperativo. Miami Educational Research Institute</p> <p>Características: 30 años de experiencia docente. Apertura al aprendizaje. Habilidades para el desarrollo y la promoción de la escritura creativa en los alumnos y el uso de herramientas tecnológicas para la escritura en el aula. Experiencia en la coordinación de profesores del área de español, literatura y talleres de redacción.</p>
MV	Edad: 26 años (líder del proyecto)

	<p>Estudios: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Certificación en Aprendizaje Cooperativo. Miami Educational Research Institute. Especialidad en Antropología y Ética, Universidad Panamericana.</p> <p>Características: 2 años de experiencia en la Coordinación Académica Secundaria. 3 años elaborando programas curriculares para proyectos especiales. Experiencia como docente en secundaria, preparatoria y universidad. Innovadora, con gusto por el trabajo en equipo y el desarrollo de talentos.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Elaboración propia.

Las profesoras tenían altas posibilidades de formar una comunidad de práctica por su flexibilidad cognitiva para el aprendizaje en equipo. Ante este panorama, la líder les hizo una invitación personal en su horario de receso para compartir la idea de un proyecto que tendría beneficios en su práctica docente, no sólo en términos de conocimiento, sino en la capacidad de argumentar las razones pedagógicas de las estrategias que utilizaban, lograr mayor impacto en las competencias de sus alumnas y aprender colaborativamente de la práctica de otras, como se muestra en el fragmento:

MV: Qué beneficios tendría este proyecto, pues bien: 1. Que ustedes mismas sepan qué tipo de mediación hacen en su salón; hay varios tipos de mediación y una documentación al respecto. Que cada una de ustedes pueda decir –yo utilizo ésta, pero tal vez no sabía que se llamaba así y que tiene estas características, logra esto. 2. Que en la medida que sepan –yo estoy haciendo este tipo de mediación la pueda modificar o ampliar para desarrollar aprendizajes más significativos o más impactantes en las alumnas y que 3. Todo lo que aprendamos entre todas quede documentado, de tal manera que lo podamos extender a todas las profesoras. Todos nos vamos a ver beneficiados, unas de manera directa y otras de forma indirecta (D2 CoP, 3-02-16).

La líder compartió los beneficios de la Gestión del Conocimiento a las profesoras para generar una visión común sobre crear una comunidad de práctica. Esta estrategia se utilizó para movilizar su labor docente, ya que la cualidad de “aprender” de manera autocrítica, para quien tiene curiosidad intelectual, plantea el “reto positivo” de flexibilizar los modelos del “saber ser y hacer” en el aula. Las expectativas de la líder del proyecto y el sistema de trabajo coincidieron con las visiones de algunas profesoras, por lo que la creación de una verdadera comunidad de práctica tomó forma al tener una visión común, como se expresa en el siguiente fragmento:

NM: A mí se me hace que hacía tiempo que yo no tenía un equipo de trabajo que se dedicara a la reflexión, nos gana el tiempo y nos gana la vida. Siempre estamos con el tiempo y la bronca encima. Lo peor de todo es que no hay un registro. Me encantó una frase de las niñas de oratoria “el problema no es tropezar, sino encariñarse con la piedra”. Sucede que práctica realizada no reflexionada, es como sino la hubieras hecho; pasó sin trascendencia. Mucho del objetivo es así, no descubrir el hilo negro, sino saber qué hacer con el hilo negro (D2 CoP, 3-02-16).

La capacidad reflexiva de la comunidad de práctica ocasionó que, al dialogar sobre la presentación de la propuesta a dirección de secundaria, las profesoras identificaran los alcances y barreras del proyecto. Expresaron que en la institución los equipos directivos se convierten en motor para hacer transformaciones de las prácticas en el aula, pero en ocasiones, poco toman en cuenta las características y necesidades reales de las profesoras. Se convierte en una cultura que se caracteriza por la toma de decisiones desde mandos medios y directivos, lo que repercute en generar cambios de bajo impacto o con poca trascendencia, como se muestra en el fragmento:

CCH: Pasa que los directivos no son académicos, mientras no estén en el salón de clases viendo el día a día no se logra el impacto. El hecho de estar en el aula hace que algunas cosas no sean necesarias. Quienes están fuera de la práctica académica en la trinchera es difícil que lo perciban. El colegio tiene una estructura muy grande y es difícil que se den cuenta (D2 CoP, 3-02-16).

Se encuentra que el estilo de la organización para tomar decisiones es vertical y poco considera las participaciones de las profesoras en la gestión de los procesos de la práctica. La CoP observó que hay una cultura donde los directivos son referente de actuación; sin embargo, de acuerdo con Gordó (2010) “la dinámica organizativa que se desarrolla a partir de unas líneas marcadas por el equipo directivo y asumidas por el resto de la comunidad educativa funge sólo como paliativo, por lo que, al no tomar en cuenta las perspectivas de los participantes, representa una barrera para el aprendizaje” (p.50).

Para establecer la logística de reunión, la CoP dialogó sobre horarios y fechas, acordó que lo conveniente por su carga laboral sería reunirse en los recesos de los lunes de 11:50 a.m. a 12:20 p.m., en la oficina de Coordinación Académica Secundaria. En una de estas citas, la líder les presentó un escrito con las

necesidades de la caracterización para construir de manera colaborativa una visión de los problemas, la justificación y objetivos del proyecto de intervención. Como resultado de socializar con sinceridad las condiciones reales de la institución y los alcances del proyecto, la CoP creó una visión común del proyecto, ganó en confianza y compromiso.

GB: Yo estoy aquí porque me interesa aprender de ustedes. Me gusta mucho saber más. Yo no estudié nada de la educación, pero me gusta. Además, lo que aprendí con Ferreiro, pues a menos que lo vuelva a leer, queda lejano. (Risas de todas las profesoras por la sinceridad). NM dice –a mí también me pasa) (D3 CoP, 09-02-16).

La visión de la CoP por aprender y mejorar su práctica ayudó a elevar las aspiraciones de las profesoras y ver el trabajo como una tarea común. Senge (2005) habla de la visión compartida como una fuerza que inspira a las personas para alinear sus esfuerzos en el logro de una meta, lo interesante no está en la perspectiva inicial, sino en lo que ésta puede llegar a ser gracias al compromiso de todos ante una actividad. En este proceso, el papel del gestor conlleva la habilidad para involucrar a los miembros para aportar soluciones creativas ante las necesidades identificadas.

Las profesoras asumieron un rol protagónico porque lograron identificar los alcances del proyecto de gestión del conocimiento, como la posibilidad de compartir sus saberes tácitos para movilizar el capital intelectual de la organización. Para conseguir esto, la líder sugirió distribuir las actividades como: hacer el mapeo de lo que saben, retroalimentar sus aportaciones y validar su información. La CoP accedió ante la propuesta y procedieron a identificar sus conocimientos y retroalimentar sus saberes tácitos.

Estas reflexiones, junto con las necesidades de la caracterización, formaron un documento inicial del proyecto de intervención. La CoP accedió a que otra persona validara esta información y eligieron a la Coordinadora Académica de Primaria, a quien se le presentó la propuesta de intervención hasta el momento elaborada. La gestora, explicó a la validadora el proceso desde la caracterización hasta la consolidación de la CoP. La validadora identificó que la necesidad existente era

común en ambas secciones, primaria y secundaria, pero además reconoció que la dificultad podría ser institucional.

CM: Nos interesa, es real que tenemos la necesidad institucional de incidir en la transformación de las habilidades de las maestras, no sólo de su actualización en términos de conocimientos sino de su tipo de mediación de lo que van a hacer y provocar en las alumnas. Tenemos maestras buenas, pero que tiene una concepción de la enseñanza muy hecha y preconcebida, nos gustaría que esas profesoras pudieran tener un crecimiento horizontal (D1 CoP, 27-02-16).

La visión compartida entre la líder y la validadora sobre el proyecto, comprobó los beneficios de su colocación, pero, además, generó incertidumbre en la gestora sobre el impacto del proyecto al socializarse con los directivos de la organización. Como referente del contexto escolar, se indica que algunas autoridades se encontraban en una certificación de liderazgo directivo que incluía visitas pedagógicas para conocer propuestas educativas innovadoras de otros colegios, así como la revisión del material *Escuelas del Siglo XXI* (Hernando, 2015).

Las autoridades directivas integran una comunidad que se nombra “Consejo Directivo”, su función es dirigir el foco, rumbo y ritmo del centro escolar, por lo tanto, son los encargados de la aprobación de los proyectos de la planeación estratégica anual. En abril de 2016, el Consejo Directivo se reunió para enlistar los proyectos del ciclo 2016-2017, el punto de partida fueron las exploraciones pedagógicas y la revisión del material antes citado. La líder y la validadora presentaron la propuesta del proyecto de intervención para su aprobación.

Consejo Directivo coincidió con la visión del proyecto de intervención y solicitó a las coordinadoras académicas, la líder y la validadora, que se encargaran de la planeación, seguimiento y aplicación de la intervención para la totalidad de las profesoras de la institución en el ciclo 2016-2017. En consecuencia, es posible afirmar que la colocación del proyecto de gestión del conocimiento fue posible gracias a que varios miembros de la organización percibieron la necesidad como se muestra en el diario, y porque existe una cultura en la organización de apertura ante la innovación.

OA: Queremos profesoras apasionadas por la docencia, expertas en metodologías y diseño de experiencias de aprendizaje; con iniciativa, dominio de sus asignaturas, que sepan trabajar de manera cooperativa, congruentes con la Filosofía Institucional y con un alto sentido de pertenencia (D9, 01-04-16).

La institucionalización significó que el proyecto fuera parte de la agenda de la capacitación anual de la organización. Fue necesario que varios miembros de la organización tuvieran una visión compartida para que se detonara el sentido de urgencia. Sin embargo, esto generó que la líder y la validadora, al considerar las implicaciones de la implementación del proyecto, decidieran acotar la participación de las profesoras, miembros de la CoP, al papel de informantes, para no saturar la carga laboral que de por sí, ya tenían.

CM: Me parece maravilloso este proyecto si sólo nos quedamos en que era tu tesis ¿Por qué? Porque es el seguimiento de cuatro personas, una comunidad muy cohesionada, trabajando con un modelo muy homólogo y haciendo unas producciones de auto-beneficio inmediato y de generación de cambios, pero lo que nos invita el colegio es hacer esto mismo con todas las profesoras. Este puede ser el grupo de GC que hace como debut y despedida, desgraciadamente, porque necesitamos incidir en la transformación de las otras 50, no porque no sea la mejor manera. De hecho, la mejor manera sería seguir por esta vía, pero sería una comunidad pequeña (D10, 05-04-16).

El trabajo de la comunidad de práctica es fácil colocarlo en una organización abierta a la innovación y que cuente con un capital intelectual con pensamiento crítico. Sin embargo, se requiere que la actividad sea una prioridad para la empresa. Robbins & Finley (1999) recomiendan que “solo forme equipos cuando tenga sentido, y cuando el resultado producido por el grupo sea mayor que la suma del trabajo de los individuos” (p.153). En esta perspectiva, la transformación de la práctica tenía un sentido de urgencia para los directivos y para las profesoras de la CoP.

De lo anterior, se deduce que la identificación de una necesidad movilizó a la organización en un proceso de gestión del conocimiento, pero no fue suficiente, por lo que resultó necesario generar un sentido de urgencia para que los miembros de la institución se comprometieran y emprendieran una empresa común. Debido al sentido de urgencia de la institución y a la carga de trabajo de las docentes, la CoP se estructuró sólo con las Coordinaciones Académicas de Primaria y Secundaria.

Tabla 3: Perfil³ de las nuevas integrantes de la CoP

MV	<p>Edad: 26 años</p> <p>Estudios: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Certificación en Aprendizaje Cooperativo. Miami Educational Research Institute. Especialidad en Antropología y Ética, Universidad Panamericana.</p> <p>Características: 2 años de experiencia en la Coordinación Académica Secundaria. 3 años elaborando programas curriculares para proyectos especiales. Experiencia como docente en secundaria, preparatoria y universidad. Innovadora, con gusto por el trabajo en equipo y el desarrollo de talentos.</p>
CM	<p>Estudios: Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Licenciada en Educación Preescolar (CENEVAL). Especialidad en Educación Cognoscitiva por el ITESO. Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos por ITESO. Certificación en Aprendizaje Cooperativo por el MERI (Miami Educational Research Institute). Diplomado para certificarse como Coach Ejecutivo ante la ICF en la Universidad del Valle de México.</p> <p>Características: Docente y coordinadora pedagógica en distintas universidades: UNIVA, ITESO, Universidad Panamericana. Más de 20 años de experiencia como coordinadora y directora académica en distintas instituciones en educación básica, media básica y media superior.</p>

Nota: Elaboración propia.

Las nuevas integrantes de la CoP se encargaron de gestar las ideas rectoras de la intervención, diseñar e implementar las sesiones presenciales, brindar seguimiento a las docentes de forma presencial y en línea. Recuperar las experiencias de la sesión, aportar ideas de mejora, evaluar los productos de aprendizaje para generar un diálogo virtual con las participantes sobre las experiencias concretas de transformación. Mediar el proceso de *coaching* docente y dar continuidad a los procesos de reflexión de la práctica, su problematización e innovación.

Una de las cualidades de las comunidades de práctica, de acuerdo con Wenger (2001), es la formación de una empresa conjunta, ésta se puede entender como la capacidad para generar objetivos y metas negociadas entre los integrantes. De lo anterior, se puede concluir que la gestión del conocimiento en una organización se

³ El perfil de la CoP combinó formación académica en el área educativo-pedagógica y experiencia en el ámbito de la gestión educativa. Requirió de una fuerte formación conceptual, procedimental y actitudinal en ámbitos propios de la educación, pero, además, competencias de carácter práctico sobre la gestión educativa, administración escolar, competencias tecnológicas para el diseño y seguimiento de diplomados en modalidad virtual.

logra cuando se aprovechan los conocimientos de su personal para generar soluciones creativas y resolver las necesidades identificadas.

Esto se observó en la CoP, cuyas integrantes aprovecharon el repertorio compartido que tenían sobre los procesos de aprendizaje para dialogar sobre el objetivo de mejorar la práctica docente por reflexión, como se muestra en el siguiente párrafo:

CM: Por ejemplo, en el aprendizaje tradicional la mediación es diferente que en las sesiones constructivistas. En ambas el docente provoca un diferente tipo de aprendizaje. Puedes meter el crear ambientes de aprendizaje a través del tipo de mediación que emplea el docente (D1, 27-02-2016).

CM: Me gusta mucho la gestión de aprendizaje, porque los temas van saliendo de ellas, las áreas de carencia son de ellas, las necesidades de actualizarse y de lectura son de ellas. La GC es tu fundamento y la GA son los elementos de reflexión de lo que modifica una práctica (D10 GC, 05-05-2016).

La negociación de significados tiene la ventaja de favorecer la cohesión entre los individuos y crear un sentido de pertenencia, esto porque los procesos de comunicación fluyen y la interpretación del contenido es clara y se comprende. De acuerdo con Wenger (2001), la negociación de significados es uno de los recursos necesarios en una comunidad de práctica para interactuar y tomar decisiones de manera continua, es “el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo” (p.77).

A su vez, el diálogo en la CoP permitió superar las condiciones de la organización que limitaron la gestión del conocimiento. Las condiciones laborales como la falta de tiempo y la carga laboral constituyeron un obstáculo a superar por la comunidad de práctica en el desarrollo del proyecto. Cuando las instituciones determinan realizar cambios, con frecuencia no se modifican las condiciones para que las cosas ocurran de una manera más fluida. En el proyecto, esto fue evidente en la necesidad de la CoP para dedicar tiempo extra laboral al desarrollo de la propuesta que, a su vez, también comunicó la convicción de los miembros ante la visión compartida.

MV: Justo tenemos las mismas necesidades, mucho trabajo de escritorio y poco tiempo para el análisis pedagógico de las clases (D1, 27-02-2016).

CM: El asunto es cómo asignar los tiempos para que la coacción llegue a su punto y no arrebatemos; es coacción lenta. MA: Así como nosotras nos sentimos presionadas, así pueden estar las profesoras. MV: Es real. Están cansadas (D11, 18-04-2016).

MV: La reunión se programa durante tres ocasiones entre los miembros de la CoP, pero debido a las actividades del trabajo diario es imposible la reunión. De esta manera, CM propone que la reunión se haga en su casa (D18, 28-09-2016).

Una de las barreras que inhiben el aprendizaje es la existencia de estructuras instaladas en la organización sobre las rutinas de trabajo y la administración del tiempo. Si bien la organización decretó disposiciones para que la comunidad diera seguimiento oportuno al programa, las actividades administrativas desbordaron el trabajo de las líderes, lo que ocasionó que invirtieran tiempo personal de manera continua para concretar acciones del proyecto, lo que representó un obstáculo constante.

Algunos indicadores de Gestión del Conocimiento en esta fase del proyecto muestran que:

- El hecho de que la líder tuviera un puesto de mando medio facilitó la colocación del proyecto de intervención y la formación de la CoP. Sin embargo, el puesto no fue suficiente, el papel de las gestoras implicó involucrar a las profesoras de la CoP para dar soluciones creativas y aportar su visión ante las necesidades identificadas.
- En la institución, los directivos son un verdadero motor para hacer transformaciones de las prácticas en el aula, pero poco toman en cuenta las características y necesidades de las profesoras, de tal manera que se convierte en una cultura que se caracteriza por generar cambios rápidos, pero con tendencia a que no se instalen, lo que representa una barrera para el aprendizaje.
- La colocación del proyecto de Gestión del Conocimiento fue posible gracias a que varios miembros de la organización percibieron la necesidad. No obstante, la identificación de una necesidad no fue suficiente para movilizar a la organización en un proceso de gestión del conocimiento, la CoP colocó un sentido de urgencia ante directivos para emprender una empresa común.
- La Gestión del Conocimiento en la organización fue posible porque se lograron compartir los conocimientos tácitos de la CoP para generar soluciones creativas y resolver las necesidades identificadas.
- El repertorio compartido de la CoP facilitó la construcción de la visión común.

- Una de las barreras para el aprendizaje de la CoP, fueron las estructuras instaladas en la organización sobre las rutinas de trabajo y la administración del tiempo. Si bien la organización confía en sus miembros, debe destinar tiempo suficiente para la Gestión del Conocimiento.

3.1.2. MAPEO DEL CONOCIMIENTO PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA INNOVADORA DE TRANSFORMACIÓN DOCENTE

El proceso de mapeo significa que el personal de una organización identifica los conocimientos tácitos o explícitos que existen en la organización sobre una actividad. En el proyecto, la CoP integrada por las cuatro profesoras realizó el mapeo en un periodo de ocho semanas. Para comenzar el mapeo, el equipo colocó a la vista el objetivo inicial del proyecto orientado a transformar las prácticas de mediación docente para potenciar las habilidades de pensamiento superior de las alumnas a través de un proceso de Gestión del Conocimiento.

La líder les recordó los beneficios de recuperar las experiencias de su práctica y las necesidades identificadas, entre las cuales estaban la habilidad para justificar y aplicar diferentes estrategias para desarrollar procesos mentales complejos en las alumnas, así como la posibilidad de documentar las estrategias para aprender del trabajo de otras docentes. La claridad sobre las necesidades del proyecto generó que la CoP tuviera una visión común sobre los beneficios que el mapeo aportaba en su práctica. Además, la visión compartida generó confianza para reconocer las barreras del aprendizaje existentes en la organización:

MV: No necesariamente que no esté la justificación, sino de poderla compartir para llevar un proceso continuo de mejora. Romper algunas estrategias mecánicas de sus prácticas. Hay ocasiones en las que tal vez quieres hacer las cosas de manera diferente pero no es posible o no se sabe cómo; además, también dar un espacio de reflexión, que en ocasiones por la carga administrativa hace falta ese tiempo de alto, reflexión (D4, 19-02-16).

En paralelo a la lluvia de ideas, la CoP dialogó sobre la fuente donde se ubicaban los conocimientos existentes en la organización. El resultado de este acercamiento fue que la CoP identificó que la certificación de Metodología ELI les proporcionó muchas estrategias y habilidades para el logro del objetivo de Gestión del

Conocimiento; sin embargo, la práctica de las profesoras era el principal depósito de conocimiento, en especial se deduce que la reflexión y análisis son herramientas para recuperar los conocimientos reales sobre la práctica docente.

NM: Que la información novedosa se encuentra en profesoras que son menos rígidas que yo; en el sentido de que yo soy muy estructurada y hace falta tener una visión diferente. Soy muy cuadrada y necesito soltarme (D4, 19-02-16).

De la jerarquía de temas, las profesoras de la CoP elaboraron una tabla de temas, preguntas y documentos existentes en la organización sobre mediación, habilidades del pensamiento superior y reflexión de la práctica docente. El producto fue una biblioteca digital de recursos, así como un listado de roles para revisar las propuestas y compartir los hallazgos. El diálogo y la colaboración entre los miembros crearon la confianza para que lograran hacer metacognición de su práctica. En consecuencia, no sólo identificaron los conocimientos existentes, sino también aquellas estrategias que empleaban aún sin conocer su objetivo, como se muestra:

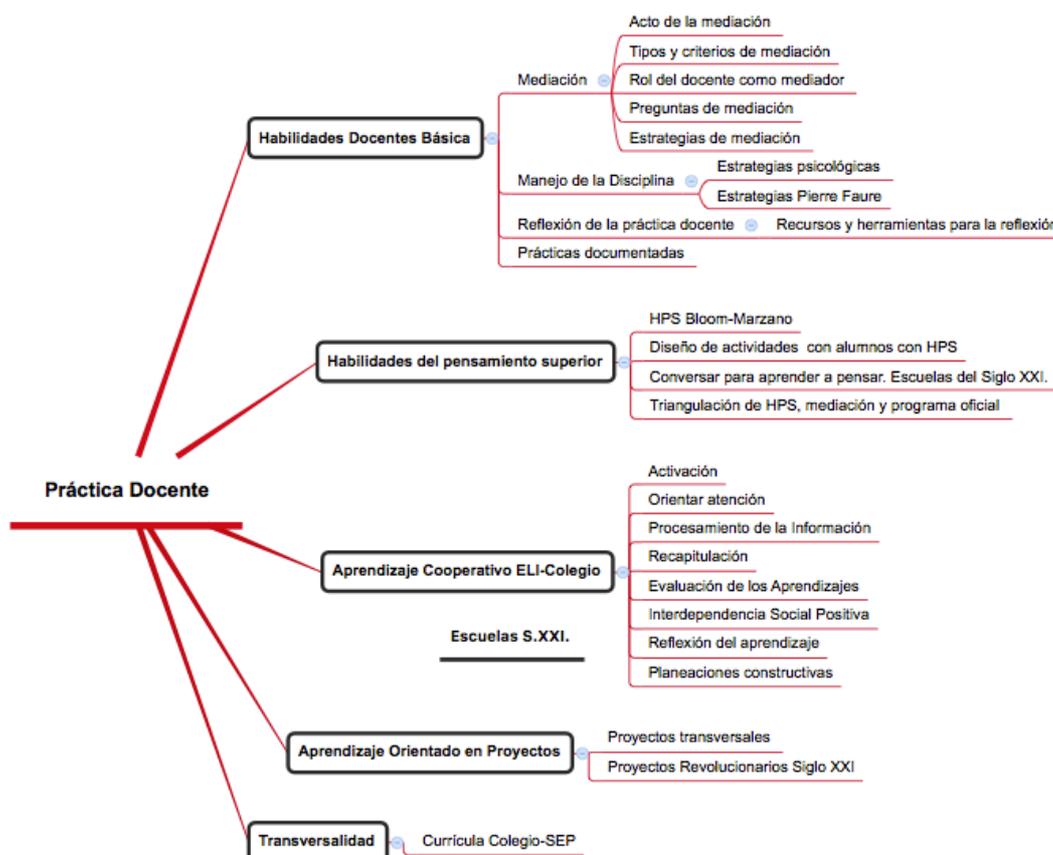
CCH: Bueno, pues, lo de mediación. Aunque suponemos que ya lo manejamos, nos sería de mucho bien profundizar el qué es la mediación y cómo llevarla. Puse como estrategia en sí mismo didáctica, cómo hacer guías de trabajo. Creo que ayudan mucho en este proceso de la metacognición y transferencia, pues en la medida que las alumnas usen su lápiz. De hecho, hace mucho se utilizaron las guías (D04, 19-02-16).

GB: Mi área de oportunidad es que no conozco los términos ni conceptos de pedagogía porque yo no estudié eso, cuando hablan de aspectos cognitivos la verdad he tenido que estar leyendo de eso porque no tenía ni idea, entonces a mí me ayuda que me digas lee este texto, me ayuda mucho porque entonces le puedo poner nombre a muchas prácticas que se hacen, pero que no conozco el objetivo (D05, 25-02-16).

En ambos párrafos se observa que el diálogo ayudó a la CoP a lograr una visión y repertorio común, porque cuando los miembros comunicaron sus fortalezas y áreas de mejora, exploraron los recursos y acuerdan un lenguaje común. De acuerdo con Senge (2005), la visión compartida es una ventaja para “conectar las visiones personales de la gente con la organización (p. 22). Se puede reflejar como una energía de las personas que moviliza el crear ideas comunes para aceptar las áreas de oportunidad como un recurso de aprendizaje.

Como resultado del mapeo, la comunidad de práctica elaboró un organizador gráfico que integró el conocimiento existente en cinco ejes de conocimiento. Este proceso se documentó y sistematizó en un mapa conceptual sobre los conocimientos existentes para transformar la práctica docente, como se muestra en la Figura 5.

Figura 5: *Mapa mental del Conocimiento Real y Potencial del colegio*



Nota: Elaboración propia.

La CoP utilizó los cinco ejes como categorías para la transformación de la práctica docente. El eje de habilidades docentes básicas incluyó los procesos de mediación y el manejo de la disciplina en el aula, la experiencia real de las profesoras en ambos temas y bibliografía complementaria de Feuerstein y Pierre Faure. Respecto a las habilidades de pensamiento superior, involucró las estrategias actuales que usan las docentes, la taxonomía de Bloom y Marzano, así como el material de Hernando Calvo (2015) sobre “Cómo enseñar a pensar a los alumnos”.

El eje de aprendizaje cooperativo recuperó los conocimientos y experiencias de enseñanza constructiva de la certificación docente en Metodología ELI-Enseñanza Libre de Improvisación del Dr. Ferreiro (2012). En cuanto al trabajo por proyectos, se revisó la dinámica de los proyectos reales de la institución y el material potencial de Hernando Calvo para la gestión de proyectos de innovación escolar. Por último, se sumó la transversalidad para integrar los aprendizajes clave para la interdisciplinariedad.

Desde la postura de Wenger (2001), documentar para compartir, consultar y aprender es sinónimo de *cosificar*, o bien, de dar forma a una experiencia para que la gente la conozca, por lo tanto, se hace explícita en documentos, relatos, cosas. Los fragmentos hacen evidente que cuando la CoP tiene un compromiso genuino, es posible que realicen un mapeo continuo para actualizar los aprendizajes de la intervención a la realidad de los participantes.

Los indicadores de Gestión del Conocimiento en esta fase fueron:

- La CoP realizó un mapeo continuo y observó los beneficios que esto aportaba a su práctica gracias a que tenían la misma visión.
- La visión compartida y el repertorio común de la CoP generó la confianza suficiente para reconocer las barreras del aprendizaje existentes en la organización, como las rutinas de trabajo que inhiben los espacios para aprender de la práctica de otros.
- La CoP identificó la reflexión y análisis como herramientas para recuperar los conocimientos sobre la práctica docente.
- La cosificación que realizó la CoP del mapeo les permitió tener un referente para explorar y profundizar las habilidades de su práctica docente.

3.1.3. COMBINACIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN Y LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Nonaka (1994) nombra combinación al proceso que hacen las personas para analizar la información que tienen declarada de manera explícita y trasladarla a una base de conocimiento con ayuda de la reflexión y la síntesis de conclusiones. En el

proyecto, el proceso duró siete semanas y consistió en integrar el conocimiento del mapeo con nuevos saberes para realizar la intervención “Transformación de la práctica docente”.

El enfoque educativo que fundamentó la gestión del aprendizaje del proyecto de intervención fue el diseño inverso. Se estructuró a través de cinco pilares temáticos: Habilidades Docentes Básicas en las que se incluye la Normalización o Disciplina con Dignidad y la Mediación; Habilidades de Pensamiento Superior; Trabajo Cooperativo; Aprendizaje Orientado en Proyectos y la Transversalidad.

Los supuestos teóricos del proyecto de intervención tomaron forma en los principios de la Normalización del padre Pierre Faure; Habilidades del Pensamiento Superior de Vygotsky; Mediación de Feuerstein; Trabajo Cooperativo de Ferreiro y las investigaciones de Hernando Calvo sobre los elementos que sustentan las Escuelas Innovadoras del siglo XXI: procesos complejos del pensamiento, trabajo por proyectos y aprendizaje cooperativo.

Se construyó, desde la experiencia del diseño inverso (Wiggins & McTighe, 1998), que postula la importancia de elaborar un proyecto a partir de las evidencias de logro y evaluación, es decir, parte de los resultados que se desean conseguir para construir las experiencias didácticas. En este esquema del diseño inverso, la comunidad de práctica estableció los propósitos, aprendizajes esperados y productos de evaluación para la transformación docente; posteriormente, diseñó las situaciones de aprendizaje para cada sesión. Se describe en los siguientes párrafos las acciones que la CoP desarrolló para crear la intervención de aprendizaje.

La combinación empezó cuando las profesoras de la comunidad de práctica crearon preguntas sobre los ejes temáticos del mapeo del conocimiento y se percataron de que no lograban dar respuesta a todas sus inquietudes, por lo tanto, sería necesario revisar más información. La CoP utilizó sus conocimientos previos e identificó autores, fuentes y artefactos en los que se encontraba el conocimiento potencial.

NM: A mí me gustaría empezar por las habilidades del pensamiento, pero ya aplicadas en las estrategias porque a lo mejor digo allí están las actividades, pero

estaría padre como regresar al uso de las estrategias que promueven mejores aprendizajes. Yo sugeriría, además del autor que sugiere aquí que es Feuerstein, también agregar a Brunner y ellos de teorías del conocimiento que están más enfocados (D5 25-02-16).

La CoP completó la tabla del mapeo, combinando sus conocimientos con el conocimiento de autores y fuentes de información externos a la organización; además, creó una carpeta digital para subir y acceder a los nuevos conocimientos. Las profesoras de la CoP se distribuyeron los temas del listado, los estudiaron y compartieron sus aprendizajes en comunidad. Al final, crearon un organizador gráfico que resumió el conocimiento real y potencial para transformar la práctica docente.

Se observó que la CoP empleó el mapa visual y la biblioteca digital como el medio para cosificar en un objeto su experiencia de aprendizaje y también para incluir los conocimientos a reaprender para diseñar la intervención. De acuerdo a Wenger (2001) la persona se deja influenciar en la comunidad de práctica, ya que participa y crea puntos de referencia común, es decir, tiene un repertorio que comparte y al mismo tiempo cosifica, es decir, plasma esa experiencia en un objeto.

La CoP logró diseñar una intervención porque contaba con un amplio capital intelectual y estructural en la organización, a su vez, identificaba los conocimientos y habilidades previos de las profesoras para integrar la intervención en el Modelo Educativo Institucional. En el 2012, la organización consolidó su Modelo Educativo y además certificó a las profesoras en un Diplomado en la Metodología ELI (Ferreiro, 2012). Lo anterior fue evidente en la experiencia profesional de las profesoras de la CoP, que se combinó con la revisión del material Escuelas Innovadoras del Siglo XXI (Hernando, 2015) para diseñar la intervención.

CM: Es un programa que da continuidad a la enseñanza y aprendizaje constructivista, a las comunidades de aprendizaje, mediación docente y al aprendizaje cooperativo que ya hemos ganado a partir de la certificación del Dr. Ferreiro. Lo que hará el programa será integrar, como una espiral ascendente, el aprendizaje orientado en proyectos, el *coaching* docente y el análisis de las evidencias de aprendizaje de las alumnas (R1,10-08-16).

MA: Con toda esta información dimos pasos para concretar un programa que nos ayudara a transformar la educación en el colegio sin perder su esencia y su filosofía (D21, 04-11-2016).

La CoP que desarrolló el programa de intervención fue la integrada por las dos coordinadoras académicas, quienes revisaron los resultados de la combinación y definieron los objetivos de aprendizaje.

El objetivo de la Gestión del Aprendizaje de la intervención fue: *Mejorar la práctica docente de cada una de los participantes del programa a partir de un proceso de reflexión-coaching-acción, para potenciar el desarrollo de habilidades pedagógicas, con el fin de diseñar de manera conjunta escenarios más significativos para las alumnas.*

Los objetivos de aprendizaje:

- Planear escenarios de aprendizaje significativo.
- Elaborar proyectos transversales con el uso de recursos tecnológicos.
- Analizar su práctica docente para mejorarla a través de la herramienta de Memoria Reflexiva.
- Retroalimentar cooperativamente la práctica de otros docentes para orientar su transformación.
- Analizar la producción de los alumnos como evidencias del propio trabajo docente.

En el diseño del Módulo II - Fase Intensiva, participó una profesora de la comunidad, por sus conocimientos en habilidades de mediación y disciplina. Las catorce sesiones se planearon con diseño inverso, es decir, se desarrollaron los productos de evaluación antes que las actividades, con el objetivo de focalizar el logro de los aprendizajes. Se presenta un fragmento de ideas de la elaboración de la fase intensiva:

NM: Trate de estructurar las ideas de acuerdo a los pilares y lo que recuerdo del curso previo que te comenté. Para las habilidades docentes, conviene como parte del proyecto que los maestros recuerden modelos de su experiencia que pueden ser actuales o previos y se cuestionen qué caracteriza la clase que observaste y qué caracteriza tu propia práctica. De esta manera, puede comenzar la reflexión sobre mediación (D12, 02-05-16).

El principal reto de la CoP fue pensar la modalidad del programa para conservar el estilo de taller presencial y virtual, pero, además, generar un verdadero modelo de acompañamiento docente. Las gestoras determinaron que el proceso de integración del conocimiento implicaría que las profesoras lograran ser gestoras de los procesos de transformación de su práctica docente, como se muestra en el fragmento:

M: Yo digo que del trabajo de estos para la gestión del conocimiento nos conviene que las maestras trabajen juntas y generen algo para garantizar que lo están aprendiendo. Puedan crear una lista de qué acciones no pueden perder en disciplina, que ellas mismas generen la lista de habilidades básicas que les faltan o que no pueden perder de vista (D11, 18-04-16).

CM: La teoría dice: “si tú en verdad quieres modificar la práctica, tienes que soltar la responsabilidad de su propia transformación en el otro” (D11, 18-04-16).

Para generar un cambio en la manera de actuar, la CoP buscó que las profesoras asumieran el compromiso de aprender y confrontar su práctica para perfeccionarla. Senge (2005) habla de los modelos mentales como una manera que tienen las personas para ver e interpretar el mundo. La propuesta del autor es construir modelos mentales abiertos a la creatividad, flexibles para aprender y abonar al logro de los objetivos de la organización, motivo por el que la CoP, buscó la colaboración como mecanismo para aprender nuevos paradigmas de actuar.

Por otra parte, el proceso continuo de diálogo de la CoP facilitó la gestión de los recursos humanos y materiales para la intervención del aprendizaje. Los principales acuerdos relativos a cómo realizar la intervención del aprendizaje fueron sobre número de participantes, tiempos, espacios, recursos materiales e intelectuales para dar seguimiento al aprendizaje de las participantes, la modalidad del programa, la vinculación con la tecnología para retroalimentar las evidencias de las docentes, costos y sinergia del programa en los tiempos de capacitación anual docente. Se muestran algunas de estas negociaciones:

MV: Respecto a los participantes en diálogo, la CoP determinó que de Sección Primaria sólo participarían las profesoras titulares. Las monitoras y preceptoras formarían parte de la comunidad de aprendizaje, pero sin trabajar en evidencias de aprendizaje. En secundaria, todas las profesoras por asignatura participarían excepto preceptoras (D13, 22-06-2016).

MV: Las coordinadoras académicas vieron necesario que el trabajo de las profesoras era necesario retroalimentar para que realmente tuviera una impronta en la transformación de la práctica (D14-05-06-2016).

Respecto a cómo las profesoras lograrían una práctica reflexiva y el mecanismo para acompañarlas en su proceso de problematización e innovación, la CoP dialogó con mandos directivos y determinaron que la manera de resolver esta necesidad era introducir el *coaching* como herramienta para mediar los procesos de transformación docente, habilidad propia de la líder de primaria. De esta forma las facilitadoras de la intervención fueron las dos Coordinadoras Académicas, gestoras del proyecto por su experiencia en procesos de acompañamiento.

MV: ¿Qué pasará si no hay un modelaje, que las profesoras divaguen y no se den cuenta de su práctica? Necesitamos reflexiones personales, aterrizadas a su práctica (D17, 14-09-16).

CM: Empecemos por revisar, lo primero es retomar el *coaching*, verlo como un proceso de mayéutica, donde no ves al otro como roto, sino con la parte de talento y de recursos que tiene. A través de preguntas poderosas haces que la otra persona caiga en la cuenta de lo que tiene que hacer, uno lo guía y el asesorado, hace su procesos de conclusión y de inferencia (D18, 28-09-16).

La negociación de significados permitió a la CoP acotar la comunidad de aprendizaje e integrar los procesos de reflexión y *coaching* como mecanismos de mediación para la transformación docente. De acuerdo con Wenger (2001), la negociación es uno de los recursos necesarios en una comunidad de práctica para generar compromiso. Estar en una comunidad implica que la persona recibe y acepta las influencias del contexto y, en consecuencia, crea puntos de referencia común para tomar decisiones en beneficio de la organización.

El número de sesiones se definió entre Consejo Directivo y la Comunidad de Práctica, quienes determinaron que el programa se convertiría en la capacitación docente que cada año se estructura, de esta manera acordaron que el proyecto se implementaría de manera intensiva en agosto 2016 y en nueve sesiones durante el ciclo 2016-2017. La visión compartida entre la CoP y los mandos directivos de la organización, favoreció la logística de la intervención.

MV: La estructura general sería una fase intensiva para poder aprender las tablas bases sobre los cuatro pilares que planteamos y la segunda etapa es que los cuatro indicadores tengamos sesiones en comunidades pequeñas (D11, 18-04-16).

CM: Entonces sería la gestión del conocimiento en la capacitación general, la comunidad de aprendizaje con previa reunión de monitoras y la última fase del espacio de planeación colaborativa para sacar proyectos transversales (D11, 18-04-16).

En conclusión, la visión compartida y la colaboración de la CoP permitieron combinar y crear nuevos conocimientos en la institución. Las señales de gestión del conocimiento que se visualizan en esta etapa son:

- La visión compartida entre la comunidad de práctica y los mandos directivos de la organización permitieron el hecho de combinar y crear nuevos conocimientos en la institución.
- La cosificación del conocimiento en la fase de combinación se hizo explícita en la creación de la intervención para el aprendizaje docente.
- La CoP diseñó la intervención gracias a su repertorio compartido y el capital estructural de la organización: su modelo educativo y la previa certificación en el Método ELI.
- El proceso continuo de diálogo de la comunidad de práctica con directivos facilitó gestionar los recursos humanos y materiales para el aprendizaje.
- El compromiso de la CoP para que los participantes de la intervención lograran los aprendizajes esperados, permitieron el mapeo continuo y la actualización del repertorio compartido.
- El diálogo y la construcción colaborativa permitieron a la CoP acotar la comunidad de aprendizaje e integrar los procesos de reflexión y retroalimentación como mecanismos de mediación para la transformación docente.

3.1.4. USO DEL CONOCIMIENTO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

El Programa Transformación de la Práctica Docente se implementó en modalidad mixta, combinó el trabajo presencial, a distancia en línea y el *coaching* entre docentes. La sesiones presenciales se estructuraron como un taller en el cual la comunidad de práctica generó la participación, el análisis y la metacognición entre

las profesoras. Se estructuró en cuatro módulos como se mencionó en el apartado 3.2.

El programa completo se presenta en el siguiente apartado, porque se consideró capital estructural, ya que se documentó paso a paso como material de consulta para futuros talleres. Las profesoras que participaron en el programa y que conformaron la Comunidad de Aprendizaje (CoA) fueron las encargadas de las asignaturas de las academias de: matemáticas, español, inglés, sociales, tecnología, deporte, arte y religión. En total participaron 40 profesoras de primaria y 21 profesoras de secundaria. Los resultados de la implementación se enuncian de acuerdo a los objetivos de aprendizaje, para dar cuenta de los logros y dificultades de la intervención.

Lo primero que la CoP identificó fue que sería necesario el apoyo de dos personas que apoyaran en la mediación de los procesos de la comunidad de aprendizaje. El caos se resolvió de manera creativa entre los miembros de la comunidad a través del diálogo, ya que la CoP solicitó a las autoridades, el recurso humano para apoyar en el seguimiento docente. Dirección Académica y Recursos Humanos aprobaron una mediadora en primaria y otra en secundaria, la segunda era una de las profesoras de la CoP inicial, a quien se integró por su interés y competencia profesional.

MA: Puedes tener un equipo de mediadoras, fuertes pedagogas, que realmente puedan dar ese paso, por ejemplo una NM, una CM, pensando en que tengan el perfil. Cómo pensar, porque es una realidad que son 70 profesoras, pero primaria y secundaria son muchas profesoras, entonces creo que tiene que ser, un equipo muy selecto de mediadores que sean los brazos que a la par que le das seguimiento a las mediadoras les das seguimiento a tus profesoras (D11, 18-04-16)

MV: Sugiero a NM, dado que ella está aleatoriamente participando desde hace un año cuando comenzaban las ideas del proyecto de transformación. Además, tiene la suficiente competencia pedagógica y humana para dar acompañamiento de calidad a las profesoras (D06, 23-08-16).

Las mediadoras que se integraron a la CoP tenían la responsabilidad de gestionar el aprendizaje de las profesoras, recuperar las experiencias de cada sesión del proyecto a través de fotos y notas, definir los criterios de evaluación de los productos docentes y retroalimentar las evidencias concretas de transformación de

las participantes. De acuerdo con la Ley Genética General del Desarrollo Cultural propuesta por Vygotsky (1979), el acompañamiento ante una tarea es importante porque “toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual” (citado por Martínez, 1999, p. 23), lo que confirma la importancia del acompañamiento en un proceso de aprendizaje.

Si bien dicha ley hace referencia al desarrollo cultural del niño, es totalmente compatible con el desarrollo de las personas en las organizaciones. En un proceso de mediación, el individuo logra hacer por sí mismo a partir de la orientación de otro, hasta lograr realizar una tarea sin la ayuda de alguien más capaz; pero, además, promueve el aprendizaje entre dos, gracias a la colaboración entre el tutor y el aprendiz.

Respecto a la intervención, en la primera sesión la comunidad de práctica buscó generar compromisos mutuos con la comunidad de aprendizaje al dialogar sobre las actitudes que se esperaban de los participantes, tal como se muestra en el texto:

CM: Lo que requiere de ti el programa es invertir tiempo de análisis y reflexión de mi práctica. Tomar mayor conciencia y analizar las producciones que realizan las alumnas en clase. Trabajar con una profesora que tenga habilidades complementarias a las propias para conseguir un “*coaching* entre pares” y reportar los aprendizajes ganados. Participar activamente y realizar las actividades programadas. Actitud de humildad para identificar las propias áreas de mejora y de apertura a la retroalimentación. Confianza en el programa y en el proceso de cambio personal (R1, 10-08-16).

En la medida que una comunidad de aprendizaje adquiere un repertorio compartido sobre sus tareas y responsabilidades es posible sellar los compromisos, y sobre todo, alinear las visiones individuales con la meta de la organización. Para lograr la visión escolar de transitar de prácticas tradicionales a constructivas, la CoP elaboró fichas de trabajo para ayudar a las profesoras a problematizar y generar propuesta de innovación de su práctica. Un claro ejemplo son los siguientes fragmentos, el primero con las preguntas de la líder, el segundo, con la respuesta de una profesora:

CM: Lo que se quiere es que se miren al espejo, ¿por qué soy maestra? ¿qué maestros considero modelos en mi experiencia?, ¿qué caracteriza su práctica?, ¿qué hace que una clase sea exitosa?, al final elaborar una reflexión metacognitiva (R1, 10-08-16).

P: Soy maestra porque me apasiona enseñar y formar a las personas que tengo en mi entorno. Lo que hace que una clase sea significativa es que las alumnas aprendan y generen habilidades. Si pudiera hacer una analogía de mi clase sería un supermercado, donde las alumnas deciden qué producto tomar y yo les platico de sus ventajas, si alguna tiene uno mejor, nos lo platica. Sinceramente no me gusta mucho planear, me gusta sólo tener la base de la clase y una lista de actividades o formas de trabajar, y dependiendo el estado de ánimo, tiempos, clima, etc. (R1, 10-08-16).

El texto relata sólo una declaración sobre creencias pedagógicas del deber ser en el aula, sin embargo, de acuerdo al modelo de gestión de Senge (2005), cuando una persona hace conscientes sus modelos mentales, es más fácil cambiarlos. Los modelos mentales son formas en las que cada individuo interpreta su realidad y en consecuencia, se relaciona con el entorno; estos modelos pueden ser tan sólidos o flexibles, de acuerdo a la dinámica de cada persona, y por lo tanto, son una ventaja para la organización cuando son maleables porque facilitan los procesos de cambio.

Respecto al tema de mediación, las profesoras analizaron videos de prácticas docentes, además, estudiaron las formas para lograr desarrollar las habilidades de pensamiento superior a través de la mediación. La CoA identificó las preguntas de mediación que favorecerían procesos mentales complejos y reflexionó sobre los cambios en su práctica para lograr mejores procesos de mediación, tal como se muestra en el texto:

P: La intencionalidad es un punto interesante, creo que me falta recalcar éste en mis clases, plantear el objetivo desde el inicio. También el evitar dar respuestas a mis alumnas. Debo lograr que solas concluyan y encuentren respuestas. Es interesante al plantear el objetivo dejar claro cuál es la trascendencia sobre aprender cierto tema y que quede claro qué habilidades obtendrán si se esfuerzan y lo hacen bien.

NM: Me gustaría trabajar en más actividades de puenteo y sobre todo que las alumnas fueran las que las generaran, es decir, que tuvieran la habilidad de transferir a otros contextos lo que van aprendiendo

FJB: La intencionalidad es un punto interesante, creo que me falta recalcarlo mas en mis clases, platear el objetivo desde el inicio. Debo evitar dar respuestas a mis alumnas, debo lograr que solas concluyan y encuentren respuestas (R3, 11-08-16).

Los fragmentos reflejan que la comunidad de aprendizaje tiene un repertorio compartido que utilizan al dialogar y hacer metacognición. A su vez, la comunicación con un repertorio compartido ayudó a que la CoP planeara de manera colaborativa al trabajar con sus alumnas en proyectos transversales.

Para lograr planeaciones colaborativas transversales de proyectos, la CoP invitó a cinco profesoras para compartir sus experiencias con la finalidad de crear una metodología que reuniera las características del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de proyectos. Cada profesora compartió sus saberes tácitos para hacerlos explícitos, lo que resultó en una rica amalgama que generó la creación de una nota sobre esta metodología. Para Nonaka (1994), poder externalizar el conocimiento a través del diálogo, involucra la pericia de los empleados para concretar planes.

El reto para la construcción de la nota de aprendizaje por proyectos generó tensión creativa para la generación de conocimiento estructural, pero al mismo tiempo, puso en evidencia las barreras para el aprendizaje, ya que salieron a la luz los enemigos internos de las participantes.

“Es precisamente el cúmulo de ansiedad que genera la ignorancia, el no saber cómo le vamos a hacer, porque esto es un arte y en el arte no hay errores, sólo hay experiencias” (R2, 08-08-16).

El trabajar con proyectos implicó que las profesoras tomaran acuerdos con otras colegas: reunirse, hacer bitácoras, dedicar tiempo para pensar en común. Esto produjo cambios en los modelos mentales de las maestras para trabajar colaborativamente y abrir un paradigma de evaluación por proyectos en las asignaturas de sociales principalmente durante todo el ciclo escolar. Se afirma que esta actividad propició las condiciones para que las profesoras dialogaran y adoptaran posturas creativas y menos reactivas para el cambio del paradigma de enseñanza, como aparece en el fragmento:

ME: En este bimestre hice tres proyectos con los tres grados de secundaria. Siempre pensé que los proyectos serían en base a lo que enseñaba en el salón de clases y un tema al aire de otra materia sin tener un seguimiento de dos profesoras.

ML: El trabajar con dos colegas me interesa porque aprendo de sus estrategias y técnicas que llevan a cabo para el desarrollo del proyecto y sobre todo cómo llevar a cabo un cronograma para que se llegue al objetivo.

ME: Me cuesta mucho trabajo sentarme sin un objetivo específico o las ideas bien planteadas de lo que se quiere lograr en la reunión. Necesitamos empezar a enseñar a las alumnas cómo es el trabajo en equipo, qué se espera de ellas, llevar una bitácora de todas las actividades que vayan desarrollando como equipo y quién las realiza para poder dar una calificación justa en base al trabajo individual/equipo.

ML: Sí más comunicación entre las profesoras para tener continuidad en el proyecto y que todas estén en el mismo contexto (R8, 30-10-16).

Las profesoras necesitaban aprender a practicar en común y aprovechar los recursos tecnológicos para ampliar sus habilidades. En la puesta en práctica de la metodología, se observó que las profesoras tenían dificultades para trabajar en equipo, poco tiempo para reunirse y una falta de visión común del proyecto. En una charla, la líder que mediaba una comunidad de aprendizaje, reflexionó:

MV: No se logró el objetivo de la charla, no se logran acordar actividades comunes realmente, ni tener una visión compartida del proyecto, las profesoras se llevaron algunas ideas sueltas sobre tareas pendientes, pero sin un hilo conductor que permita a las alumnas tener claridad y estructura del mismo (R5, 23-08-16).

Incluso, algunos de los grupos de profesoras hicieron explícita la dificultad para trabajar por proyectos, sobre todo, la importancia de flexibilizar sus modelos mentales para aprender a trabajar colaborativamente, como se observa:

P: Siento que la manera en cómo nos hemos coordinado es difícil. Mira, somos muchas autoridades dentro del proyecto, tres profesoras de tres asignaturas diversas estamos al frente del proyecto. A una le puede parecer algo bien y a otra no. Siento que incluso a veces podemos decir algo y contradecirnos dentro del salón de clases con las alumnas y ellas lo perciben (R6, 28-09-16).

Se puede afirmar que los modelos arraigados y la falta de las condiciones por parte de la organización respecto al tiempo, representaron una barrera para el desarrollo del proyecto de intervención. La CoP determinó dar tiempos en las sesiones presenciales para que las profesoras planearan de forma colaborativa y continuar, en *coaching* uno a uno, con apoyo para orientarlas en esta metodología; sin embargo, la cultura de la organización sobre las rutinas y tiempos de trabajo, impidió dar tiempo a las profesoras para planear en la sesión presencial, lo que representó una barrera para el aprendizaje.

Senge (2005) indica que aquello que impide que los equipos funcionen son las rutinas defensivas como el miedo, el pensar de forma inadvertida en las consecuencias y el bloquear la visión común. Para eliminar las barreras el equipo tiene que generar una tensión creativa para superar, de manera original las barreras y propiciar los aprendizajes del equipo, lo que permitirá cambiar las rutinas y generar nuevos conocimientos.

Por otra parte, la CoP implementó el *coaching* y la memoria reflexiva como herramientas para problematizar e innovar la práctica docente. El *coaching* se llevó a cabo entre pares docentes. Las profesoras eligieron libremente a una colega para el proceso de reflexión a partir de preguntas poderosas: ¿qué he hecho?, ¿hay algún problema para abordar y/o cómo puedo ver la situación desde diferentes perspectivas? y ¿cómo puedo hacer las cosas de manera diferente o potenciar la experiencia significativa de enseñanza? Ciertamente no hubo un entrenamiento previo, únicamente dirección durante el proceso de *coaching* por parte de las gestoras, una de ellas contaba con el certificado como Coach Ejecutivo antela ICF en la Universidad del Valle de México.

Ambas herramientas se utilizaron una vez por sesión, desde la siete hasta la catorce. El *coaching* se realizó de manera presencial en un tiempo estimado de una hora, la memoria reflexiva recuperó los diálogos del *coaching* y se hizo como una actividad virtual en línea. De las sesiones de *coaching* no se tiene registro, sólo de las memorias reflexivas. Los temas de reflexión fueron libres, pero orientados a los cinco pilares temáticos que la CoP marcó en la intervención como ruta para la transformación de la práctica docente. Se muestra un ejemplo de la memoria reflexiva de una profesora:

P: En esta primer sesión de *coaching* la cual fue muy enriquecedora, le comenté a mi coach como me he sentido este primer bimestre que me ha costado mucho trabajo hacer que las alumnas sigan hábitos de instrucción y atención. El cuestionamiento de mi coach, me ayudó a no engancharme y ser más tolerante conmigo misma, será más difícil lograr la disciplina inmediata cuando ellas van entrando de recreo, ya que vienen más alteradas. Además de esto, tal vez podría intentar utilizar un poco más el lenguaje corporal y algunos mensajes visuales para llamarles la atención y evita llamarles la atención en español, que es lo que más

conflicto me causa, tener que cambiar a el idioma para lograr que se auto controlen (R8, 30-09-16).

Las profesoras explicitaron, durante la socialización, sus aprendizajes y conclusiones respecto a cómo mejorar su práctica a través de la memoria reflexiva. Para Nonaka (1994), la socialización permite que los miembros de una organización comprendan una actividad específica a partir de observar o dialogar con otros. Por su parte, Senge (2005) expresa que el trabajo en equipo permite construir significados propios y colectivos, así como adoptar posturas creativas y no reactivas ante una actividad.

La CoP utilizó la tecnología a su favor para gestionar el capital intelectual de los aprendizajes de las profesoras durante la intervención. En especial se empleó la plataforma de Google como herramienta colaborativa y el drive como biblioteca digital, para gestionar la modalidad en línea de la intervención. El capital intelectual es el conocimiento de los individuos que, al hacerse social, crea “relaciones entre las personas que pertenecen a una organización de manera que el conocimiento fluye fácilmente” (Canals, 2000, 16).

La comunidad de práctica empleó la plataforma virtual para retroalimentar las evidencias de diecisiete productos de aprendizaje de las docentes. Los parámetros de retroalimentación se marcaron como “profundos” y “mejorables” de acuerdo al nivel de reflexión al que llegaba cada docente para problematizar e innovar su práctica, la mayor parte fueron profundos por su alto sentido de autocrítica constructiva. A continuación, se narra un ejemplo de retroalimentación, tomada directamente de la plataforma virtual del programa:

P: En realidad es difícil que en mi salón las alumnas trabajen en equipo, me pone nerviosa perder el control y que hablen y pregunten más cosas fuera del tema. No sé cómo integrar sus inquietudes de clase, que trabajen y aprendan lo que espero.

MV: Considero que tu foco de transformación se refiere al aprendizaje cooperativo y creativo en el diseño de estrategias que rompan con la estructura directiva de tu estilo de enseñanza. Es un reto doble, porque supone romper un estilo de enseñanza pero al mismo tiempo modelar una estrategia de aprendizaje en donde las alumnas compartan saberes y habilidades con otra alumnas para conseguir un resultado. Adelante con el reto (R16, 23-08,16).

La retroalimentación se implementó como una estrategia de mediación de líder a docente. La CoP utilizó la retroalimentación de las evidencias de aprendizaje de los docentes como una forma de promover el aprendizaje y generar una postura de apertura al cambio porque se reconocía la autocrítica constructiva como una herramienta positiva de transformación y no como un error de la práctica.

Los indicadores de gestión del conocimiento que se identifican en esta fase fueron:

- El diálogo en la CoP permitió superar de manera creativa las condiciones de la organización que limitaron la gestión del conocimiento, como la petición de mediadoras que apoyaran en el seguimiento docente.
- La memoria reflexiva ayudó a la comunidad de aprendizaje para hacer conscientes sus modelos mentales.
- La reflexión hizo evidente que la comunidad de aprendizaje compartía un repertorio compartido que utiliza en su proceso de metacognición y en el diálogo continuo entre ellas mismas.
- La cultura de la organización sobre las rutinas y tiempos de trabajo impidió a la CoP dar tiempo a la comunidad de aprendizaje para planear de forma colaborativa, lo que representó una barrera para el aprendizaje. En un proceso de Gestión del Conocimiento si se quiere cambiar la cultura de la organización se necesitan gestionar tiempos y espacios para que esto ocurra, lo cual incluye destinar tiempo para el diálogo y trabajo colaborativo.
- Las profesoras explicitaron las conclusiones de la socialización a través de la memoria reflexiva. Estos aprendizajes son valiosos porque quedan como nuevo conocimiento para organización. Sin embargo, este conocimiento fruto de la combinación de aprendizajes requiere de tiempo y significado para consultarlo, de lo contrario queda como un activo sin uso para la organización.
- La tecnología se utilizó para gestionar el aprendizaje al crear un espacio de relaciones para vincular conocimientos y experiencias docentes, incluso facilitó el abatir las barreras del tiempo.
- La CoP utilizó la retroalimentación de las evidencias de aprendizaje de los docentes como una forma de promover el aprendizaje y generar una postura de apertura al cambio. La limitante de este proceso fue que la CoP no

consideró el derecho a réplica, es decir, no se generó un diálogo continuo propio de la socialización en la Gestión del Conocimiento lo que menguó el aprendizaje.

- Al finalizar la intervención las profesoras crearon un Portafolio de Transformación de la Práctica Docente que integraba evidencias de aprendizaje de las alumnas que daba cuenta de prácticas constructivas, en donde el aprendizaje colaborativo, creativo, con uso de tecnología y la metodología de proyectos estaba presente. Éste sirvió como un activo de conocimiento ya que permitió a las docentes el socializar prácticas exitosas entre profesoras y detonar procesos de reaprendizaje entre el equipo docente.

3.1.5. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA DIFUSIÓN, ALMACENAMIENTO Y ACCESO AL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

La comunidad de práctica decidió concentrar en la plataforma virtual los conocimientos construidos por la comunidad de aprendizaje y el portafolio de evidencias de la transformación de cada profesora. Al término del proyecto de intervención, en junio 2017 se planeó realizar una fase de plenaria para compartir el portafolio de evidencia de transformación de cada docente y un video conclusivo para integrar las evidencias de todo el proceso de la intervención. El objetivo de la herramienta fue cosificar los aprendizajes de la comunidad de profesoras, de tal manera que les sirviera como material de consulta a futuro para argumentar su práctica y dar continuidad a sus procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje.

Además, la CoP cosificó la intervención a través de manuales de procesos de la intervención, de las sesiones, de los mediadores y participantes con el objetivo de dotar al centro escolar de un documento que concentrara los procesos de gestión del conocimiento y aprendizaje docente para replicarlos en otros ciclos escolares. Se acordó entregarlos a Consejo Directivo para la difusión de la experiencia con sección preparatoria y otros colegios de la Prelatura.

El indicador de Gestión del Conocimiento que se identifican en esta fase fue:

- La cosificación de los productos de la comunidad de aprendizaje se hizo como material de consulta para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución a futuro. Para garantizar que este conocimiento se vuelva un activo de la organización y no se guarde en depósito, es importante destinar tiempo y espacios para dar continuidad a este proceso de acompañamiento en futuros ciclos escolares.

De la narración de los indicadores presentes en cada una de las fases antes citadas, se concluye que la Gestión del Conocimiento son varios modelos que coinciden en la perspectiva de movilizar los saberes para generar soluciones creativas ante las necesidades identificadas en la organización.

En este proyecto se concluye que el logro de los objetivos de la intervención fue principalmente individual en cuanto al nivel de transformación de la práctica de cada profesora; y con una modificación en la forma de trabajar en equipo, ya que se integró la planeación colaborativa entre maestras y su acompañamiento de parte de las coordinadoras académicas.

3.2. CONOCIMIENTO ESTRUCTURAL

Se le llama conocimiento estructural al proceso de dar forma para sistematizar y comunicar los saberes que tienen los miembros de una institución de manera explícita, es decir, dejar por escrito el capital intelectual que se genera de forma colaborativa. En este apartado se exponen los productos que se crearon como resultado de los procesos de mapeo, combinación y uso del conocimiento. Se integra la intervención que se diseñó en la combinación y que se utilizó para gestionar los aprendizajes de los participantes para lograr la Transformación de la Práctica Docente.

3.2.1. CONOCIMIENTO TEMA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El conocimiento estructural tomó forma en diez productos que el centro escolar adquirió, se enlistan para facilitar la descripción de cada uno:

1. Ruta de Transformación de la Práctica Docente
2. Nota técnica sobre la memoria reflexiva como herramienta para conseguir practicantes reflexivos
3. Guía para orientar la reflexión de la práctica docente
4. Nota técnica sobre la metodología del aprendizaje orientado en proyectos.
5. Guía para facilitar la planeación colaborativa de proyectos interdisciplinarios
6. Criterios para retroalimentar las reflexiones de la práctica docente
7. Diseño virtual de la intervención
8. Manual con la descripción y justificación general del programa
9. Antología del asesor y del participante del programa

A continuación, se describen los productos del capital estructural como resultado del proceso de gestión del conocimiento. En algunos casos, por la extensión de los documentos o la política de privacidad de la institución, se muestran sólo partes de los documentos.

RUTA DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El proceso de la intervención integró los cinco ejes temáticos que la comunidad de práctica debía recorrer. Se explicitó en un mapa de aprendizajes titulado Ruta de Transformación de la Práctica Docente que incluyó los procesos de mediación y el manejo de la disciplina en el aula, las habilidades de pensamiento superior a desarrollar en las alumnas, el aprendizaje cooperativo en el aula y el trabajo por proyectos; por último se sumó la transversalidad para integrar los aprendizajes clave para la interdisciplinariedad. El mapa se utilizó como explicación del recorrido de aprendizajes que las profesoras seguirían durante la intervención.

Figura 6: Ruta de Transformación de la Práctica Docente



Nota: Elaboración propia.

NOTA TÉCNICA SOBRE LA MEMORIA REFLEXIVA COMO HERRAMIENTA PARA CONSEGUIR PRACTICANTES REFLEXIVOS

Durante el desarrollo del proyecto de intervención, la comunidad de práctica se percató de la necesidad de sensibilizar a las profesoras sobre la importancia de reflexionar, problematizar e innovar su práctica. Como el proyecto de intervención se diseñó en modalidad de taller reflexión-acción, se retomaron los principios del *coaching* educativo y se creó una nota, que se utilizó como recurso didáctico a partir de la sesión siete.

La nota se tituló “La Memoria Reflexiva: Una ayuda para el análisis de la Transformación de la Práctica Docente”. Es un documento de seis hojas que recupera las ideas de Barrea (2011), Rodrigues (2013) y Rodríguez (2008) sobre la importancia de la reflexión para la reconstrucción de la práctica. El archivo se guardó en el curso virtual del programa, se revisó en la séptima sesión para orientar a los participantes en el proceso y el alcance de la memoria reflexiva en su práctica.

Su índice indica:

- La práctica reflexiva

- Alcances e importancia de la práctica reflexiva
- Condiciones fundamentales para el desarrollo de una práctica reflexiva
- Modo de llevar a cabo la práctica reflexiva en el colegio
- Calidad de las reflexiones
- Alcances y conclusiones de la escritura reflexiva
- Referencias bibliográficas

GUÍA PARA ORIENTAR LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Se diseñó un formato para ayudar a las profesoras a escribir las reflexiones sobre los problemas y maneras de reconstruir su práctica. Los escritos forman parte del portafolio de evidencias del logro de aprendizaje de cada una. En principio, se estructuró la guía en momentos, pero al vivir cada sesión, se sugirió a las profesoras no llenarla como cuestionario, de tal manera que las reflexiones aparecen también como diario libre.

Figura 7: *Memoria Reflexiva*

Programa Transformación de la Práctica Docente

No.:

Fecha:

Coach (asesora):

Coachee (asesorada):

Sección:

1. Descripción de lo que se hace

¿Qué hice?

2. Informe

¿Qué significa lo que hice?, ¿para qué lo hice?, ¿descubro algún problema por atender? ¿cómo puedo ver la situación desde otra postura?

3. Confrontación

¿Qué dice mi reflexión de mis experiencias de enseñanza?, ¿de dónde lo aprendí?, ¿conviene que modifique las estrategias para atender el problema?, ¿qué intereses están presentes en lo que hice?

4. Reconstrucción

¿Cómo puedo hacer las cosas de manera diferente o potenciar la experiencia significativa de enseñanza?

Nota: Elaboración Propia.

NOTA TÉCNICA SOBRE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE ORIENTADO EN PROYECTOS

La comunidad de práctica, previo a la implementación de la fase de gestión de la información del proyecto de intervención, invitó a tres profesoras de la comunidad de aprendizaje para trabajar el tema de aprendizaje orientado en proyectos. El resultado fue la creación de una ficha técnica que se tituló “Metodología del Aprendizaje Orientado en Proyectos: Nota sobre cómo trabajar el método de proyectos institucional”.

La nota tiene un apartado de conceptualización, organización de la técnica para la realización de proyectos, etapas, roles de la alumna y de la profesora, los aprendizajes que se fomentan en los alumnos, sugerencias para la evaluación del aprendizaje, ejemplos de rúbricas y algunas recomendaciones. Se integran algunas partes del documento en la Figura 8.

Figura 8: *Nota Aprendizaje Orientado en Proyectos*

NOTA TÉCNICA SOBRE CÓMO TRABAJAR SOBRE MÉTODO DE PROYECTOS CICLO ESCOLAR 2016-2017

Con el nombre de Trabajo por proyectos, Proyectos de trabajo o Pedagogía de proyectos, se integran teorías de aprendizaje y desarrollo de corte constructivista, que van desde la perspectiva psicogenética piagetiana, basada en las etapas del desarrollo de la persona, hasta la perspectiva sociocultural de Vygotsky, que promueve el aprendizaje entre iguales.

Tiene como referente también, la concepción de aprendizaje significativo de David Ausubel, y la concepción de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, entre otros.

El fundamento de la Pedagogía de Proyectos, desde la perspectiva de la institución, corresponde a un marco más amplio de la educación en perspectiva cognitiva, social y cultural que se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje y cuestiona la educación tradicional.

Dentro del contexto de la Institución, la propuesta pedagógica plantea a grandes rasgos, la construcción de planes conjuntos entre maestras y alumnas en los que se “negocia” la temática o el problema a abordar en el salón de clase. El diseño de actividades, los tiempos, los lugares, los participantes, la evaluación, los temas que

serán incorporados y en general, todo lo concerniente al proyecto aparece como objeto de concertación y de responsabilidad de los participantes del proyecto. Algunas veces son incluidos los padres de familia y otras personas de la comunidad educativa, que pueden aportar a la propuesta.

Los Proyectos en el colegio, no se limitan a buscar el pragmatismo en la educación, se constituyen como un excelente medio para que las alumnas desarrollen competencias educativas que abonen a su educación integral. Es decir, los proyectos no representan únicamente una metodología innovadora de construcción del conocimiento sino que surgen con la intencionalidad mayor, de lograr a través de los valores cristianos y de la educación centrada en la persona, la transversalidad en los saberes.

Nota: Elaboración Propia.

GUÍA PARA FACILITAR LA PLANEACIÓN COLABORATIVA DE PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS

Se elaboró una guía para orientar a las profesoras en la planeación colaborativa de proyectos transversales. Se ofreció como sugerencia para marcar pautas de actuación de acuerdo con las fases, responsabilidades de alumnos y tutores: antes, durante y posterior a un proyecto. Forma parte del documento antes citado. Tabla 4.

Tabla 4: *Guía para la elaboración de proyectos transversales*

PREGUNTAS Y ELEMENTOS DEL PROYECTO	
IDEA CENTRAL Preguntas gatilladoras	
1. ¿QUÉ es lo que quiero hacer? Naturaleza del proyecto: Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar, ámbito que abarca, contexto en que se ubica.	
3. ¿PARA QUÉ se quiere hacer? Objetivo General del proyecto Aprendizajes Esperados de cada materia que interviene en el proyecto	Asignatura 1: Aprendizajes esperados Asignatura 2: Aprendizajes esperados
¿QUÉ HABILIDADES del Pensamiento se van a desarrollar?	

<p>6. ¿CÓMO se va a hacer? Distribución de las etapas o actividades Calendarización o programa previsto para el desarrollo del proyecto.</p>	
<p>7. ¿QUIÉNES lo van a hacer? Recursos humanos: Hacer referencia a la conformación de equipos y asignación de roles dentro de cada uno.</p>	
<p>8. ¿CON QUÉ se va a hacer? Recursos materiales o humanos se requieren para el logro de las etapas del proyecto.</p>	
<p>¿CÓMO se va a evaluar?</p>	

Nota: Elaboración Propia.

CRITERIOS PARA RETROALIMENTAR LAS REFLEXIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La comunidad de práctica, posterior a la sesión seis del Programa de Transformación de la Práctica Docente, identificó que era necesario unificar los criterios para retroalimentar los productos de aprendizaje de las profesoras. El objetivo fue que las líderes del proyecto y las dos mediadoras que se sumaron a la comunidad de práctica, tuvieran criterios similares para orientar la calidad de las actividades. Se diseñaron dos archivos, el primero Figura 9, se utilizó para retroalimentar la fase intensiva; la Figura 10, para dar seguimiento a la memoria reflexiva.

Figura 9: *Criterios de retroalimentación de la fase intensiva*

Ficha	Título	Criterios de Evaluación	
A01	Por qué soy maestra.	Reflexión profunda	<input type="checkbox"/> Respondes a todas las preguntas. <input type="checkbox"/> Identificas en tu pasado maestros significativos y qué aprendiste de ellos (tanto positivos como mejorables). <input type="checkbox"/> Haces una correlación entre las reflexiones y tu analogía. <input type="checkbox"/> Te cuestionas o autoevalúas sobre lo que caracteriza tu práctica. <input type="checkbox"/> En tu conclusión pones en evidencia tus aprendizajes y aspectos de mejora. <input type="checkbox"/> Te autorevisas y eres capaz de reconocer tus aspectos de mejora para trabajar en ellos.
		Reflexión perfecta	<input type="checkbox"/> Describes tu práctica en términos generales. Hace falta reflexionar sobre tu propia labor y nombrarla, es decir, identificar qué aspectos son fuertes de ella y qué experiencias previas retomas de quienes fueron tus maestros significativos, porque seguramente, replicas en el aula algunas acciones que ellos hacían. <input type="checkbox"/> Es importante contestar la analogía porque al hacerla “nombras o puedes ver en lo cotidiano” tu práctica y reflexionar sobre ella. Por ejemplo hay quienes piensan que su clase es como una receta de cocina porque al seguir los pasos con los ingredientes llega a una creación, pero sólo al probarla pueden hacer mejoras. Si tu no logras establecer la analogía, poco se logra en tu toma de conciencia. <input type="checkbox"/> En tus profesores significativos puedes hacer una correlación de qué aprendiste de ellos que ahora replicas en el aula. <input type="checkbox"/> Es importante hacer la conclusiones porque te permiten hacer metacognición para que puedas identificar aprendizajes de tu práctica.
A02	Misión tatuada	Reflexión profunda	<input type="checkbox"/> Describes con acciones concretas cómo poner en práctica el logro de la misión CELA en el aula. <input type="checkbox"/> Describes con tu redacción que has comprendido la misión CELA y en consecuencia, hablas sobre medios concretos para aplicarla en tu vida personal y/laboral.
		Reflexión perfecta	<input type="checkbox"/> Gracias por compartir detalles de tu vocación. Es importante que vincules tus habilidades docentes con el logro de la misión. No olvides que cada una de tus habilidades personales deben ayudar a vivirla. <input type="checkbox"/> Te sugerimos identifiques las habilidades personales que tienes, que seguramente son muchas, para abonar a logro de la misión, además de identificar aquellos aspectos que conviene reforzar en tu práctica y en tu persona para vivirla mejor cada día. <input type="checkbox"/> Recuerda que la calidad humana y cristiana presente en todos los indicadores del perfil marca la filosofía de nuestra institución que se traduce en aspectos concretos día a día que van más allá de lo propio de nuestro puesto. Observa en tu persona cómo hacer vida la misión en lo cotidiano, siempre lo podemos hacer mejor y lograr más. <input type="checkbox"/> El cuestionarnos sobre la misión implica romper incluso con nuestros propios paradigmas. te animo a reflexionarlo.
A03	Foro Disciplina con Dignidad		<input type="checkbox"/> Revisaremos el archivo en equipo.
A04	Mediación de una clase	Reflexión profunda	<input type="checkbox"/> Has generado una reflexión detallada sobre lo que se hizo en el aula y lo que el profesor provocó en sus alumnos. Has establecido una correlación entre las preguntas y las habilidades del pensamiento, descendiste al detalle de nombrar la habilidad cognitiva.
		Reflexión perfecta	<input type="checkbox"/> Es importante que hagas un proceso más fino de análisis para identificar los procesos conitivos del pensamiento. Detectas elementos de participación y de habilidades del profesor, sin embargo éstas no dan cuenta de si el alumno logra un proceso del pensamiento. <input type="checkbox"/> Conviene que relaciones los procesos del pensamiento con cada pregunta. Identifica “ponle nombre” al proceso cogintivo. De esta manera serás capaz de transferirlo a tu práctica. Si lo deseas, a manera de sugerencia, puedes ver el video para poder descender al proceso cognitivo que provocó el profesor en sus alumnos de manera detallada. <input type="checkbox"/> Describes de manera general las habilidades que logra el profesor, sin embargo, sino identificas o correlacionas cada pregunta con cada habilidad será difícil que puedas de manera intencionada replicar este tipo de preguntas en tu aula. Las habilidades del pensamiento tienen que ser intencionadas (se tiene que esperar algo de los alumnos) a través de las preguntas, puedes lograr mejores procesos del pensamiento. <input type="checkbox"/> El reto es que logres transferir a tu práctica lo que haces y lo que provocas en los alumnos.
A05	Criterios de Mediación	Reflexión profunda	<input type="checkbox"/> Identificas en tu práctica áreas de mejora de manera concreta de tal manera que puedes fijarte metas para trabajar. <input type="checkbox"/> Tus conclusiones son muy valiosas porque te has dado cuenta los aspectos de tu práctica por mejorar. <input type="checkbox"/> Has indetificado la intencionalidad, regulación de la conducta y la trascendencia, es decir, no sólo identificar el contenido del aula, sino el cómo llevar lo aprendido a otros contextos.
		Reflexión perfecta	<input type="checkbox"/> Reconoces y logras proyectarte en tu práctica. Te cuestiono sobre cómo puedes dar el brinco para lograr que todas las cosas que te cuestan trabajo se vivan ¿qué tendrías que hacer para lograrlo? ¿de qué otra manera puedes hacer.... para que logres...? <input type="checkbox"/> Te animo a dar el salto. Si tus áreas de mejoras son... qué podrías hacer para... Cómo podrías hacer un plan para mejorar estas cosas. Nos gustaría ver en las siguientes sesiones algunas estrategias de cómo mejorarlo.
A06	Conversar para pensar	Reflexión profunda	<input type="checkbox"/> Tienes una maravillosa manera de analizar. Sabes poner una etiqueta verbal a lo que haces. <input type="checkbox"/> Correlacionas la actividades que haces en clase con las habilidades que desarrollan las las alumnas.
		Reflexión perfecta	<input type="checkbox"/> El análisis correlaciona pero es muy simple. Nos gustaría saber qué concluyes de esto. Te animo a lograr un análisis más fino para que puedas tener un mayor impacto en el aula.
A07		Reflexión profunda	<input type="checkbox"/> La conclusión logra integrar los aprendizajes sobre cómo ser mejor mediador, cómo integrar la disciplina positiva en el aula y el trabajo con habilidades del pensamiento superior. <input type="checkbox"/> Has logrado descender al detalle de identificar cómo puedes mejorar tu práctica. Felicidades. Sería interesante que nos compartas a detalle con toda la confianza cómo irás logrando cada meta. Te animo a ir detallando lo anterior.
		Reflexión perfecta	<input type="checkbox"/> El objetivo de todas las actividades es ir generando aspectos de mejora concreta para tu práctica. Se espera que no sólo analices casos, video, sino que éstos son el pretexto para el propio análisis. Es importante no perder de vista tu realidad personal en el aula para que puedas dar brinco de mejora desde las áreas que tú detectes.

Nota: Elaboración propia.

Figura 10: *Criterios de retroalimentación de la memoria reflexiva*

- IDEAS PARA LA RETROALIMENTACIÓN**
- Identificar temática y generar empatía:
 - o Estimada nombre, entendemos cómo te sientes ante esta situación, entendemos que te percibas... en este caso, está bien que analices cómo incluso esto está repercutiendo lo que citas en el plano personal...
 - o Estimada...entiendo que ante esta situación te puedas sentir...
 - o Es complicado poder embonar con las alumnas cuando... esto incluso puede llegar generar....
 - Proponer alternativas:
 - o Has probado....
 - o Te sugerimos tal....
 - o Podrías... Una manera diferente de ver la situación sería...
 - o Se me ocurre romper el esquema... dentro de las posibilidades de lo que es permitido hacer.... Puedes..
 - o Que tal si rompes el esquema... acércate a la alumna e... investiga qué le gusta a tus alumnas, en ocasiones sintonizar con las alumnas a través de sus gustos es posible que ayude en aspectos de disciplina...
 - o Una manera de ver la clase de manera diferente sería... a través de...
 - Agradecer las aportaciones compartidas:
 - o Cuando me lo compartes vivo tu vivencia y por eso te agradezco enormemente tu apertura para expresar las situaciones que mencionas...
 - o Te agradezco por haber compartido lo que me comentas... A veces es difícil compartir cuando tenemos sensaciones de...
 - o A veces me es difícil darse cuenta de lo que pasa en el salón pero a través de tu experiencia me doy cuenta de tu vivencia. Gracias por abrirte y compartir las ideas.

Nota: Elaboración propia.

DISEÑO VIRTUAL DE LA INTERVENCIÓN

La comunidad de práctica diseñó, a través de la plataforma de “Salones Virtuales” del centro escolar, un curso digital para cada una de las catorce sesiones del Programa Transformación de la Práctica Docente. Esta herramienta facilitó describir el programa, los aprendizajes, las sesiones y abrir espacios para que las profesoras tuvieran acceso al material, subieran de forma digital su portafolio de evidencias de aprendizaje, para su posterior retroalimentación por la comunidad de práctica.

El portafolio de los procesos de transformación de la práctica de las profesoras integró las siguientes actividades.

Tabla 5: Actividades Portafolio Docente

Sesión	1. Poner en sintonía	Módulo	I. Sensibilización
Actividad	Producto: Ficha 00 de análisis e integración		
Sesión	2. Educación Centrada en la Persona	Módulo	II. Gestión de la Información
Actividades	<p>30% A01 Ficha de introspección: ¿Por qué soy maestra?</p> <p>30% A02 Ficha en pares: ¿Qué habilidades docentes son necesarias para el logro del perfil del docente de educación básica y de la misión y perfiles del colegio?</p> <p>40% A03 Foro en línea listado de ideas para el manejo de la Disciplina con Dignidad en el aula</p>		
Sesión	3. Habilidades Docentes básicas para la mediación	Módulo	II. Gestión de la Información
Actividades	<p>50% A04 Ficha en binas análisis del video de una clase de matemáticas</p> <p>50% A05 Ficha análisis sobre las áreas de su práctica que pueden mejorar para convertirse en verdaderas prácticas de mediación.</p>		
Sesión	4. Habilidades del Pensamiento Superior	Módulo	II. Gestión de la Información
Actividades	<p>40% A06 Ficha en equipo análisis de la secuencia didáctica de su clase y la correlación con las habilidades del pensamiento que se desarrollan en sus alumnos</p> <p>40% A07 Ficha análisis individual y en comunidades de aprendizaje. Caso: Elaboración de planos, y estrategias personales de mejora</p> <p>20% Participación en el Taller de habilidades tecnológicas (realización de ejercicios con distintas aplicaciones que favorecen el desarrollo de habilidades del pensamiento)</p>		
Sesión	5 y 6 Aprendizaje Orientado en Proyectos	Módulo	II. Gestión de la Información

Actividades	20% Ideas clave de las lecturas y del video 20% Formato de planeación de proyectos transversales 30% Matriz de proyectos para educación básica 30% Primer proyecto bimestral para el ciclo 16-17
-------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sesión	7. Habilidades docentes en educación básica	Módulo	III. Comunidad de Aprendizaje
Actividades	Prácticas de <i>Coaching</i> Ficha A08 Memoria Reflexiva 1		

Sesión	8. Auto-diagnóstico de mi práctica docente	Módulo	III. Comunidad de Aprendizaje
Actividades	40% Formato de observación de clase a un colega 40% Ficha A09 Memoria reflexiva 2		

Sesión	9. Me autoevalúo a través del análisis de mi práctica	Módulo	III. Comunidad de Aprendizaje
Actividades	25 % Ficha 11. Observación a un Colega 25 % Ficha 12. Ruleta y hábitos para la mejora de la transformación de la práctica docente 25% Planeación colaborativa para la realización del proyecto del tercer bimestre 25% Prácticas de uso de tecnología para el aprendizaje		

Sesión	10. Aprendo de otros	Módulo	III. Comunidad de Aprendizaje
Actividades	25% Ficha 13 Conclusiones personales de la lectura 25% Ficha 14 Memoria Reflexiva 3 25% Planeación colaborativa: seguimiento al proyecto transversal del respectivo bimestre. 25% Prácticas de uso de tecnología para el aprendizaje		

Sesión	11. Me auto-evalúo analizando el trabajo de mis alumnos	Módulo	III. Comunidad de Aprendizaje
--------	---------------------------------------------------------	--------	-------------------------------

Actividades	20% Participación en la puesta en común para compartir trabajos de los alumnos 20% Foro virtual para compartir experiencia de analizar las actividades de aprendizaje de los alumnos de otras clases 20% Ficha 15 Memoria reflexiva 4 20% Planeación colaborativa para el diseño y/o seguimiento del proyecto transversal que corresponde a este bimestre 20% Prácticas de uso de tecnología para el aprendizaje
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sesión	12. Evaluación de la gestión de mis proyectos	Módulo	III. Comunidad de Aprendizaje
Actividades	30 % Ficha 16. Memoria Reflexiva 5 40% Planeación colaborativa proyectos del 4º bimestre. 30% Prácticas de uso de la tecnología para evaluar el aprendizaje		

Sesión	13. Impacto del Programa en mi Práctica	Módulo	III. Comunidad de Aprendizaje
Acreditación	70% Ruta personal de la transformación de la práctica docente 30% Utilización de alguna herramienta tecnológica para presentar su ruta		

Sesión	14. Experiencias Ganadas	Módulo	IV. Integración y Evaluación
Acreditación	90% Portafolio de evidencias 10% <i>Coaching</i> en pares		

Nota: Elaboración propia.

Se anexan algunas fotografías del diseño virtual de la intervención para comprender su estructura: incluye una descripción general del curso, cada una de las sesiones de programa, un apartado de recursos y materiales, así como una sección de galería de fotos. Figura 11.

Figura 11: *Plataforma de la intervención virtual*

TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Bloques o secciones del curso

Sesión 07 Habilidades Doce

- Coaching y Memoria Reflexiva
- Formato Memoria Reflexiva
- Artículo para Transformar e Inspirar
- Artículo Memoria Reflexiva
- A08_Memoria Reflexiva CTE 30 Septiembre 2016

Fase Comunidad de Aprendizaje

Fecha: 30 de Septiembre de 2016

Objetivos:

- Reflexionar sobre los retos del Coaching entre Pares y elegir a la compañera con la que se trabajará durante esta actividad.
- Deducir a través de ejemplos cómo llevar una Memoria Reflexiva sobre la Práctica Docente.
- Recuperar la experiencias del análisis de la práctica docente del primer bimestre a través de la Memoria Reflexiva.
- Iniciar la planeación colaborativa.

Nota: Elaboración propia.

MANUALES DE PROCESOS DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Para conseguir la sistematización del Programa de Transformación de la Práctica Docente, la CoP creó un manual que describe la propuesta del “Diplomado Transformación de la Práctica Docente”; asimismo, justifica la pertinencia del programa dentro del marco de los programas de formación continua de la Secretaría de Educación Pública. Se presenta la carta descriptiva del primero de los cuatro módulos. Tabla 6.

Tabla 6: *Módulo I-Diplomado Transformación de la Práctica Docente*

MÓDULO 1	SENSIBILIZACIÓN
Duración	5 horas modalidad presencial. Total 5 horas.
Descripción	Este módulo consiste en contextualizar al participante en los retos que enfrenta la educación en el Siglo XXI. Despierta el interés y la motivación al analizar la práctica educativa en otros países y contrastarla con su labor en el aula para sensibilizarse antes sus áreas de mejora.
Justificación	Es importante partir de la sensibilización docente porque a través del análisis de algunas prácticas docentes innovadoras y su impacto en el beneficio del aprendizaje de los alumnos, los maestros son capaces de fijarse metas y aspiraciones para

	replantear su actuar docente. La sensibilización actúa como una motivación natural que predispone los elementos actitudinales que favorecen el cambio de los paradigmas cognitivos del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Propósitos	<p>Conceptuales -Identificar los principios del enfoque de la educación por competencias a partir del video de una institución que transita de un paradigma de enseñanza y aprendizaje tradicional a uno constructivista.</p> <p>Procedimentales</p> <p>-Describir las competencias que desarrollan los alumnos de la propuesta educativa de un aprendizaje constructivista.</p> <p>Actitudinales</p> <p>-Valorar los beneficios para el alumno y el docente del aprendizaje constructivista.</p> <p>-Proponer algunas acciones que reflejen motivación con respecto a las áreas de mejora de la práctica docente personal.</p>
Competencias	-Valora su liderazgo docente para tomar decisiones a favor de la innovación de la práctica.
Estructura Temática	<p>-Paradigmas de la Educación del Siglo XXI.</p> <p>-Teoría Sociocultural: Constructivismo.</p> <p>-Enfoque Educación por Competencias.</p>
Metodología	<p>La metodología para las sesiones es constructivista, es decir se parte de la construcción social de las actividades a partir de la experiencia de cada miembro del grupo, el facilitador guía el diálogo y la reflexión.</p> <p>A partir del análisis detallado de un video y de una lectura, se construyen socialmente los aprendizajes, posteriormente se redactan las conclusiones en una ficha de trabajo.</p>

Nota: Elaboración propia.

La comunidad de práctica elaboró un manual, que tituló “Antología del asesor del programa”, con la finalidad de describir lo que se espera que el asesor-mediador trabaje durante las sesiones del programa para orientar el aprendizaje de los participantes. Este manual integra la descripción de los módulos, los recursos y materiales didácticos que utilizará durante las sesiones. En la Tabla 7 se muestra la descripción general del rol del asesor.

Tabla 7: *Antología del asesor del programa*

III. Descripción y acreditación del curso

El Programa de Transformación de la Práctica Docente se presenta a los participantes como un Diplomado, en el que se contempla la modalidad de estudio mixta, combinando el trabajo presencial, la modalidad a distancia en línea y el *coaching* entre docentes. Las sesiones presenciales se estructuran como un taller en el cual los facilitadores promueven la participación, el análisis y la metacognición de los participantes.

En estas sesiones el papel del asesor/ mediador se vuelve relevante ya que con su experiencia y acompañamiento a los participantes podrá ser esa voz que guía y anima al trabajo de otros. En este Diplomado serán clave algunas de las acciones que el asesor/mediador realice tales como asegurar la comprensión efectiva de las fichas de trabajo por parte de los participantes, mantener una actitud positiva que anime las acciones y el proceso por el cual buscan una verdadera transformación de su práctica, verificar que los procesos formales para la acreditación del curso se logren como el correcto uso de las fichas, el uso de la plataforma electrónica, escucharlos en sus dudas y necesidades, y mantener siempre una actitud positiva en las retroalimentaciones de las actividades hechas por ellos.

A continuación se describen los Módulos que lo integran, el total de horas que requiere la modalidad del Diplomado y el requerimiento de trabajo por parte de los Docentes, momentos en los cuales el asesor/mediador deberá estar presente y atento para mediar.

Nota: Elaboración propia.

A su vez, se diseñó otro manual que tituló: “Antología del participante del programa” y es el cuadernillo técnico para que el docente comprenda la estructura general, aprendizajes esperados, sistema de evaluación, material a utilizar durante las sesiones y recursos de apoyo.

Ambos manuales se terminaron en enero 2017, de manera que no se utilizaron, por tanto, desde el inicio del proyecto de intervención. La Figura 12 muestra un ejemplo de la sesión no.9.

Figura 12: Sesión 9-Antología del participante del programa

Programa Transformación de la Práctica Docente
 Sesión 9 – Me autoevalúo analizando mis procesos en el aula
 25 de Noviembre de 2016
 Actividad 09

Ruleta de la Transformación Personal de la Práctica

Nombre:

Instrucciones Generales:

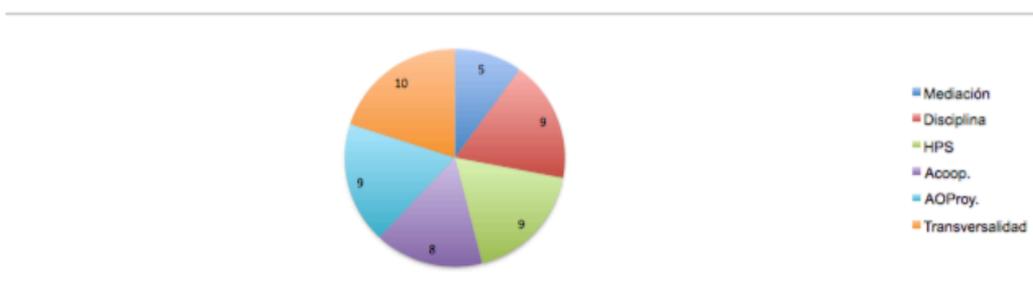
Las siguientes secciones de la ruleta representan el equilibrio de la práctica docente que se han retomado como pilares del programa. Se toma cada elemento de la ruleta como un factor clave de cómo vives tu práctica ¿qué tan agitada o equilibrada sería cada trayecto si ésta fuera una ruleta de verdad? Cuando lleves a cabo el siguiente ejercicio, observa esta imagen para reflejar tu acciones y planes a un futuro cercano.

Secciones de la Ruleta

Instrucción: Siendo 10 el puntaje máximo, qué número colocarías a cada una de las secciones de la ruleta de acuerdo al grado de satisfacción y logro en tu práctica.

- 1 Mediación de una clase para generar aprendizajes significativos: preguntas detonantes de procesos reflexivos.
- 2 Disciplina centrada en la persona.
- 3 Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Superior a través de diversas estrategias.
- 4 Estrategias para el trabajo cooperativo: diálogo, roles, mediación, construcción de saberes colaborativamente.
- 5 Desarrollo de aprendizajes a través de proyectos.
- 6 Transversalidad de los aprendizajes.

5	Mediación
9	Disciplina
9	HPS
8	Acoop.
9	AOProy.
10	Transversalidad



Bitácora de monitoreo de hábitos para la mejora de la práctica

Instrucción: De las 3 áreas que detectes como mejorables, describe 5 hábitos diarios para dar seguimiento al progreso o perfección de tu práctica.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Nota: Elaboración propia.

3.2.2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PARA USAR EL CONOCIMIENTO PRODUCIDO Y GESTIONAR EL APRENDIZAJE DOCENTE

La intervención que desarrolló la CoP se diseñó en modalidad mixta, es decir, combinó el trabajo presencial, a distancia, en línea, y el *coaching* entre las docentes. Las sesiones presenciales se estructuraron como taller, en las cuales, las facilitadoras de la comunidad de práctica promovieron la participación, el análisis y la metacognición de las docentes; éstas últimas reportaron su evidencias de aprendizaje en modo digital a través de la plataforma de salón virtual. A continuación se presentan los elementos de la propuesta de intervención.

INTERVENCIÓN TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Propósito general: *El participante desarrollará competencias para reflexionar y analizar su práctica, diagnosticar necesidades del aula escolar, implementar planes de acción para diseñar escenarios de seguimiento y evaluación de los impactos de su intervención en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.*

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Los participantes serán capaces de:

- Planear escenarios de aprendizaje significativo.
- Elaborar proyectos transversales con el uso de recursos tecnológicos.
- Analizar su práctica docente para mejorarla a través de la herramienta de Memoria Reflexiva.
- Retroalimentar cooperativamente la práctica de otros docentes para orientar su transformación.
- Analizar la producción de los alumnos como evidencias del propio trabajo docente.

CONTENIDOS

Los ejes temáticos del programa de intervención son:

1. Educación de Calidad
 - Paradigmas de la Educación del Siglo XXI
 - Enfoque Educación por Competencias
 - Constructivismo
2. Marco Pedagógico. Pilares Temáticos.
 - Habilidades Docentes Básicas: Mediación y Disciplina con Dignidad
 - Habilidades de Pensamiento Superior
 - Aprendizaje Orientado a Proyectos
 - Habilidades para el Trabajo Cooperativo
 - Transversalidad de los Aprendizajes
3. Proceso de transformación
 - Principios del *coaching* aplicados en educación
 - El docente en educación básica y los procesos de reflexión de su práctica
4. Metacognición

ESTRUCTURA GENERAL

El proyecto consta de 4 fases:

1. Sensibilización: Se refiere a despertar el interés y la motivación docente para conseguir una actitud de apertura hacia el cambio.
2. Gestión de la Información: Fase intensiva para el estudio y fundamentación teórica que dota de elementos cognitivos a los docentes para recuperar conocimientos previos e integrar los nuevos, se consolida en cinco pilares temáticos.
3. Comunidad de Aprendizaje: Reflexión colaborativa sobre la práctica docente para realizar procesos metacognitivos cuyo resultado sea la transformación.
4. Integración y Evaluación: Etapa de conclusiones y cierre de experiencias sobre la transformación de la práctica docente.

DISEÑO CURRICULAR

Tabla 8: *Mapa curricular de la intervención*

	Sensibilización	Gestión de la Información	Comunidad de Aprendizaje	Integración y Evaluación	Total
Presencial	1 sesión: 5 horas Total: 5 horas.	5 sesiones de 6 horas Total:30 horas	7 sesiones de 5 horas Total: 35 horas	1 Sesión de 5 horas Total: 5 horas	75 horas
En línea	N/A	5 horas	28 horas	4 horas	37 horas
Coaching en pares			14 horas	2 horas	16 horas
Total	5 horas	35 horas	77 horas	11 horas	128 horas

Nota: Elaboración propia.

PRODUCTOS GLOBALES DE EVALUACIÓN

Las evidencias para el logro del propósito son:

- Matriz de Proyectos Transversales por Grado Escolar y las evidencias de su desarrollo e impacto en el aula.

- Portafolio de los procesos de transformación de la práctica de la profesora y de la comunidad de aprendizaje.
- Relatoría del *coaching* docente.

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

Tabla 9: *Sesiones y competencias de la intervención*

Sesión	Título	Competencia
1	Poner en sintonía	<ul style="list-style-type: none"> • Valora su liderazgo docente para tomar decisiones a favor de la innovación de la práctica
2	Educación centrada en la persona	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la motivación intrínseca de ser maestro, sus principales influencias como docente y los principios de disciplina positiva que ejerce en el aula. • Establece compromisos para mejorar la disciplina positiva y aplicar estrategias de acuerdo con las características de la persona.
3	Habilidades Docentes Básicas para la Mediación	<ul style="list-style-type: none"> • Establece compromisos para mejorar la disciplina positiva y aplicar estrategias de acuerdo con las características de una institución Centrada en la persona. • Fundamenta su práctica de acuerdo a los principios teóricos.
4	Habilidades Pensamiento Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Genera nuevos conocimientos y acciones respecto a estrategias de enseñanza-aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades del pensamiento.
5	Aprendizaje Orientado en Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamenta su práctica de acuerdo a los principios teóricos. • Genera nuevos conocimientos y acciones respecto a estrategias de enseñanza-aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades del pensamiento.
6	Aprendizaje Orientado en Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña proyectos transversales para el aprendizaje colaborativo.

7	Habilidades Docentes de la Institución	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce, a través de ejemplos, cómo realizar una Memoria Reflexiva sobre la Práctica Docente. • Recupera las experiencias del análisis de la práctica del 1° bimestre a través de la Memoria Reflexiva. • Planea colaborativamente.
8	Auto-diagnóstico de mi práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere la habilidad para la actualización continua de los conocimientos y habilidades docentes a partir de la reflexión de la práctica. • Evalúa de manera crítica la pertinencia de las estrategias pedagógicas que utiliza en el aula para conseguir aprendizajes significativos • Diseña un instrumento de observación de clases. • Detona procesos de gestión de la práctica docente en colaboración con otros a través del <i>coaching</i>.
9	Me autoevalúo a través del análisis de mi práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere la habilidad para la actualización continua de los conocimientos y habilidades docentes a partir de la reflexión de la práctica. • Evalúa de manera crítica la pertinencia de las estrategias pedagógicas que utiliza en el aula para conseguir aprendizajes significativos y su impacto en el logro de habilidades de pensamiento complejo de sus alumnos. • Detona procesos de gestión de la práctica docente en colaboración con otros a través del <i>coaching</i>. • Retroalimentar la práctica docente de un colega
10	Aprendo de otros	
11	Me autoevalúo analizando el trabajo de mis alumnos	
12	Evaluación de la gestión de mis proyectos	
13	Impacto del Programa en mi Práctica	
14	Experiencias Ganadas	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevalúa el plan de intervención y mejora personal de su práctica. • Coevalúa la práctica de otros maestros con fundamento pedagógico

Nota: Elaboración propia.

Los productos que se presentaron como parte del capital estructural dan cuenta del avance en el logro de los objetivos del programa. Muestran cómo cada profesora analizó su práctica a través de herramientas de análisis, orientó sus reflexiones para problematizar e innovar su práctica, colaboró con estrategias para orientar la mejora de sus colegas. El trabajo de la comunidad de práctica cumplió también la modalidad de reflexión y acción para orientar la transformación de la práctica de los participantes.

CONCLUSIONES DEL PROCESO DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO

En este apartado se presentan las conclusiones finales sobre el proceso de Gestión del Conocimiento que se llevó a cabo en el colegio para transformar las prácticas docentes relacionadas con diseñar y evaluar escenarios de aprendizaje significativo.

1. ACCIONES CRÍTICAS PARA LLEVAR A CABO UN PROCESO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

El marco de la Gestión del Conocimiento es oportuno para potenciar los procesos de una organización, ya que permite que sus empleados identifiquen los problemas existentes y los coloquen ante otros actores como latentes desde el interior de la empresa. Este método utiliza el capital intelectual de sus empleados como una ventaja para disminuir la incertidumbre que generan los problemas. Si bien, aparece como viable, implica una concepción distinta del saber hacer de una empresa como un espacio más dinámico, flexible y horizontal.

La caracterización de las gestoras sobre la práctica docente ayudó a diagnosticar las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr clases más constructivistas y significativas. Sin embargo, se constató que identificar la necesidad no es suficiente para movilizar un proceso de gestión del conocimiento, es indispensable además, colocar un sentido de urgencia para que los miembros de la institución se comprometan y construyan una empresa conjunta. La necesidad que se identificó fue relevante para los directivos y determinó el sentido de urgencia para institucionalizar el proyecto y actualizar algunos de sus lineamientos pedagógicos, como el perfil de docentes y de alumnos, así como la estructura de sus planeaciones didácticas.

A su vez, las fluctuaciones ambientales pueden crear un sentido de urgencia entre los miembros de la organización. La demanda institucional sobre el cambio de paradigma pedagógico provocó un caos que movilizó a las docentes. En un proyecto de gestión, cuando la visión no se construye en común, sino que se impone de forma vertical, ocasiona tensión entre sus miembros. Esta es el área de

oportunidad del proyecto pues implicará para la escuela incorporar dinámicas más flexibles y horizontales para aprender con otros. Ahora bien, el caos se utilizó para que algunas docentes aprovecharan los recursos que la organización ofertó para ampliar su práctica. El reto para lograr un compromiso genuino es construir la visión compartida de forma horizontal, es decir, involucrar a la comunidad de aprendizaje en los procesos de gestión del conocimiento.

Otro elemento para desarrollar un proceso de gestión del conocimiento es el capital intelectual competente para diseñar una intervención que resuelva la necesidad sentida y consiga el aprendizaje de los miembros. En el proyecto, el diseño de la intervención se logró gracias a que la comunidad de práctica utilizó sus saberes y habilidades tácitas sobre pedagogía, gestión del aprendizaje y *coaching* para diseñar una propuesta con la intención de mejorar la práctica docente.

En un proyecto de gestión los líderes son capaces de diseñar con mayor éxito un plan de intervención para atender la necesidad, si tienen significados comunes sobre el repertorio de saberes que su trabajo demanda. Tener un repertorio compartido entre los miembros de la comunidad de práctica facilitó la colaboración para la formación de una empresa conjunta. La colaboración y el repertorio compartido propiciaron la combinación del conocimiento para crear nuevo capital estructural para la organización.

Otra ventaja de la colaboración es que hace posible que los miembros de la organización se conviertan en gestores de los procesos de mejora de los otros. En el centro escolar, la modalidad de trabajo a través del *coaching*, planeaciones colaborativas interdisciplinarias, reflexión en equipos docentes, construcción de estrategias entre pares y la retroalimentación de la práctica de otros, generó empatía entre algunos equipos educadores y corresponsabilidad para ayudarlos en la mejora de sus estrategias pedagógicas.

Además, los procesos de colaboración contribuyen a superar las barreras de aprendizaje que se crean cuando los empleados tienen modelos mentales arraigados. El trabajo cooperativo ayudó a que la comunidad de práctica diseñara en conjunto la intervención, y en el caso de las profesoras, facilitó el diseño de

planeaciones colaborativas de proyectos transversales, además de que problematizaron y encontraron propuestas de solución a su práctica a través del *coaching*. En consecuencia, la colaboración permitió flexibilizar los modelos arraigados de trabajo individual de la comunidad de práctica y de aprendizaje.

La colaboración fue necesaria para que la comunidad de práctica y aprendizaje lograran “aprender a aprender”, esto significó asimilar sus aciertos y resolver sus errores, es decir, ser capaces de actuar ante las tensiones de manera creativa. Esto se observó en las barreras que existieron en ambas comunidades y que, con la habilidad de las gestoras para lograr la colaboración genuina, se resolvieron con pertinencia. En conclusión, la colaboración fue una condición elemental para convertir las barreras en aprendizajes.

Otro aspecto en esta perspectiva es la comunicación franca y continua como eje para movilizar el capital intelectual, estructural y material de la organización. La comunidad de práctica debe aprender a comunicar aciertos y errores, no se trata de no equivocarse, sino de alinear las visiones de forma constante a la meta para disminuir las desviaciones, o bien, aprovechar éstas para reaprender.

En el proyecto escolar, la comunicación de la comunidad de práctica con los directivos de la organización facilitó la gestión de los recursos humanos y materiales para atender las necesidades del proyecto; además, la comunicación presencial y a través de la tecnología entre la comunidad de práctica y de aprendizaje, ayudó a las gestoras a reajustar la intervención de acuerdo a las demandas de las docentes y a la visión de los directivos.

A partir de esta experiencia, se concluye que un proyecto de esta índole requiere aprovechar el capital intelectual de la organización, quién mejor que los empleados competentes para detectar los problemas y convertirlos en áreas de oportunidad. A su vez, los procesos de cambio deben colocarse con sentido de urgencia y validarse como tales por los directivos, pero diseñarse y gestionarse de forma horizontal entre la comunidad de práctica y aprendizaje, que incluso tal vez sean la misma. Un equipo que tiene clara la meta, es capaz de aprovechar sus conocimientos y colaborar para diseñar una intervención que resuelva la necesidad.

2. INFLUENCIA DE LA CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN EN EL PROCESO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Un proyecto desde esta perspectiva se facilita cuando la organización tiene una cultura abierta al cambio, cuando toma como valiosas las aportaciones de sus empleados, las aprueba y apoya. Estas condiciones permiten concluir que los modelos de gestión del conocimiento se articulan de manera flexible cuando existe una cultura organizacional abierta al aprendizaje y a los procesos de innovación.

Las condiciones de la organización juegan un papel crucial en la colocación del proyecto a nivel institucional. La organización aprobó la intervención para movilizar las prácticas docentes hacia un modelo constructivista, porque esa necesidad se encontraba alineada con sus valores y objetivos; también se logró colocar la intervención del aprendizaje como un programa de diplomado. En consecuencia, es posible evidenciar que cuando una organización apuesta por el capital intelectual tiene garantizado un impacto positivo en sus procesos y crea un ambiente de trabajo abierto al cambio.

Por otra parte, se considera que la tecnología es mediadora del capital social de una organización. Ésta es un valor agregado en un proceso de gestión del conocimiento porque agiliza la socialización y combinación de la información. En el proyecto, las herramientas tecnológicas se convirtieron en un tercer mediador porque ayudaron en la planeación, desarrollo y evaluación de la intervención.

La institución aprovechó su infraestructura para agilizar la gestión de aprendizaje entre las gestoras y las docentes, incluso, enriqueció la visión de ambas comunidades al explicitar por escrito memorias de metacognición. En síntesis, el aprendizaje en equipo desde esta perspectiva adquiere una ventaja si se aprovechan los recursos tecnológicos para ampliar sus campos de práctica, sobre todo en escenarios del siglo XXI.

Como última condición para un proceso de gestión, se necesita que los equipos aprendan a practicar en común y reflexionen sobre lo que aprenden en este proceso. Las gestoras utilizaron la práctica reflexiva a través de diarios del proceso

de gestión del conocimiento y los registros de la intervención para identificar los aprendizajes de la organización, de ellas mismas y de las profesoras; incluso, las profesoras emplearon la memoria reflexiva para analizar y reconstruir su práctica docente. El siguiente paso del proceso sería que la reflexión se realizará más horizontal y espontánea, y menos vertical y estructurada como sucedió en la intervención escolar, sólo así se lograría una verdadera socialización de los conocimientos.

3. POLARIDADES DE LA INTERVENCIÓN

Un logro en el proyecto de gestión es el posicionamiento de los saberes de las docentes desde dentro hacia afuera, ya que elimina la tendencia de los modelos de formación docente, en donde la pericia de un externo, determina el camino de mejora de la práctica. Esto se vio reflejado en el proyecto de intervención, pues al utilizar las herramientas de reflexión y *coaching* fueron las profesoras quienes evaluaron y reconstruyeron su práctica. A futuro queda la meta de sistematizar el seguimiento de estos procesos de gestión para mantenerlos y que no se disipen con el tiempo.

En cuanto a las limitaciones de la intervención, se descubrió que la gestión del aprendizaje se optimiza cuando los aprendizajes se aplican con periodicidad. La intervención logró articulación en las evidencias de aprendizaje de las profesoras en la fase intensiva que se impartió de manera continua en una semana; pero se perdió la articulación de las reflexiones de la práctica individual de las docentes durante las sesiones mensuales. La misma tendencia se observó en el mecanismo de acompañamiento de las profesoras, las retroalimentaciones mensuales no consiguieron la puntualidad y profundidad en la mediación.

Por último, se considera que las áreas de oportunidad de la intervención en futuras réplicas son replantear la estructura de aplicación para garantizar la periodicidad y lograr continuidad en los aprendizajes. Es necesario lograr que las docentes autoevalúen el grado en que consiguieron los aprendizajes del programa, los alcances de su transformación y la forma de sostener los cambios a pesar del transcurso del tiempo.

4. BARRERAS DEL APRENDIZAJE

Los esquemas instalados en la organización sobre rutinas de trabajo y la administración del tiempo funcionan como modelos mentales que ayudan o inhiben el aprendizaje. En el proyecto, las condiciones laborales como la falta de tiempo y la carga laboral fueron barreras a vencer por la comunidad de práctica en el desarrollo del proyecto y de la comunidad de aprendizaje para trabajar con sus colegas. Si se quiere gestionar conocimiento, la empresa debe apostar por rutinas de trabajo más flexibles, en donde se destine tiempo y valía a las innovaciones colaborativas que emergen desde el capital intelectual de mandos medios-bajos.

Se concluye que no es suficiente ofrecer capacitación y acompañamiento para lograr cambios en la cultura organizacional. El aprendizaje de la institución se verá inhibido si sólo se incrementan las demandas hacia las direcciones o docentes, colocando nuevas declaraciones de conocimiento sin establecer las condiciones necesarias para instalar nuevas prácticas. Por lo tanto, el líder debe gestionar los recursos humanos y estructurales para que la propuesta pueda fluir y consolidarse.

De igual manera, cuando las personas no comparten la visión de la intervención, las capacitaciones sólo aumentarán el estrés organizacional y las dificultades de mantener la coherencia y el rumbo. En el programa los modelos mentales arraigados de algunos participantes sobre la visión constructiva del modelo pedagógico o sobre el “ser docente”, frenaron los procesos de colaboración y autogestión de la práctica. Los directores deberán movilizar los esfuerzos para motivar, capacitar y entrenar su capital intelectual para alinear las visiones y detonar cambios sostenibles.

5. RECOMENDACIONES PARA OTROS PROCESOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA PROYECCIÓN DE LA INTERVENCIÓN A FUTURO

Es necesario involucrar a las profesoras en los procesos de gestión del conocimiento de la organización. Se observa una cultura organizacional que se caracteriza por la toma de decisiones desde mandos medios y directivos, sin

participación de los miembros de otros niveles jerárquicos. Las profesoras tienen mucho que aportar en los procesos de gestión de la práctica docente. Un proceso de gestión del conocimiento es efectivo cuando se consigue una cultura de cambio, no como paliativo, sino como un proceso continuo de reflexión y acción de los miembros. Una forma de motivar es destinar espacio a la gestión de talentos, dejar que el capital intelectual que “quiere y puede” proponga iniciativas de cambio.

Otra sugerencia es consolidar los procesos de la autogestión de la transformación de la práctica y no apresurarse a implementar nuevos procesos de capacitación, sobre todo porque no todas las profesoras lograron al 100% todas las competencias de la intervención. Una intervención requiere tiempo para que el participante aplique y evalúe de manera cíclica sus aprendizajes, esto le brindará seguridad para el crecimiento. A su vez, es necesario mantener el interés de los docentes por innovar su práctica y dar continuidad a las profesoras que no lograron la certificación y al personal de nuevo ingreso con un proceso sistemático que garantice las mismas competencias en la planta docente.

Una advertencia para la organización sobre el aprendizaje de los docentes a futuro, es continuar con las herramientas de acompañamiento a través de la reflexión y el *coaching* para que las profesoras gestionen la innovación de su práctica. No sólo es capacitar, sino mantener un acompañamiento de los focos de cambio que cada docente gestionó, de lo contrario, la intervención pasará a ser un taller más que adquirió la organización, lo cual minimizará los esfuerzos e insumos humanos y económicos que invirtió la escuela en el proyecto de intervención.

La perspectiva de la experiencia de Gestión del Conocimiento es trabajar en superar las barreras de aprendizaje que subyacen en todos los ámbitos de la organización, empoderar el liderazgo de mandos medios para crear esquemas de trabajo más horizontales y flexibles, propiciar espacios colaborativos para gestionar los conocimientos del capital intelectual, y destinar tiempo para sistematizar y mejorar los procesos para crear verdaderos modelos de cambio y aprendizaje organizacional.

REFERENCIAS

- Aportela Rodríguez, I., & Ponjuán Dante, G. (2008). La Segunda Generación de la Gestión del Conocimiento: un nuevo enfoque de la gestión del conocimiento. *Ciencias de la Información*, 39 (1), 19-30. Disponible en <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=181418336002>
- Barrea Andaur, D. S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora de cambio de prácticas en el aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educacional*, 50 (1), 31-60. Consultado el día 30 de agosto de 2016. Disponible en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/File/14/12>
- Bisquerra, A. (2009). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2da. ed.). Madrid: La Muralla.
- Canals, A. *Gestión del Conocimiento* (2000 ed.). Barcelona, España: Gestión.
- Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro: El Método ELI*. (3a ed.). México: TRILLAS.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gómez, L. F. (2005). *Comunicación Personal, Curso Características y Necesidades de la Práctica Educativa*. Guadalajara, México: ITESO.
- Gordó I Aubarell, G. (2010). *Centros educativos ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. España: Editorial Graó.
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid, España: Fundación Telefónica.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO/. Madrid, Santillana. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Martínez Rodríguez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de *Revista electrónica de investigación educativa*: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

- Minakata Arceo, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, (32), 17-19.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, Pp. 1-22.
- Nonaka, I. (1994) Una teoría dinámica de creación del conocimiento organizacional. Instituto de Investigación de Negocios, Hitotsubashi University, Kunitachi: Tokio, Japón.
- Nonaka, I. (1999) La empresa creadora de conocimiento. *Harvard Business Review: América Latina*.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovations*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ortiz S. y Ruiz A. (2009) *Gestión del Conocimiento de Segunda Generación: Modelos de Firestone y McElroy*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Robbins, H., & Finley, M. (1999). Mitos sobre los equipos. En *Por qué fallan los equipos* (págs. 221-240). México: Ediciones Granica S.A.
- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Universidad Barcelona, Facultad de Pedagogía. Cap. III. La práctica reflexiva en la docencia, pp. 49-90.
- Rodríguez, C. (2008). La promoción del desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos del Nivel Medio Superior: una propuesta de abordaje para el Taller de Programación y Cómputo. Tesis de Maestría, ITESO, Guadalajara, México.
- Sanz, S. (2005) *Comunidades de Prácticas Virtuales: accesos y uso de contenidos*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol.2. Noviembre 2005. Consultado el 09 de mayo de 2017. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sanz.html>
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Disponible en

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b), Plan de estudios 2011. Educación básica, México, SEP.

Secretaría de Gobernación México (2013). Plan de Desarrollo 2013-2018 Gobierno de la República de México. Recuperado el 18 de Diciembre de 2017. Disponible en <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Senge, P. (1992) La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica.

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

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

Wenger, E. (2001). Comunidades de Práctica. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. España: Paidós.

Woods, P. (1989). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. España: Paidós.