

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 del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento



**Gestionar el conocimiento entre pares para orientar por
competencias una materia de Educación Superior: Estudio de caso**

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta:

CECILIA VALENZUELA GONZALEZ

Tutor **MAESTRA LORENA HERRERO SERMENT**

Tlaquepaque, Jalisco. 10 de diciembre de 2025

DEDICATORIA

A Iker,

si me dieran a elegir una vez más, te elegiría sin pensarlo.

Espérame en el cielo.

SUMARIO

En este trabajo de tesis se ejemplifica una innovación educativa de una materia de Educación Superior del área administrativa que se realiza a través del trabajo de Comunidad de Práctica. Se transita desde una problemática que se observa en los comentarios de los educandos acerca de su formación académica; y como, dos profesores preocupados por mejorar su práctica educativa, van desarrollando la creatividad para modificar los escenarios de la implementación del aprendizaje para lograr una educación basada en las competencias que los alumnos necesitarán cuando se integren al mundo laboral.

A través de los conceptos de Gestión del Conocimiento, la modificación del aprendizaje no solo se da en los alumnos, sino también en los maestros que desarrollaron la presente investigación.

Se abordan las experiencias vividas por dicha Comunidad de Práctica, desde el planteamiento del problema, el desarrollo de las estrategias, la implementación de las mismas, y los resultados al final del ciclo escolar. Se incluyen los retos a los que tuvieron que enfrentarse, como los resolvieron, las oportunidades que se presentaron, y el trabajo que quedaría por hacerse como parte de la espiral del gestionar el conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Gestión del Conocimiento, Innovación Educativa, Comunidad de Práctica, Competencias Educativas.

INTRODUCCIÓN	1
1. LA NECESIDAD DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACION.....	4
2. UN MODO DIFERENTE DE APRENDER	11
2.1 DESCRIPCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DONDE SE LLEVA LA INTERVENCIÓN	12
2.2 TEORIAS MODERNAS EN EL APRENDIZAJE.....	16
2.2.1 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.....	17
2.2.2 EL DISEÑO INVERSO	20
2.2.3 LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.	21
2.2.4 METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE CASOS.....	26
2.2.5 MEDIOS DE DESEMPEÑO CON AYUDA	28
2.3 LOS MAESTROS TAMBIEN APRENDEN, COMO GESTIONAR EL CONOCIMIENTO.	30
2.3.1 CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL	31
2.3.2 PROCESO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	37
2.4 INNOVACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO.....	41
2.4.1 INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	42
2.4.2 CAMBIO EDUCATIVO	44
3. PRIMERO, HACER UN PLAN DE TRABAJO	52
3.1 CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA	52
3.2 MAPEO DE LA ORGANIZACIÓN	53
3.3 COMBINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	57
3.3.1 USO DEL CONOCIMIENTO.....	59
3.3.2 DIFUSIÓN, ALMACENAMIENTO Y ACCESO AL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO.....	60
4. A TRABAJAR. DESARROLLO DEL PROCESO	64
4.1 CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA	65
3.4 MAPEO DEL CONOCIMIENTO.....	72
4.3 COMBINACIÓN DEL CONOCIMIENTO	81
4.4 USO DEL CONOCIMIENTO.....	89
4.5 RESULTADOS	92
5. QUE APRENDIÓ LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA: LOGROS Y DIFICULTADES.....	114
5.1 LOGROS.....	114
5.2 RETOS Y DIFICULTADES	117
CONCLUSIONES	121
BIBLIOGRAFÍA	126

ANEXOS.....	128
--------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Nunca antes en la historia de la humanidad los cambios se habían presentado de manera tan vertiginosa, y estos demandan a su vez variaciones en la educación que vayan paralelas a dichas necesidades. En el presente trabajo de investigación, a través de un estudio de caso, se propone el uso de las teorías de Gestión del Conocimiento como medio de acrecentar la creatividad necesaria para introducir modificaciones en la intervención de aprendizaje de una materia de nivel superior, y como, a través de la formación de Comunidades de Práctica entre los docentes involucrados se puede innovar y poner en acción las estrategias acordadas.

En el primer capítulo, se detalla el planteamiento del problema que determina la necesidad educativa, considera al Diseño por Competencias como parte de un eje transversal de requisitos en la educación universitaria; puesto que el conocimiento como acumulación del saber no es significativo; pues su valor radica en el uso que se hace del mismo. De ahí parte la visión de innovar e incorporar estos elementos, las competencias, a los programas de estudio en una materia a nivel enseñanza superior que se imparte en una institución como el ITESO (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente) y que va acorde a su misión. También se determinan los propósitos que sirvieron de guía para la presente investigación.

En el segundo capítulo se presenta el marco de la intervención. Se describe la organización donde se realiza la práctica educativa, el ITESO. En un segundo apartado se desarrollan las teorías de enseñanza-aprendizaje que dan lugar al diseño de la intervención, como son el Enfoque por Competencias, el Diseño Inverso, la Enseñanza para la Comprensión, la metodología de Estudio de Casos, y un concepto primordial a considerar para volver operativa la estrategia, como lo son los medios de desempeño con ayuda sobre la base de la Zona de Desarrollo Proximal.

En un tercer apartado de este mismo capítulo se explica lo que es la Gestión del Conocimiento a partir de los modelos de Senge, Nonaka, Firestone y McElroy, y Wenger. Dichos modelos se integran en la descripción de Conocimiento Organizacional y del Proceso de Gestión del Conocimiento, enfatizando en la producción del conocimiento y la integración del mismo.

En un cuarto apartado se desarrollan los conceptos de innovación y cambio educativo, pues una innovación bien realizada e implantada dará resultados de aprendizaje, no sólo en los estudiantes, sino también en los docentes involucrados.

En el tercer capítulo se desarrolla el Plan de Trabajo diseñado para introducir el cambio educativo propuesto. Este proceso tiene como finalidad transformar las prácticas educativas y cambiar los modelos culturales desde los que operan los docentes al construir nuevos escenarios de participación. Se describe como se pretende crear la Comunidad de Práctica y el mapeo la organización; cuál es la estrategia para la Combinación del Conocimiento que finaliza con el diseño del Plan de Intervención del Aprendizaje y como se pretende hacer el Uso del Conocimiento, para ejecutar dicho plan. Enfatiza en la forma de retroalimentar el conocimiento producido y validar el conocimiento generado. Por último, se establece la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

En el cuarto capítulo se explica a detalle como fue el Desarrollo del Proceso, y como se puso en práctica el Plan de Trabajo, donde se ejemplifica el progreso que hace la Comunidad de Práctica a la luz de las teorías de Gestión del Conocimiento. Las situaciones que fluyeron como se tenía planeado y aquellas que representaron un reto y como dicha comunidad enfrentó estos obstáculos que terminan en la validación del diseño de intervención del aprendizaje y su puesta en práctica. También detallan como en la operatividad del plan, fueron generando nuevo conocimiento y este a su vez, los lleva a modificar y enriquecer el proceso de gestión del aprendizaje.

En el quinto capítulo, se detallan los logros, retos y dificultades de la Comunidad de Práctica en la operatividad del plan de intervención del aprendizaje y como fue aprendiendo e innovando a través de la generación de nuevo conocimiento que los lleva a considerar modificar y enriquecer el proceso de gestión del aprendizaje como reto a futuros ciclos escolares.

Por último, se incluyen las conclusiones de la presente investigación.

1. LA NECESIDAD DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACION

El diseño por competencias es una nueva tendencia educativa que ha sido determinante en el planteamiento de los currículos de la educación en la actualidad y permea también al ámbito de la educación superior. A los profesores universitarios se les pide conducir su práctica docente con esta orientación, sin embargo, se enfrentan a la disyuntiva de cómo colocar esta nueva mirada en su trabajo diario con los estudiantes. El presente informe presenta una intervención que se enfoca en un modo diferente de intervenir en el aula, de conducir el aprendizaje, modificar las prácticas de una asignatura y orientar las mismas al desarrollo de competencias en los alumnos a partir de procesos de Gestión del Conocimiento.

El enfoque por competencias en educación aparece en México a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria (Andrade, 2008). Esto explica porque en México la Secretaría del Trabajo fue una de las grandes instancias que impulsó esta perspectiva con su modelo CONOCER, y a finales de la década de los ochenta, el colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczi para la formación de competencias en la enseñanza técnica (Díaz Barriga, 2005). En la misma década de los ochenta, el Instituto Politécnico Nacional hace mención del enfoque por competencias en sus planes de estudio (Andrade, Adela, Gallardo y Catalina 2010).

Un antecedente actual del enfoque por competencias se encuentra en la Declaración de Bolonia (1999) y el Proyecto Tuning (que inicia con la fase I en el periodo 2000-2001), que pone énfasis en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior en Europa, y en el continente americano está tomando fuerza el proyecto Tuning América Latina (Andrade, Adela, Gallardo y Catalina 2010), en México se adoptó el enfoque de competencias en los planes de estudio de nivel básico en preescolar (2004), primaria (2009) y secundaria (2006) y en el nivel medio superior (2009); a nivel superior, algunas universidades del país están participando en el Proyecto Tuning América Latina (Andrade, Adela, Gallardo y Catalina 2010).

El conocimiento como acumulación de saber no es significativo, su valor radica en el uso que se hace del mismo, por lo que las escuelas deben replantear los programas educativos desde el desarrollo de competencias y de su aplicación a situaciones de la vida real, en donde el estudiante le encuentre sentido a las actividades de aprendizaje (Andrade, 2008). El fracaso del funcionamiento del modelo es porque ha faltado detenerse en lo metodológico, fundamentalmente en los métodos del cómo hacer; no se accede al cambio y el modelo se queda flotando sobre sus actores principales: profesores y alumnos (Andrade, 2008). El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo educativo actual; sin embargo resulta necesario *“que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos”* (Díaz Barriga, 2005, p. 12).

Se requiere consolidar un cambio en la educación, abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que realmente sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales (Díaz Barriga, 2005), en muchas ocasiones:

“la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma” (Díaz Barriga, 2005, p. 16).

La innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al sistema educativo (Díaz Barriga, 2005), esta se sustenta en la forma en que se incorporan y participan los actores con sus necesidades, disposiciones y competencias (Carbonell, citado por Gómez, 2009). Las reformas educativas, entre ellas el enfoque por competencias, fracasan principalmente porque no han atendido los asuntos de implementación ni los de las culturas locales (Fullan, citado por Gómez, 2009).

Desde esta perspectiva, el presente proyecto ha buscado introducir un cambio educativo que favorezca la innovación al abordar un problema que se considera importante en el Departamento de Economía Administración y Mercadología (DEAM) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente A.C. (ITESO) y ha surgido a partir del análisis de algunos estudios internos en la Universidad realizados al término de cada semestre. En estos estudios los alumnos han comentado que los aprendizajes que obtuvieron dentro de la Institución resultan repetitivos; que algunos contenidos se impartían frecuentemente en varios cursos; además perciben en algunos casos los aprendizajes poco significativos y descontextualizados con respecto de lo que ellos esperaban para su formación profesional seleccionada. Por otro lado, docentes de materias que se imparten al final de la licenciatura en Administración de Empresas, por ejemplo, Administración Estratégica, han manifestado que los alumnos no llegan con las habilidades y conocimientos necesarios para conseguir el propósito de estas asignaturas.

Tharp y Galimore (1993) mencionan que la recitación, no la enseñanza, ha sido el eje predominante en las escuelas, los alumnos recitan una serie de contenidos y aprueban exámenes que evalúan en realidad la capacidad de memorización de contenidos y que si se quiere realmente logran un aprendizaje significativo, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben orientarse por procesos de socialización.

Esta forma de intervenir en el aula, la repetición de contenidos, contraviene los lineamientos señalados en el Modelo Educativo del ITESO que enfatiza que el aprendizaje debe ser centrado en el sujeto y su proceso y no en la transmisión de contenidos:

“la enseñanza deja de ser concebida como la acción unilateral del profesor sobre el estudiante, reducida ordinariamente en la transmisión de información y en la verificación de que esa información haya sido adecuadamente devuelta, y se convierte en una cuestión de ambientes o situaciones para el aprendizaje”
(ITESO, n.d.).

El enfoque por competencia muestra su mayor riqueza al incorporar de manera real la promoción de ambientes de aprendizaje escolares; que pasa de un modelo centrado en la información, hacia modelos centrados en desempeños (Díaz Barriga, 2005). El enfoque por competencias permite atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo, la función de la escuela es preparar para la vida, acortar el momento de estudio o aprendizaje a otro momento siguiente en el que los conocimientos pueden ser aplicados. *“No tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad”* (Díaz Barriga, 2005, p. 18).

El Modelo Educativo del ITESO hace énfasis en la orientación de aprender significativamente, pues señala que

“es significativo el aprendizaje cuando el sujeto incorpora lo nuevo en su estructura de conocimiento; o en términos más generales, cuando lo vincula con su campo de experiencia. Lo nuevo deja de ser un elemento aislado y adquiere un sentido –lugar y dirección– en el proyecto de formación profesional y de vida. El sujeto se hace presente en el proceso(ITESO, n.d.)

El modelo no es el problema, los escasos resultados se deben a que los profesores no lo traducen a prácticas educativas en el aula (Fullan y Hargreaves, citados por Gómez, 2009).

El modelo educativo del ITESO integra además diferentes atributos del aprendizaje:

- a) el aprendizaje reflexivo, aquel en el que el sujeto es capaz de dar cuenta de qué fue lo que aprendió y cuáles fueron las acciones e interacciones que produjeron ese aprendizaje;
- b) el aprendizaje situado, que está contextualizado, el que enfrenta al alumno a situaciones reales frente a las cuales hay que dar una respuesta pertinente y consistente;
- c) el aprendizaje en la acción, que se da por medio del desempeño;
- d) el aprendizaje colaborativo, que coloca la importancia de aprender con otros no al lado de otros, y por último
- e) el aprendizaje transferible que permite al estudiante

reelaborar o desarrollar por sí mismo el aprendizaje en función de nuevas situaciones (ITESO, n.d.).

El problema principal radica en la dificultad de los maestros para traducir el enfoque por competencias a la realidad del trabajo cotidiano que se desarrolla en las aulas, aunque el discurso del MEI lo contempla, los maestros no están preparados para intervenir realmente desde esta perspectiva, y los alumnos perciben esta brecha en la calidad de la educación que reciben, por lo que el objetivo del proyecto que se presenta en este informe quedó definido como: “Gestionar el conocimiento entre pares para orientar por competencias una materia de Educación Superior: estudio de caso ”.

Se planteó el trabajo del presente proyecto desde la perspectiva del trabajo en comunidad de práctica, pues *“una innovación no puede ser asimilada si su sentido no se comparte”* (Fullan citado por Gómez, 2009 p. 13); el aprendizaje, la construcción de sentido y el trabajo colaborativo constituyen los tres componentes principales de la innovación educativa, y facilitan la creación de una comunidad profesional de aprendizaje (Gómez, 2009); la innovación se sustenta en la forma en que se incorporan y participan los actores con sus necesidades disposiciones y competencias (Carbonell citado por Gómez, 2009); la colaboración es una actividad coordinada y simultánea mediante la cual se pretende lograr un objetivo manteniendo una concepción común del problema, a diferencia de la cooperación, donde una actividad se descompone en diversas tareas y cada una de estas son llevadas a cabo en lo individual (Gómez, 2009).

La comunidad de práctica adoptó la perspectiva de la Gestión del Conocimiento para el desarrollo del presente proyecto, pues se considera que mucho del conocimiento generado por las personas, en este caso los docentes y las comunidades que interactúan en la organización puede ser desaprovechado. Aunque el conocimiento se desarrolla por individuos, son las organizaciones las que desempeñan un papel clave en difundir e instalar en ellas este conocimiento (Nonaka, 1994). Al trabajar en comunidad de práctica se capitaliza el conocimiento individual en conocimiento organizacional, se produce nuevo conocimiento a partir

del existente y se define qué y cómo se almacenan los datos, información y conocimiento generado en la organización y cómo se accederá a ellos (Firestone y McElroy, citados por Ortiz y Ruíz, 2009).

Los modelos de Gestión del Conocimiento se alinean a la misión general del ITESO que postula:

“El ITESO es una universidad de inspiración cristiana confiada a la Compañía de Jesús. Se concibe a sí mismo como una comunidad de personas en permanente crecimiento, bajo la inspiración de la tradición educativa jesuita y el análisis constante de la realidad” (ITESO, 2003).

También tiene congruencia con la misión del Departamento de Economía, Administración y Mercadología; que declara su compromiso con la innovación y el trabajo colectivo, y cita:

“Desarrollar colectivamente procesos articulados de producción académica, en aspectos socioeconómicos y de gestión, lo que incluye formación integral a nivel profesional y de posgrado, investigación e incidencia social, en los cuales se procure la responsabilidad social, la interdisciplinariedad, la innovación y el emprendimiento orientado al desarrollo equitativo y sustentable” (portal ITESO, 2012).

Por todo lo anterior el proyecto se interesó por la forma de intervenir de los docentes en el aula, orienta las actividades de la asignatura de Gestión Empresarial (GE) a la formación de los estudiantes en competencias, con el énfasis en el trabajo en comunidades de práctica y la gestión del conocimiento para lograr aprendizaje organizacional, ya que el resultado del aprendizaje organizacional es mayor que la suma de sus partes o de los aprendizajes individuales (Senge, 2005).

Los propósitos se definieron de la siguiente manera:

- Formar una comunidad de práctica con los maestros interesados de la materia de Gestión Empresarial para trabajar de manera conjunta y generar conocimiento;
- Identificar los desempeños de comprensión a desarrollar, su complejidad y estructura a fin de adaptarlos al contexto de los estudiantes de dicha materia;
- Identificar los parámetros de evaluación que permitan decidir cuales casos prácticos abonan al aprendizaje situado y a las competencias de la materia de Gestión Empresarial;
- Desarrollar un medio para guardar la memoria colectiva que permita consultar, utilizar y ampliar dicha memoria de manera fácil y accesible para los miembros de la comunidad de práctica y personas de las periferias.

2. UN MODO DIFERENTE DE APRENDER

En la dinámica de la sociedad en la actualidad, la sociedad del conocimiento adquiere un papel determinante en los sistemas sociales y culturales de las naciones (Minakata, 2009). En este contexto, los sistemas escolares se encuentran envueltos en dos dinámicas que les plantean demandas de transformación radicales; una que cuestiona su función histórica de ser fuente principal de producción e intermediación de conocimientos en sus procesos formativos y de capacitación; y otra que cuestiona la identidad de la escuela como institución encargada de transmitir y enseñar a las nuevas generaciones hacia el aprendizaje de competencias sociales, productivas y para la vida en un contexto de inseguridad, incertidumbre y complejidad de transformación de las relaciones familia-escuela, escuela-ámbitos productivos (Hargreaves, citado por Minakata, 2009).

El aprendizaje para la vida social y las competencias profesionales deben trascender el ámbito escolar, por lo que las escuelas se ven obligadas a transformarse de organizaciones que enseñan a organizaciones que aprenden en y desde problemas y proyectos situados en la vida social y económica; por lo que el conocimiento presencial que se adquiere cara a cara en los salones escolares alcanza nuevos significados. Esta disyuntiva se plantea también a los profesores que, o se incorporan a los procesos de cambio, o vivirán los efectos de su obsolescencia e inadecuación como formadores con el consiguiente vacío de significado profesional social y personal (Minakata, 2009).

Este capítulo presenta el marco de la intervención del presente proyecto. Primero se define el ámbito escolar en el que se desarrolló el mismo, describe la institución de educación superior en la que tuvo lugar la intervención. En segundo término se desarrolla el marco contextual de las teorías de enseñanza-aprendizaje que en combinación con los conocimientos derivados de la experiencia de los profesores involucrados, dieron lugar al diseño de la Intervención de aprendizaje que se presenta como la innovación del presente proyecto.

En un tercer apartado se describen las teorías relacionadas a la Gestión del Conocimiento, desde esa perspectiva se procede al cambio y la innovación y surgen las nuevas declaraciones de Conocimiento que son implementadas en la organización desde el trabajo en Comunidad de Práctica. Por último, se explica la importancia de la innovación y el cambio en las instituciones educativas, diferenciando el significado de las reformas escolares, que mientras no se implementen no se puede decir que existe innovación, los cambios se quedan en el discurso.

2.1 DESCRIPCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DONDE SE LLEVA LA INTERVENCIÓN

El presente proyecto se realizó en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara fundada en 1957, que pertenece al conjunto de más de 200 universidades jesuitas en el mundo y con las que comparte una tradición educativa de 450 años históricamente ubicada en el centro del pensamiento mundial y reconocida por la formación de líderes en todos los campos de las ciencias y las artes. El ITESO se concibe a sí mismo como una comunidad de personas en permanente crecimiento, bajo la inspiración de la tradición educativa jesuita y el análisis constante de la realidad (ITESO, 2003).

Tiene como misión el formar profesionales competentes, libres y comprometidos dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad; ampliar las fronteras del conocimiento y la cultura en la búsqueda permanente de la verdad; proponer y desarrollar, en diálogo con las distintas organizaciones sociales, soluciones viables y pertinentes para la transformación de los sistemas e instituciones; todo ello encaminado a la construcción de una sociedad más justa y humana (ITESO, 2003).

Su oferta educativa es coordinada por diez departamentos y dos centros que cuentan con estructuras independientes de organización pero correlacionados por las instancias administrativas, académicas y organizacionales de la institución. La oferta de la universidad del 2012 se expone en la tabla 2.1

TABLA 2.1*OFERTA UNIVERSITARIA ITESO EN EL 2012*

Departamento Académico	Programa Académico
Centro de Formación Humana	
Centro de Lenguas	Masters in Education English Language Teaching
Departamento de Economía, Administración y Mercadología	Licenciatura en Mercadotecnia Licenciatura en Comercio Internacional Licenciatura en Administración de Empresas Licenciatura en Administración Financiera Licenciatura en Contaduría Pública Licenciatura en Relaciones Industriales Maestría en Mercadotecnia Global Maestría en Administración
Departamento de Educación y Valores	Licenciatura en Ciencias de la Educación Doctorado Interinstitucional en Educación Maestría en Educación y Gestión del conocimiento Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas
Departamento de Electrónica, Sistemas e Informática	Ingeniería Electrónica Ingeniería en Sistemas Computacionales Ingeniería en Redes y Telecomunicaciones Licenciatura en Tecnologías de Información Maestría en Diseño Electrónico con Orientación a Negocios Maestría en Informática Aplicada Especialidad en Diseño de Circuitos Integrados
Departamento de Estudios Socioculturales	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura

Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos	Licenciatura en Ciencias Políticas y Gestión Pública Licenciatura en Derecho Licenciatura en Relaciones Internacionales Maestría en Política y Gestión Pública Maestría en Derecho Constitucional y Amparo Doctorado en Estudios Científico-Sociales
Departamento de Filosofía y Humanidades	Licenciatura en Filosofía y Ciencias Sociales Maestría en Filosofía y Ciencias Doctorado en Filosofía de la Educación
Departamento de Matemáticas y Física	Ingeniería Financiera
Departamento de Procesos Tecnológicos e Industriales	Ingeniería de Alimentos Ingeniería Ambiental Ingeniería Industrial Ingeniería Mecánica Ingeniería Química Maestría en Ingeniería para la Calidad
Departamento de Salud, Psicología y Comunidad	Licenciatura en Psicología Maestría en Desarrollo Humano Maestría en Psicoterapia
Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano	Ingeniería Civil Licenciatura en Arquitectura Licenciatura en Diseño

El proyecto se desarrolló al interior del Departamento de Economía, Administración y Mercadología (DEAM), cuya misión es:

“Desarrollar colectivamente procesos articulados de producción académica, en aspectos socioeconómicos y de gestión, lo que incluye formación integral a nivel profesional y de posgrado, investigación e incidencia social, en los cuales se procure la responsabilidad social, la interdisciplinariedad, la innovación y el emprendimiento orientado al desarrollo equitativo y sustentable” (Portal ITESO, 2012).

Lo anterior se traduce en los ámbitos de las funciones sustantivas del ITESO, en actividades dirigidas a la formación de profesionales en las disciplinas económico-administrativas con las siguientes características: Integralidad, alto nivel académico, responsabilidad social en el diseño y gestión de organizaciones e instituciones, desarrollo de competencias interdisciplinarias y sistémicas, así como capacidad innovadora y emprendedora. Otro grupo de actividades se orientan a generar, transmitir, difundir, aplicar y transformar conocimientos sobre la dinámica socioeconómica, así como sobre la gestión de las organizaciones y sus relaciones, con un enfoque interdisciplinar, crítico y plural. Además el DEAM busca involucrarse permanentemente con los distintos agentes de la sociedad para contribuir a la toma de decisiones, viables y pertinentes, para el desarrollo económico sustentable (Portal ITESO, 2012)

La visión del DEAM es:

“Ser una comunidad académica en el campo de las ciencias económico administrativas, reconocida por sus contribuciones al conocimiento y a la procuración del desarrollo equitativo, sustentable y eficientemente organizado, así como por su espíritu crítico, plural, incluyente y reflexivo” (Portal ITESO, 2012).

Asimismo, ser una instancia universitaria socialmente responsable tanto hacia el interior como en su actuar hacia la universidad y su entorno, considerando las

fronteras del conocimiento y sus tendencias, para incidir en la transformación productiva y distributiva, en consonancia con los documentos fundamentales del ITESO (Portal ITESO, 2012).

El DEAM, al igual que el resto de los departamentos del ITESO, se encuentra organizado en Unidades Académicas Básicas (UAB), las cuales se definen en función de un objeto de conocimiento, de los requerimientos educativos y de investigación y de la composición, número y perfil de sus profesores, procurando el adecuado equilibrio entre responsabilidades y recursos (artículo 6 del reglamento del ITESO n.d.).

Las UAB del DEAM son cinco: Comportamiento Organizacional, Contabilidad, Finanzas, Economía y Administración. El proceso de Gestión del Conocimiento conducido a través de este proyecto fue realizado con miembros de la UAB de Administración y la intervención generada como producto de esta gestión tuvo lugar en la asignatura de “Gestión Empresarial” que pertenece a esta UAB.

2.2 TEORIAS MODERNAS EN EL APRENDIZAJE

Para abordar el propósito del presente proyecto se consideraron diversas teorías que ayudaron a estructurar el diseño de la materia de GE en combinación con el conocimiento interno de los miembros de la CP. El Enfoque por Competencias fue el marco general, el Diseño Inverso permitió considerar las necesidades de otras materias que se serían con GE, la Enseñanza para la Comprensión ayudó a alinear los desempeños de comprensión a las competencias especificadas, la metodología de Casos de Estudio permitió estructurar el diseño de las actividades para que se consideraran aspectos de aprendizaje situado y significativo, y por último, las aportaciones socioculturales sobre los medios adecuados para el desempeño con ayuda descritos por Tharp y Gallimore.

En primer lugar se presenta el enfoque por competencias y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este marco actuó como andamiaje principal en el diseño de la intervención ya que permitió ver de forma distinta el problema que

los alumnos manifestaban respecto de la repetición de contenidos y en combinación con la experiencia de los docentes involucrados, sirvió de estructura para orientar la asignatura de Gestión Empresarial (GE) para que los alumnos tuvieran oportunidades de hacer uso del conocimiento.

Se considera en un segundo momento el enfoque global del diseño inverso. En la revisión de la materia de GE, la CP consideró las necesidades de materias posteriores desde la perspectiva del diseño inverso pues hay que *“empezar con el fin -los resultados deseados (metas o estándares)- y luego deriva el currículo de la evidencia de aprendizaje (competencias) exigido por el estándar y la enseñanza necesaria para equipar a los estudiantes para su desempeño” (Wiggins y McTighe, 1998, p. 10).*

Para el curso específico al que se orienta la gestión del aprendizaje del presente proyecto, se determinó que el modelo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) permitía estructurar desde una mirada sistémica y diseñar los desempeños de comprensión con orientación a las competencias previstas. Tobón (2006) sugiere que una de las condiciones para el diseño en competencias es traducir las mismas en términos de desempeños.

La metodología de estudio de caso, como un método didáctico que facilita el desarrollo de desempeños de comprensión, es un recurso para que los alumnos aprendan el uso del conocimiento y una herramienta que hace posible que los alumnos se enganchen e interesen en el aprendizaje.

Se incluyen concepciones de Tharp y Galimore relacionadas a las variaciones de los medios con los que se ofrece ayuda a los estudiantes en el proceso de transición de la ayuda ajena a la autoayuda o internalización y automatización.

2.2.1 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Las competencias pueden definirse de manera sencilla como *“el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber-hacer, saber-ser, saber-emprender...”* (Chávez, citado por Salas n.d.); por su parte Hymes (citado por

Salas, n.d.) considera que las competencias son el conocimiento que se adecua a todo un sistema social y cultural que le exige utilizarlo apropiadamente. Si el eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como *“la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe”* (Malpica, citado por Huerta, Pérez, Castellanos, n.d.), lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Por lo tanto, exige del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente (Salas n.d.).

Entonces *“las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”* (Tobón, 2006, p. 5); son procesos porque son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto; son complejos porque son multidimensionales y su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre; el desempeño se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas; la idoneidad se refiere a que las actividades o la resolución de problemas se realiza cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto; contexto es el campo disciplinar, social, cultural y ambiental que rodea, significa e influye en determinada situación; y por último responsabilidad se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos (Tobón, 2006).

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica; en esta relación, la práctica delimita la teoría necesaria (Huerta, Pérez, Castellanos n.d.). La relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica (Malpica, citado por Huerta, Pérez, Castellanos, n.d.).

De este modo, un currículum por competencias profesionales integradas propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad, que se definen mediante un diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, indispensables para el establecimiento del perfil del futuro profesional (Huerta, Pérez, Castellanos, n.d.).

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación pues supone un cambio en: a) del énfasis de conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas; b) del conocimiento a la sociedad del conocimiento, la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional; y c) de la enseñanza al aprendizaje, este último como centro de la educación, considerando los aprendizajes y expectativas con los que vienen los estudiantes, sus aprendizajes y como ellos pueden involucrarse en forma activa en su propio aprendizaje (Tobón, 2006).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define las competencias como “las habilidades y destrezas para la vida” esto es emplear los conocimientos no para demostrar el grado en que se han retenido o el grado en que pueden ser aplicados a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite a los educandos resolver problemas cotidianos (Díaz Barriga, 2005).

Entre las principales aportaciones del enfoque basado en competencias se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar; cual es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida, o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas (Díaz Barriga, 2005).

2.2.2 EL DISEÑO INVERSO

Un acto esencial de los maestros es el diseño del currículo y el aprendizaje de experiencias, así mismo, diseñan evaluaciones para diagnosticar las necesidades de los estudiantes, la efectividad de sus diseños corresponde al logro de las metas de sus usuarios finales. Los estudiantes son los clientes primarios, finalmente la efectividad del currículo está determinada por los aprendizajes deseados logrados; los estándares informan y moldean el trabajo del docente (Wiggins y McTighe, 1998).

El diseño inverso puede ser razonado como un análisis intencional: dada una tarea a realizar, ¿cómo llegamos ahí?, ¿qué tipo de prácticas y clases son necesarias para dominar desempeños clave? El diseño en retrospectiva llama a hacer operativas las metas y estándares en términos de evidencia de evaluación mientras se planea una unidad o un curso, ¿qué se aceptará como evidencia de que los estudiantes han logrado la comprensión y manejo deseado?, “pensar como un evaluador” respecto a la evidencia de aprendizaje ayuda a clarificar las metas y los estudiantes se desempeñan mejor conociendo su meta; una coherencia entre los resultados deseados, desempeños clave, y experiencias de enseñanza y aprendizaje lleva a un mejor desempeño del estudiante, que es a última instancia, el propósito del diseño curricular (Wiggins y McTighe, 1998).

La lógica de proyectar en retroceso sugiere una secuencia de planeación para el currículo en tres etapas: a) identificar los resultados deseados, b) determinar la evidencia aceptable, c) planear experiencias de aprendizaje y enseñanza (Wiggins y McTighe, 1998).

En la primera etapa, relacionada a la identificación de los resultados deseables, es útil preguntarse lo que los estudiantes deberían saber, entender y ser capaces de hacer; lo que es meritorio comprender y que comprensiones perdurables se desean, ya que típicamente hay más contenido que lo que razonablemente se puede dirigir. En este contexto, es útil clarificar las prioridades curriculares e identificar: a) los contenidos cuya familiarización es útil, los contenidos (temas, habilidades y

recursos) que podrían examinarse durante la unidad o el curso; b) el conocimiento importante (hechos, conceptos, y principios) sin el cual el aprendizaje del estudiante estaría incompleto; se especifica el conocimiento y las habilidades necesarias para que los estudiantes logren exitosamente sus desempeños clave; c) los conocimientos “duraderos” que se refiere a las grandes ideas, los conocimientos importantes que se quiere que los estudiantes interioricen y retengan después de que hayan olvidado muchos de los detalles (Wiggins y McTighe, 1998).

En la etapa dos, se determina la evidencia aceptable, aquella que ayuda a saber que los estudiantes han logrado los resultados deseados y encontrar los estándares, es útil preguntarse que se aceptará como evidencia del conocimiento del estudiante y su competencia. El diseño inverso invita a los profesores a pensar en un curso en términos de la evidencia de evaluación recopilada y necesaria para documentar y validar que el aprendizaje deseado ha sido logrado puesto que el curso no es sólo contenido a cubrirse o una serie de actividades de aprendizaje. La evidencia colectada puede incluir observaciones y diálogos, exámenes tradicionales, ensayos académicos, trabajo de desempeño y proyectos, así como también autoevaluaciones de los estudiantes recogidas a lo largo del tiempo (Wiggins y McTighe, 1998).

En la etapa tres se planean experiencias de aprendizaje y enseñanza; con resultados claramente identificados y conocimientos duraderos, y la evidencia apropiada de comprensión en mente. Los educadores planean las actividades de enseñanza y deciden qué actividades harán los estudiantes durante la unidad y qué recursos y materiales se necesitarán para esas actividades. Las experiencias de aprendizaje y enseñanza coherentes evocarán y desarrollarán los conocimientos deseados, promoverán interés y harán más posible desempeños excelentes (Wiggins y McTighe, 1998).

2.2.3 LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.

Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (Perkins, comp. Stone-Wiske, 1999), Para apreciar la comprensión de una

persona, será necesario ponerla a hacer “algo” que ponga su comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto; lo que el alumno responde, no sólo demuestra su nivel de comprensión actual, sino que lo más probable es que lo haga avanzar. La gente reconoce la comprensión por medio del desempeño, así pues, los desempeños de comprensión son actividades que van más allá de la memorización y la rutina (Perkins, comp. Stone-Wiske, 1999). Entonces, la comprensión se concibe como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas (Stone-Wiske, 1999).

Comprender un tema o materia es usar el conocimiento y la habilidad en formas sofisticadas, flexibles; conocimiento y habilidad son elementos necesarios para la comprensión, pero no son sinónimos de comprensión. La comprensión involucra lo abstracto y lo conceptual, no únicamente lo concreto y discreto; conceptos, generalizaciones, teorías y uniones mentales entre hechos; la habilidad de usar el conocimiento y habilidad en contexto, en contraste a hacer algo como rutina y en una fila de tareas fuera de contexto. No se está siendo redundante cuando se quiere que los alumnos sean capaces de usar ese conocimiento en situaciones auténticas así como que entiendan el fondo de ese conocimiento (Wiggins y McTighe, 1998).

La Enseñanza para la Comprensión no es ni prescriptiva ni es un proceso lineal. Es un proceso sutil que exige constante atención, apoyo y repetición. Los docentes integran el marco conceptual con su práctica por medio de ciclos de diseño curricular, compromiso de los estudiantes en las realizaciones de comprensión, evaluaciones de tales realizaciones y planificación del currículo como respuesta a los avances y a los problemas de los alumnos (Stone-Wiske, 1999).

En el marco conceptual guía de la enseñanza para la comprensión (EpC), Stone-Wiske (1999) sugiere que debe abordar cuatro preguntas clave:

1. *¿Qué tópicos vale la pena comprender?*
2. *¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?*
3. *¿Cómo podemos promover la comprensión?*
4. *¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?*

Estas preguntas se responden desde los cuatro elementos de la EpC, que son: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. A través de ellos, se define qué vale la pena comprender identificando tópicos o temas generativos y organiza propuestas curriculares alrededor de ellas, clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en comprensiones clave, motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exige que apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben; así mismo, se controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión (Stone-Wiske, 1999).

En la planificación del docente con la EpC, se trabaja dinámicamente con los elementos del marco; no hay un punto de partida o secuencia establecida. Articular metas ayuda a definir la esencia de un tópico generativo; analizar desempeños puede revelar metas que un docente no había articulado con anterioridad; definir criterios de evaluación diagnóstica continua puede ser difícil durante el proceso de diseño del currículo y puede estimular un refinamiento de las metas de comprensión (Ritchhart, Stone-Wiske, Buchovecky, Hetland, 1999). Aunque en el desarrollo de la implementación por EpC, los docentes se ven envueltos en esta dinámica, es necesario darle una coherencia al trabajo realizado, por lo que se explica primeramente las metas de comprensión.

Como mencionan Ritchhart, Stone-Wiske, Buchovecky, Hetland (1999), es necesario poner en claro las prioridades, refinar y clarificar lo que más gustaría que los alumnos fueran capaces de lograr, y luego organizar la práctica docente de forma tal que se centrara directamente en el logro de esas metas; por lo tanto, las metas de comprensión afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. Las metas definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación (Stone-Wiske, 1999).

Intentar definir metas de comprensión exige que los docentes distingan entre las metas finales, de las metas académicas intermedias; como estas metas generales o finales tienden a ser aquellas a los que los docentes y alumnos vuelven a lo largo del curso, algunos teóricos de esta propuesta los han llamado hilos conductores (Stone-Wiske, 1999). Para que las metas de comprensión actúen como tal, deben de ser explícitas y públicas, dispuestas en una estructura compleja, y centrales para la materia.

Los tópicos generativos son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno (Blythe, Tina y cols., 1999); organizan propuestas curriculares alrededor de ellos. Perrone (citado por Stone-Wiske, 1999) menciona que uno de los rasgos recurrentes del currículo diseñado para favorecer la comprensión, es que el mismo se vincule con las preocupaciones y experiencias que ocupan a los alumnos en su vida cotidiana.

Para que un tópico sea generativo, debe ser central para el dominio o la disciplina, es accesible e interesante para los alumnos, excita las pasiones intelectuales del docente y se conecta fácilmente con otros tópicos tanto dentro como fuera del dominio o disciplina particular. Usando como estímulo los criterios de tópicos generativos, el docente establece un vínculo desde su tópico central hacia las ideas relacionadas, y permite concentrar la atención sobre conceptos especialmente ricos, revelando aquellos que tienen vínculos múltiples (Stone-Wiske, 1999).

Los desempeños de comprensión son las actividades que proporcionan ocasiones a los alumnos que les exigen ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo, reconfigurado, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos (Blythe, Tina y cols., 1999).

Los desempeños de comprensión tal vez sean el elemento más importante del marco conceptual de la EpC. La concepción de la comprensión como un desempeño más que como un estado mental subyace a todo el proyecto de investigación colaborativa en el cual está basado el marco (Stone-Wiske, 1999); se deduce que la comprensión se desarrolla y se demuestra poniendo en práctica la propia comprensión. Existen tres tipos de desempeño de comprensión: preliminares, de investigación guiada y el proyecto final de síntesis.

En lugar de enseñar o recrear el conocimiento producido por otros, los desempeños de comprensión involucran a los alumnos en la creación de su propia comprensión. Recordando que la comprensión es algo que va más allá de la información dada para extender, sintetizar, aplicar o usar de otra forma lo que uno sabe de manera creativa y novedosa, los desempeños que cumplen con esta definición incluyen explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías (Stone-Wiske, 1999).

Cuando el propósito de la enseñanza es la comprensión, el proceso de evaluación debe ser algo más que una simple estimación: debe contribuir significativamente al aprendizaje (Blythe, Tina y cols., 1999). Ya que construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, lográndose esto al introducir nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos (Díaz Barriga, Hernández, 2005). Así pues, integrar el desempeño y la retroalimentación es justamente lo que necesitarían los alumnos al trabajar en el desarrollo de la comprensión (Blythe, Tina y cols., 1999).

La retroalimentación ayuda a definir en que se anduvo bien y en que conviene seguir trabajando (Blythe, Tina y cols., 1999), pues la mayoría de los educadores quieren que los alumnos tengan una comprensión del conocimiento relevante, que vaya más allá de la superficie, y esto hace importante enseñar a los alumnos procesos que los ayuden a extender y refinar ese conocimiento (Marzano, Pickering, 2005). El proceso de evaluación diagnóstica continua suministra a los alumnos retroalimentación sobre su trabajo y permite que también el docente evalúe el grado de desarrollo de la comprensión de los alumnos (Blythe, Tina y cols., 1999).

Las características clave de la evaluación diagnóstica continua consta de dos componentes principales: establecer criterios de evaluación diagnóstica y proporcionar retroalimentación (Blythe, Tina y cols., 1999). Los criterios para evaluar cada desempeño de comprensión deben ser: clara y explícitamente enunciados al principio de cada desempeño de comprensión; pertinentes, estrechamente vinculados a las metas de comprensión de la unidad; y públicos, que todos conocen y comprenden.

Por su parte la retroalimentación debe (Blythe, Tina y cols., 1999): proporcionarse con frecuencia desde el inicio hasta el final; proporcionar a los alumnos información sobre el resultado de los desempeños previos y sobre la posibilidad de mejorar; informar sobre la planificación de las clases y actividades siguientes, provenir de diferentes perspectivas: del docente, y de las reflexiones del propio alumno y de sus compañeros. Blythe, Tina y cols, (1999), sugieren que el proceso de evaluación debe ser algo más que una simple estimación: debe contribuir significativamente al aprendizaje, por lo que también permitiría al alumno hacer sus propias autoevaluaciones de su progreso.

Boix y Gardner (1999), sugieren cuatro dimensiones de la comprensión: el conocimiento, el método, los propósitos y las formas de comunicación. Además establece 4 niveles para evaluar el grado en que la comprensión se logra basándose en las anteriores dimensiones, los niveles serían: Ingenuo, de principiante, aprendiz y de maestría.

2.2.4 METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE CASOS

La técnica de estudio de casos consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas de la vida real para que se estudien y analicen y entrenen a los alumnos en la generación de soluciones (ITESM, 2010). Esto abona al aprendizaje significativo, pues se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas (Díaz Barriga, 2003).

Existen tres modelos en el enfoque de estudio de casos como estrategia didáctica, y se diferencian en razón de los propósitos metodológicos que pretenden cada uno: a) el modelo centrado en el análisis de casos (casos que han sido estudiados y solucionados por equipos de especialistas), b) modelo para aplicar principios y normas legales establecidos que se usa en el campo del derecho, y, c) el modelo que busca el entrenamiento en la resolución de situaciones (ITESM, 2010). Este último requiere la consideración de un marco teórico y la aplicación de sus prescripciones prácticas a la resolución de determinados problemas y contextos específicos, en el cual no se da una respuesta correcta porque está abierto a soluciones diversas (ITESM, 2010).

Dentro del modelo de estudio de casos al que se hace referencia en el tercer punto, se pueden considerar diversos subtipos establecidos en función de la finalidad didáctica específica que se pretenda en cada situación. Existen tres subcategorías en el modelo que busca el entrenamiento en la resolución de situaciones (ITESM, 2010):

- a) Casos centrados en el estudio de descripciones. En estos casos se propone como objetivo específico que los participantes se ejerciten en el análisis, identificación y descripción de los puntos clave constitutivos de una situación dada y tengan la posibilidad de debatir y reflexionar junto a otros, las distintas perspectivas desde las que se puede ser abordado un determinado hecho o situación. Pretende la reflexión y el estudio sobre los principales temas teórico prácticos que se derivan de la situación estudiada. No se pretende, pues, llegar al estudio y al planteamiento de soluciones, se centran en aspectos meramente descriptivos.
- b) Casos de resolución de problemas. El objetivo específico de este tipo de casos se centra en la toma de decisiones que requiere la solución de problemas planteados en la situación que se somete a revisión.
- c) Casos centrados en la simulación. Se busca específicamente que los participantes se coloquen dentro de la situación, se involucren y participen activamente en el desarrollo del caso y tomen parte en la dramatización de

la situación, representando el papel de los personajes que participan en el relato.

2.2.5 MEDIOS DE DESEMPEÑO CON AYUDA

Tharp y Galimore (1993) consideran que hasta que la internalización tenga lugar, el desempeño debe ser ayudado, enseñar consiste en ayudar al desempeño a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El desarrollo de cualquier capacidad de aprendizaje del individuo representa una posición cambiante entre la autorregulación y la regulación social. Gradualmente con el tiempo, los estudiantes necesitan cada vez menos ayuda para su desempeño ya que su capacidad de autorregulación aumenta, por lo que el desempeño en la ZDP es gradual, del desempeño con ayuda, al autorregulado y sin ayuda. En el proceso de transición de la ayuda ajena a la autoayuda (internalización y automatización) hay variaciones en los métodos en que se ofrece ayuda, los autores clasifican estos en seis: modelo, manejo de la contingencia, realimentación, instrucción, interrogación, y estructuración cognitiva.

El Modelo es el medio que consiste en ofrecer conductas para la imitación, no todos los modelos imitados se ofrecen intencionalmente; en el ámbito educativo, tanto los maestros expertos como los propios pares, son modelos de gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, el modelo proporciona pautas de acción (Tharp y Gallimore, 1993).

El manejo de la contingencia ayuda al desempeño mediante la estipulación de premios o castigos de acuerdo con la conducta, sea esa conducta deseable o no. Algunos de los premios pueden incluir reconocimientos sociales, refuerzos materiales, fichas, privilegios, y refuerzos simbólicos. En el ámbito educativo, los castigos se representan por la pérdida de un privilegio o reprimendas breves y contundentes, aunque en estos ámbitos se enfoca más al reforzamiento de consecuencias positivas (Tharp y Gallimore, 1993).

La realimentación o feedback es un medio muy poderoso para el aprendizaje. La realimentación por sí sola puede ayudar al estudiante a mejorar sustancialmente su aprendizaje (Tharp y Gallimore, 1993).

Los tipos de estructura cognitiva se clasifican en dos: el Tipo I, estructura de explicación; y el Tipo II, estructura para la actividad cognitiva; en este caso a los alumnos se les puede dar estructuras para la memorización, para la retención, para formular reglas útiles para la acumulación de evidencias. Las estructuras cognitivas organizan el pensamiento y/o las funciones, remiten a instancias semejantes; esta es la diferencia entre la estructura cognitiva y la simple instrucción (Tharp y Gallimore, 1993).

Las instrucciones en el ámbito educativo se utilizan primordialmente por dos razones, en cuestiones de conducta y en la asignación de tareas. Desafortunadamente es raro el uso de la instrucción como medio para ayudar a la realización de un acto específico; se puede esperar el uso de esta técnica en los maestros que asumen la responsabilidad de ayudar a sus educandos en vez de esperar que aprendan ellos por sí solos. Por supuesto, demasiadas instrucciones suelen ser detestables, por lo que se deben usar con mesura (Tharp y Gallimore, 1993).

En la interrogación las preguntas ayudan a que el alumno se active mental y verbalmente, les da práctica y ejercitación; además durante este ejercicio de habla y pensamiento de los alumnos, el maestro podrá ayudar y regular el ensamblado de evidencias y su empleo lógico. Si el maestro sólo da conferencias, jamás sabrá que están pensando sus estudiantes. No todas las preguntas ayudan al aprendizaje, se debe diferenciar las que ayudan de las que evalúan; las preguntas de evaluación sirven para evaluar la capacidad del alumno para desempeñarse sin ayuda, las preguntas que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se hacen para producir una actividad mental que el alumno no puede o no quiere hacer por sí solo (Tharp y Gallimore, 1993).

Es importante considerar a los alumnos para pensar en los métodos utilizados por el docente en el diseño de los desempeños de comprensión, es muy importante establecer la estructura adecuada para que los estudiantes se sientan confidentes para transitar gradualmente de un desempeño con ayuda, a una autorregulación (Tharp y Gallimore, 1993).

2.3 LOS MAESTROS TAMBIEN APRENDEN, COMO GESTIONAR EL CONOCIMIENTO.

Este apartado presenta los conceptos de 4 modelos que explican como las organizaciones y/o las comunidades aprenden, y que han sido incorporados en el desarrollo del proyecto: el modelo sobre las Organizaciones que Aprenden de Senge, el Modelo de Nonaka: Creación de Conocimiento Organizacional, el modelo de Firestone y McElroy de Gestión del Conocimiento de Segunda Generación y el trabajo de Comunidades de Práctica desarrollado por Wenger. Estos modelos tienen semejanzas, por ejemplo el trabajo en equipo como base para la creación y gestión del conocimiento, es declarada por todos los autores en sus diversas propuestas; y también poseen visiones complementarias de las cuales es posible derivar una propuesta metodológica para conducir proyectos de Gestión del Conocimiento.

Nonaka (1994) sitúa en dos dimensiones los modos de conversión del conocimiento; el epistemológico que refiere al diálogo entre el conocimiento tácito y explícito que genera nuevos conocimientos; y el ontológico entendido como la interacción social a través del cual los individuos comparten y desarrollan conocimiento. Senge (2005) aborda el desarrollo de un conjunto de disciplinas y la tipología de barreras del aprendizaje que explican cómo convertirse en una organización inteligente. Wenger (2001) destaca en la formación de comunidades de práctica, el compromiso mutuo, la empresa conjunta, los repertorios compartidos y la negociación de significados. Por último Firestone y McElroy (Ortiz y Ruíz, 2009) exponen los procesos para la gestión del conocimiento en las organizaciones y el ciclo de vida del conocimiento que contiene la Producción y la Integración del Conocimiento.

En este marco se organiza la información derivada de los 4 modelos en 2 apartados, el primero refiere al conocimiento organizacional y cómo las organizaciones crean conocimiento que forma parte de su capital organizacional. En un segundo lugar, se refiere a la gestión del conocimiento y los dos procesos que la conforman.

2.3.1 CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL

Los cambios fluctuantes en las que están inmersas las organizaciones y la necesidad de ir adaptando sus decisiones, estrategias y modelos de negocios para seguir siendo competitivas en un mundo en que la globalización, los cambios tecnológicos y el redimensionamiento mundial entre otros, han hecho que dichos cambios sean más dinámicos y complejos que en épocas pasadas, obliga a las organizaciones a adaptarse con un ritmo diferente al nuevo entorno global. Al crecer la interconexión en el mundo y la complejidad y el dinamismo en los negocios, el trabajo se vincula cada vez más con el aprendizaje (Senge, 2005).

En este entorno dinámico y cambiante, las organizaciones deben crear información y conocimiento y no sólo procesar la información eficientemente; esta interacción es más importante cuando trata de construir una comprensión activa y dinámica de la organización (Nonaka, 1994); los datos, información y conocimiento emergen de los procesos sociales y son propiedad global de una organización o de las personas que la constituyen.

Los datos son un tipo de información y su propósito es representar una observación, medición o cálculo y la información son datos adicionados de interpretaciones y compromisos conceptuales; aquellas declaraciones de conocimiento que son validadas, quedan en calidad de información (Ortiz y Ruiz, 2009).

El conocimiento ha sido estudiado desde tiempos de Platón quien solía definirlo como "*una creencia cierta justificada*" (citado en Canals, 2003 P. 27). Para Karl Popper (citado en Canals, 2003 p. 28) todo conocimiento es provisional, pues una simple suposición puede ser utilizada y considerada como conocimiento mientras no aparezca un hecho que la contradiga. Nonaka (2004) menciona que el conocimiento es multifacético con muchos significados y adopta la definición de

Platón, pero enfoca su atención en cómo el conocimiento es creado y cómo se gesta el proceso de la creación del conocimiento.

La innovación puede ser entendida mejor como un proceso en el que la organización crea y define problemas, y después desarrolla activamente nuevo conocimiento para resolverlos. La innovación producida por una parte de la organización crea una corriente de información y conocimientos, que puede provocar cambios en los sistemas más amplios de conocimiento de la organización (Nonaka, 2004); se trata pues de cambiar la forma de pensar la gestión de las empresas construyendo nuevos conceptos del aprendizaje organizativo, gestión y cambio (Senge, citado por CIDEDEC, 2004).

Una nueva idea no podrá transformarse en innovación hasta que resulte practicable, una idea nueva se transforma en innovación cuando se puede reproducir a gran escala y a costes razonables (Senge, 2005); el proceso de crear conocimiento organizacional se entiende por la capacidad de una organización para crear conocimiento, diseminarlo en el conjunto de la organización y materializarlo en procesos, productos y servicios. La creación de conocimiento es el combustible para la innovación continua, y esta a su vez constituye una potente fuente de ventaja competitiva (Nonaka, citado por CIDEDEC, 2004); *“la capacidad de aprender con mayor rapidez que los competidores quizá sea la única ventaja competitiva sostenible”* (Arie de Geus, citado por Senge, 2005).

Para Nonaka (1994) existen dos dimensiones en la creación de conocimiento organizacional, una epistemológica derivada de la distinción del conocimiento tácito y el explícito, el conocimiento organizacional se crea a través de un diálogo continuo entre ellos; la otra es una dimensión ontológica en el que el conocimiento es creado por los individuos, las organizaciones por sí solas no pueden crear conocimiento; apoyan a los individuos creativos o proveen de un contexto para que estos individuos creen conocimiento, amplificando el conocimiento creado por ellos y lo cristalizan como parte de la red de conocimiento de una organización.

El conocimiento explícito es el que puede ser codificado, o bien, transmisible en lenguaje formal y semántico, a diferencia del conocimiento tácito que tiene una cualidad personal que le hace difícil de formalizar y comunicar. *“El conocimiento tácito está enraizado profundamente en la acción, el compromiso y la participación en un contexto específico”* (Nonaka, 1994, p. 6), el individuo puede adquirir este segundo conocimiento sin lenguaje a través de la observación, práctica y experiencia, el conocimiento tácito involucra elementos tanto cognitivos como técnicos.

El conocimiento tácito es lo que se da por sentado, y, en consecuencia, tiende a fundirse con el fondo; incluye lo que se dice y lo que se calla, las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas (Wenger, 2001). Los elementos cognitivos se centran en los “modelos mentales”, los seres humanos forman dichos modelos creando y manipulando analogías en sus mentes (Johnson-Laird, 1983, citado en Nonaka, 1994). Los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar (Senge, 2005).

El conocimiento está en las personas, *“No significa que todo conocimiento sea individual, existe un tipo de conocimiento que no pertenece exclusivamente a un individuo sino a todo un grupo social, podríamos diferenciar, entonces, entre conocimiento individual y conocimiento grupal”* (Canals 2003, p. 44). El aprendizaje en equipo es la unidad fundamental del aprendizaje en las organizaciones modernas, la disciplina del aprendizaje en equipo comienza con el diálogo (Senge, citado por CIDEA, 2004).

El aprendizaje es una actividad diaria de la organización, donde se crea nuevo conocimiento por medio de la reconstrucción de perspectivas. En su modelo, Nonaka (citado por CIDEA, 2004) establece cuatro formas de interacción entre el conocimiento tácito y explícito como conversión del conocimiento: 1) la socialización, como un proceso de creación de conocimiento tácito que implica participar de los conocimientos tácitos de cada individuo y se desarrolla compartiendo modelos mentales, aptitudes y habilidades; 2) la exteriorización, el

conocimiento tácito es articulado en conceptos explícitos, viene expresado y traducido de tal forma que pueda ser entendido por los demás; 3) la asociación supone la transformación de conocimiento explícito en formas más complejas de este mismo tipo de conocimiento: clasificándolo, adhiriéndolo, combinándolo y/o categorizándolo; 4) la interiorización es un proceso de materialización de conocimiento explícito en conocimiento tácito, la práctica es la que permite que este modo de conversión se lleve a cabo.

Si el conocimiento tácito que se produce en la socialización no es convertido en explícito en la exteriorización, difícilmente el nuevo conocimiento podrá desembocar en algún tipo de innovación; así mismo, si el conocimiento explícito generado en la asociación no puede ser interiorizado por los miembros de la organización, una parte importante de él se habrá perdido. Cuando los cuatro modos de conversión del conocimiento interactúan entre sí surge una espiral de creación de conocimiento, es decir *“Cuando la interacción entre conocimiento tácito y conocimiento explícito se eleva dinámicamente desde un bajo nivel ontológico hacia niveles más altos, surge entonces una espira de creación de conocimiento organizacional”* (Nonaka, citado por CIDEDEC 2004 p. 39)

En su modelo Senge (2005) conceptualiza a las “organizaciones inteligentes”, como aquellas donde la sinergia del equipo, y por ende de la organización, es más grande que la suma de sus partes, la inteligencia adquirida por una organización inteligente, que es vista como un sistema, es mayor que la inteligencia sumada de cada uno de sus integrantes; una organización expande continuamente su capacidad de aprender para crear su futuro. Las organizaciones que aprenden son grupos de personas que colaboran para potenciar colectivamente sus capacidades y conseguir unos resultados que valoran como verdaderamente importantes (Senge, citado por CIDEDEC, 2004).

Para el autor, el aprendizaje organizacional se establece cuando se desarrolla el “pensamiento sistémico o quinta disciplina”, pues sólo se puede llegar a comprender el sistema si se contempla como un todo y no cada elemento por separado, el todo puede superar la suma de las partes, pero se necesita enfatizar cada una de las

restantes disciplinas (Senge citado por CIDEDEC, 2004): a) *dominio personal*, permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, ver la realidad objetivamente; b) *modelos mentales*, influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar; c) *construcción de una visión compartida*, unir a la gente en torno de una identidad y una aspiración común; y d) *aprendizaje en equipo*, pues la inteligencia del equipo supera la inteligencia de sus integrantes (Senge, 2005).

Senge (citado por CIDEDEC, 2004) enfatiza en las barreras que impiden o dificultan el aprendizaje y señala siete que se producen en el marco de las organizaciones:

1. *La idea de que yo soy mi puesto de trabajo*. Limita las responsabilidades al puesto que se ocupa.
2. *Los agentes o factores externos son los responsables y nuestro principal enemigo*. Cuando los propios actos perjudican, se tiende a pensar que estos nuevos problemas tienen un origen externo.
3. *La ilusión de ser proactivos: anticiparse y resolver los problemas*. Con frecuencia la proactividad es solamente reactividad.
4. *La fijación exclusiva de hechos inmediatos*. La preocupación por los hechos dominan las deliberaciones empresariales e impiden ver y comprender los aspectos de fondo.
5. *La mala adaptación a amenazas crecientes*. La capacidad de visualizar los procesos lentos y graduales que normalmente encierran mayores amenazas, exige prestar atención no sólo a lo evidente, sino a lo sutil.
6. *El dilema de que se aprende con la experiencia*. No se puede experimentar directamente las consecuencias de numerosas decisiones muy importantes; en las empresas, las decisiones más críticas tienen consecuencias en todo el sistema y se extienden durante años o décadas.
7. *El mito de los equipos de gestión*. Los equipos pueden funcionar muy bien ante problemas cotidianos y urgentes, pero ante problemas complejos y que representan grandes amenazas, el espíritu de equipo desaparece. La consecuencia es la “incompetencia cualificada” (Agyris, citado por CIDEDEC,

2004), equipos llenos de gente increíblemente apta para cerrarse al aprendizaje.

Para Nonaka (1994) la creación del conocimiento organizacional se desarrolla en un análisis de 3 condiciones: a) el *caos creativo*, generado cuando la organización enfrenta una “crisis” real, generalmente inducida por las fluctuaciones del entorno (ventaja competitiva del competidor, cambios de tecnología, etc.); b) La *redundancia* significa el traslape consciente de la información de la empresa, actividades de negocios y responsabilidades de gestión; al hacer esto, los individuos pueden inducir lo que otros tratan de explicar, existiendo así la retroalimentación; hace surgir el “aprendizaje por intrusión”.; y c) la *variedad requerida* se construye a través de rotación estratégica para la multiplicidad de perspectivas, otra forma es adoptar competencia interna en el desarrollo de productos.

La creación del conocimiento se da desde la negociación de significado, que es un proceso productivo y al mismo tiempo dinámico e histórico, contextual y único (Wenger, 2001), la interpretación de la realidad es única para cada persona, cuando, en un proceso de socialización, las personas expresan sus ideas, discuten y llegan a acuerdos mutuos acerca de la forma de interpretar la realidad, se están negociando los significados. Wenger (2001) establece que se crea el conocimiento desde la participación, que es tanto personal como social; y la cosificación que la define como convertir algo en cosa, considerar o tratar como tal una idea, facultad, o cualquier significado negociado.; siendo estas (la participación y la cosificación) distintas y complementarias. Es también necesaria la existencia de un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido; estas condiciones se dan dentro de lo que él nombró comunidades de práctica.

Las organizaciones que aprenden son grupos de personas que colaboran para potenciar colectivamente sus capacidades y conseguir unos resultados que valoran como verdaderamente importantes; una empresa no puede ser excelente en el sentido de haber alcanzado la excelencia de forma permanente; la excelencia exige seguir practicando constantemente las disciplinas propias del aprendizaje, y esta es una vía de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes, actitudes o competencias. El

aprendizaje en equipo es vital pues el aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo y si estos no aprenden, la organización no puede aprender, la capacidad de pensar juntos se consigue mediante el dominio de la práctica del diálogo y el debate (Senge, 2005).

2.3.2 PROCESO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.

La Gestión del Conocimiento es:

“una disciplina administrativa que se enfoca en el mejoramiento de los medios a través de los cuales el conocimiento individual y colectivo se produce e integra en las organizaciones.... Como tal, se practica en el nivel de los procesos de conocimiento e innovación, políticas y soporte tecnológico” (Firestone y McElroy, citados por Ortiz y Ruiz, 2009, p. 18).

Los procesos de la organización de la gestión del conocimiento son aquellos involucrados en generar un todo unificado que produzca, mantenga, mejore, adquiera, transmita y aplique la base de los conocimientos de la organización a través de una red continua y persistente de interacciones entre humanos (Firestone citado por Ortiz y Ruiz, 2009).

La aparición constante de problemas es lo que determina los cierres e inicios de los ciclos, donde la innovación será el punto clave para la determinación sobre los resultados de las prácticas realizadas de acuerdo a los lineamientos preestablecidos por la organización, Wenger (2001) haciendo énfasis en la limitación temporal de las prácticas determina que esto es lo que permite hacer un ciclo en el aprendizaje.

Firestone y McElroy (Cantú y Ruiz, 2009) desarrollaron un marco conceptual para referirse al proceso del conocimiento al que denominaron Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC), este se divide en dos procesos de conocimiento: producción de conocimiento e integración de conocimiento. *“El proceso de creación de conocimiento organizacional es un proceso interminable y circular que no se limita*

a la organización, sino que incluye muchas interfaces con el ambiente” (Nonaka 1994, p. 26).

2.3.2.1 PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La Producción del Conocimiento es el proceso mediante el cual se crea nuevo conocimiento en la organización y se enfoca en mejorar las condiciones por las cuales la innovación y la creatividad ocurren, tiene un enfoque en la demanda; la producción del conocimiento comprende los procesos de compartir y usar el conocimiento, pero además se interesa por impactar el entorno necesario para que la innovación ocurra en la organización y sus procesos. La producción del conocimiento se descompone en 4 subprocesos: 1) aprendizaje individual y grupal 2) Adquisición de Información, 3) Formulación de las Declaraciones de Conocimiento y 4) Validación del Conocimiento (Firestone y McElroy, citados por Cantú y Ruiz, 2009).

El Aprendizaje Individual y grupal es un proceso que implica la interacción humana, recibe influencia de la retroalimentación de procesos de validación previos y producen las entradas para los procesos de Formulación de las Declaraciones de Conocimiento; la construcción de las condiciones para facilitar la interacción es la clave de este subproceso (Firestone y McElroy, citados por Ortiz y Ruiz, 2009). En su tratado de comunidades de práctica, Wenger (2001) relaciona la producción de aprendizaje a la práctica, que es todo aquello que conforma nuestra experiencia, connota hacer algo, *“pero no simplemente hacer algo en sí mismo, es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos..... es siempre práctica social”* (Wenger, 2001, p. 71). Entonces, la participación humana es un proceso de negociación de significados.

La Adquisición de Información es un proceso en el cual la organización toma información o declaraciones de conocimiento producidos por otros, se puede utilizar en situaciones como de involucramiento significativo de iniciativas externas, depósitos de conocimientos, conferencias, programas de entrenamiento externos, suscripción a servicios específicos, funciones de adquisición de información de la

organización, investigación de estilo personal (McElroy, citado por Ortiz y Ruiz, 2009). En este subproceso es importante determinar la eficacia de la recopilación, que debe ser rápida, relevante a los problemas que se están tratando de resolver y lo suficientemente amplia (Firestone y McElroy citado por Ortiz y Ruiz, 2009).

La Formulación de las Declaraciones de Conocimiento implica la codificación de las declaraciones de conocimiento hacia el nivel de la organización, se refiere a poner de manifiesto la postura o posición de la organización frente a algo y consolida el aprendizaje derivado del aprendizaje individual y grupal y de la información recibida del medio externo. La codificación de las declaraciones son entregadas a los procesos de validación de la organización; formaliza el concepto de “estructuras de conocimiento” y de procesos y recursos tecnológicos (Ortiz y Ruiz, 2009), además de permitir la descentralización de la innovación (McElroy, citado por Ortiz y Ruiz, 2009).

En la Validación del Conocimiento las declaraciones de conocimiento se someten a los criterios organizacionales para determinar su valor y veracidad, se evalúan formalmente declaraciones de conocimiento rivales que han sido dispuestas por el proceso de Formulación de las Declaraciones de Conocimiento. Se ponen a prueba comparándolas con el criterio organizacional con lo cual se determina su valor o veracidad. Esta fase es la transición del conocimiento teórico a su aplicación; es recomendable definir un patrón normativo para hacer la comparación o validación (Ortiz y Ruiz, 2009).

Este nivel implica definir los resultados que se esperan lograr en una organización que aprende a través de sus diferentes procesos, incluyendo la gestión del conocimiento. Por lo general los resultados están definidos en los objetivos de la organización, departamentos o unidades y se expresan en términos financieros, de actuación o de mercado.

2.3.2.2 INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Firestone y McElroy define la Integración del Conocimiento como:

“los procesos mediante los cuales una organización introduce nuevas declaraciones de conocimiento en su ambiente operacional y retira las antiguas; incluye la transmisión, enseñanza y compartir el conocimiento, buscando resolver los problemas relativos a capturar, codificar e implementar el conocimiento valioso de la organización” (Cantú y Ruiz, 2009, p. 8)

Para realizar la integración del conocimiento, los medios sugeridos son la difusión, investigación o recuperación, la enseñanza y el compartir (Cantú, Ruiz, 2009).

La difusión consiste en la divulgación o esparcimiento del conocimiento entre los integrantes de la organización; la enseñanza es el medio más tradicional para la integración del conocimiento consistiendo en la motivación que provoca un instructor en una persona para entender y aceptar la información, datos y conocimientos que pueden ser incorporados a las actividades de trabajo; compartir el conocimiento es hacerlo accesible a través de depósitos de conocimiento; una vez que se difundió el nuevo conocimiento pasa a formar parte de la base de conocimiento organizacional (Cantú, Ruiz, 2009).

Nonaka (1994) relaciona el uso del conocimiento con la capacidad de los miembros para la transformación del conocimiento tácito y explícito en su justa combinación para poder hacer que este tenga frutos en la organización. El proceso donde el conocimiento implícito se transforma a explícito denominado “externalización”, donde se hace uso de la metáfora como herramienta básica, permite llegar al proceso de “internalización” que está íntimamente relacionado con la acción y por lo tanto con el uso del conocimiento ya en los miembros de la organización o en la estructura completa; por tal motivo la internalización se vuelca en el aprendizaje (Nonaka, 2004 p. 11). En relación con Wenger (2001), las comunidades de práctica y la internalización tienen que ver con el perfeccionamiento de la práctica y la integración del conocimiento a la empresa a través del “aprender haciendo”.

Firestone y Mc Elroy (Ortiz y Ruiz, 2009) marcan en sus principios enfocados al uso y distribución del conocimiento dos notas claves: el aprendizaje de la organización y la innovación como proceso social, no administrativo; el aprendizaje organizacional que tiene valor es creado por los miembros de la organización, utilizado en la organización y evaluado por ellos mismos.

En el mismo sentido Nonaka (1994) se refiere a Compartir el Conocimiento como la forma en que se integra el conocimiento a la base del “conocimiento organizacional” organizada a través de un proceso mutuamente inducido de interacción entre la visión organizacional establecida y el concepto nuevamente creado. Pero compartir la experiencia, *“involucra un difícil proceso de externalización.... que involucra diálogo repetitivo y extenso entre los miembros”* (Nonaka, 1994, p. 20).

2.4 INNOVACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO

Las Reformas educativas son las grandes ideas que vienen de arriba hacia abajo, pueden fomentar la innovación, pero no son innovación por sí misma. Los planes estratégicos relacionados al aspecto académico en las instituciones educativas de nivel superior, al igual que las reformas educativas de gran escala, parecen no tomar en cuenta los asuntos de implementación, ponen más atención a la resolución de los grandes problemas que a la de los micro problemas (Fullan, citado por Gómez, 2009). La innovación, entendida como el proceso por el que se alcanza la reforma, coloca el énfasis en las condiciones que posibilitan su realización, más que en el punto de llegada como producto (Gómez, 2002).

Los profesores que deben llevar a la práctica los lineamientos señalados en las reformas o modelos educativos encuentran una brecha entre el discurso y sus actividades como docentes; perciben que estos modelos suponen que con el sólo hecho de estipular estas directrices, los maestros pueden interpretar adecuadamente que se espera de ellos en su actuar profesional y procesen esa información para generar acciones personales de operación.

La innovación y el cambio educativo adquieren mayor relevancia en las sociedades del conocimiento. Este apartado resume los principales conceptos en torno a estos dos grandes temas; se presenta en primer lugar aquellos relacionados a la innovación educativa y su relación con las Reformas o Planes Estratégicos institucionales. En segundo lugar, se relacionan los conceptos del cambio educativo y la importancia del mismo para la implementación de las innovaciones.

2.4.1 INNOVACIÓN EDUCATIVA

La Gestión del Conocimiento 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 la vez que se ocupan de la innovación. Entonces, se debe considerar una innovación de las prácticas educativas cuando se incorporan las nuevas actuaciones y se transforman los contextos de actividad inmediatos de las prácticas y los mediatos, como la gestión de las relaciones y los recursos de la organización (Gallimore y Goldenberg, citados por Minakata, 2009); donde las actuaciones son acciones constituidas socialmente y susceptibles de transformación intencionada en sus componentes y relaciones, a través de los proyectos de intervención (Minakata, 2009).

Los proyectos de intervención tendientes a poner en práctica una innovación educativa, deberán incidir en la gestión de los elementos constitutivos de los contextos de la actividad que se desea transformar y el de las prácticas reflexivas de los actores protagonistas involucrados en la innovación. La innovación se concibe entonces, como un proceso continuo, progresivo y acumulativo de decisiones y actividades, sistematización, reflexión y evaluación de las prácticas (Minakata, 2009).

En las entidades educativas, la innovación se concreta cuando los actores la operan. Las Reformas educativas son las grandes ideas que vienen de arriba hacia abajo, pueden fomentar la innovación, pero no son innovación por sí misma, la Reforma contribuye siempre y cuando ponga los medios para que la innovación

ocurra y no se quede sólo en el discurso (Gómez, clase 18 de Feb, 2012). Como las Reformas no pueden contextualizarse en cada caso particular, pues las variables son diferentes en cada escuela, la innovación ocurre cuando se pone en práctica los conocimientos adquiridos y que funcionan cuando se consideran las variables, tanto internas como externas que inciden en ella. No se puede “importar” un programa educativo, se debe adaptar a la organización particular, en el Benchmarking donde se estudian las mejores prácticas de otras organizaciones, competidoras o no competidoras (Robbins, 2005), siempre existe un factor de adaptación de dichas prácticas a la realidad de cada organización, esta adaptación puede en sí conllevar una innovación.

Para la innovación en las escuelas, se debe considerar factores tales como el contexto externo y la cultura organizacional, *“hay que luchar para que nuestras organizaciones sean positivas por diseño y no negativas por principio”* (Fullan, Hargreaves, 1999 p.); la cuestión clave consiste en identificar qué tipos de comunidades de trabajo o culturas escolares proporcionan más apoyo al desarrollo del profesor y al perfeccionamiento de la escuela; la diferencia entre la cultura del individualismo, con la cultura cooperativa.

La situación más corriente de un profesor no es la colegial, sino el aislamiento profesional, el apartarse de sus pares. Una causa básica del individualismo tiene que ver con las expectativas tan inalcanzablemente elevadas que muchos profesores se proponen en un trabajo que carece de límites bien definidos (Fullan y Hargreaves, 1999). Los profesores en situación de aislamiento reciben poca información superficial y esporádica proveniente de las evaluaciones formales periódicas; por tal motivo, la principal fuente de información de las consecuencias de sus acciones para muchos docentes está constituida por su clase y sus estudiantes, esta resulta parcial porque entre otras cosas carece de información acerca de atributos como la motivación, la diversión o el entusiasmo.

Rosenholtz (citado por Fullan y Hargreaves, 1999), que acuña los términos de escuelas “estancadas” y escuelas “en movimiento”; descubrió que en las escuelas “estancadas”, no se apoyaban los cambios y que la incertidumbre y el aislamiento

estaban presentes y se correlacionaban directamente y de forma negativa con el aprendizaje de lectura y de matemáticas de los alumnos; siendo para los maestros la falta de información positiva sobre las consecuencias de sus acciones una de las causas principales de incertidumbre. Explica que el aislamiento y la incertidumbre de los educadores se asocian pues, a los “ambientes de aprendizaje empobrecidos”; en estos ambientes los docentes no se dan cuenta que la razón de que su actuación no sea lo buena que se espera consiste en su práctica estandarizada.

En las escuelas “en movimiento” los docentes trabajaban más en colaboración, y creen que los maestros nunca dejan de aprender a enseñar; el dar y recibir ayuda no supone incompetencia, sino que forma parte de la búsqueda común del perfeccionamiento continuo. La colaboración está relacionada con normas y oportunidades para perfeccionarse continuamente y aprender a lo largo de toda la carrera profesional, pero el efecto más importante de la colaboración es su impacto en la incertidumbre del oficio (Rosenholtz citado por Fullan y Hargreaves, 1999) y el principal beneficio es reducir la sensación de impotencia y aumentar la eficacia de los docentes (Aston y Webb, citados por Fullan y Hargreaves, 1999), los profesores de las escuelas cooperativas confiaban más en sí mismos y estaban comprometidos con el perfeccionamiento.

La mayoría de las reformas se centran en el cambio de estructuras, los requerimientos formales y las actividades basadas en la práctica, pero no combaten directamente las culturas existentes; la reestructuración se impone y es muy común, mientras que la reculturización es lo más necesario porque en esta, los maestros cambian sus propios hábitos y creencias (Fullan, 2002).

2.4.2 CAMBIO EDUCATIVO

El cambio en las instituciones educativas es una realidad que es necesario afrontar, hoy más que nunca las escuelas se ven en la necesidad de adaptarse a los cambios que la sociedad demanda, sin embargo, el proceso de cambio no es un proceso fácil de implementarse.

El cambio implica una alteración que se registra en las personas, las estructuras o la tecnología (Robbins, 2000), es pasar de un estado a otro, transitar de una situación a otra, implica transformación, alteración, interrupción y ruptura; rompe el estado de equilibrio, y resulta incómodo y tenso para los que lo experimentan (Toledano, 2011), sin embargo, es una realidad en toda organización. Contender con el cambio es una parte que conforma a las instituciones; si algo es seguro es que las situaciones no permanecen iguales de forma permanente, por lo mismo, el cambio no sólo es necesario, sino inevitable; aquello que funcionaba en un tiempo ahora resulta obsoleto y caduco. Si bien, el cambio es algo natural y común tanto en la vida de los individuos como de las organizaciones, eso no implica que estemos preparados para el mismo.

El proceso de cambio abarca todas las actividades dirigidas a ayudar a la organización para que adopte exitosamente nuevas actitudes, tecnologías y formas de realizar sus funciones; pero para que pueda implementarse con éxito y sostenerse en el tiempo, debe considerarse el factor humano; las personas deben confiar, estar motivadas y capacitadas; con frecuencia es un proceso difícil y las personas pretenden que el mismo les proporcione al menos la misma seguridad y beneficios que la situación previa (Toledano, 2011). Si las personas no están comprometidas con el cambio, no lo encuentran útil, o la situación les crea incertidumbre acerca de sus habilidades, conocimientos, situación laboral y económica, etc., difícilmente el cambio podrá instalarse con éxito en la organización; las personas pueden boicotear la posibilidad del cambio en aras de sus beneficios personales a corto plazo, aún cuando a largo plazo, la organización pueda perder competitividad, y por ende, las plazas de trabajo.

El cambio puede sobrevenir de dos formas: a) porque se nos impone, ya sea por causas naturales o de forma deliberada, b) porque tomamos parte voluntariamente de él, o incluso lo iniciamos, cuando no estamos satisfechos con nuestra situación (Hargreaves, 2003); Marris (citado por Fullan, 2002) argumenta que todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha. El no reconocer este fenómeno como inevitable hace que se tienda a ignorar aspectos importantes del cambio y

malinterpretar otros. En cualquier caso, el cambio está impregnado de ambivalencia en el proceso de transición; entonces una innovación no puede ser asimilada si su sentido no se comparte (Marris citado por Fullan, 2002). Schön (citado por Fullan, 2002) comenta que todos los cambios reales comportan pasar por zonas de incertidumbre, de hacer frente a más información de la que se puede manejar.

Entre las razones por las que el cambio educativo resulta difícil se encuentran: a) la razón para el cambio está insuficientemente conceptualizada o no ha sido expuesta con claridad, b) el cambio es demasiado amplio y ambicioso, c) el cambio es demasiado rápido para que las personas puedan afrontarlo, d) está deficientemente financiado, e) hay falta de compromisos a largo plazo con el cambio que puedan permitir a la gente superar la ansiedad y frustración, f) el personal clave no está comprometido con el cambio, g) no se estimula la participación de los estudiantes, h) los padres se oponen al cambio porque se mantienen alejados del mismo, i) los líderes son demasiado controladores, y j) el cambio es algo que se busca de forma aislada (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

La implementación del cambio educativo implica “cambio en la práctica” (Fullan, 2002); para que el cambio educativo sea real y sostenible, y no sólo cambios superficiales que pueden dar una ilusión de mejora, deben estar implicadas tres dimensiones clave: cambios en los materiales, en los enfoques didácticos y las creencias; lo que la gente hace y piensa para alcanzar los resultados perseguidos.

“El sentido de reconocer la realidad objetiva del cambio reside en darnos cuenta de que existen nuevas políticas y programas, y estos serán más o menos específicos en función de los cambios en los materiales, las prácticas docentes y las creencias que conlleven”
(Fullan, 2002 p. 79).

Los tres aspectos del cambio representan el medio para alcanzar los objetivos pedagógicos; de hecho, las innovaciones que no incluyan cambios en estas dimensiones, no son significativas, *“el cambio real implica cambios en las concepciones y en el comportamiento de los actores; lo cual explica porqué es tan*

difícil de alcanzar” (Fullan, 2002, p. 71). Estas dimensiones, referentes a los materiales, el enfoque didáctico y las creencias, pueden modificarse, desarrollarse o verse alteradas durante la implementación.

Como se ha mencionado de manera reiterativa, la dificultad más importante para lograr el cambio es la aceptación del mismo por parte de las personas involucradas en él; un factor determinante para el mismo es una cuestión de compromiso personal de los involucrados con la educación; pues efectivamente, el mismo requiere considerables inversiones en tiempo y esfuerzo, y que no necesariamente se verán reflejados en su remuneración personal.

Otro factor importante para que el sentido del cambio se comparta (Fullan, 2002) es la formación de comunidades de práctica como las describe Wenger (2004) en el que estas tengan una empresa u objetivo conjunto, y que por medio de la participación y la cosificación se logre la negociación de significados entre los involucrados, pues la realidad se construye de la interpretación de la misma por los individuos (Fullan, 2002); siendo necesario que se lleguen a acuerdos comunes. Para que estas comunidades de práctica se formen, será necesario que la institución provea de espacios, ya sean físicos o virtuales, para que la comunidad confluya y logre compartir significados.

Nadie responde a otra realidad que a la suya propia, la comunicación unidireccional es autodestructiva (Spanman, citado por Fullan, 2002); *“los innovadores que son incapaces de transformar sus realidades de cambio a través del intercambio con quienes habrán de implementarlas pueden llegar a ser tan autoritarios como los más acérrimos defensores del status quo”* (Fullan, 2002, p. 123). Entonces, la negociación de significados es esencial, porque las ideas del otro pueden mejorar la dirección del cambio o exponer problemas de implementación que deben resolverse (Fullan, 2002), además es difícil que los individuos se resistan a una decisión de cambio si ellos han sido partícipes de la misma (Robbins, 2000). Esta negociación de significados también ayuda a transformar el capital intelectual individual en capital organizacional

Cuando el sentido del cambio no se ha construido colaborativamente, tienden a generarse resistencias y conflictos; el aprendizaje, la construcción de sentido y el trabajo colaborativo constituyen tres componentes principales en los procesos de innovación educativa y facilitan la creación de una comunidad profesional de aprendizaje. El producto y proceso de estas interacciones es la construcción de sentido respecto del propósito y de los medios de innovación (Gómez, 2009); pues *“una innovación no puede ser asimilada, si su sentido no se comparte”* (Fullan, citado por Gómez, 2009, p. 13).

La colaboración se entiende como una actividad coordinada y simultánea mediante la cual se pretende lograr un objetivo manteniendo una concepción común del problema, que difiere de la cooperación pues en este caso la actividad se descompone en diversas tareas que se llevan a cabo en lo individual. Las culturas colaborativas hacen una diferencia en el aprendizaje de los profesores, las personas aprenden mejor de los compañeros que les llevan ventaja en el camino. Para Fullan, el cambio implica que los profesores se apropien de las metas, participen y le encuentren sentido, así mismo Spark indica que la apropiación no se da a través de técnicas, sino de la interacción (Gómez, 2009).

La implementación suele ser la parte olvidada cuando se elaboran los grandes planes estratégicos en las organizaciones, se cree que con el sólo hecho de enumerar y especificar los resultados esperados estos se darán por sí solos. Sin embargo, traducir esos grandes planes a las actividades diarias de la organización, al trabajo operativo, a la realidad cotidiana que las personas se enfrentan; esa parte es la más difícil de colocar en las organizaciones. Las instituciones educativas no son la excepción a la regla, los maestros se enfrentan a una serie de lineamientos planteados por personas que parecen ajenos a la actividad diaria del docente, y aún así se pretende que se incorporen en el desarrollo educativo; las grandes reformas fracasan principalmente porque no han atendido los asuntos de implementación ni los de las culturas locales (Fullan, 2002).

La implementación es crucial porque es el medio para alcanzar los objetivos planteados, a través de ella es realmente como se establece el cambio educativo, y

este es una experiencia de aprendizaje para los adultos implicados (Fullan, 2002). *“La implementación consiste en el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera que cambien”* (Fullan, 2002 p. 97). Así el objetivo de la implementación es crear las condiciones para el compromiso o vinculación emocional con la puesta en práctica de acciones, *las reformas fracasan debido a que los profesores no las traducen a prácticas educativas en las aulas* (Fullan y Hargraeves citados por Gómez, 2009, p.20).

Iniciar y continuar el cambio educativo parece ser una tarea ardua ya que el número y la dinámica de los factores que interactúan son vastos, y no existen soluciones a rajatabla (Fullan, 2002), Sin embargo, algunas pautas generales ayudan a dar sentido a la planificación, las estrategias de implementación y la supervisión, Fullan (2002) distingue cuatro grandes fases en el proceso de cambio: la primera, denominada iniciación, consiste en el proceso que lleva la decisión de adoptar el cambio e incluye ésta; la segunda es la implementación o aplicación inicial que abarca los primeros intentos de llevar una idea o reforma a la práctica; la tercera fase es la incorporación o institucionalización y que refiere a como se incorpora la innovación al sistema, o por el contrario, desaparece; y la última fase se refiere a los resultados, referidos estos a los aprendizajes de los estudiantes y a la capacidad organizativa.

La iniciación es el proceso que conduce a la decisión de proceder con la implementación (Fullan, 2002), la forma en que los miembros de la comunidad de práctica deciden introducir mejoras. Dichas mejoras deben adaptarse a cada organización, ya que lo que funciona en un contexto, no necesariamente va a funcionar en otro (Fullan, 2002), Nonaka (2004) sugiere que esta fase de creación de conocimiento, puede darse a través de un proceso de Combinación del Conocimiento, en la que se reconfigura la información existente recontextualizando el capital grupal del equipo combinando los conceptos formados por ellos con información específica y conocimiento externo en una búsqueda de especificaciones más concretas y compartibles, la reconfiguración de la información

existente puede darse a través de la clasificación, adición, re-categorización, y la recontextualización del conocimiento explícito.

El principal dilema en la etapa de iniciación es el de buscar un consenso mayoritario antes de proceder o bien ser asertivos desde el principio (Fullan, 2002), en los sistemas sociales hay una fuerte inercia y para contrarrestarla se requiere mucha energía. Una iniciación asertiva se da desde un liderazgo adecuado, la delegación de responsabilidades, la cesión de ámbitos de elección, y la motivación (Fullan, 2002).

La implementación consiste en el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera que cambien (Fullan, 2002, p. 97); este se presenta desde la mirada del Uso del Conocimiento (Firestone y McElroy, citados por Ortiz y Ruiz, 2009) en el que se lleva a cabo la intervención propiamente dicha y se documenta el proceso de retroalimentación del conocimiento creado entre los miembros de la comunidad de práctica, se realiza este por un proceso continuo de ensayo y error, articulándose y desarrollando los conceptos hasta que emergen en la forma concreta.

La calidad de las relaciones de trabajo entre los maestros involucrados está estrechamente ligada a la implementación; una comunicación abierta, la confianza, el apoyo y la ayuda, el aprendizaje, la obtención de resultados, la moral y la satisfacción profesional son aspectos muy importantes e interrelacionados (Fullan, 2002).

A continuación se Integra el Conocimiento a la organización, o se institucionaliza. Las decisiones aquí tomadas por medio de la negociación de significados de la comunidad de práctica pueden incluir lineamientos generales de los procesos de difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido (Firestone y McElroy, citados por Ortiz y Ruiz, 2009). Sin embargo, sólo una minoría de los cambios bien implementados tiene una continuidad más allá de los periodos de financiamiento; *la*

continuación o institucionalización de las innovaciones depende de si el cambio acaba integrándose en la estructura (Fullan, 2002, p. 115).

Una innovación bien realizada dará resultados de aprendizaje, no sólo a los estudiantes a los que va dirigida, sino también a los docentes involucrados en el proceso de cambio educativo.

3. PRIMERO, HACER UN PLAN DE TRABAJO

El plan de trabajo diseñado para introducir el cambio educativo propuesto se realizó desde la mirada de la Gestión del Conocimiento que es incluyente a las fases de Innovación Educativa mencionadas por Fullan (2002). El proceso planteado tenía como finalidad transformar las prácticas educativas y por lo tanto cambiar los modelos culturales desde los que operan los docentes al construir nuevos escenarios de participación. Sarason define un escenario con *“siempre que se reúnen dos o más personas, por un periodo de tiempo, para lograr algo”* (Gómez 2009, p. 15); para Gallimore y Goldenber los escenarios son *“los pequeños dramas recurrentes de la vida cotidiana que se escenifican en la casa, escuela, comunidad o trabajo”* (p. 15).

El presente capítulo muestra el plan de trabajo diseñado para el desarrollo del presente proyecto, organizado en cinco fases: 1) Construcción de la Comunidad de Práctica, 2) Mapeo de la organización, 3) Combinación del Conocimiento o iniciación, 4) Uso del Conocimiento o implementación del plan, y por último; 5) Integración del Conocimiento o institucionalización.

3.1 CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

El aprendizaje colectivo desemboca en unas prácticas que reflejan la búsqueda del logro de empresas como de las relaciones sociales que la acompañan, estas prácticas son la propiedad de un tipo de comunidad, que con el tiempo, mediante la intención sostenida de lograr una empresa compartida, se crean las comunidades de práctica. La práctica tiene las siguientes características: a) proporciona soluciones a conflictos generados institucionalmente; b) sustenta una memoria colectiva que permite a los individuos llevar a cabo su trabajo sin que sea necesario que lo sepan todo; c) ayuda a los principiantes a incorporarse a la comunidad; d) genera unos términos concretos que permiten la consecución de lo que es necesario hacer; y e) hace que el trabajo sea llevadero (Wenger, 2001).

Como la innovación no es posible implementarse si su sentido no se comparte (Fullan, 2002) la construcción de la CP fue la fase primordial para permitir que el proyecto se llevara a cabo.

Los pasos previstos para la construcción de la comunidad de práctica consistieron en:

1. Contar con la aprobación de la alta gerencia para validar la realización del proyecto dentro de la Institución. Por la estructura organizacional del ITESO y la forma como están formados los departamentos, que les permite una libertad de acción en la formación e interpretación de los currículos que les competen; la alta gerencia se define en estos términos como el jefe del Departamento de Economía, Administración y Mercadología (DEAM).
2. Identificar actores clave que pudieran participar.
3. Precisar los participantes definitivos.
4. Negociar significados que permitió la cosificación del propósito inicial del proyecto.

3.2 MAPEO DE LA ORGANIZACIÓN

El mapeo de conocimiento es definido como una arquitectura visual del dominio de conocimiento en una organización, que permite examinarlo de forma global y desde distintas perspectivas (Eppler, citado por Toledano, 2009), trata de hacer visible el conocimiento de una organización permitiendo ver sus cualidades y aplicaciones (Huijsen, citado por Toledano, 2009), de manera tal que sus aspectos relevantes son claramente resaltados (Vail, citado por Toledano, 2009). Se utiliza para descubrir, compartir y crear conocimiento, así como coadyuvar a la toma de decisiones; su idea básica es impulsar a los profesionales a compartir la información.

Los pasos para desarrollar el Mapeo consistieron en:

1. Generar una lluvia de ideas de los cuestionamientos principales relacionados al problema inicial referido a los casos prácticos. Las preguntas generadas se ejemplifican en la tabla 3.1.
2. Identificar las fuentes de información y los actores informantes.
3. Recabar información para responder los cuestionamientos.
4. Analizar los artefactos de conocimiento referidos a aspectos de carácter institucional.
5. Reorientar el propósito inicial del proyecto y construir el propósito definitivo.

TABLA 3.1

PREGUNTAS PARA REALIZAR EL MAPEO DE LA ORGANIZACIÓN

Preguntas	Fuentes de información
¿Cuál es el caso que mejor te ha funcionado en la materia?	Comunidad de práctica
¿Qué es lo que sientes que te funciona?	Comunidad de práctica
¿Qué haces durante todo el procedimiento para utilizarlo?	Comunidad de práctica
¿Cómo te aseguras que hay aprendizaje en tus alumnos?	Comunidad de práctica
¿Cómo sabes a qué nivel de comprensión llegaron?	Comunidad de práctica
¿Cuáles competencias desarrollan con el mismo?	Comunidad de práctica
¿Cómo defines los objetivos a desarrollar?	personas
¿Lo utilizas para reforzar conocimiento declarativo o procedimental?	personas
¿Cómo lo evalúas?	procesos
¿Utilizas casos para actividades diferentes?	procesos
¿Cuántos casos resuelven tus alumnos en el ciclo escolar?	documentos
¿Utilizas los casos para resolverlos en equipo o de manera individual?	procesos
¿Existe un conocimiento previo que los alumnos deban manejar con anterioridad?	personas
¿Existe conocimiento que los alumnos deban descubrir con el manejo del caso?	personas
¿Que actividades realizas antes de clase, durante la clase y después de la clase relacionadas con el caso?	documentos
¿Realizas alguna otra actividad que te resulta mejor para cubrir esos objetivos?	documentos
Si clasificaras tus actividades por el resultado que dan en el seguimiento de los objetivos, como las categorizarías?	documentos
¿Qué problemas presenta la actividad de los casos prácticos?	procesos
¿Qué situaciones no resuelve?	procesos
¿Utilizas diferentes metodologías que requieren utilizar casos prácticos?	procesos
¿Cómo aprendiste a manejar casos prácticos?	procesos
¿En qué criterios te basas para seleccionar los casos prácticos?	documentos

¿Dónde encuentras los casos prácticos?	documentos
¿Qué tan seguido los actualizas?	documentos

3.3 COMBINACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La tercera fase del plan de trabajo consistió en la Combinación del Conocimiento que finalizó con el diseño del Plan de Intervención. La Producción del Conocimiento es el proceso mediante el cual se crea nuevo conocimiento en la organización, es sinónimo de aprendizaje organizacional y se enfoca en mejorar las condiciones por las cuales la innovación y la creatividad ocurren (Firestone y Mc Elroy citados por Ortiz y Ruiz, 2009). Nonaka (1994) refiere que un modo de conversión de conocimiento involucra el uso de procesos sociales para combinar diferentes conjuntos de conocimiento explícito con los que cuentan los individuos, intercambian y combinan este conocimiento a través de mecanismos de reciprocidad como juntas y conversaciones telefónicas.

La reconfiguración de información existente a través de la clasificación, la adición, la re-categorización, y la re-contextualización del conocimiento explícito puede llevarnos a un nuevo conocimiento; se refiere al proceso de creación de conocimiento explícito desde el conocimiento explícito llamado “combinación”. El autor relaciona el conocimiento con la capacidad de los miembros para la transformación del conocimiento tácito y explícito en su justa combinación para poder hacer que este tenga frutos en la organización. Si el conocimiento no se hace explícito grupal, este conocimiento difícilmente podrá desembocar en algún tipo de innovación, pero si no se interioriza por los miembros de la comunidad, una buena parte del conocimiento se habrá perdido (Nonaka, citado por CIDECA, 2004).

En el caso particular del proyecto, la Combinación del Conocimiento se orientó a sistematizar los hallazgos del mapeo y determinar los aspectos de conocimiento externo requeridos para diseñar un Plan de Intervención aprobado por la CP. Los pasos de la combinación del conocimiento incluyeron:

1. Determinar la suficiencia del conocimiento mapeado para conseguir el propósito del proyecto.

2. Identificar conocimiento externo necesario para reconfigurar el conocimiento generado en comunidad de práctica y las fuentes donde se pueda recabar dicha información.
3. Recabar conocimiento externo, documental, bibliográfico, etc.
4. Capitalizar el aprendizaje grupal a partir del intercambio del aprendizaje individual y el conocimiento externo.
5. Combinar el conocimiento relevante para diseñar el Plan de Intervención.
6. Validar del Plan de Intervención.

El plan de intervención, producto de la combinación del conocimiento, consistió en posibilitar la orientación por competencias de una materia de una Institución de Educación Superior.

El curso que se consideró para la propuesta de intervención, se relaciona a la Administración básica, y es identificado por la institución como “*Gestión Empresarial*”. Esta materia es impartida a nivel superior en créditos obligatorios a los alumnos de las licenciaturas del área de mercadotecnia, finanzas y administración, y se cursa de preferencia en los dos primeros semestres; es de modalidad optativa para las demás licenciaturas de la institución.

El propósito educativo de la propuesta de intervención se definió en los siguientes términos:

Identificar los factores externos e internos que inciden en el funcionamiento y gestión empresarial, analizando sus interrelaciones e interdependencias y relacionando su influencia en las estrategias organizacionales desde una metodología de estudio de casos.

Las competencias por desarrollar fueron:

1. *Describir conceptos administrativos básicos y las variables y factores internos y externos con la finalidad de distinguirlos en las operaciones de las organizaciones e identificar su incidencia en la acción estratégica, orientado al pensamiento sistémico.*

2. Analizar el proceso administrativo y sus componentes en las organizaciones para valorar los elementos constitutivos del proceso.

Los aprendizajes esperados se propusieron de la siguiente manera:

- a) Las variables del entorno que inciden en el funcionamiento y gestión de las organizaciones.*
- b) Los factores internos y las interrelaciones de sus procesos y actividades.*
- c) La influencia de los factores externos e internos en las estrategias organizacionales.*
- d) Las fases del proceso administrativo, sus componentes y actividades.*

3.3.1 USO DEL CONOCIMIENTO

Firestone y Mc Elroy (Ortiz y Ruiz, 2009) marcan en sus principios enfocados al uso y distribución del conocimiento dos notas claves: a) el aprendizaje de la organización y la innovación como proceso social, no administrativo; b) el aprendizaje organizacional que tiene valor es creado por los miembros de la organización, utilizado en la organización y evaluado por ellos mismos.

El uso del conocimiento tiene una relación directa a la Implementación del proceso de cambio educativo, para Fullan (2002) este consiste en el proceso de poner en práctica una idea, programa o conjunto de actividades y estructuras nuevas. El autor identifica cuatro factores relacionados a las características del proyecto de cambio o la innovación: a) necesidad o evaluación de si resuelve o no, las necesidades percibidas como prioritarias; b) claridad de acuerdo a lo que el profesorado o los alumnos tienen que hacer; c) complejidad que se refiere a la dificultad, la habilidad que se requiere y la magnitud de las alteraciones en las creencias, las estrategias docentes y el uso de materiales; y d) calidad y practicabilidad del programa.

La finalidad de esta fase fue la implementación del proyecto y la documentación de evidencias que permitiera evaluar los resultados de aprendizaje tanto de los

alumnos como de los profesores involucrados, desde la mirada de la innovación propuesta que es la intervención en el aula orientada a las competencias.

En la fase del Uso del Conocimiento, los pasos incluyeron:

1. Ejecutar el plan de intervención del aprendizaje.
2. Retroalimentar el conocimiento producido a partir de los resultados de la intervención en comunidad de práctica.
3. Validar el Conocimiento generado.

3.3.2 DIFUSIÓN, ALMACENAMIENTO Y ACCESO AL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

Firestone y McElroy define la Integración del Conocimiento como:

“procesos mediante los cuales una organización introduce nuevas declaraciones de conocimiento en su ambiente operacional y retira las antiguas; incluye la transmisión, enseñanza y compartir el conocimiento, buscando resolver los problemas relativos a capturar, codificar e implementar el conocimiento valioso de la organización” (Cantú y Ruiz, 2009, p. 8).

Para realizar la integración del conocimiento, los medios sugeridos son la difusión, investigación o recuperación, la enseñanza y el compartir (Cantú, Ruiz, 2009).

La implementación es el gran obstáculo a nivel práctico, pero la cuestión de la continuación o institucionalización de las innovaciones depende de si el cambio acaba integrándose a la estructura; los problemas de continuación pueden persistir, incluso después de una buena implementación inicial (Fullan, 2002), por lo que se hace necesario gestionar la información derivada de la innovación.

En algunas ocasiones el conocimiento es difícil de compartir y difundir, y en otras es imposible evitar que se extienda rápidamente. Esto depende de tres cualidades del conocimiento: la codificación, la abstracción y la difusión. Boisot (citado por Canals, 2003) menciona que para que el conocimiento pueda ser difundido, será

necesario que alcance un cierto grado de codificación y abstracción; para Canals (2003) en un colectivo social, adquieren especial importancia los mecanismos de difusión del conocimiento; en realidad el conocimiento es algo demasiado abstracto para ser gestionado, *“lo que se gestiona en realidad son los activos del conocimiento, representados por las bases de datos, las capacidades concretas de cada individuo, los procesos, las rutinas y hasta el espacio físico”* (Canals, 2003 p. 14).

Por lo mismo, la finalidad de esta fase del plan es la documentación y determinación del acceso a los resultados para que este no desaparezca y pueda convertirse en capital organizacional; sin embargo, las posiciones de jerarquía dentro de la organización de los miembros de la comunidad de práctica no son suficientes para que desde ahí puedan darse los pasos para su difusión en la institución.

Los pasos para la difusión y almacenamiento del conocimiento generado en la comunidad de práctica se limitan a:

1. Integrar en un documento los resultados.
2. Presentar en exposición presencial y escrita de los resultados del proyecto al coordinador del departamento (DEAM).
3. Presentar los resultados en juntas de academia.
4. Invitar a los maestros de academia a dar continuidad al trabajo.

Se presenta en la tabla 3.2 un resumen de las fases y pasos que se consideraron para la elaboración del presente proyecto.

Tabla 3.2***FASES DEL PLAN DE TRABAJO***

Fases	Pasos
Construcción de la Comunidad de Práctica	1. Contar con la aprobación de la alta gerencia para validar la realización del proyecto dentro de la Institución. 2. Identificar los actores clave que pudieran participar. 3. Precisar los participantes definitivos. 4. Negociar significados que permitieron la cosificación del propósito inicial del proyecto.
Mapeo de la Organización	1. Generar una lluvia de ideas de los cuestionamientos principales relacionados al problema inicial referido a los casos prácticos. 2. Identificar las fuentes de información y los actores informantes. 3. Recabar información para responder los cuestionamientos. 4. Analizar los artefactos de conocimiento referidos a aspectos de carácter institucional. 5. Reorientar del propósito inicial y construir el propósito definitivo.
Combinación del Conocimiento	1. Determinar la suficiencia del conocimiento mapeado para conseguir el propósito del proyecto. 2. Identificar conocimiento externo necesario para reconfigurar el conocimiento generado en comunidad de práctica y las fuentes donde se pueda recabar dicha información. 3. Recabar conocimiento externo, documental, bibliográfico, etc.

	4. Capitalizar el aprendizaje grupal a partir del intercambio del aprendizaje individual y el conocimiento externo. 5. Combinar el conocimiento relevante para diseñar el Plan de Intervención. 6. Validar del Plan de Intervención.
Uso del Conocimiento	1. Ejecutar el plan de intervención del aprendizaje. 2. Retroalimentar el conocimiento producido a partir de los resultados de la intervención en comunidad de práctica. 3. Validar el Conocimiento generado.
Integración del Conocimiento	1. Integrar en un documento los resultados. 2. Presentar en exposición presencial y escrita de los resultados del proyecto al coordinador del departamento (DEAM). 3. Presentar los resultados en juntas de academia. 4. Invitar a los maestros de academia a dar continuidad al trabajo.

4. A TRABAJAR. DESARROLLO DEL PROCESO

El presente proyecto de Gestión del Conocimiento se realizó en un periodo de dos ciclos escolares de la Institución de Enero a Mayo y de Agosto a Noviembre del 2011 y el proyecto tenía como propósito gestionar el conocimiento entre pares para orientar por competencias una materia de Educación Superior. El periodo en el que se efectuó la intervención para la gestión del aprendizaje con base en el conocimiento producido fueron también durante los dos ciclos escolares antes mencionados.

El proyecto tenía como propósito gestionar el conocimiento entre pares para orientar por competencias una materia de Educación Superior. Los resultados de este proceso de cambio educativo son presentados a partir de lo ocurrido en las diferentes fases del propio proyecto. Los procesos y resultados de cada una de estas fases se han analizado con el fin de identificar patrones que expliquen lo ocurrido, Estos patrones que se encuentran presentados mediante afirmaciones que sintetizan los hallazgos, además se incluye sus descripciones y las evidencias que los sustentan.

Los primeros resultados son los relativos a la configuración del equipo de trabajo como comunidad de práctica, los principales obstáculos a los que se enfrentaron y la negociación de significados que definió el propósito inicial: la construcción de una metodología de estudio de casos.

En la fase mapeo del conocimiento, se relata lo encontrado sobre el uso de esta metodología en los profesores que describieron su práctica y como la negociación de significados derivada del diagnóstico inicial, redefinió el propósito inicial del proyecto, al detectarse otras necesidades más amplias y generar condiciones que permitieron desarrollar una intervención de aprendizaje orientada al logro de competencias.

En la fase de combinación se describen las acciones que se realizaron para culminar con el diseño de la intervención del aprendizaje, la forma en que los miembros de la comunidad de práctica decidieron introducir mejoras.

En el Uso del Conocimiento o implementación se presentan las intervenciones para la gestión del aprendizaje en el aula de uno de los integrantes de la comunidad de práctica y el proceso de retroalimentación del conocimiento creado entre los miembros de la comunidad de práctica a partir de los registros en bitácoras de lo ocurrido durante dicha gestión del aprendizaje.

Por último, en la Integración del Conocimiento se presentan las decisiones tomadas por medio de la negociación de significados de la comunidad de práctica acerca de los lineamientos generales de los procesos de difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

4.1 CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

El proceso de la construcción de la comunidad de práctica fue uno de los factores más difíciles de consolidar; existieron retos y obstáculos derivados de las prioridades en las estrategias organizacionales, la necesidad percibida y compartida por diferentes actores no necesariamente emanó en un compromiso mutuo que permitiera el surgimiento de una empresa conjunta y la participación creó nuevas exigencias al percibir los participantes que pudiera esperarse de ellos más de lo que en realidad saben, por lo anterior, esta fase se organizó en una categoría y cuatro afirmaciones que sintetizan lo ocurrido en esta fase y que se enumeran a continuación:

A) Para compartir una “empresa” y construir una visión conjunta, dos hacen comunidad:

- 1. Retos y obstáculos para la formación de una comunidad de práctica derivados de las prioridades en las estrategias organizacionales*
- 2. Una necesidad percibida y compartida por diferentes actores no necesariamente deriva en un compromiso mutuo que permita el surgimiento de una empresa conjunta*

3. *La participación puede crear nuevas exigencias y esperar de los participantes más de lo que en realidad saben*
4. *El propósito de la innovación debe ser construido y validado en colaboración*

La estrategia utilizada para formar la comunidad de práctica fue evaluar de forma subjetiva a los maestros comprometidos e involucrar a los mismos, como se menciona en la bitácora 3:

“va a costar trabajo los Modelos Mentales que ya tienen los maestros de antemano, es decir, sus supuestos, generalizaciones o imágenes que están muy radicadas en el subconsciente y que influyen en la manera cómo actúan en sus clases (Senge, p. 2, 2005). Pero veo algunos maestros más comprometidos en la Construcción de una visión compartida (Senge, p.2, 2005), probablemente, el proceso de Socialización y compartir el conocimiento (Nonaka, 1994) sea más fácil involucrando primero a los maestros más comprometidos”

La comunidad de práctica se integró entre dos maestros que ya habían trabajado con anterioridad en la misma academia y que la relación de cordialidad para expresar sus opiniones, de confianza en los conocimientos y habilidades de cada uno de los miembros, y sobre todo, el compromiso con la educación que emana como una motivación intrínseca entre ellos, hizo que el proyecto pudiera instalarse desde la participación de los pares. Ambos maestros tenían Maestría en Administración, daban la materia de Gestión Empresarial; uno de manera regular, que además era maestro de tiempo variable; y otro de forma discontinua siendo este personal de tiempo fijo.

1. Retos y obstáculos para la formación de una comunidad de práctica derivados de las prioridades en las estrategias organizacionales.

La comunidad de práctica se constituyó para resolver el problema identificado inicialmente sobre el uso de casos prácticos como técnica docente para mejorar la práctica educativa. A partir de un estudio inicial sobre las necesidades de la práctica,

realizado en otoño 2010, se identificó que el uso de esta técnica provocaba que los alumnos se mostraran interesados, motivados y que su aprendizaje fuera significativo, los mismos estudiantes opinaban que las clases en las cuales se usaban los casos prácticos eran las que más les gustaban

A partir de lo anterior surgieron las siguientes preguntas: ¿quiénes usan los casos prácticos?, ¿cómo los usan?, ¿qué actividades proponen cuando lo hacen?, ¿cómo los eligen?, ¿se pueden compartir? El trabajo que supone buscar casos prácticos idóneos a la clase conlleva mucho esfuerzo y tiempo, además de requerir la consulta en diversos medios, tanto físicos como virtuales para encontrarlos. Si esto representa mucho trabajo, ¿por qué no hacerlo de manera conjunta y no aislada?, ¿por qué no aprovechar sinergias de trabajo en equipo?

Al tratar de colocar el problema dentro de la organización, un obstáculo enfrentado fue la existencia de otras propuestas prioritarias para el cumplimiento de las estrategias organizacionales. Colocar el proyecto de Gestión del Conocimiento implicó confrontarlo con dichas estrategias y considerar al mismo tiempo la historia e interés de los involucrados.

Una de las estrategias organizacionales se encontraba dirigida al desarrollo de la planeación e intervención de cursos en un segundo idioma, esta estrategia estaba siendo apoyada desde otras instancias como se observa en el siguiente registro:

... menciona que el departamento de Intercambio le ha dicho que sería ideal que se pudiera contar con este programa (impartir materias curriculares en inglés) para captar más alumnos de intercambio. Comentando con él, se llega a la conclusión de dos líneas en las cuales se pudiera dar seguimiento a dicho programa:

1. Impartir materias del currículo de Administración de Empresas en Inglés.
 2. Manejo de casos prácticos en las materias de Administración de Empresas.
- (bitácora 1, p. 2,3)

La coordinación de la UAB de Administración, consideró que la opción de innovar en la impartición de las materias en un segundo idioma no estaba todavía consolidada adecuadamente en la Institución y vio difícil que pudieran existir suficientes grupos para que se realizara la intervención. De esta manera, apoyó

mejor el proyecto de los casos prácticos, del que ya se había platicado con anterioridad y al que no se le había dado seguimiento:

.....me dice que el maestro de Planeación Estratégica es el primero que imparte una materia en Ingles, y que no fueron muchos los alumnos inscritos en la misma, que de hecho el 50% es de alumnos de intercambio, y eso que el curso se abrió para todo el ITESO. Por lo que, aunque me apoya, lo ve difícil que arranque como se pretende para este Otoño del 2011.

Con relación a los casos prácticos, que ya los habíamos estado compartiendo hace algunos años y dejamos el proyecto, comenta que le parece buena idea. (bitácora 2, p.1 enero 2011).

El desarrollo de los casos prácticos también era una de las propuestas mencionadas por la organización, por lo que se siguió por esta línea y se dieron los pasos necesarios para conformar una comunidad de práctica que pudiera gestionar el conocimiento relacionado al desarrollo de la metodología de casos.

La coordinación de la UAB apoyó el desarrollo de este proceso y lo comunicó a los docentes integrantes de la academia de administración y gestión empresarial, además se comprometió a apoyar la apertura de un espacio virtual que permitiera compartir los casos prácticos que cada docente trabajaba de manera personal en sus clases, para evitar las dificultades que conlleva el reunirse físicamente:

Sugiero que tuviéramos una plataforma en moodle donde pudiéramos compartirlos (casos prácticos) y a veces comentarnos sugerencias sin tener que vernos físicamente, ya que resulta difícil para todos juntarnos muy seguido de manera presencial.

La coordinadora de la UAB le parece buena idea y se compromete a abrir el curso en Moodle. Además de incluir la utilización de casos prácticos de manera obligatoria....(bitácora 2, p. 2)

En el comentario que sigue se observa que otro proyecto universitario, aparte del relacionado a la impartición de materias en ingles, se colocó como prioritario, por lo que los recursos escasos de una organización, tanto los humanos, económicos y de tiempo, se orientaron al logro de otros objetivos. Esto no desanimó a la comunidad de práctica que decidió continuar por su cuenta con el desarrollo de su empresa conjunta en la que ya estaban comprometidos por los logros que habían tenido y los esperados, como se muestra en el siguiente comentario:

FM: Mira Cc, parece que JI quiere irse a otro ritmo, y dijo que por el momento no iba por donde nosotros queremos apoyar el proyecto.

Yo: Pero, ¿lo comentaste con (la alta gerencia)?

FM: No, pero JI es el encargado del proyecto.

FM: De todas maneras, yo hablo con (la coordinadora) para que nos de los grupos y trabajamos tú y yo en la revisión curricular de la materia. Igual, nos sirve a nosotros para el próximo semestre.

Yo: Pues como que siento que otra vez, se la van a pasar haciendo planes y proyectos y de nueva cuenta no vamos a aterrizar nada.

FM: Si, ya se. Eso nos pasó la vez anterior ¿Te acuerdas?

Yo: Si, no hubo acompañamiento para hacer las clases en competencias. (bitácora 10, p.4)

La decisión tomada en la viñeta anterior muestra el momento en el que resolvieron continuar con el proyecto, y como se superó la barrera de pensar que agentes o factores externos son los responsables de que el proyecto no pudiera consolidarse, pero si existió una desmotivación porque las propuestas que incidían en la creación de valor para los docentes con relación a su práctica en el salón de clase no eran consideradas importantes por otros miembros de la organización.

2. Una necesidad percibida y compartida por diferentes actores no necesariamente deriva en un compromiso mutuo que permita el surgimiento de una empresa conjunta.

Para formar la comunidad de práctica, se identificaron actores clave que pudieran participar, ya sea por la cercanía al problema planteado, su experiencia y conocimientos en el ámbito que atañe o su participación en la materia en la que se trabajaría el plan de intervención de la gestión del aprendizaje. Por estos factores, se decidió hacer partícipes a los docentes relacionados a la academia a la que pertenece la materia de Gestión Empresarial, sin embargo, no resultó fácil involucrarlos. En la inserción que a continuación se muestra, se percibe que algunos miembros identificaron y verbalizaron la dificultad del compromiso.

..... me encuentro con el maestro Rd a la salida de clases, me dice, que difícilmente voy a lograr la colaboración de todos los maestros. Le comento que ya lo sé, pero que no espero que todos participen, (bitácora 5, p. 5)

Sin embargo, aún con el apoyo de la coordinación de la UAB en las juntas, en futuras reuniones no necesariamente se constituyó la comunidad de práctica por todos los miembros de la academia. Aunque en las juntas mostraban interés por la presencia de coordinación, fuera de estos espacios no hubo seguimiento al proyecto.

En el quehacer cotidiano, cada persona enfrenta dificultades propias, prioridades únicas e intereses personales, Senge (2005) describe esta barrera como “yo soy mi puesto”; la falta de tiempo y el sentirse abrumados por las responsabilidades adquiridas con anterioridad influyó para que no hubiera participación de manera colegiada como se ejemplifica en el inserto siguiente.

.....muchos maestros están reacios a hacer esta “Gestión del Conocimiento” pues ya muchos de ellos están abrumados con sus propias actividades (bitácora 5, p. 3)

El desinterés sobre los objetivos, no percibirlo necesario o importante, no era obligatorio por la coordinación trabajar en ellos, o la metodología de casos no se identificó como algo importante a desarrollar; fueron algunas de las barreras que impidieron la formación de la comunidad de práctica con todos los actores relacionados con el problema o beneficiados con su solución.

Otros factores importantes que influyeron fueron: la falta de seguimiento fuera de las juntas de academia, el proyecto no estaba alineado a los intereses inmediatos de la organización, o el proyecto palideció ante propuestas que se percibían como prioritarias para la institución.

3. La participación puede crear nuevas exigencias y esperar de los participantes más de lo que en realidad saben.

Wenger (2001) menciona en el estudio de las comunidades de práctica que la participación puede crear nuevas exigencias pues se espera de los participantes que sepan más de lo que en realidad saben. La sensación de verse exhibido en áreas que personalmente se considera que se debe ser un experto y sentir que el objeto del conocimiento sobrepasa las habilidades para la realización del trabajo fue una dificultad durante la conformación de la comunidad de práctica.

En la descripción siguiente se observa cómo uno de los participantes no quería entrar en el proyecto por no sentirse capaz de manejar la metodología de casos:

FM:pero de hecho yo no trabajo estrictamente con método del caso, mas bien yo, sobre un articulo, armo ciertas preguntas o las uso para cierre, pero si quieres nos vemos.....

Por su mail puedo percibir (probablemente me equivoque) que no se siente muy seguro de estar manejando adecuadamente el método de caso (bitácora 5, p. 2)

Otro factor de resistencia al cambio se dio porque la participación en el proyecto podría representar alguna pérdida real o percibida. Este proyecto era una actividad complementaria de la institución que llevaba una inversión de tiempo adicional y en esto residió la percepción de la pérdida, el trabajo adicional no representaba en realidad un ingreso económico extra.

4. El propósito de la innovación debe ser construido y validado en colaboración.

En la definición del propósito inicial existió la duda de si el trabajo que ya se realizaba de casos prácticos era diferente a la metodología de casos. Para los docentes con los que finalmente se quedó la comunidad de práctica, era difícil hacer esta relación, pues aunque ambos realizaban actividades relacionadas a esta metodología, su implementación en el aula era más bien de forma intuitiva y empírica, no se tenía capacitación previa o se había hecho investigación de cómo se realizaban este tipo de actividades en otras instituciones.

Esta circunstancia, a la larga, lejos de perjudicar favoreció el proceso de innovación, porque se identificaron sus mejores prácticas individuales que llevaban a cabo en el salón de clase, sin la interferencia que ocasionaría el percibir al trabajo de investigación de expertos en el tema como mejor que la de ellos.

En la negociación de significados se debe considerar un mismo punto de vista, sino exactamente igual, al menos convergente entre ellos, *“producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman –en una palabra, que vuelven a negociar- la historia de significados de la que forman parte. En este sentido, vivir es un proceso constante de negociación de significado (Wenger, 2001,*

p. 77). El concepto de negociación denota alcanzar un acuerdo entre dos o más personas, pero no se limita a esta aceptación, indica un logro que requiere una atención y un reajuste constantes, es un proceso productivo.

Así en un proceso de participación y acuerdos, la comunidad de práctica validó la línea de investigación inicial y cosificó como tal el propósito preliminar, que se enfocó en un primer momento en la metodología de casos para permitir compartir, evaluar, documentar, utilizar y consultar casos prácticos contextualizados a la realidad social de los alumnos y las actividades adyacentes a dichos casos.

3.4 MAPEO DEL CONOCIMIENTO

En la fase del mapeo del conocimiento, se negociaron significados en comunidad de práctica dando como resultado la redefinición del propósito del proyecto al detectarse necesidades más amplias. Los espacios físicos y virtuales, involucrar personal periférico a la comunidad y las actividades realizadas durante el mapeo a la institución, enriquecieron la información recabada y permitieron redefinir el propósito del proyecto. De esta forma, la información presentada en esta fase se organiza en una categoría con tres afirmaciones.

A) La negociación de significados derivada del diagnóstico inicial, redefine el propósito del proyecto, al detectarse otras necesidades más amplias.

- 1. Aprovechar los espacios físicos y virtuales facilitó el proceso de mapeo entre los miembros de la comunidad de práctica y permitió involucrar a personal periférico a la comunidad enriqueciendo la información recabada en el mapeo.*
- 2. El conocimiento individual, cuando se socializa, produce inputs en el ciclo de vida del conocimiento grupal.*
- 3. Las actividades realizadas durante el mapeo de la institución, enriquecieron el conocimiento grupal de la comunidad de práctica y permitieron redefinir el propósito del proyecto por otro más incluyente.*

1. Aprovechar los espacios físicos y virtuales facilitó el proceso de mapeo entre los miembros de la comunidad de práctica y permitió involucrar a personal periférico a la comunidad enriqueciendo la información recabada en el mapeo.

Los medios utilizados para el mapeo incluyeron: juntas presenciales, comunicación por correo electrónico, uso de la plataforma moodle, investigación de documentos internos de la institución, diálogo con personal de la periferia y participación en juntas de academia y departamentales entre otros.

Algunas ideas para el diagnóstico no vinieron en forma de preguntas, sino más bien de sugerencias de cómo se debían realizar los casos prácticos. Estas se llevaron a cabo en juntas de academia y las propuestas vinieron no solamente de la comunidad de práctica, sino también de personal de la periferia (Wenger, 1994).

Nos damos cuenta que en realidad todos trabajamos con casos prácticos, pero de manera individual, no compartimos los mismos, ni las sugerencias para utilizarlos, o las opiniones de que nos resultó bien, y aquellas que no nos funcionaron.

Por ejemplo, algunos maestros comentan que un día pusieron el caso en computadora proyectada en el salón y los alumnos no pusieron atención.

Otros que les gustaría tener más casos en video si alguien tuviera para compartirlos (bitácora 2, p. 2).

En la viñeta anterior, se observa algunas de las sugerencias y dudas que surgieron de los maestros involucrados en la academia. Estos docentes no necesariamente se sumaron al trabajo de la comunidad de práctica, pero fueron validadores del conocimiento en diversas ocasiones, como en este caso. A veces, las personas no desean involucrarse de manera total en los proyectos, pero no por eso debe descartarse su participación valiosa en algunas partes del procedimiento.

Algunas otras preguntas surgieron en la validación del tema por personal de la periferia del Departamento de Educación y Valores de la institución, al realimentar el presente proyecto, *¿En base a qué decides si conviene abrir o cerrar con un caso?* (bitácora 5, p. 3).

Se mapearon también documentos relacionados al modelo educativo del ITESO y a la filosofía Jesuita en los que se menciona la importancia de las “sociedades del conocimiento” como se presenta en la siguiente viñeta:

Como el texto menciona las “sociedades del conocimiento”, cuando me toca participar, decido enganchar el proyecto por ahí, ya que son valores que vienen desde la Compañía de Jesús de cómo deben ser las universidades Jesuitas hoy en día.

CC: A mí lo que me dejó pensando es lo de las sociedades del conocimiento. Que precisamente es donde estamos trabajando FM y yo. Precisamente, las universidades deben generar conocimientos, y vemos que mucho del conocimiento no se capitaliza, no se aprovecha, nos quedamos con los conocimientos sólo para nosotros, y no los compartimos como academia (bitácora 8, p. 1)

Algunas otras formas de hacer este diagnóstico inicial incluyeron invitaciones a juntas de revisión de planes de estudio, con la participación de otros maestros de la institución que ayudaron a enriquecer el mapeo. Maestros que estaban involucrados en el trabajo de la institución relacionada a la nueva propuesta del perfil de los egresados de las carreras administrativas de la institución.

Los integrantes de la comunidad de práctica también utilizaron los medios electrónicos como una forma de comunicación para realizar el mapeo. Por correo electrónico se plantearon preguntas relacionadas al propósito inicial y empezaron a contestar algunas de ellas. Como se muestra en la siguiente viñeta:

.....porque el caso no es sólo subir los casos prácticos, sino como los utilizas, como los evalúas, que objetivos persigues en el mismo, como lo incorporas a la evaluación final, como identificas que los alumnos están aprendiendo, que haces tú muy bueno que yo pueda copiar y viceversa.

Las acciones anteriores entre los miembros de la comunidad de práctica y el personal periférico permitieron la conformación de la tabla 3.1 presentada en la sección del plan de trabajo en cuya elaboración también se procedió a Identificar las fuentes de información; los actores informantes, y si el conocimiento se encontraba de forma tácita o explícita en las personas que formaban el equipo de trabajo.

2. El conocimiento individual, cuando se socializa, produce inputs en el ciclo de vida del conocimiento grupal.

Durante el desarrollo de las primeras juntas de la comunidad de práctica, en las que se trabajó el mapeo, se desarrolló un repertorio compartido que estuvo sujeto a interpretaciones reconocibles por la comunidad por medio de la negociación de significado. Identificar el problema inicial y compartir datos, información y conocimiento individual, además de establecer similitudes y diferencias en el trabajo de cada profesor, produjo inputs en el ciclo de vida del conocimiento. Se describe a continuación algunos ejemplos de la interacción del conocimiento de los miembros de la comunidad por socialización que implicó la participación de los conocimientos tácitos de cada individuo: sus modelos mentales, aptitudes y habilidades.

Ambos maestros utilizaban casos prácticos, y lo hacían trabajando por comparación pero de diferente manera. Por ejemplo, uno de los docentes presentaba a los estudiantes el caso de una empresa que fracasó en sus estrategias y una que se había mantenido en el mercado, el objetivo era que los alumnos identificaran los factores de decisión diferentes que hicieron que una empresa creciera en un mercado competitivo y otra no lo lograra. En la siguiente viñeta se ejemplifica un extracto de conversación entre ambos maestros, donde uno de ellos explica el comparativo entre la empresa de éxito y la que fracasó.

El caso es de una juguetería, entonces me queda la duda porque lo usa comparándolo con Walmart, le pregunto.

FM: Porque comparo estrategias de una empresa que hizo todo mal y otra que ha hecho un análisis muy bueno del entorno, entonces tienen que comparar que decisiones llevaron a una empresa a la quiebra y la otra al éxito.

CC: Entonces, ¿cómo definirías el objetivo?

FM: Es identificar los elementos del entorno que llevaron a Ara a desaparecer, en la globalización, que hicieron mal. (bitácora 6,p. 3)

De igual manera, el otro profesor trabajaba también comparando, usaba casos de industrias interrelacionadas para identificar variables que les afectaban, pero no necesariamente de igual manera. Además ambos maestros usaban casos prácticos

de una misma empresa en diferentes periodos de tiempo para contrastar los cambios de la empresa y sus cambios en toma de decisiones conforme las variables del entorno iban cambiando. En el extracto que se precede, se identifica la explicación del uso de empresas de una misma industria para que comparen estrategias.

CC: El semestre pasado yo hice el comparativo también con Walmart y Comercial Mexicana, pero tenían que comparar las estrategias de Comercial Mexicana contra la estrategia de costos de Walmart.

FM: No pues si Walmart está bien grueso en la estrategia de costos.

CC: Si claro y como no pueden "tirarle" con costos, La comer lo hace con diferenciación, pero los alumnos tienen que identificar en donde está la "diferenciación".

FM: Oye, pues pásamelos. (Bitácora 6, p. 3)

Algo importante que identificaron ambos maestros cuando se preguntaban cómo era el procedimiento que hacían en el uso de casos prácticos, es que los dos colocaban casos prácticos atractivos para los alumnos. En las viñetas anteriores se observa que de manera separada ambos docentes utilizaron la empresa Walmart para comparar. Los alumnos contaban con información necesaria para construir significado y los maestros proporcionaban estructura y preguntas que provocaban el ensamblado de esa información y su organización (Tharp y Gallimore, 1993). En la siguiente viñeta se observa como usaban las preguntas como estructura de la actividad.

FM: A tu pregunta de qué haces durante todo el procedimiento a que te refieres?

CC: A si los leen antes, (no acabo de explicar cuando contesta)

FM: Ah, no los leen en clase 5 minutos cada uno y después identifican las variables que incidieron en el resultado.

FM: Con lo de ¿cómo me aseguro que aprendieron?, les hago preguntas relacionadas con el caso, y lo discutimos en clase.

CC: ¿Les preguntas a todos?

FM: Pues depende de cuantos alumnos son. En el de Planeación Estratégica que son 15 pues sí. En el de Gestión, no, son muchos, no puedes garantizar que todos aprendan. Esa sería una sugerencia, que los grupos no fueran tan numerosos.

CC: Bueno con esa variable no podemos jugar. (Bitácora 6, p. 4)

En la viñeta anterior se observa que los maestros hacían preguntas, pero no las tenían escritas de antemano, esta habilidad de construir las preguntas apropiadas al caso en el momento que ocurre es parte del conocimiento tácito de los miembros de la comunidad. Refirieron a la cantidad de alumnos como un obstáculo para asegurarse que aprendieron todos, pero es una variable en la que no tienen poder de decisión. Uno de los maestros se aseguraba del aprendizaje haciendo tareas relacionadas al caso práctico y otro además, con un examen escrito de un caso práctico.

3. Las actividades realizadas durante el mapeo de la institución, enriquecieron el conocimiento grupal de la comunidad de práctica y permitieron redefinir el propósito del proyecto por otro más incluyente.

De la información recabada por los documentos institucionales, fue importante aquella relacionada a las opiniones de los alumnos. Ellos comentaban que los conocimientos que recibían durante su preparación académica resultaban repetitivos y algunas veces, fuera del contexto de la realidad.

Aunque en las juntas y documentos institucionales los estudiantes comentaban la percepción de contenidos repetitivos, uno de los docentes de la comunidad de práctica y que imparte además una de las materias de semestres superiores, manifestaba que aunque los alumnos cuando llegan a su materia, Administración Estratégica, dicen que ya vieron todo; cuando los ponía a trabajar no sabían realizar las actividades.

De esta forma ambos integrantes de la comunidad de práctica se preguntaron qué “clientes” estaban mandando a esta materia que no tenían las habilidades necesarias para cursarla. Identificaron pues, que el problema provenía de los maestros, pero se preguntan: ¿cuál es el problema en realidad?

Firestone y McElroy (Ortiz y Ruiz, 2009) en su concepto de “ciclo de vida del conocimiento” manifiestan que la resolución de problemas se coloca como un proceso que busca la obtención de un conjunto de resultados, debidamente

interpretados que permitan tomar decisiones pertinentes y continuar con un nuevo ciclo de solución de problemas de la organización. Con base al diagnóstico inicial, identificaron que los casos prácticos por sí solos no podrían ayudar a solucionar esta brecha en el aprendizaje, identificado tanto por los maestros como por los alumnos.

Los profesores de la comunidad, se preguntaron si la brecha no estaría relacionada a que los programas de estudio están diseñados con base a contenidos y no a competencias. Decidieron validar esta afirmación con personal de la periferia del Departamento de Educación y Valores de la propia institución. En la producción del conocimiento, Firestone y McElroy (Ortíz y Ruiz, 2009) comentan que el aprendizaje individual y grupal son procesos que implican interacción humana, formulación de declaraciones del conocimiento y validaciones, representando el primer paso para el aprendizaje organizacional. En el siguiente inserto se ejemplifica la acción de validación que se llevó a cabo con el personal de la periferia mencionado:

Veo a la maestra LH en el Iteso, aprovecho para plantearle el problema que subsiste en mi comunidad de práctica. ¿Dónde está el “Gap” que estamos dejando de atacar para que los alumnos tengan este problema? Le comento que si no es que están los programas de estudio realizados con base a contenidos y no a competencias.

Si, efectivamente, me dice que debemos pensar en los desempeños de competencias. (bitácora 7, p. 1)

Para Senge (2005) el aprendizaje es producto de la gestión y se identifica con la palabra “metonía”, desplazamiento mental, cambio de un enfoque o tránsito de una perspectiva a otra, de tal forma que a partir de este momento, y con base a las reflexiones generadas en el mapeo del conocimiento, la comunidad de práctica decidió reorientar el propósito de este proyecto a uno más amplio relacionado al trabajo en competencias.

Por otro lado al evaluar su práctica educativa, acordaron qué cuando han usado casos prácticos de empresas, los alumnos se mostraban más interesados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces se preguntaron: ¿cómo integrar, las

competencias y los casos prácticos en el diseño de sus cursos, para lograr aprendizaje significativo en sus alumnos?

Un beneficio importante que percibieron de la forma en que usaban los casos prácticos es que el aprendizaje era situado, ya que utilizaban casos contextualizados a la realidad de los alumnos y que además conllevaban actividades por parte de ellos que coadyuvaban a prepararlos mejor proporcionando experiencia para el desarrollo de hábitos mentales, tales como el pensamiento crítico y creativo, y el uso significativo del conocimiento, a través de la toma de decisiones, análisis de sistemas, solución de problemas, e investigación, entre otros; necesarios para su práctica profesional.

Considerando lo anterior y la evaluación al Modelo Educativo del ITESO, reflexionaron que la forma de intervenir en el aula debía contribuir a capacitar a los estudiantes dentro de los lineamientos marcados en el mismo.

El uso de casos prácticos es una de las actividades que pueden coadyuvar a diseñar los desempeños de comprensión, pero al seleccionar dichos casos prácticos, surgieron preguntas como: ¿qué características debe tener un caso práctico para que los alumnos lo perciban dentro de su contexto social?, ¿qué elementos tienen esos casos que el alumno se siente más motivado a leer?, ¿qué actividades debe acompañar a cada caso para relacionarlo a las competencias que se plantea como eje central la materia de Gestión Empresarial?, ¿qué información debe ser la necesaria para evaluar si el caso práctico es pertinente y relativo al contexto de la materia?, ¿cómo relacionar las actividades, para que en un enfoque de sistemas, todos los desempeños se orienten a la formación en competencias?

A partir de estos cuestionamientos reconstruyeron la visión del problema en el desarrollo del proceso, de orientarse únicamente en la metodología de casos, a preguntarse cómo debían diseñarse las actividades de clase para que se logaran las competencias señaladas en el perfil del egresado. Debían contextualizar el trabajo dentro del salón de clase para que los desempeños acumulados apoyaran la consecución de competencias y ayudaran a la estructuración de las actividades

al considerar las capacidades de los alumnos dependiendo el semestre que estuvieran cursando. Consideraron que el aprendizaje se da a través de hacer pensar a los estudiantes, es decir, que construyan, crean, inventen y desarrollen su propio conocimiento, con el entendimiento y aplicación del mismo, no memorizando y repitiendo (Tharp y Gallimore, 1993)

Por lo que el propósito del proyecto se reconfiguró de una metodología de casos a/ *desarrollo de competencias de los estudiantes en el programa de la materia de Gestión Empresarial.*

En resumen, en el mapeo se llegó a los siguientes conocimientos:

- Ambos profesores usaban casos prácticos, entre los desempeños que utilizaban en las actividades para el uso de los casos, incluían la clasificación y la comparación.
- La mediación más utilizada era la interrogación.
- Los alumnos percibían contenidos repetitivos en el curso de sus estudios de Licenciatura.
- Los maestros de semestres superiores manifestaban que los alumnos no llegaban con las habilidades y conocimientos suficientes para cursar sus asignaturas.
- Los casos por sí solos no ayudan a solucionar la brecha entre lo que aprenden los alumnos en los primeros semestres y las necesidades de los cursos de los últimos semestres.
- El trabajo dentro del salón de clase debe orientarse a que los desempeños acumulados afirmen la consecución de competencias, para evitar la repetición de contenidos.
- La orientación por competencias en el salón de clase es congruente con el MEI.

4.3 COMBINACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Al evaluar la suficiencia del conocimiento de la comunidad de práctica para conseguir el nuevo propósito del proyecto relacionado a competencias, la comunidad de práctica identificó que era necesario recabar conocimiento externo relevante de diversas fuentes para poder diseñar el Plan de Intervención. De la combinación del conocimiento externo y el propio de la comunidad se capitalizó el aprendizaje grupal y se diseñó el Plan de Intervención que también se validó en CP. Se presentan los resultados agrupados en una categoría y tres afirmaciones:

A) Cuando el conocimiento actual de la comunidad de práctica no es suficiente para cumplir con el propósito, se combina el conocimiento interno con conocimiento externo para crear nuevo conocimiento:

- 1. Otras fuentes de información funcionan como inputs en el ciclo de vida del conocimiento.*
- 2. Los procesos de combinación de conocimiento ayudan a reconfigurar la información existente.*
- 3. El diseño de la intervención debe ser construido y validado en colaboración.*

1. Otras fuentes de información funcionan como inputs en el ciclo de vida del conocimiento.

En el proceso de externalizar el conocimiento implícito relacionado a la percepción de que algo se estaba haciendo mal, creó la condición del Caos Creativo (Nonaka, 1994) inducida por la información recabada de la percepción de los alumnos relacionado a la repetición de contenidos. Habiendo convertido este conocimiento tácito en explícito que concluyó en la necesidad de orientar la materia a competencias; se percataron de la necesidad de recurrir a otras fuentes de información para aclarar algunos puntos y validar las declaraciones de conocimiento, como se muestra en la siguiente viñeta:

CC:Pero no estoy segura si estamos bien en la escala.

FM: Ya se, deja le hablo a LH. (no contesta la extensión). Bueno, entonces le mandamos un mail. A ver, deja se lo redacto.

CC: Bueno, sí, porque si no definimos bien esa parte, los casos prácticos no estarían relacionados a las competencias que necesitaríamos ir trabajando.
FM: Oye, cuando vayas con ella, vamos los dos, para que nos diga cómo le avanzamos. (Bitácora 7)

En este comentario se observa como en comunidad de práctica decidieron consultar cierta información relacionada a las competencias y desempeños con personas expertas en el tema para validar el conocimiento generado por ellos.

También se revisaron modelos de procesos de enseñanza-aprendizaje documentados en diversos medios escritos, como en el caso de la consulta que hicieron al diseño inverso y que se ejemplifica en el siguiente apartado:

Y:.....esta semana me tope con esta información del diseño inverso, podemos tomarlo como guía. Definimos primero la competencia a la que quisiéramos que llegaran en cada nivel y después que evidencia necesitamos para “evaluar” que los alumnos están llegando a ella, y entonces, clasificamos que casos serían los adecuados para cada nivel. (Bitácora 7)

En el inserto anterior, los miembros del equipo compartieron información relacionada a una teoría de enseñanza-aprendizaje que uno de ellos investigó y les sirvió como orientación para el diseño del programa de la materia que se decidió intervenir, a la luz de las necesidades de las materias posteriores a esta.

Las sinergias representadas en este caso, fueron: a) la información recabada se amplificó para dar cabida a un conocimiento nuevo generado en comunidad desde la externalización, del conocimiento tácito que por su experiencia tenía cada maestro, a conocimiento explícito en comunidad; y b) la combinación de conocimiento explícito en medios impresos u otras fuentes, como asesores externos; a explícito del equipo de trabajo, configuró nuevos repertorios compartidos.

2. Los procesos de combinación de conocimiento ayudan a reconfigurar la información existente.

El conocimiento generado fue mayor que la suma de los conocimientos individuales de cada uno de los miembros del equipo, como se muestra en la siguiente viñeta

de una retroalimentación dada por la persona experta en el tema que fue consultada para el proceso de creación del conocimiento:

Lo que me parece realmente importante es la reflexión que hacen sobre la relación desempeños–conocimiento (información), y como establecen la complejidad en función de esta combinación. Yo veo muy lógica la secuencia de desempeños que proponen... (Bitácora 7).

En el comentario que antecede se puede leer entre líneas que la comunidad estaba creando conocimiento y validando sus declaraciones con expertos representados por personal de otros departamentos de la misma institución. En este mismo comentario, se percibe el capital relacional con el que cuenta la comunidad que les permitió la combinación de conocimiento proveniente del personal de las periferias.

En resumen, las necesidades de conocimiento externo requerido y los medios que se utilizaron para hacerse de dicho conocimiento fueron los siguientes:

- *Un modelo que interconectara los aprendizajes de ambos cursos*, se investigó el Diseño Inverso.
- *Como escalar la complejidad de los desempeños de comprensión de acuerdo al semestre que cursan los alumnos*. Se consultó con personal de la periferia experto en educación.
- *El diseño de los desempeños de comprensión para el logro de las competencias*. Se investigó la Enseñanza para la Comprensión y las dimensiones del aprendizaje.
- *Definición y redacción de las competencias y como se hace un diseño de intervención de aprendizaje*. Se consultó con personal en educación de la propia institución, que actuaron como asesores.
- *Otras formas para usar la metodología de casos*.
- *Otras formas de mediación para el desempeño con ayuda*. Investigación de las teorías de Tharp y Gallimore.

Con la información externa recabada, por medios bibliográficos o personas expertas externas a la CP, el aprendizaje grupal se amplificó y se capitalizó, lo que permitió el diseño de la intervención de la gestión del aprendizaje.

3. El diseño de la intervención debe ser construido y validado en colaboración.

Para esta fase fue necesario diseñar y validar en comunidad de práctica una propuesta de intervención en la que reflexionaron como debería implementarse. En el proceso de redefinir la guía de aprendizaje se consideraron los lineamientos propuestos en comunidad y se relacionaron al conocimiento validado con anterioridad. Cabe señalar que para la actividad de diseñar la intervención se contó con el apoyo de asesores del departamento de Educación del ITESO, y en algunas partes de la definición del diseño, de las aportaciones de los otros maestros de la academia.

El curso que se consideró para la propuesta de intervención, se relaciona a la Administración básica, y es identificado por la institución como “*Gestión Empresarial*”. Esta materia es impartida a nivel superior en créditos obligatorios a los alumnos de las licenciaturas del área de mercadotecnia, finanzas y administración, y se cursa de preferencia en los dos primeros semestres; es de modalidad optativa para las demás licenciaturas de la institución.

Como “*el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes*” (Díaz-Barriga, Hernández, 2002) y Coll menciona que (citado por Díaz-Barriga, Hernández, 2002) “*la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias*”, en la definición de actividades decidieron que en los desempeños propuestos se utilizarían casos prácticos.

La CP decidió que los casos deberían estar alineados a ciertos criterios para que fueran válidos como apoyo a las competencias pertinentes, estos criterios fueron los siguientes:

1. *Casos prácticos con una antigüedad no mayor a dos años.*

2. *Casos de empresas pertenecientes a una misma industria para construir interrelaciones.*
3. *Casos prácticos de organizaciones que los alumnos hubieran tenido contacto previo, ya sea por la utilización de sus productos o servicios, contacto publicitario, etc.*
4. *Contextualizados en el ámbito mexicano.*
5. *Publicados en un medio serio y reconocido en el ámbito de los negocios.*

El propósito educativo de la propuesta de intervención se definió en los siguientes términos:

Identificar los factores externos e internos que inciden en el funcionamiento y gestión empresarial, analizando sus interrelaciones e interdependencias y relacionando su influencia en las estrategias organizacionales desde una metodología de estudio de casos.

Las competencias por desarrollar fueron:

- *Describir conceptos administrativos básicos y las variables y factores internos y externos con la finalidad de distinguirlos en las operaciones de las organizaciones e identificar su incidencia en la acción estratégica, orientado al pensamiento sistémico.*
- *Analizar el proceso administrativo y sus componentes en las organizaciones para valorar los elementos constitutivos del proceso.*

Los aprendizajes esperados se propusieron de la siguiente manera:

- a. *Las variables del entorno que inciden en el funcionamiento y gestión de las organizaciones.*
- c) *Los factores internos y las interrelaciones de sus procesos y actividades.*
- e) *La influencia de los factores externos e internos en las estrategias organizacionales.*

f) Las fases del proceso administrativo, sus componentes y actividades.

Como se mencionó, algunos desempeños de comprensión se diseñaron utilizando casos de empresas de una misma industria para abonar a las competencias especificadas con anterioridad, pues se pretendía que los alumnos relacionaran la toma de decisiones de los empresarios de esas organizaciones contextualizando su entorno (y los otros casos prácticos como acciones de los competidores) y los factores internos de la organización desde el pensamiento sistémico.

Como ejemplo, se muestra en la tabla 4.1 la descripción de una de las actividades:

Tabla 4.1

EJEMPLO DE UNA ACTIVIDAD QUE SE LE PIDIÓ A LOS ALUMNOS

TRABAJO EN:	DESCRIPCION:	LUGAR	MATERIAL:	PRODUCTO:	CRITERIOS DE EVALUACIÓN:
Equipo	De acuerdo a la actividad anterior, relacionar el FODA, la ventaja competitiva y las estrategias entre diferentes organizaciones (tres) dentro de una misma industria (telecomunicaciones)	En clase	Casos prácticos ÁMERICA MÓVIL 2010 TELEVISA GRUPO SALINAS PLIEGO	Organizador gráfico.	Relación entre los casos prácticos. Las argumentaciones.

Para el producto final se propuso un: “*Proyecto de un modelo de negocios básico con el giro de producción*”, en el que la innovación fue la realización por los alumnos de un simulador de negocios sencillo en plataforma de Excel.

Los integrantes de la comunidad de práctica consideraban que esta actividad contribuiría de manera significativa a la competencia de toma de decisiones desde el pensamiento sistémico pues un cambio en una de las celdas necesariamente modificaría las otras partes del modelo de negocios y se pretendía que los alumnos tuvieran que tomar decisiones al respecto.

Los criterios de evaluación que se consideraron para los alumnos fueron los siguientes:

- *Pertinencia*. Que cumpla con las especificaciones.
- *Relación sistémica*. Que los elementos se interrelacionen entre sí con claridad.
- *Soporte a la investigación*. Que presente datos y hechos y los sustente con sus fuentes.
- *Las argumentaciones*. Que demuestren una comprensión de la toma de decisiones empresarial y los factores internos y externos que le condicionan.
- *La presentación de los productos*. Que contenga formatos uniformes en títulos, subtítulos, letra, márgenes y gráficos; que la redacción sea clara y precisa, con la ortografía correcta y los verbos en tercera persona; que incluya las fuentes y bibliografía de donde se sustenta la información.
- *Desarrollo de soft skills*. Administración de los tiempos de las actividades, participación equilibrada de los integrantes de los equipos, compromiso individual a los resultados generales del equipo.

En resumen, el diseño de la intervención fue validada en su totalidad por la CP, siempre considerando las competencias que se definieron. Cada uno de los desempeños de comprensión o actividades, así como el producto final, fue evaluado y validado sobre como abonan estos al desarrollo de competencias en los alumnos.

4.4 USO DEL CONOCIMIENTO

El propósito de este apartado es describir los hechos y resultados que ocurrieron durante la implementación de la intervención de aprendizaje mencionada con anterioridad en el punto 4 de Desarrollo del Proceso.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

El grupo participante en el ciclo escolar de otoño, fue observado durante el periodo de agosto a noviembre del 2011 y estaba conformado por 26 alumnos de primer y segundo semestre, distribuida en 5 hombres y 21 mujeres en edades que fluctuaron de los 18 a los 20 años. Un 40% del alumnado estudiaron la preparatoria en otras entidades del país como Michoacán, Cd de México, Puerto Vallarta, etc. El 60% restante estudió en Guadalajara en su mayoría en colegios particulares, sólo uno provenía de preparatoria del Estado (Universidad de Guadalajara) y otro de educación abierta. Todos los alumnos se encontraban estudiando la Licenciatura en Administración de la Mercadotecnia.

CONTEXTO

La clase se impartió de 7:10 a 9:50 AM, los lunes y jueves. El salón contaba con butacas individuales, cañón, pizarrón de gis y mesa para el maestro, las medidas aproximadas del salón eran de 10 x 7 mts. No había mesas ni espacio para el trabajo en equipos, los pasillos entre hileras de butacas no eran propicios para que la docente se desplazara entre los lugares para la revisión de los ejercicios. Ya que el salón se encontraba en planta baja, los pasillos exteriores fueron usados por los alumnos para poder trabajar en equipo. Ocasionalmente se usaban unas mesas de concreto localizadas en un jardín frente al grupo, que hacían posible el trabajo en equipo. Sin embargo, por la época, amanecían húmedas frecuentemente, haciendo difícil su uso en el horario de clase, pero sirvieron mucho en el acompañamiento fuera de horario de los alumnos por el maestro.

Otro elemento del contexto de trabajo fue el uso de la plataforma Moodle para apoyar la interacción no presencial, el intercambio de información en red y la organización semanal de la materia.

METODOLOGÍA

El proceso de enseñanza-aprendizaje del curso se diseñó bajo una metodología de estudio de casos. Se definieron desempeños que les permitieran a los alumnos realizar actividades que les exigieran ir más allá de la información, reconfigurar, expandir y aplicar lo que ya sabían, así como extrapolar y construir a partir de esos conocimientos (Blythe, Tina y cols., 1999).

El simulador de negocios se hizo en Excel y acompañó al proyecto final de síntesis. Se decidió hacerlo utilizando esta herramienta pues algunos egresados de las licenciaturas relacionadas al departamento al que corresponde esta materia, habían manifestado la necesidad de tener oportunidades de trabajar con este software.

DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES.

La guía de aprendizaje del curso tenía tres unidades con contenidos identificados, pero, por cuestiones de la dinámica de la propuesta, se dividió únicamente en dos partes. La primera por medio de los casos prácticos, se enfatizaron los factores externos; y en la segunda parte, a través de la elaboración del proyecto final de síntesis se trabajó mayormente sobre las variables internas que inciden en la gestión empresarial.

Primera parte.

En la primer parte del curso, se dio un énfasis en: *los factores externos, que inciden en el funcionamiento y gestión empresarial relacionando su influencia en las estrategias organizacionales.*

Y relacionados a los aprendizajes esperados los siguientes:

- a) *Las variables del entorno que inciden en el funcionamiento y gestión de las organizaciones.*

b) La influencia de los factores externos (y algunos internos) en las estrategias organizacionales.

En esta etapa, se trabajaron cuatro casos prácticos relacionados a una misma industria, que en este caso fue la industria de las telecomunicaciones. Dos de los casos fueron de la empresa América Móvil, uno del 2007 y otro del 2010, en los cuales se realizaron actividades para que los alumnos tuvieran oportunidades de trabajar acerca de los cambios en las variables externas e internas a través de una línea de tiempo.

Los otros casos fueron del Grupo Televisa (2010), y del Grupo Salinas Pliego (2010). Las tres empresas, representativas de la industria de las telecomunicaciones en México. Con estos casos se trabajaron interrelaciones entre ellas, es decir, como una decisión interna de una organización, es variable del entorno para las otras empresas e impacta en la definición de estrategias de las demás organizaciones, apoyando así las competencias del análisis de sistemas.

Esta primera etapa se finalizó con un examen parcial y con un ejercicio comparativo entre las tres empresas estudiadas.

Segunda parte

En esta segunda etapa del curso se trabajó con actividades orientadas en su mayoría a la *identificación e interrelación de los factores internos que inciden en el funcionamiento y gestión empresarial, relacionando su influencia en las estrategias organizacionales.*

De los aprendizajes esperados, el énfasis se dio en los siguientes aspectos:

- d) Los factores internos y las interrelaciones de sus procesos y actividades.*
- g) La influencia de los factores internos (y algunos externos) en las estrategias organizacionales.*
- h) Las fases del proceso administrativo, sus componentes y actividades.*

La segunda parte se trabajó con el proyecto final de síntesis en el que se hace un simulador de negocios con tablas de Excel. Este debía tener datos interrelacionados y generados por las estrategias de una empresa básica con el giro de producción, que al modificar los alumnos cualquier variable de un área funcional o del entorno, necesariamente modificaría los datos y estrategias de las otras áreas funcionales; y que, nuevamente se pensó en las competencias de un enfoque de sistemas.

La evaluación de esta etapa se realizó con el trabajo final, que se presentó en equipos, por escrito, y de forma virtual el simulador de las tablas en Excel. Además de un examen individual en el que se modificaban las variables del simulador de negocios, y por lo tanto, requería de una serie de toma de decisiones.

4.5 RESULTADOS

Para Tharp y Gallimore (1993), la enseñanza ocurre cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), ya que enseñar consiste en ayudar al desempeño a través de la ZDP. Por lo mismo, los autores sugieren que para distinguir la zona próxima del nivel de desarrollo puede hacerse por medio del contraste entre el desempeño con ayuda y sin ayuda. Vygotsky (citado por Wells, 2001) menciona que para que la guía o “instrucción” sea eficaz, siempre se debe dar adelantándose al desarrollo, una ventana potencial que se encuentra entre lo que puede hacer un estudiante por sí mismo, y lo que puede lograr con ayuda.

Loent’ev (citado por Wells, 2001) menciona que la conversación, junto con otras operaciones, como los modos no verbales de comunicación, y el uso de herramientas, materiales y simbólicas (computadoras, procedimientos aritméticos, etc.); son instrumentos para “mediar” el logro del objetivo de la actividad, y son recursos de construcción de significados.

Wells y Mejía-Arauz (2001) estudiaron los tipos de diálogos que se dan entre los participantes de un salón de clases como medio (operación) para avanzar hacia la meta de esa actividad.

Sobre esta base, se analizaron los resultados obtenidos en la intervención de aprendizaje del grupo seleccionado, los que a continuación se describen.

Uno de los métodos de mediación más utilizados en la implementación de la intervención en actividades con ayuda fue el uso de la interrogación.

Las preguntas en este caso, van dirigidas a establecer diálogos como sistemas de mediación para el logro de objetivos. Utilizando la clasificación en tres categorías de lo que Tharp y Gallimore (citados por Wells y Mejía-Arauz 2001) llaman “conversación instruccional”, y que Wells y Mejía-Arauz (2001) distinguen como: Nivel de demanda cognoscitiva, Nivel de evaluación y la ocurrencia de Preguntas de los estudiantes de tipo sustancial, se observa que la maestra utilizó los tres recursos en algún momento dado.

La categoría de demanda cognitiva, en la que *“se identifican el proceso y la fuente que requieren los estudiantes a quienes se dirige el maestro para responder la pregunta inicial”* (Wells, Mejía-Arauz 2001). El uso de preguntas de diferente “demanda cognitiva” incide en el proceso de aprendizaje significativo y se observa como es utilizado en el proceso de intervención del aprendizaje. Se codifica “demanda cognitiva baja” cuando la respuesta requiere conocimientos anteriores o memoria, se usó en clase como mediación y se muestra en el ejemplo a continuación:

Apunto:

1. *Eficiencia y Eficacia. Recursos.*
2. *Habilidades y niveles gerenciales.*
3. *Roles de Mintzberg*
4. *Funciones gerenciales.*

Mta: (Mientras escribo) a ver, ¿cuáles son las habilidades gerenciales?

Gpo: Conceptuales, Humanas y Técnicas. (Las apunto junto al número dos, mientras los alumnos lo comentan).

Mta: ¿y los tres grandes roles?

Gpo: Decisorios, interpersonales y de información. (También los apunto junto al número 3)

Mta: Bueno, y estos a su vez se subdividen (escribo las líneas en las que se subdividen) al equipo que le toque estos, deben hacer la clasificación en las subdivisiones.

Mta: ¿y las funciones gerenciales?

Gpo: Planeación, Organización, Dirección y Control. (Completo la tabla).

En la anterior viñeta, se puede observar que se hacían preguntas de demanda cognitiva baja, cuando se necesitaba que los alumnos recordaran contenidos relacionados a la materia o se requería evaluar si se leyó la lección que se pidió como tarea.

Lo anterior fue necesario para realizar una actividad en equipos, donde se utilizaría estos contenidos para enlazar la teoría a un caso práctico, y de esta manera, los alumnos encontrarán los ejemplos o analogías que se requerían para comprender los conceptos pues los contenidos son un recurso de la competencia.

Posterior a este diálogo, y una vez terminada la actividad por equipos, se utilizó la demanda cognitiva alta, que implica que la respuesta se formule con una generalización a partir de la anterior información disponible, o implique un análisis/explicación, o se elabore por medio de una especulación informada, es decir, que no fuera una suposición (Wells, Mejía-Arauz, 2001) como se ejemplifica a continuación:

Ala: Bueno entre las que seleccionamos de conceptuales son (y lee los puntos que pusieron en el pizarrón, entre ellos uno de formación de equipos).

Mta: A ver, espéreme antes de que pase al siguiente punto. ¿Porqué los equipos en conceptual?

La alumna se queda pensando. Volteo al salón:

Mta: ¿Quiénes son del equipo? (levantan la mano) ¿Alguien puede ayudarlo?

Alo del equipo: Porque debe pensar quien le funcionará para trabajar con su equipo de trabajo. Por ejemplo, cuando contrata a Carlos Moreno que estaba trabajando en la secretaría de finanzas.

Mta: Los demás ¿Qué opinan?

Alumnos del grupo en general levantan la mano:

Ala: yo pienso que es humana porque es trabajar con el equipo.

Ala: También creo que debería de ser humana.

Mta: Bueno si se refiere sólo al trabajo en grupo, si es humana. Pero el compañero del equipo tiene razón. Si estoy pensando en las actuaciones del equipo a futuro y como sus características personales se adaptarán a la organización, si es conceptual. Recuerden que todas aquellas relacionadas con ver al futuro, de visión, son conceptuales.

En la anterior viñeta se observa como los casos prácticos, al igual que el discurso, actuaron como mediadores para que los alumnos fueran capaces de relacionar la teoría a situaciones reales en las empresas. También se observó que las preguntas se usaron como medios para el desempeño con ayuda, pues la forma como se estructuraron las preguntas implicó que los alumnos realizaran un análisis o explicación de un tema.

Al final del discurso, se concluyó tomando los ejemplos identificados por los alumnos, y se hizo énfasis en los significados de los conceptos científicos. Por otro lado, se observó cómo los alumnos empezaron a utilizar estos conceptos científicos para explicar sus opiniones relacionadas al tema.

La evaluación de respuestas, codificada como alta, implica del maestro una aceptación de la respuesta junto con una petición de mayor colaboración, o incluye una pregunta que inicia un intercambio dependiente, o el maestro valida la respuesta del estudiante de manera que afecta el curso subsecuente de la discusión (Wells, Mejía-Arauz 2001) . A continuación se presenta un ejemplo del uso de la evaluación de respuestas en la intervención:

Mta: De hecho tiene fecha el objetivo, ¿Qué quieren lograr y cuando?

Alo: En el 2014, hacer el cuádruple play.

Mta: A ver no es el cuádruple play es el 4G. ¿Alguien sabe la diferencia?

Alo (diferente): Que uno es los cuatro servicios de internet, telefonía fija, celular y otro.

Mta: y televisión por cable. ¿Y el otro?

Alo: El 4G es un cambio tecnológico.

Mta: Muy bien, pero esa es la estrategia. ¿Qué querían lograr con eso?

Ala: la transmisión de datos.

Mta: OK, ¿Por qué la transmisión de datos? –Apunto en el pizarrón (se incluye copia de lo que se apuntó que una alumna recopiló)

Ala: porque se da más servicios

2da Ala: si como del doctor

Mta: bueno pero ¿porqué la transmisión de datos?

Alo: De hecho decía que les da más ingresos y les puede traer más fidelidad.

Mta: ¿Y qué querían en el 2007, cuál era el objetivo?

Ala: La cobertura, que todo mundo tuviera celular.

Mta: Si a diferencia de hoy, la estrategia era esa. Para la transmisión de datos necesitan el 4G, pero con el 3G ya transmitían datos ¿Cuál es la diferencia?

Alo: Es más rápido.

Mta: ajá, para poder soportar el negocio de los datos, necesitan mejor infraestructura para transmitir. Esto les da más velocidad y capacidad. Como cuando decía que en el 2007 invertían en la cobertura las antenas, de nada les servía que todos tuvieran celular si no podían tener el servicio. Se acuerdan el slogan, "Todo México es territorio telcel". Ahora es lo mismo, necesitan invertir si el negocio va a ser la transmisión de datos.

Mta: Recuerden que la planeación nos dice que vamos a lograr (señalo el objetivo) y como pretendemos lograrlo (y señalo la estrategia).

En la viñeta anterior, se utilizaron dos casos prácticos de una misma empresa en diferentes periodos de tiempo como mediador para lograr un aprendizaje significativo de dos términos importantes en administración, "los objetivos" y "las estrategias". En el ejemplo, se interrogó de tal forma que implicó más colaboración de los alumnos, e incluyó preguntas que iniciaron un intercambio dependiente.

Es interesante también observar como se introdujo la competencia de análisis de sistemas, referida como propósito final del curso, en el discurso anterior, al incidir para que los alumnos hicieran las interconexiones necesarias y evaluar las actividades administrativas de la empresa.

En el mismo discurso, de evaluación de respuestas alta, se vinculó dos conceptos científicos nuevos para los alumnos. De esta manera, se introdujo los contenidos de manera significativa, vinculando la teoría como un recurso para la comprensión.

Nuevamente se utilizó la interrogación como un medio para el desempeño con ayuda que tiene lugar en la Zona de Desarrollo Proximal de los alumnos; pero en este caso con un discurso de evaluación de respuesta alta.

También se identificaron secuencias que contienen un periodo de “verdadera discusión”, Wells y Mejía-Arauz (2001) la definen como el intercambio libre de información entre al menos tres estudiantes con o sin la participación del maestro, durante un episodio de enseñanza en el aula, se considera esto como la categoría tres que los autores clasifican como “Preguntas de los estudiantes de tipo sustancial” el cual también es un recurso de mediación que se utilizó como se percibe a continuación:

Ala: Aquí en la 30. Dice que “apuesta por completar una oferta hostil”

Mta: ¿Dónde lo clasificaron?

Ala: En entorno y amenaza.

Mta: ¿y los demás?- Camino para observar donde la clasificaron. Todos la clasificaron diferente.

Mta: A ver, léase todo el parrafito.

La alumna lee el párrafo. Les pregunto al grupo en general que opinan.

Ala1: Yo creo que es externa porque están comprando.

Ala2: Pero yo creo que es interna porque ya lo compraron.

Alo: Pero entonces, ¿sería amenaza o que?

Mta: Las operadoras de Sao Paulo y Río de Janeiro ¿ya las compraron?

Alos: Si

Mta: Entonces ¿ya son tuyas?

Alos: Si

Mta: Entonces serían internos o externos.

Alos: Internos y fortaleza.

Mta: Bien. Pero la de “completar una oferta hostil”, ¿ya se completó la venta?

Alos: No

Mta: Entonces ¿Qué es?

Alos: Oportunidad.

Mta: Bien, porque es una venta que está disponible para todos. Puede llegar Movistar y hacer una mejor oferta. ¿Qué pasa si no le venden a A.M y le venden a Movistar? ¿O que el gobierno decida que no le pueden vender a América Móvil porque sería monopolio?

Alos: Entonces sería Amenaza.

Mta: Muy bien, el análisis también se hace desde todos los puntos de vista. A ver otro equipo.

En el discurso anterior, ocurrido en el segundo registro de clase, se observa cómo hay un libre intercambio de información entre al menos tres estudiantes, con la participación de la docente, que al hacer preguntas de orientación logra que los alumnos razonen sus conclusiones “con ayuda” de dichas preguntas y clarificaran sus dudas.

De esta manera, los alumnos contaban con la información necesaria para construir significado y se les ayudó proporcionando la estructura y las preguntas que provocaron el ensamblado de esa información y su organización (Tharp y Gallimore, 1993).

Esta misma información, se utilizó para argumentar otro caso práctico posterior, nuevamente, se reforzó el propósito general de la materia que se orienta al análisis de sistemas. Como se demuestra a continuación con un diálogo extraído en el tercer registro de clase:

Mta: ¿Recuerdan que en el caso práctico anterior, decían que si se completaba una negociación hostil en Brasil? Bueno se referían a la compra de Embratel de Brasil. ¿Qué tuvieron que hacer?

Ala: Ir 4 veces al consulado.

Mta: No fue precisamente al consulado, ¿Dónde fue?

Se quedan algunos alumnos callados, otro dice “al congreso de Brasil”

Mta: ¿Por qué tenían que ir?

Ala: porque no les querían vender la empresa.

Mta: ¿Por qué?

Alo: Porque era una empresa muy emblemática para Brasil y eran muy nacionalistas.

Mta: Eso dice el caso práctico, pero ustedes, ¿que lee entre líneas?

Varios comentan, pero no es correcto, les refuerzo.

Mta: Acuérdense que antes de Embratel ya habían comprado empresas en Brasil.

Ala: ¿Por prácticas monopólicas?

Mta: Muy bien. Por eso no les querían vender.

En el ejemplo anterior, se observa cómo se “trae” a clase la información estudiada con anterioridad, para que se utilice en el análisis del nuevo caso de estudio. Cuando la docente percibe que la primera pregunta no se puede contestar porque la brecha de la ZDP es muy grande para los alumnos, “ayuda” a la construcción de significados y aporta información adicional para que los alumnos asocien conceptos científicos vistos con anterioridad, como en el caso de los comentarios de la “empresa Embratel”.

No sólo se eslabonaron aprendizajes nuevos con aquellos que se trabajaron con anterioridad, sino que al usar casos prácticos contextualizados a la realidad de los alumnos se utilizó el conocimiento previo que los alumnos tenían de las empresas que se estudiaron para acercarlos a los aprendizajes nuevos relacionados con la administración. Algunas veces se trabajaron los casos de estudio en equipo para que los alumnos se beneficiaran de sus pares más adelantados.

Los casos prácticos de empresas pertenecientes a una misma industria, fueron un recurso de mediación muy importante para eslabonar los desempeños de comprensión a las competencias relacionadas con la toma de decisiones empresariales desde el enfoque sistémico.

La evaluación final de la primera parte del curso, se realizó con un examen parcial de un caso práctico de una organización de la industria estudiada, e incluyó una encuesta rápida; y un ejercicio que relacionó los conceptos científicos de administración a las actividades de las empresas estudiadas. En esta actividad, se relacionaron los efectos que tenían las decisiones de una empresa sobre las otras empresas competidoras como a continuación se muestra en el siguiente ejemplo de este trabajo.

ACTIVIDAD DE COMPARACIÓN ENTRE CASOS PRÁCTICOS ELABORADA POR LOS ALUMNOS.

Actividad

En una tabla comparativa, (se trabajará en equipos en la clase) se identificará y comparará las diversas estrategias de las empresas de las telecomunicaciones.

	América Móvil	Televisa	Salinas Pliego
Objetivos	Transmisión de datos, quieren que la empresa gaste más y tenga fidelidad a la empresa.	Ampliarse en el ámbito de las telecomunicaciones, telefonía e internet y aumentar cobertura.	Llevar el internet más rápido a los hogares.
Ventaja competitiva	Cobertura.	Contenidos.	Fibra óptica.
Estrategia de Porter	Diferenciación (tiene una amplia cobertura).	Diferenciación (los contenidos).	Enfoque (dirigido a clase media-alta), diferenciación (el servicio de internet más rápido).
Principales S	Su cobertura. Recursos económicos altos. Va dirigido a todos los mercados.	Sus contenidos. Se asoció con Univisión.	Su red de fibra óptica. Es el único que está comenzando a ofrecer Totalplay.
W	No tiene contenidos.	Internet, telefonía móvil y telefonía fija.	Su contenido y su cobertura son muy limitados.
O	Transmisión de datos.	Aumentar su cobertura.	Clientes insatisfechos de la competencia.
T	Televisa y Salinas Pliego acusan de que existe un riesgo de monopolio. Televisa tiene una parte de fibra óptica de la CFE.	Recursos financieros de Carlos Slim.	Televisa y América Móvil tiene mayor cobertura. Esta batallando para obtener contenidos para su servicio de televisión.

.Se observa por ejemplo, que al identificar las amenazas (T, por sus siglas en inglés) de cada empresa, se relacionaron con las actividades y decisiones de las empresas competidoras.

Los resultados del examen parcial fueron los siguientes:

La calificación promedio fue de 69.60, el número de alumnos aprobados fue de 17 y reprobados 6, tres alumnos no presentaron el examen, una alumna ya no asistía al curso y dos pidieron permiso de realizar el examen otro día, se contó entonces con una asistencia del 92% del grupo. Aprobó un 73.91% de los alumnos, la moda fue de 90. El 52% del grupo obtuvo calificaciones superiores a 80. En la apreciación cualitativa, se observó una mejor competencia en relacionar los factores internos y externos a las decisiones empresariales, así como un incremento en la competencia en el uso correcto de los conceptos administrativos para sustentar sus argumentaciones. Sin embargo, dentro de los alumnos reprobados hubo tres que no pudieron relacionar nada del caso a los conceptos administrativos.

La encuesta que se realizó posteriormente al examen fue respondida por 19 estudiantes. Se hicieron tres preguntas que se enumeran a continuación:

1. *¿El trabajar con casos prácticos te ha ayudado a entender mejor la administración?*

En esta pregunta, el 100% respondió que SI. Algunos adjuntaron comentarios, estos fueron:

- Claro que me ha ayudado pero no me siento segura de que ya maneja bien el cómo resolver esto.
- Sí, mucho más, aunque sí complicado porque es más real.
- Sí, porque te ayuda a entender mejor mediante los hechos.
- Sí, porque me hace verlo como hacerlo más real, y como se aplica y así se entiende mejor.
- Sí, los casos prácticos te dan una idea muy clara de la aplicación de la materia en la vida real.

2. *¿Sientes que eres más competente (o no) para identificar variables internas y externas y relacionarlas a las tomas de decisiones empresariales?*

En esta pregunta, 4 estudiantes no estaban seguros de su respuesta. Entonces, 15 respondieron SI, es decir, el 78.94%.

Los cuatro que tuvieron dudas, manifestaron que:

- Sí, más no al 100%
- Sí, pero no muy.
- En algunos aspectos sí, siempre y cuando se especifiquen claramente las acciones de las empresas.
- Creo que soy competente, pero para ser mejor necesito obtener más.

3. *¿Crees que esta forma de llevar la clase (con casos prácticos) te apoya para ser más competente en tu ámbito profesional futuro?*

En esta pregunta, 17 respondieron afirmativamente, el 89.47%.

Los tres que tuvieron dudas respondieron:

- Sí me ayuda, pero creo que deberíamos profundizarlo más a fondo.
- Sí, de alguna manera.
- Poco a poco, sí, si lo creo.

Otros comentarios fueron:

- Sí porque con los casos te das una idea de cómo funcionan las empresas y en un futuro es más fácil relacionarte con tu empresa.
- Sí ayuda bastante y lo entiendes mucho mejor y creo que esto hace que lo hagamos mejor y lo pongamos más en práctica.
- Sí, muchísimo porque en una empresa te van a pedir analizar a los competidores, etc.

Estos resultados permiten apreciar que los desempeños relacionados a los casos prácticos realmente fueron significativos para los alumnos y permitieron un uso del conocimiento, más allá de la memorización de contenidos y los alumnos lo percibieron como tal.

Para el logro de los objetivos del curso, el proyecto final de síntesis de un modelo de negocios básico con el giro de producción enfatizó la competencia de toma de decisiones desde el pensamiento sistémico, y los medios de ayuda para el desempeño más utilizados en esta parte fueron la interrogación, la estructura cognitiva y la retroalimentación.

Para poder realizar el proyecto antes descrito, se utilizó un cuerpo de conocimientos, las matemáticas, y un software, el Excel; como herramientas de mediación, que permitieron, nuevamente, que los alumnos entraran en contacto

con actividades relacionadas al enfoque de sistemas, donde una modificación en una variable, representada en una celda de Excel, necesariamente modificaba todo el contexto.

Para ayudar al desempeño de la ZDP, los medios con ayuda fueron diversos. Por ejemplo, se utilizó el modelo que consiste en el proceso de ofrecer conductas para la imitación, como se percibe en el siguiente extracto de clase:

Mta: Entonces aquí en costos variables, ponen por ejemplo, la harina, el azúcar, la leche, y mano de obra.

Costos Variables

Harina 20

Azúcar 10

Leche 15

M.de O.

Mta: y la mano de obra la sacamos con el número de trabajadores. Supongamos que tienen 75 y 5 chefs. A los operativos les pagan 4,000 al mes y a los chefs 8,000. Pero eso es lo que ellos reciben, ustedes pagan incluyendo el FASAR, ¿alguien sabe que es el FASAR?

Todos se voltean a ver entre ellos.

Mta: Es el FA ctor de SA lario R eal. Y es algo que a los mercadólogos luego se les pasa a la hora de fijar precios, y luego venden más barato que sus costos, ¿Qué creen que significa?

Todos están mirando muy atentos poniendo atención, pero no saben.

Mta: Bueno, ustedes no sólo pagan el salario, también pagan vacaciones, aguinaldos, primas vacacionales, seguro social, afore, 2% de impuesto sobre nómina y 6 días de asueto al año, y eso les cuesta.

Ala 1: es mucho.

Ala 2: Entonces ¿son las prestaciones?

Mta: Sí, eso es. Pero ¿Cuánto creen que les cuesta a la empresa más?

Ala 1: El doble,

Alo 1: un 50%

Mta: un 40%. Entonces ustedes para sacar la mano de obra multiplican 4,000 por el 40%. ¿Cuánto es?.....(nadie responde)..... hay no sean flojos, saquen la calculadora.

Ala 3 (que ya sacó la calculadora): 5,600.

Mta: Bien Ala 3, ahora multiplique por los 75 trabajadores...

Ala 3: 420,000

Mta: Ok, ahora con los 8,000 multiplique por 1.4

Ala 3: 11,200

Mta: y por los 5 trabajadores.

Ala 3: 56,000

Mta: ¿y el total?

Otra Ala que también ya sacó la calculadora (ahorita ya son varios con la calculadora que no quieren perder el hilo de la operación) 476,000

Ala 4: Es mucho de mano de obra

Mta: Pero es lo que le cuesta a usted. Vamos a ver por cada pastel cuanto sale.

En el caso que se muestra anteriormente, el modelo es una representación sencilla de una actividad que realmente pasa en una empresa, y la maestra hizo que los alumnos tomaran parte de estas actividades a través de un proceso de participación guiada (Tharp y Gallimore, 1993).

Las operaciones son guiadas para que los alumnos realicen la actividad en su calculadora y hagan el cálculo real de los costos de mano de obra. Con posterioridad, los alumnos en sus simuladores de empresa, incluyen operaciones que realizaron por su cuenta, y se observa el uso del concepto de FASAR, como a continuación se muestra en la tabla 4.3.

Tabla 4.3

EJEMPLO DE ACTIVIDAD REALIZADA POR LOS ALUMNOS EN EXCEL

Operativos					
Cantidad	Puesto	Sueldo	FASAR	TOTAL	TOTAL SUELDOS
3	Tecnicos Vallarta	\$ 5,500.00	\$ 2,200.00	\$ 7,700.00	\$ 23,100.00
2	Tecnicos Los Cabos	\$ 5,500.00	\$ 2,200.00	\$ 7,700.00	\$ 15,400.00
2	Tecnicos Cancun	\$ 5,500.00	\$ 2,200.00	\$ 7,700.00	\$ 15,400.00
20	Obreros fabrica	\$ 3,600.00	\$ 1,440.00	\$ 5,040.00	\$ 100,800.00
7	Vendedores	\$ 7,000.00	\$ 2,800.00	\$ 9,800.00	\$ 68,600.00
34				TOTAL	\$ 223,300.00

El ejemplo anterior es una tabla previa al trabajo que incluyeron los alumnos en su proyecto final de síntesis, que demostró la interiorización del concepto FASAR, y como se llegó, de un desempeño con ayuda, a través de un modelamiento, a un desempeño sin ayuda.

Otro medio para el desempeño con ayuda que la maestra utilizó durante el desarrollo de este proyecto, fue la retroalimentación del proyecto. Ya sea que el mismo se hiciera a través de los foros de la herramienta moodle, o de forma presencial, cita a cada equipo de manera separada del grupo, para aclarar dudas o para señalar actividades que no se hubieran cumplido según la pauta. Se ilustra con un ejemplo de una retroalimentación presencial:

OBJETIVOS:

- *Posicionarnos como la 1ra marca en la mente del consumidor*
- *Crear lealtad a la marca por parte de los clientes*
- *Brindarles beneficios especiales a nuestros clientes*
- *Claros, medibles, alcanzables y con fechas. Dividir en crecimiento y en servicio al cliente.*

En el ejemplo anterior, a un equipo se le hace énfasis en que los objetivos deben ser descritos en términos medibles, alcanzables, claros y con fechas, ya que ninguno de los objetivos presentados en esta primera entrega contenía las pautas anteriormente señaladas. Gallimore y Tharp (1993) refieren que *“no habrá ayuda para el aprendizaje a menos que se compare la información obtenida por el alumno con la información proporcionada por alguna pauta estándar”*.

Sin embargo, a pesar de que esta retroalimentación fue dada de manera generalizada a todos los equipos, y de forma reiterativa, en las retroalimentaciones de los trabajos finales, sólo el 50% de los objetivos fueron redactados en estos términos, la mitad de ellos siguieron siendo escritos de manera ambigua. La redacción de objetivos se quedó en el estadio I (Gallimore, Tharp, 1993) de la zona de desarrollo próximo, donde todavía se requiere ayuda para desarrollar estos desempeños.

En cuanto a las formas de estructuración cognitiva, cuando se provee a los alumnos de una estructura para pensar y actuar; que organice, evalúe, agrupe y ordene la percepción, la memoria y la acción (Gallimore, Tharp, 1993); se utilizó las mismas para el desempeño con ayuda. Toda la estructura del simulador de negocios en tablas de Excel, que apoya el proyecto final de síntesis es una estructura para la actividad cognitiva tipo II (Gallimore, Tharp, 1993), ya que a través de estos, los alumnos organizaron sus datos y extrajeron la información requerida para tomar decisiones; organizando el contenido del trabajo final.

A continuación se presenta un extracto de cómo la maestra les presenta, en una primera intención, la información de cómo estructurar los datos.

Mta: (Volviendo a las diapositivas) Entonces, en el rendimiento, lo que se pretende es que la empresa genere utilidades, dada una inversión. En su trabajo final, las últimas tablas deben estar relacionadas a las utilidades brutas y netas. Si las utilidades brutas son los ingresos menos los costos variables, ¿de dónde saco esa información? (En el mismo momento que voy hablando de las tablas, estoy dibujando unas en el pizarrón). (se pone toda la información que se genera mientras se explica la tabla)

Pasteles de 3 leches

Mes	ingreso	Costo variable	Utilidad bruta	Costo fijo	Utilidad neta
Enero	(A3) 1'500,000	Cantidad por costo variable	Ingreso-costo variable d2-e2	60,000	Utilidad bruta-costo fijo

Mta: (Reiterando la información) Aquí pongo Enero, Febrero..... Diciembre, y recordando mi ejemplo de los pasteles. Esta tabla es para los de 3 leches, ¿de dónde saco los ingresos generados por los pasteles de 3 leches?

Ala: ¿De la primera tabla?

En la viñeta anterior, se presenta un extracto de la explicación que dio la maestra en clase para que pudieran organizar los datos de su proyecto final. Lo interesante de la tabla (estructura) anterior, es que la misma fue el resumen de la información generada por las otras tablas. En esta, debían presentarse los datos vinculados a las otras tablas (no existen datos independientes en la misma) de tal manera que

una variación en los datos de las tablas precedentes, necesariamente modificaba esta tabla final.

Debe mencionarse, que para el logro de este medio del desempeño con ayuda (estructura cognitiva), se vieron involucrados algunos de los demás medios que mencionan Gallimore y Tharp (1993). Entre los más importantes fueron la retroalimentación y la interrogación. El acompañamiento de los estudiantes con asesorías, porque fue necesaria la revisión de las tablas varias veces, tanto en grupo, como en equipos individuales. Se presentan dos extractos de la retroalimentación dada a un mismo equipo referente a las tablas de Excel por medio de los foros:

	Re: Tablas de Excel de Valenzuela González Cecilia - jueves, 3 de noviembre de 2011, 17:15
	 articulos_de_limpieza_1_.xlsx Correcciones vistas con Ala 1. GRUPO EN GENERAL, aquí les hice comentarios de las tablas al grupo de artículos de limpieza.
Re: Tablas de Excel de Valenzuela González Cecilia - sábado, 5 de noviembre de 2011, 11:59	
	Equipo: Por ahí les comenté que sus costos fijos están al doble que sus ventas ¿como? Hay que revisar estrategias. No hay dinero que les alcance a esta empresa. Jeeee, fuera de broma, si es necesario reestructurar para que genere utilidades.

La interrogación, fue importante como un medio de evaluación para la maestra de la brecha de ZDP, y una forma de mediación que permitió a los alumnos razonar

en lo que deberían hacer. A continuación se presenta una retroalimentación en el Foro a uno de los equipos:

No me queda claro. ¿Porqué en proceso su entrega en 24 hrs? ¿Qué no ya la habían decidido como tal? Una debilidad puede ser que los clientes todavía no lo saben pero ustedes comentaron que ya la iban a hacer. ¿tal vez por eso la consideran en proceso? Bueno, recuerden que debe estar relacionada en merca (dar a conocer sus servicios al cliente, recuerde que para que sea ventaja competitiva el cliente debe percibir esa diferencia). En operaciones, los procedimientos que efectivamente permitan la entrega en menos de 24 hrs, en RH el personal o la capacitación necesaria para que esto ocurra. ¿Necesitarán un préstamo para poder iniciar esta estrategia? Finanzas debe reflejar esto en sus estrategia y los costos asociados al préstamo, como comisiones e intereses (estos reales eh?, pregunten en un banco o busquen por internet).

Cuando se hace un análisis de los precios de la competencia, puede tomar todos o sólo los más representativos del mercado (si el análisis es general, muchas empresas consideran que este análisis es continuo y de cada producto, dado su impacto que un cambio en los precios de la competencia pueda ocasionar en la empresa).

Por cierto, ¿ya buscó en el internet o en la sección amarilla virtual que puede checar las ciudades más importantes para ver si de verdad es el único competidor? Porque entonces estará el mercado actuando como oligopolio y deberá verse reflejado en su análisis de la industria.

Lo mismo en calidad. defina las variables más importantes de calidad y compárelas. ¿Es la calidad de la etiqueta determinante para sus ventas? ¿la presentación del producto? ¿los aspectos de servicio al cliente, como la entrega en 24 hrs, la asesoría y el call center? ¿El call center no da apoyo técnico? Porque entonces la asesoría de la competencia es de 24 hrs.

En la viñeta anterior se muestra como la maestra utilizó una serie de preguntas en la retroalimentación para “ayudar” a los alumnos en sus desempeños. Se observa, que los alumnos estaban en el estadio I del a ZDP, por lo mismo, las preguntas ofrecían directivas para la realización del trabajo. Sin embargo, se percibe un paso gradual hacia el estadio II porque se observa que la responsabilidad del propio desempeño en la tarea se está pasando al educando, por lo cual, se podría especular que estos alumnos están en una subzona (Gallimore y Tharp, 1993).

Aunque finalmente se logró que todos los equipos terminaran el simulador correctamente, sólo un 50% del salón se encontró al final del curso en un estadio II en este desempeño, un 40% se quedó en estadio I en la ZDP, es decir, para poder realizarlas e interpretarlas nuevamente necesitarían ayuda de sus maestros o de sus pares más adelantados. Para un 10%, la brecha de ZDP en este aprendizaje

es muy grande y queda fuera de su alcance. Cabe señalar, que estas apreciaciones fueron cualitativas de la maestra, y se refirieron a las apreciaciones hechas durante la retroalimentación, y comentarios individuales de los alumnos. Se muestra un ejemplo de un comentario por mail de un estudiante:

Te escribo este mail porque con toda la pena del mundo no pude hacer mi examen, la verdad es que no se ni como empezar, y pues en el trabajo final la verdad es que si trabaje e hice las partes que a mi me tocaron, pero la mayoría de las veces mi compañera me orientaba mucho. Ahora que intento hacer el examen, no se, seria fácil ir con mi compañera u otro compañero pero la verdad seria engañarte a ti y a mi misma y eso no me ayudaría en nada. No se que paso, siempre tomaba apuntes en la clase, esto no tiene nada que ver contigo, yo se que eres muy buena maestra y a los demás del salón les va muy bien.

Considerando los criterios de evaluación propuestos y las evidencias presentadas, los resultados esperados se relacionan en la tabla 4.4.

TABLA 4.4*EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL TRABAJO FINAL*

Pertinencia. Que cumpla con las especificaciones.	Los proyectos finales si estaban realizados de acuerdo a las especificaciones propuestas. Sobre todo la más importante: el simulador debía generar utilidades.
Relación sistémica.	En algunos casos, sobre todo en las áreas de control, la relación sistémica se quedó en una etapa ingenua (EpC). Sin embargo, si los elementos no se hubieran interrelacionado, el simulador no hubiera podido terminarse, y este se elaboró en el 100% de los casos.
Soporte a la investigación.	No se presentaron las fuentes que sustentaran los hechos y datos. Aunque el trabajo denota el uso de otras fuentes aparte de las vistas en clase.
Las argumentaciones.	Se argumentó con conceptos científicos, que permite evaluar el uso de los contenidos como recurso de la competencia. Algunas argumentaciones carecieron de la profundidad que se esperaba, sobre todo en el área administrativa de Control.
Desarrollo de soft skills.	Los alumnos demostraron buena administración de los tiempos de las actividades y un aprendizaje en el trabajo en equipo, mayor de lo que se esperaba.

Se presenta a continuación un resumen de algunas de las actividades del trabajo final que se fueron elaborando durante la segunda parte del curso y que se presentaron de manera conjunta en el proyecto final.

En el mismo, se pueden observar las interrelaciones que se establecieron entre las áreas funcionales (Mercadotecnia, Recursos Humanos, Finanzas y Operaciones) así como las secuencias en las funciones gerenciales (Planeación, Organización, Dirección y Control).

Los desempeños mostrados se lograron con acompañamiento por parte de la maestra durante la segunda parte del curso, por lo que se carece de elementos para saber hasta qué grado pueden hacer transferible este conocimiento a otros contextos, sin embargo, las características de transferencia de conocimiento a otros contextos es un desempeño complejo que no se consideró como objetivo en esta asignatura.

Se presenta en el ejemplo evidencia para sustentar la afirmación considerada en la tabla 4.4 relacionada a las argumentaciones que carecieron de profundidad de la función gerencial de Control, y por eso también se considera que la relación sistémica con esta área quedó en etapa ingenua.

Se observa las interrelaciones que hicieron los alumnos en la toma de decisiones de las partes que se ejemplifican del trabajo final y el logro del desempeño que demostraron los estudiantes.

A. Interrelación de objetivos y estrategia

Administrativos					
Cantidad	Puesto	Sueldo	FASAR	TOTAL	TOTAL SUELDOS
1	CEO	\$ 100,000.00	\$ 40,000.00	\$ 140,000.00	\$ 140,000.00
4	Gerentes dep.	\$ 30,000.00	\$ 12,000.00	\$ 42,000.00	\$ 168,000.00
2	Finanzas	\$ 25,000.00	\$ 10,000.00	\$ 35,000.00	\$ 70,000.00
1	Recursos humanos	\$ 12,500.00	\$ 5,000.00	\$ 17,500.00	\$ 17,500.00
1	Supervisor de técnicos	\$ 8,000.00	\$ 3,200.00	\$ 11,200.00	\$ 11,200.00
1	supervisor de producción	\$ 8,000.00	\$ 3,200.00	\$ 11,200.00	\$ 11,200.00
1	Gerente sucursal Vallarta	\$ 18,000.00	\$ 7,200.00	\$ 25,200.00	\$ 25,200.00
1	Gerente sucursal Los Cabos	\$ 18,000.00	\$ 7,200.00	\$ 25,200.00	\$ 25,200.00
1	Gerente sucursal Cancún	\$ 18,000.00	\$ 18,000.00	\$ 36,000.00	\$ 36,000.00
3	Empleados Vallarta	\$ 5,000.00	\$ 2,000.00	\$ 7,000.00	\$ 21,000.00
3	Empleados Los Cabos	\$ 5,000.00	\$ 2,000.00	\$ 7,000.00	\$ 21,000.00
3	Empleados Cancun	\$ 5,000.00	\$ 2,000.00	\$ 7,000.00	\$ 21,000.00
5	Choferes/Cargador	\$ 3,500.00	\$ 1,400.00	\$ 4,900.00	\$ 24,500.00
10	Empleados Guadalajara	\$ 6,000.00	\$ 2,400.00	\$ 8,400.00	\$ 84,000.00
7	Técnicos Vallarta	\$ 5,500.00	\$ 2,200.00	\$ 7,700.00	\$ 53,900.00
5	Técnicos Los Cabos	\$ 5,500.00	\$ 2,200.00	\$ 7,700.00	\$ 38,500.00
5	Técnicos Cancun	\$ 5,500.00	\$ 2,200.00	\$ 7,700.00	\$ 46,200.00
TOTAL					\$ 675,800.00

- **OBJETIVOS GENERALES**
 - Aumentar las ventas en un 20% en el 2012.
 - Brindar el servicio de entregar en menos de 24 horas los pedidos.
- **ESTRATEGIAS**
 - Poner 3 bodegas en cada una de las sucursales que se tienen que son en Cancún, Los Cabos y Vallarta.
 - Estrategia de crecimiento: mismo producto, nuevo mercado.

Costos fijos	
Nomina admn.	\$ 675,800.00
Luz y agua	\$ 28,000.00
Presupuesto mercadotecnia	\$ 57,547.93
Presupuesto recursos humanos	\$ 105,660.00
Presupuesto finanzas	\$ 104,339.00
Presupuesto operaciones	\$ 84,949.00
Papeleria	\$ 30,000.00
Total:	\$ 1,086,295.93

3. De RH a finanzas

Luz y Agua	
Promedio por sucursal (3)	\$ 6,000.00
Guadalajara	\$ 10,000.00

4. De Planeación a Control y Operaciones

1. De Planeación a Organización

La forma de departamentalización de la empresa es:

- 1- Funcional: la empresa se subdivide en departamentos de acuerdo a las tareas realizadas.
- 2- Geográfica: la matriz se encuentra en Guadalajara, y las sucursales se encuentran ubicadas en Vallarta, Cancún y Los Cabos.

2. De Organización a Recursos Humanos

5. Explicación con conceptos científicos de organización a Dirección

B. Explicación con conceptos científicos

- **FACTORES DE HIGIENE Y DE MOTIVACIÓN**
 - Higiene: prestaciones, sueldos, salarios, aguinaldo y vacaciones.
 - Motivación:
 - Los vendedores van a ganar por comisión.
 - El ascenso o promoción de puestos es posible para los vendedores por el logro de sus objetivos, como encontrar más clientes y más estables.
 - Empleado del mes: se reconoce el buen trabajo de los empleados de cualquier nivel y se les otorga un bono por su desempeño.

PROCESOS DE CONTROL
Se realizarán inventarios:
Para la salida del producto se requieren tres firmas: la primera del técnico que saca el producto, la segunda de encargado de la sucursal y la tercera del que recibe el producto en el hotel.

Medidas correctivas:
En caso de robo baja automática.
Error en inventario se amonesta al trabajador bajando un porcentaje de su salario y si hay reincidencia, despido.

Controlar tiempos:
Poner la hora en que pidieron el pedido, la hora en que sale de la bodega y la hora en la que entregan el pedido para que se haga efectivo la diferenciación del servicio en menos 24 hrs.

5. QUE APRENDIÓ LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA: LOGROS Y DIFICULTADES

El proceso de la gestión de aprendizaje, como se mencionó en el marco temático (pag 13) se estructuró basándose en un Enfoque por Competencias como marco general, el Diseño Inverso para considerar los conocimientos de salida de los alumnos de cara a las materias que llevarían con posterioridad, y la Enseñanza para la Comprensión que ayudó a diseñar las actividades según la metodología de Caso de Estudio y alinear los desempeños de comprensión a las competencias especificadas. Con base en estas consideraciones, se sintetizan los logros y dificultades más significativos que fungieron como oportunidades de aprendizaje a la comunidad de práctica.

5.1 LOGROS

Entre los logros más importantes de aplicar las teorías para la gestión del aprendizaje mencionadas con anterioridad, fue el aprendizaje significativo para los alumnos, y precisamente este se logró vinculando la teoría a la práctica, como demuestran los siguientes comentarios de los mismos:

Todo significó mucho en mi aprendizaje, fue un trabajo que me enseñó en realidad lo que es la administración ya que llevaba un año completo estudiando la teoría, pero al hacer el trabajo fue cuando me di cuenta que no sabía nada, no cambiaría nada de él. DA

.....el hecho de que el curso fuera más práctico que teórico ayudó a comprender mejor los temas del curso. LA

.....mi manera favorita de aprender es con la aplicación de la teoría en la práctica por lo que este curso se me hizo de lo más funcional y realmente captó mi atención. DA

Otro aspecto importante, es la interiorización de los conceptos administrativos, no sólo la memorización y recitación de su definición, como lo señala el comentario que a continuación se muestra:

Durante el semestre aprendí muchos términos que nunca antes había escuchado, y digo aprendí porque no solamente los memoricé, sino que la aplicación de éstos en casos prácticos me permitió hacerlos parte de mis conocimientos, a tal grado que hasta la noticia más simple que escuche en los medios de comunicación trato de analizarla desde un punto de vista crítico como los casos vistos en clase. EQ

Además los alumnos apreciaron el uso de diferentes recursos de mediación, ya que no sólo se trabajó con los casos prácticos relacionados y el proyecto final de síntesis, también hubo otras actividades como películas y visitas a empresas que resultaron relevantes para los estudiantes como se percibe en el siguiente comentario:

Durante la primera parte del curso fueron muchos conceptos pero a la hora de comenzar a aplicarlos me ayudó a poder comprenderlos mas ya que la práctica constante de ellos hizo que me familiarizara con lo que veíamos en clase, algo que me sirvió mucho fue la comparación de la película de “El diablo viste a la moda” con los conocimientos que habíamos aprendido ya que fue una actividad divertida que a la vez nos ayudó a comprender, así como la visita a empresa en donde pudimos resolver las dudas que teníamos de lo que llevábamos visto durante el curso. MA.

Otro logro importante, el propósito del curso quedó claro para los alumnos, y la competencia que lo sustenta, relacionada al enfoque de sistemas, como lo muestra a continuación:

..... también el hecho de llevar a la práctica todo lo teórico y ver por nosotros mismo la interrelación entre las áreas de la empresa fue algo interesante. NY

El trabajo final me ha ayudado a comprender las interrelaciones de las variables internas y externas , ya que me di cuenta que factores internos puede cambiar completamente mi estrategia , la manera de organizarme ; no solo te afecta (afecta) en un área si que existe la posibilidad de que tengas que reestructurar tú empresa por completo AP.

.....comprendí la manera en que se organiza una empresa y los factores internos y externos que la afectan, lo que más me ayudo fue que al momento de ver teoría lo relacionábamos con algo práctico.... ME.

Sin embargo, es importante señalar, que la disposición de la maestra y su actitud, es importante para el logro de un curso centrado en el alumno, como lo manifiestan algunos alumnos a continuación:

me voy satisfecha con lo aprendido y a la vez agradecida por la paciencia y atención por parte de la maestra. DA.

El curso para mi fue excelente, me encanto la forma en que nos explicaba y si no entendíamos algo nos explicaba las veces que fuese necesarios..... y que siempre hubiera disciplina dentro del salón de clases. JE.,

Aún así, el curso no fue fácil para los alumnos, requirió más esfuerzo de su parte para el logro de los aprendizajes, como lo señalan los siguientes ejemplos:

El que me haya gustado el curso y la manera en que fue impartido por la maestra no significa que me haya ido excelente, al contrario me costo mucho trabajo algunos trabajos y este examen, pero yo se que sí aprendí bastante. ME.

.....las tablas, fue lo que me costó más trabajo porque no soy muy buena en Excel pero ya que me explicaron fue más fácil y no le modificaría nada me gustó mucho proponer ideas. Me.

Termino el curso con un buen sabor de boca, no creo ser el promedio más alto, pero me atrevo a afirmar que pocos han aprendido como yo durante este curso, EQ.

Sin embargo, aún a pesar de las dificultades y la cantidad de esfuerzo que demandó el curso para los alumnos, comentan que no le cambiarían nada al mismo, como se muestra en las siguientes viñetas.

No cambiaría nada del curso porque me gustó muchísimo la manera en que la maestra nos enseñó,.... ME.

No le cambiaría nada, ya que me fue de mucha ayuda, general todos los trabajos me fueron de mucha ayuda... MY

En resumen, los logros más importantes se refieren a los siguientes ítems:

- Aprendizaje significativo para los alumnos, vinculando la práctica a la teoría
- Interiorización de los conceptos administrativos
- Los alumnos le dieron valor a los diferentes recursos de mediación
- El propósito quedó claro para los alumnos
- Mayor esfuerzo y compromiso de los alumnos al logro de los aprendizajes
- Satisfacción de los alumnos por los resultados logrados

5.2 RETOS Y DIFICULTADES

Los aciertos logrados por los alumnos en el proceso de la gestión del aprendizaje, fueron significativos incluso para los participantes de la comunidad de práctica, sin embargo, existieron retos y dificultades que hubo que enfrentar y que es importante analizar para recopilar y potencializar el conocimiento que se genera también a partir de estas situaciones.

Entre las principales dificultades de realizar un curso centrado en los alumnos y en competencias, es que requiere mayor cantidad de trabajo y esfuerzo, tanto para los alumnos, que deben leer más y trabajar más, como para los maestros. Las cantidades de trabajo a retroalimentar son mayores y más complejas, exigiendo más tiempo para el docente fuera del aula. Esta dificultad se percibió también en las actividades diarias propias del docente y el mayor tiempo extra clase necesario para planear y calificar.

Otras situaciones son que hay que interpretar y equilibrar las actividades y/o desempeños para la comprensión al estadio de la ZDP en que se encuentran los estudiantes, y no cometer el error de ir sólo al ritmo de los más adelantados. En este aspecto es importante la habilidad y experiencia propia del docente para percibir el estadio de los estudiantes en la ZDP, y tratar de equilibrar la variedad de talentos y conocimientos del alumnado, ya que como se mencionó en el contexto, venían de una diversidad de escuelas con habilidades y capacidades diferentes.

La resistencia al cambio como actitud inicial de los estudiantes, y el tiempo de trabajo dentro del aula y fuera de ella que tenían que dedicar, fue también una de las barreras que hubo que superar.

Otra dificultad a la que se enfrentaron son los sistemas diferentes de evaluación, ya que mucho del trabajo del alumno es cualitativo, no son sólo respuestas correctas e incorrectas, por lo que establecer estándares de evaluación, probablemente con el uso de rúbricas, podría funcionar mejor. La elaboración de las mismas para cada desempeño, lleva considerables cantidades de tiempo y esfuerzo, y quedaría en el aire si la evaluación debe parametrizarse de manera generalizada o basándose en los avances personales de cada alumno de acuerdo a la ZDP en la que llegaron y en la que terminaron. Sin embargo, la funcionalidad de las rúbricas queda fuera del alcance de este proyecto.

Otra dificultad es encontrar los casos prácticos entrelazados y actualizados. Esta vez se pudo hacer y funcionó, ¿pero se podrá siempre obtener material para que los casos sean no mayores a dos años y de una misma industria?

Además, existe el problema de los “viajeros gratuitos” en los trabajos en equipo (Robbins, 2005), aquellos alumnos que no trabajan, pero su falta de compromiso y desempeño se disfraza con el trabajo generado por sus compañeros. Por lo que dificulta la evaluación de los alumnos en particular. Por cuestiones de tiempo y el esfuerzo considerable del proceso de retroalimentación, sería difícil pedir trabajos individuales y evaluar de esta forma. Además se perderían aportaciones importantes, como es el aprender a trabajar en equipo y el conocimiento que se genera a partir de la socialización, según lo demuestran los siguientes comentarios de los alumnos (se hace mención que los comentarios son directos de los alumnos, se transcribieron exactamente igual que como ellos los generaron, por lo que no se les hizo correcciones de redacción o de ortografía en los mismos):

La parte más significativa del trabajo final para mí fue el haber trabajado en equipo. Por nuestra parte no tuvimos muchos problemas en cuanto desacuerdos, pero te das cuenta de que cada persona tiene ideas diferentes, y que no siempre se va a hacer lo que tu digas, y tienes que abrirte para

escuchar otras propuestas que pueden ser mejores que las tuyas , y ahorita fue simplemente un trabajo, pero en la vida laboral ya es real y siempre vas a tener que enfrentarte a ese tipo de cosas. Ad.

Creo que el hecho de no elegir el equipo fue un reto para todos ya que nos tuvimos que poner de acuerdo en varios aspectos y aprender a escucharnos y entendernos,..... NY

.....aprendí más a trabajar en equipo y vi que eso es básico en cualquier organización, a pesar de que no es muy de mi agrado. Me.

En este trabajo final sin duda mi aprendizaje más significativo fue apreciar el trabajo en equipo y la división del trabajo, me di cuenta que no es fácil desarrollar las habilidades humanas para tratar con personas. EQ.

Una dificultad más, ¿Cómo evaluar a los alumnos que se esforzaron mucho, trabajaron a la par de sus compañeros, pero su brecha dentro de la ZDP es muy grande? Si se les pasa, ¿se estará teniendo una falta de compromiso con los maestros que los recibirán más adelante? Pero ¿Cómo no evaluar el avance que hicieron en sus competencias individuales, cuando si avanzaron, y bastante, pero no alcanzaron el nivel mínimo requerido de conocimiento?

En síntesis, las dificultades más importantes se relacionaron a estos ítems:

- Compromiso sostenido que requiere una mayor inversión de tiempo y de esfuerzo dentro y fuera del aula para alumnos y maestros.
- Evaluar el estadio de los estudiantes en la ZDP y equilibrar las actividades de acuerdo a las diferencias existentes entre los alumnos.
- Resistencia al cambio y actitud inicial de los estudiantes a la carga de trabajo dentro y fuera del aula.
- Los sistemas de evaluación que requiere un modelo cualitativo.
- Búsqueda de casos prácticos significativos para los estudiantes y actualizados.
- “Viajeros gratuitos” dentro de los trabajos en equipo.

- La evaluación a los alumnos que tuvieron un considerable avance dentro de su ZDP, pero no alcanzaron los requerimientos mínimos para poder cursar las materias de orden superior.

CONCLUSIONES

Aunque el proceso de cambio puede parecer difícil para los docentes, es una realidad inevitable en nuestros días, la única certidumbre a la que se enfrentan las organizaciones, es que tendrán que cambiar; lo conocido es cómodo pero no siempre estamos satisfechos, la resistencia al cambio puede ser instructiva (Maurer citado por Fullan, 2002), pues se puede dar porque el cambio se percibe efímero, mal dirigido o impracticable (Gitlin y Margonis, citados por Fullan, 2002).

Es importante comprender porque las reformas educativas fracasan, estas se deben en parte a causa de las presuposiciones de quienes las diseñan, y en parte porque la resolución de problemas sustanciales es inherentemente compleja; es demasiado teórica, no tiene en cuenta el contexto y la cultura local o resulta excesivamente seductora e incompleta (Fullan, 2002).

Aun así, iniciar un proceso de cambio en las organizaciones educativas, aunque retador, es la forma de mejorar los resultados del aprendizaje de los educandos, que se enfrentan cada día más a retos más ambiciosos, pues ya no competirán en su inserción al mundo laboral únicamente con sus mismos compatriotas, sino que se verán enfrentados con personas de otras culturas, en los que sus sistemas educativos puedan estar implementando satisfactoriamente innovaciones importantes. Si no se inician estos procesos de cambio, podemos estar condenando a nuestros estudiantes a desventajas laborales en el futuro.

Para la realización de un proyecto de innovación, la colaboración fue indiscutiblemente un factor primordial para que este pudiera realizarse. La formación de comunidades de práctica, con un compromiso mutuo fue esencial para la realización del proyecto; compartir un propósito común que los miembros de dicha comunidad percibieron como primordial; la disponibilidad de buscar espacios para el diálogo, ya sea virtual o presencial, independientemente de si esos tiempos eran remunerados o no; la confianza mutua que se tradujo en poder exponer ideas, sin miedo a ser juzgados o verse con carencia de conocimientos en área que

supuestamente dominaban; compartir ideas, conocimiento, materiales, etc., transformando el capital individual en capital de la comunidad; el cariño a la profesión y el compromiso individual a la superación profesional continua, fueron aspectos determinantes para que haya existido un trabajo en colaboración.

Como una innovación no puede ser asimilada si su sentido no se comparte; el aprendizaje, la construcción de sentido y el trabajo colaborativo constituyen los tres componentes principales de la innovación educativa, y facilitan la creación de una comunidad profesional de aprendizaje (Gómez, 2009); esta innovación reportó aprendizajes significativos por medio de poner en acción las ideas y la socialización del conocimiento de los miembros de la comunidad de práctica, del compromiso con el trabajo que se requirió y se construyó sentido de los resultados obtenidos de la Gestión del Conocimiento.

Así mismo para la Gestión del Conocimiento, los outputs de una innovación pueden ser los inputs de otra, pues queda la curiosidad de seguir innovando algunas cuestiones, como las formas de evaluar.

Aún con los logros del proceso de innovación, este no careció de retos, algunos institucionales y otros individuales. Entre las individuales se menciona la incertidumbre de cómo manejar el problema, hacia donde ir, la falta de conocimientos en áreas de teoría de la educación, cansancio, desánimo por el esfuerzo invertido y los resultados preliminares, la sensación de ir contra la corriente, dificultades para ponerse de acuerdo y que el trabajo no sea reconocido por otros niveles de la institución. Entre las barreras institucionales más importantes fueron las políticas al interior de la misma, la estructura que permite cotos de poder en puestos clave, el desconocimiento y desinterés del proyecto por personal clave, miedo a no “dar el ancho” entre pares o jefes de departamento que dificultaron que el trabajo se compartiera o se extendiera más allá de la comunidad de práctica.

La pregunta a responder que surge del trabajo de innovación presentado en este informe es si es posible iniciar y mantener procesos de gestión del conocimiento entre pares. Iniciallo ciertamente si es posible, la interacción entre los conocimientos

tácitos y explícitos de los integrantes de la comunidad, así como la combinación con conocimiento e información externa, originó inputs en el ciclo de vida del conocimiento permitiendo la producción de nuevo conocimiento y aprendizaje de los miembros del equipo. Originó a su vez un proceso dinámico de espiral de conocimiento cuando al implementar la intervención del aprendizaje se contó con un contexto adecuado que facilitó las actividades del grupo, la validación del conocimiento y la acumulación de conocimiento a nivel individual.

Fue posible porque se contaban con las 5 condiciones organizacionales que permiten la espiral de creación de conocimiento organizacional (Nonaka, 1994): Propósito, representado por la innovación orientada al desarrollo de competencias de los estudiantes. Autonomía de los integrantes del equipo para decidir como implementar el conocimiento producido y validarlo. Fluctuación y caos, representado por los comentarios de los alumnos relacionados a la repetición de contenidos que condicionó una ruptura en las rutinas y esquemas cognitivos de los miembros de la comunidad. Reiteración o la existencia de flujos de información que fomentó el diálogo, no sólo entre los integrantes de la comunidad de práctica, sino también entre personal de las periferias. Y la diversificación que permitió un acceso a la información, también generado por el capital social del equipo de trabajo.

En el proceso de integrar el conocimiento, es decir, introducir nuevo conocimiento al ambiente operativo; se observó en la implementación de la intervención de aprendizaje orientada a competencias y desempeños, retirando la antigua forma del proceso enseñanza-aprendizaje que habían utilizado con anterioridad, más orientada a contenidos. Por otro lado, empezaron un proceso de internalización, donde cada actividad que probaban, les llevaba necesariamente a nuevas declaraciones de conocimiento adquiridas dentro del contexto de la impartición de clases en este nuevo modelo.

Sin embargo, la fase de institucionalización o continuación del proceso es un reto en todas las organizaciones, sólo una minoría de los cambios bien implementados tiene una continuidad, *la continuación o institucionalización de las innovaciones depende de si el cambio acaba integrándose en la estructura* (Fullan, 2002, p. 115).

Este es la gran duda que queda en el aire en la conclusión de este proyecto, ¿podrá transferirse el conocimiento, más allá del trabajo de los pares que lo generó? La posición e influencia de los integrantes de la comunidad de práctica en la estructura organizacional de la institución no es suficiente para poder dar los pasos a la institucionalización. Por eso, el proceso de la integración del conocimiento se queda en las declaraciones validadas en comunidad y que les permite mejorar su práctica educativa individual, y la presentación del presente informe a personas de puestos superiores al de los integrantes del equipo.

Por otro lado, los resultados manifestados en la presente intervención del aprendizaje, permitieron a la comunidad de gestión del conocimiento evaluar los alcances del curso, y también aquellas situaciones que pueden mejorarse; y esto se ejemplifica claramente con el presente proyecto, con el uso de la teoría de la ZDP en el que se esperaba de los alumnos que llegaran a un cierto nivel de desarrollo y aún con los métodos de estructura de actividades con ayuda, en especial la retroalimentación y la interrogación, el resultado de los alumnos, en algunos desempeños quedó por debajo de lo esperado, y esto puede deberse a que los maestros esperaban más de lo que los alumnos eran capaces de realizar, o del estadio en la ZDP en la que estaban.

Sin embargo, el diseño de la clase en competencias y de los desempeños orientados a la consecución de las mismas permitió un uso significativo del conocimiento de los alumnos y la interiorización y uso como bagaje cultural de los conceptos administrativos.

Ciertamente, el logro de los desempeños de los alumnos en esta etapa de su carrera académica todavía está dentro de la ZDP que estipula que estos sólo podrán conseguirse con ayuda, permite saber en qué lugar del proceso de desarrollo están los estudiantes para el diseño de las actividades de las materias de los semestres que le preceden.

En cuanto al tema que los alumnos refieren de la repetición de contenidos entre materias como algo no deseable en el diseño curricular, se concluye, a partir de

estos resultados, que si es necesario que se repitan temas en las materias, pero que se orienten a desempeños, no a contenidos. Pues se percibe que un porcentaje considerable de los conocimientos que se presentan en esta intervención, todavía se encuentran en ZDP, es decir, que los alumnos sólo pueden hacer uso de ese conocimiento cuando son guiados por una persona experimentada.

Por lo anterior expuesto, se debe considerar el diseño de actividades posteriores que ofrezcan oportunidades para que los alumnos puedan seguir haciendo uso del conocimiento en desempeños más complejos, para el logro de las competencias relacionadas a la toma de decisiones gerenciales desde el pensamiento sistémico, y lleguen en un momento dado, a la interiorización o al uso del mismo sin ayuda y la transferencia del conocimiento a contextos en los que se verán involucrados en su vida profesional.

La comunidad de práctica concluyó además en la necesidad de mejores parámetros para la evaluación. Queda como pendiente la creación de conocimiento para fortalecer esta área y que a su vez, la evaluación permita también ser un recurso de mediación para los alumnos.

Pero más allá de los resultados obtenidos con los alumnos, las conclusiones relacionadas a la Gestión del Conocimiento y el aprendizaje de los maestros es que estos no realizan las actividades pertinentes porque no saben cómo hacerlo, y no saben cómo hacerlo porque no se les enseñó, los maestros mismos deben recibir ayuda para su aprendizaje si es que van a adquirir la capacidad de ayudar al aprendizaje de sus alumnos y el presente proyecto de Gestión del Conocimiento demostró que es posible que los maestros pueden desarrollar estos conocimientos a través de la socialización en comunidades de práctica y generar aprendizaje significativo por ellos y para ellos mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga, A. (2006) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, en Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, pp 7-36. México.
- Minakata, Alberto (2009). *Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción*. Tlaquepaque: ITESO.
- Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. España: Octaedro.
- Wenger, E., (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Nonaka, I. (1994) *Organization Science: Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*. Tokio: Instituto de Investigación de Negocios, Hitotsubashi University.
- Senge, P., (2005). *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Robbins, S. P., Coulter, M. (2005). *Administración*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- Hargreaves, Earl y Ryan. (1998). *Una educación para el cambio*. España: Octaedro.
- Gómez, L., (2009). *La gestión colaborativa de la innovación en Educación básica* en Chan, María Elena (Coordinadora). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*. Págs. 12-40 México: ITESO, UdeG, SEJ, UPN.
- Chan, M. (2009). *Apropiación tecnológica para la innovación educativa*. En Gómez, I. (Coordinador). *Un modelo para la construcción colaborativa de prácticas innovadoras en la educación básica*. México: ITESO, UdeG, SEJ, UPN.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). *Conceptualización educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización* En: L. Moll, (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE, pp. 211 – 243
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós. (Cap. 9, pp. 295-313: Aprender con y de nuestros estudiantes). Stone-Wiske, M. (Comp) (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Toledano O'Farrill, R., (2009) *Mapeo del conocimiento*. Documento de Trabajo. Tlaquepaque: ITESO.

- Toledano, O'Farrill, R., (2011). *Gestión del cambio planeado en organizaciones: aspectos fundamentales*. Tlaquepaque: ITESO.
- Ortíz Cantú, S., Ruiz Sahagún, A., (2009). *Gestión del Conocimiento de segunda generación: Modelo de Firestone y McElroy*. Documento de trabajo. Guadalajara: ITESO.
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDECE) (2000). *Gestión del Conocimiento y Capital Intelectual. Cuaderno de Trabajo*. Iniciativa Promovida por el Departamento de Justicia, Trabajo y Seguridad Social: Gobierno Vasco.
- ITESO (n.d.) *El modelo educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura*. Obtenido de: <http://www.desarrolloeducativo.iteso.mx/info/DOCS%20SERVPROF/MEI.pdf>
- ITESO (2003) *Misión del ITESO. Orientaciones del ITESO*. Texto aprobado por la Junta de Gobierno del ITESO. Obtenido de: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/ITESO/Informacion_Institucional/Sobre_ITESO
- Stone-Wiske, M. (Comp) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Blythe, Tina y cols. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (n.d.) *El estudio de casos como técnica didáctica. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Septiembre 30, 2011, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Vicerrectoría Académica. Web site: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G., (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.
- Wiggins, G., McTighe, J., (1998). *Comprensión por medio del diseño*. Association of Jesuit Colleges & Universities. León: Universidad Iberoamericana.
- Marzano, R., Pickering, D., (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. Segunda edición*. Guadalajara: ITESO.
- Salas W. *Formación por Competencias en Educación Superior, una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. Universidad de Antioquía, Colombia: Revista Iberoamericana de Educación. Huerta, J., Pérez, I., Castellanos, A., *Reflexión Acción en torno a la formación y la evaluación por competencias. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Santander: Universidad Industrial de Santander, Vicerrectoría Académica.

ANEXOS

Se incluyen dos anexos: un ejemplo de bitácora de registro de clases con los alumnos y un ejemplo de comunidad de práctica.

ANEXO 1

REGISTRO DE CLASE

DESCRIPCIÓN.

MATERIA: GESTIÓN EMPRESARIAL

FECHA DE OBSERVACIÓN: Lunes 22 de Agosto del 2011

PROPÓSITO EDUCATIVO DE LA INTERVENCIÓN.

Identificar los factores externos e internos que inciden en el funcionamiento y gestión empresarial, analizando sus interrelaciones e interdependencias y relacionando su influencia en las estrategias organizacionales desde una metodología de estudio de casos.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

La materia es a nivel Universitario y se imparte como créditos obligatorios a los alumnos de las licenciaturas del área de mercadotecnia, finanzas y administración.

El grupo lo conforman 26 alumnos de primer y segundo semestre. Son 5 hombres y 21 mujeres en edades que fluctúan de los 18 a los 20 años. Un 40% del alumnado estudiaron la preparatoria en otras entidades del país (Michoacán, Cd de México, Puerto Vallarta, etc). El restante 60% estudió en Guadalajara en colegios particulares (un 70% en el Cervantes Costa Rica), uno de preparatoria del Estado (Universidad de Guadalajara) y uno de preparatoria abierta. Todos están estudiando la Licenciatura en Administración de la Mercadotecnia.

La clase se imparte de 7:10 a 9:50 AM, los lunes y jueves. El salón cuenta con butacas individuales, cañón, pizarrón de gis y mesa para el maestro, las medidas aproximadas del salón son de 10 x 7 mts. No hay mesas ni espacio para el trabajo

en equipos, los pasillos entre hileras de butacas no son propicios para que la maestra se desplace entre los lugares para la revisión de los ejercicios. Sin embargo, el salón se encuentra en planta baja, frente a un jardín con mesas de concreto idóneas para el trabajo en equipo. Se adjuntan fotos del espacio físico.



Se observa en las fotos alumnos trabajando en el piso (los demás estaban en los pasillos) ya que el espacio es insuficiente y no adecuado para el trabajo en equipo.

Se cuenta con la facilidad de utilizar una plataforma de interacción no presencial llamada Moodle para el intercambio de información en red y organizador de la materia.

La modalidad de trabajo de la materia es a través del uso de casos prácticos reales que les permiten razonar el conocimiento teórico y aplicarlo a una situación o empresa contextualizada en su realidad social puesto que ya han tenido algún tipo de contacto con ella, con la característica de ser actuales, y en lo posible, relacionadas a una misma industria para que razonen las diferentes estrategias de las empresas ante entornos generales semejantes.

Se les impartió el reglamento, la forma de trabajar y el programa desde el primer día, se adjunta la descripción presentada en moodle.

OBJETIVO DE LA CLASE

Relacionará los conceptos de eficiencia y eficacia, funciones gerenciales, niveles y habilidades gerenciales y recursos organizacionales; con la información que se presentan en el caso práctico, fundamentando con argumentos válidos sus respuestas.

CASO PRÁCTICO

América Móvil 2007

METODOLOGÍA

Se les pidió que leyeran el capítulo uno del libro de texto y que realizaran un mapa conceptual con la información. Así mismo se les pidió que leyeran el caso práctico con anterioridad para realizar la actividad de hoy.

La actividad se realizó en equipos, dándoles media hora para completar la actividad y presentarla en hojas de rotafolio. Las respuestas se discuten con posterioridad en clase.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Llego al salón, les digo “Buenos días” y resuelvo algunas dudas individuales de cómo subir las tareas, ya que los alumnos son de 1er semestre, y a las **7:15** estoy nombrando lista. Permito la llegada de los alumnos hasta las 7:20 por el tráfico que hay en el Periférico a esas horas, mientras tanto, comentándoles en voz alta que estoy haciendo, apunto en el pizarrón los cuatro grandes temas en los que voy a dividir los equipos. Me regreso a tomar la hoja en donde los apunté para que no se me olvide ninguno y reviso.

Mta: Vamos a trabajar en equipo, relacionando la teoría que leyeron con el caso práctico. Van a ser cuatro equipos y a cada uno le toca un tema para relacionarlo con el caso práctico de América Móvil.

Ala: ¿Sólo el del 2007?

Mta: Si, así es. El del 2011 lo vamos a utilizar con posterioridad.

Apunto:

1. Eficiencia y Eficacia. Recursos.
2. Habilidades y niveles gerenciales.
3. Roles de Mintzberg
4. Funciones gerenciales.

Mta: (Mientras escribo) a ver, ¿cuales son las habilidades gerenciales?

Gpo: Conceptuales, Humanas y Técnicas. (las apunto junto al número dos, mientras los alumnos lo comentan).

Mta: ¿y los tres grandes roles?

Gpo: Decisorios, interpersonales y de información. (también los apunto junto al número 3)

Mta: Bueno, y estos a su vez se subdividen (escribo las líneas en las que se subdividen) al equipo que le toque estos, deben hacer la clasificación en las subdivisiones.

Mta: ¿y las funciones gerenciales?

Gpo: Planeación, Organización, Dirección y Control. (completo la tabla).

7:20 No llega ningún nuevo alumno, así que me dirijo al salón para dividir el grupo.

Mta: Vamos a trabajar con el caso práctico de América Móvil 2007. Voy a dividir el grupo en 4.

Ala: ¿Vamos a hacer nosotros los equipos o usted los va a elegir?

Mta: No, yo los voy a asignar. A ver, los voy nombrando, uno, dos, tres, cuatro.- Lo digo en voz alta mientras señalo a los compañeros de la primera fila de la derecha, la más cercana a la puerta y que la clase pasada identifiqué como más platicones.- Ahora usted es el uno, ¿pueden seguir numerándose?

Ala: dos

Ala: tres

Ala: cuatro

Ala: uno

Y así sucesivamente hasta que todo el grupo queda dividido.

Mta: Bueno, el ejercicio va a durar 30 minutos. Los de esta primera fila, van a ser los time keepers (señalo la fila) los de esta segunda fila, serán los líderes del equipo. Esta fila son los responsables de escribir en la hoja de rotafolio. Esta otra fila, en apuntar las correcciones y escribirlas en computadora para después compartir la información con todos y poder estudiar. Y por último, los demás serán responsables de organizar la información al caso práctico.

Mta: Recuerden tienen 30 minutos. Mis time keepers, a las 8:00 en punto las hojas de rotafolio deben estar pegadas en el pizarrón. Pueden salir del salón a las mesas de afuera. Aquí hay marcadores, hojas de rotafolio y cinta.

7:30

Tres grupos deciden salir y uno prefiere hacer un círculo con sus bancas y discutir entre ellos el ejercicio antes de pasar la información al rotafolio. Posteriormente utilizaron el área del piso frente al pizarrón para escribir la información en el rotafolio.

Escucho algunas de sus preguntas entre ellos:

Alo: ¿infraestructura entra como materiales?

Ala: entonces, ¿lo ponemos como habilidad conceptual?

Ya que observo que este grupo se está organizando bien, decido ir con los demás equipos para ver cómo están trabajando.

Mta: ¿Cómo van? ¿Alguna duda? (equipo tres)

Alo: Miss, ¿tenemos que poner que pensamos que hace Hajj y Carlos Slim?

Mta: No exactamente. Tienen que clasificar sólo información que ellos hacen que viene en el caso práctico. No lo que ustedes piensan que hacen en este momento. La información debe venir del caso.

Alo: Por ejemplo, “cabeza visible de la organización” sería representante. (Me señala una información del caso).

Mta: Si, así es. Esta si la pueden clasificar porque viene en el caso. O por ejemplo, “supervisar los costos” (señalo otro renglón del caso), esta actividad hay que clasificar en que rol entraría.

Alo: ¿Sería líder?

Mta: (Se que se está equivocando, pero no quiero dar yo las respuestas, sino que las argumenten entre ellos). No le voy a decir antes de que lo discuta con sus

compañeros en que lo clasificaría. Ya en clase, pondremos las respuestas en el pizarrón y entonces si lo discutimos en todo el grupo.

Alo: ¿Pero si nos equivocamos nos va a decir?

Mta: Claro. Ya que estemos en todo el grupo.

Paso al siguiente equipo el uno.

Todos están callados, leyendo algo. Considero que no todos tienen la información suficiente para empezar, pues no han de haber hecho la tarea. Sin embargo, me abstengo de opinar al respecto, ya que deben ellos mismos asumir la responsabilidad del ejercicio.

Mta: ¿Dudas?

Alos: se ven entre ellos. –No maestra, hasta ahorita, no-

Mta: recuerden que la información debe relacionarse a actividades mencionadas en el caso práctico.

Alos: Bueno.

Mta: ¿Quién es el time keeper?

Una alumna levanta la mano.

Mta: Le recuerdo que a las 8:00 debe estar pegada la hoja de rotafolio al pizarrón.

Los dejo para que puedan organizarse sin presión.

Voy hacia el equipo cuatro.

Mta: ¿Cómo van?

Ala: Siéntese miss, ya tenemos una actividad. Mire, lea, ¿Esta bien?

Es una actividad de planeación y si está bien clasificada. Pero les veo un solo libro de texto y un solo caso práctico para las seis compañeras.

Mta: Sí, está bien. ¿Pero sólo tienen un caso impreso?

Ala: no, tenemos más, pero sólo nos trajimos uno.

Mta: Creo que deben traer los demás porque en los 15 minutos que restan (veo el reloj) no van a acabar. Recuerden, un trabajo en equipo no es que todos hagan todo. Sino dividir el trabajo, y al último si comentar los hallazgos con todos. (Hago énfasis en esto, pues una parte importante del trabajo del administrador es saber trabajar en equipo, por lo que también hay que orientarlos en estas habilidades).

Ala: Bueno si maestra.

Me retiro y veo dos alumnas ir al salón por sus casos prácticos.

Voy a revisar al equipo dos.

Mta: ¿Como van?

Ala: Bien maestra. ¿Sólo es información del caso 2007?

Mta: Sí, por favor. No pongan lo que ustedes ven que hace Telcel ahorita, porque el chiste es que posteriormente comparemos las actividades.

Ala: Sí, claro miss.

Doy una segunda vuelta entre los equipos observando y resolviendo dudas. Como veo que todos están trabajando en orden, me regreso al salón.

Llega una alumna a comentarme que llegó tarde pero se incorporó a un equipo. Le comenté que no le podía asignar un trabajo porque llegó posterior a las 7:30.

Ala: maestra, no importa que no me ponga puntos. Pero, ¿puedo integrarme a un equipo?

Mta: Está bien, pero va sin puntos.

Puedo parecer muy inflexible. Pero si no respeto yo misma los límites que puse el primer día, los alumnos no van a tomar con seriedad las normas de clase. Disciplina es igual a consistencia.

8:00

Dos equipos ya pegaron sus hojas de rotafolio. Decido esperar unos minutos más antes de llamarlos adentro. Para mi sorpresa, sólo 5 minutos después ya están todos los rotafolios y acomodados en orden.

8:05

Les pido que se sienten.

Mta: a ver equipo uno, el líder ¿Dónde está? (la veo) ¿A quién asigna para que nos explique?

Ala líder señalando a la compañera time keeper. “A ella”. La compañera la voltea a ver y le dice que no con los labios y la cabeza, pero de todos modos se para a explicar. Ya que oigo su voz muy tenue, me imagino que es tímida y por eso no quería pasar.

Ala: Bueno entre las que seleccionamos de conceptuales son (y lee los puntos que pusieron en el pizarrón, entre ellos uno de formación de equipos).

Mta: A ver, espéreme antes de que pase al siguiente punto. ¿Porqué los equipos en conceptual?

La alumna se queda pensando. Volteo al salón:

Mta: ¿Quiénes son del equipo? (levantan la mano) ¿Alguien puede ayudarle?

Alo del equipo: Porque debe pensar quien le funcionará para trabajar con su equipo de trabajo. Por ejemplo, cuando contrata a Carlos Moreno que estaba trabajando en la secretaría de finanzas.

Mta: Los demás ¿Qué opinan?

Alumnos del grupo en general levantan la mano:

Ala: yo pienso que es humana porque es trabajar con el equipo.

Ala: También creo que debería de ser humana.

Mta: Bueno si se refiere sólo al trabajo en grupo, si es humana. Pero el compañero del equipo tiene razón. Si estoy pensando en las actuaciones del equipo a futuro y como sus características personales se adaptarán a la organización, si es conceptual. Recuerden que todas aquellas relacionadas con ver al futuro, de visión, son conceptuales.

El siguiente equipo también comete un error al poner mantener los niveles de crecimiento en eficiencia en vez de eficacia.

Mta: A ver, ¿me pueden explicar cuál es la diferencia entre eficiencia y eficacia?

Ala: la eficiencia va a los recursos.

Mta: Bien, ¿y la eficacia?

Otra Ala: ¿Hacerlo bien?

Otro alo: Relacionado con hacerlo correcto.

Ala: Va a cumplir con los objetivos.

Mta: Bien.

Alo: Pero, ¿No va uno en relación al otro?

Mta: Bueno, si, de hecho deben complementarse. Les voy a poner un ejemplo. Imaginen que son productores de mochilas, y deben decidir si hacen la mochila A la B o la C (dibujo tres cuadros en el pizarrón) a ver, usted es la gerente de mercadotecnia (señalo una alumna) ¿Cuál escoge?

Ala: la B

Mta: Bueno, entra la mochila B a producción. No desperdician ni un pedacito de lona, nadie falta a trabajar, no hay retrabajos y ninguna mochila queda mal. Las lanzan al mercado, pero quedan en el estante de abajo en las tiendas, Merca no invierte en publicidad. Además ponen al capitán América, cuando todos los niños mexicanos quieren las horribles mochilas de la “ww”, ellos quieren a John Senna, no al capitán América. Entonces el 40% de las mochilas no se vende. ¿Hubo eficiencia?

Alos: si pero no eficacia.

Mta: correcto, no se lograron los objetivos de venta. Sin embargo, es cierto lo que dice su compañero, tiene que ir una con la otra. Si las mochilas al mes se empiezan a romper, ¿las mamás vuelven a comprar mochilas de esa marca?

Alos: no maestra.

Mta: Ok, volviendo al caso práctico. Decidir por los niveles de crecimiento, ¿fue eficiencia o eficacia?

Alos del equipo: No maestra, nos equivocamos, sería eficacia porque están cumpliendo con los objetivos de crecimiento.

Mta: Muy bien. ¿Preguntas, dudas?

Unos se quedan callados y otros niegan con la cabeza.

Entonces hago énfasis: Bueno, porque no es lo mismo saber la teoría que llevarla a la práctica. Entonces ya no resulta tan fácil. En el examen hago un caso práctico y se relacionan con la teoría. Entonces ¿Ha quedado claro hasta aquí los temas?

Asienten con la cabeza. Algunos todavía se quedan callados. Hago énfasis en esto pues por mi experiencia, se que el trabajar con casos prácticos para muchos alumnos es nuevo y diferente. Están acostumbrados a memorizar y relacionar teoría a la práctica les cuesta trabajo. Sin embargo, ya di oportunidad de que hicieran preguntas dos veces. Continúo con la clase.

El equipo tres también tiene errores en clasificar las tarjetas prepago de Telcel las puso en el rol de negociador. Veo que lo están confundiendo con el rol emprendedor.

Mta: ¿Alguien del equipo me da la diferencia entre emprendedor y negociador?

Se quedan viendo entre ellos.

Mtra: Pues léanme las definiciones para recordar las diferencias. Alguien aunque no sea del equipo.

Ala: Maestra no vienen en el libro de texto.

Mta: ¿Cómo? – Observo y es verdad, el libro de texto cambió de edición este semestre, y es cierto, en esta nueva edición no vienen las definiciones, sólo la clasificación. Y yo sólo había ojeado la unidad para ver los cambios propuestos y no me percaté de esta diferencia.

Procedo entonces a explicar cada rol de Mintzberg. Son las **8:30** y no sé si me dé tiempo de terminar porque esta explicación no la tenía prevista.

Mta: Bueno, entonces, las tarjetas prepago, ¿cual Rol sería?

Ala: De emprendedor porque estaban innovando.

El equipo cuatro da su explicación.

Al final me dispongo a dar su tarea. Explico la misma, aunque la suba al moodle les explico para que no quede duda.

Alo: ¿otra vez tarea?

Mta: Si como ya les expliqué todos los días hay tarea porque debemos traer información para poder trabajar en clase.

Ala: Además como dijo la maestra, si no te gusta, puedes dar de baja la materia.

Refiriéndose a que desde el primer día de clase les comenté el sistema de trabajo para que decidieran si se querían quedar conmigo a pesar de la cantidad de trabajo o dar de baja la materia.

Termino la clase a las **8:55**.

REFLEXIÓN.

Aunque ya había utilizado casos prácticos en mi práctica educativa, No lo había hecho con la mayoría de los temas vistos en clase. Veo que hay más disposición a aprender, mayor nivel de comprensión, los alumnos no se distraen con sus gadgets, pero no vamos tan rápido como con otros métodos de trabajar. Tengo que volver a planear el diseño de la intervención y la clase en sí. Debo comentar con mi comunidad de práctica para apoyarme en que temas son más relevantes que otros.

ANEXO 2

TABLA ANEXO 2.1

BITÁCORA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

ACCIONES DE LA COMUNIDAD DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (datos, hechos, eventos, diálogos...)
El trabajo de comunidad de práctica de este periodo, empezó desde antes que formalmente empezara el curso, como lo demuestra el siguiente mensaje. De: FM Enviado el: viernes, 08 de julio de 2011 05:45 p.m. Para: CC Asunto: academia CC, cuando nos vemos para seguirle? La semana que entra de 9 a 11? De hecho, en esta junta se hicieron modificaciones en comunidad de práctica a la intervención del aprendizaje, entre ellas se agregó una actividad de visita a empresa como obligatoria, y se modificaron las competencias, como se describe a continuación:

2.2 COMPETENCIAS (propuesta en comunidad de práctica)

3. Describir conceptos administrativos básicos y las variables y factores internos y externos con la finalidad de distinguirlos en las operaciones de las organizaciones e identificar su incidencia en la acción estratégica.

4. Analizar el proceso administrativo y sus componentes en las organizaciones para valorar los elementos constitutivos del proceso.

También los aprendizajes esperados:

5. APRENDIZAJES ESPERADOS (propuesta en comunidad de práctica)

6.

7. Las variables del entorno que inciden en el funcionamiento y gestión de las organizaciones.

8. Los factores internos y las interrelaciones de sus procesos y actividades.

9. La influencia de los factores externos e internos en las estrategias organizacionales.

10. Las fases del proceso administrativo, sus componentes y actividades.

En esta sesión tuvimos asesoría de la Maestra LH del departamento de educación de la Institución.

En vacaciones volvemos a tener una reunión en comunidad en la que validamos los casos prácticos y su pertinencia en la materia. Así como la forma en que se llevarían a cabo y las competencias, para no caer en las redundancias, que ha sido una de las variables que se han cuidado mucho. Se adjunta fotografía de la clasificación de competencias.



En el presente mail, se reporta algunos compromisos y también se incluye a otra persona que con gusto entraría en la validación de los casos. La maestra SF también da la materia de Gestión Empresarial, y fue de las personas que apoyó las actividades y forma de evaluación de la visita a empresa.

De: FM
Enviado el: martes, 09 de agosto de 2011 01:26 p.m.
Para: CC
Asunto: RE: programas próximo semestre

CC, como no caben en un solo archivo te mando los 2 zipeados. Lo que dices de el manejo de Excel y software especializado ya lo sabemos y andamos en eso. Le dije a Maestra SF de tu propuesta y me dice que con gusto usa algún caso en su grupo. Y de la visita, a ver si cuando vayas a la empresa te la llevas, no?

Todas estas actividades fueron previas al inicio oficial del curso.

También se discutieron en el mismo mail, algunas consideraciones de la información recabada en el Zoomate de este semestre, así como la relación de las mismas a las competencias de las materias. Es importante, porque en una reunión posterior (que se describirá a lo largo de la bitácora), se analizó como debería ser el trabajo final de la materia de Gestión Empresarial para desarrollar algunas de estas habilidades (Excel específicamente)

Otra cosa importante. Estuve leyendo algunos comentarios del Zoomate. Entre ellos decían que no les enseñamos a usar el Excel, contpaq, nomipaq, etc. y la verdad es que los alumnos tienen razón. Yo no contrataría a nadie que no sepa usar esos programas. De hecho, hasta a mis asistentes las capacito para usarlos porque sin ellos no podríamos administrar la empresa. También somos empresa Beta de Contpaq y muchos de los cambios que se están haciendo en este momento los estamos probando primero en la empresa. Sobre todo los XML (archivos digitales de las facturas electrónicas). ¿Como contratar a un administrador si no sabe ni organizar la información para hacer un control entre presupuesto y gasto real? ¿Como contratarlo si no sabe como depurar la información para tomar decisiones estratégicas?

La segunda semana nos ponemos en contacto vía mail. Este ha sido un medio muy conveniente para trabajar, ya que los horarios no son coincidentes, entonces el establecer contactos de forma

virtual, ayuda, no sólo en facilitar la reflexión que da la palabra escrita, sino en tener un record de la misma y permite adaptarse a los horarios de cada quien, como aparece en el mail, físicamente es difícil la coincidencia. Aún cuando puede parecer lento, ha sido un excelente medio de comunicación. La conversación se distingue, pues las letras negras me corresponden, y las azules son las respuestas del maestro FM

Que onda FM:

Oye, nunca estas en tu office. Te busqué en la mañana y te he hablado por teléfono. Que trabajo tan padre estas de socialité en otras oficinas. No te creas, si hay alguien que se que trabaja mucho en pro del ITESO eres tú.

Tuve juntas con LG toda la mañana y los coordinadores de programa.

Para no perder la costumbre de comunicarme contigo. Como ya ves que este semestre nos propusimos orientarnos más a las competencias para que los chavos salgan más preparados. Pues no es lo mismo escribirlas, planearlas y pensarlas que hacerlas. Ya hice un primer ejercicio de clasificación de variables del entorno (clasificando también en cada elemento del general y específico), y aunque los muchachos le echaron muchas ganas, les gustó el ejercicio (por cierto, si manejas la clase así ni se acuerdan de sus celulares) me pidieron hacer más para que les quede claro, pues ellos mismos externaron la necesidad de profundizar en la clasificación. Entonces, voy a hacer otro nuevamente incluyendo algunos otros aspectos probablemente del FODA o algo para no atrasarme.

CC, no abuses de la herramienta foda, recuerda que la materia gestión empresarial busca generar una visión de empresa en su conjunto, el foda, en esa materia no es importante, corres el riesgo de perder todos tus esfuerzos en foda y los alumnos se confunden después al creer que ya lo vieron. Mejor dale más énfasis a la apropiación de conceptos como eficiencia y eficacia, que los dominen y sepan calcular índices de eficiencia, luego que entiendan y den cuenta de los elementos constitutivos de una organización, sus impactos en su operación y la importancia de formalizar los sistemas organizacionales. La evolución del pensamiento administrativo también es importante sobre todo su impacto en las estrategias actuales.

Por otro lado, las actividades inherentes en cada fase del proceso administrativo es también importante. La parte de estrategia se ve en otra materia.

Porfis, no gravites la materia alrededor del foda, esto no va ahí, sale? La competencia es mas de concepción de empresa, sus elementos constitutivos, sus interrelaciones y actividades.

Bueno, después de este rollo, la cuestión es, pues está muy bien las competencias y también relacionarlas a los casos, pero no es lo mismo explicarlas (así sólo entienden) que pedirles a los alumnos que las hagan o las ejerciten (realmente ahí es donde aprenden, y hacen "suyo" el conocimiento) te lleva mucho más tiempo. Sin embargo, si sigo así no voy a poder cumplir todo el programa, que tu sabes es muy extenso. Entonces quería analizar contigo cuales temas deben ser "A" y cuales pueden ser "B" que si no los ven o los ven por "arribita" no pasa nada en realidad. Sobre todo porque tu los recibes en los últimos semestres y luego no digas que "que mal preparados vienen los alumnos de CC".

Bajo el descriptor que te menciono, el análisis foda es categoría C... los que te mencioné son tipo a, la toma de decisiones y el entorno son b al igual que los factores internos.

Por cierto, ¿Cuántos alumnos que estuvieron conmigo recibiste?,

Solamente uno que no lo ubico aun.

¿los ves mejor preparados porque si manejé casos prácticos?

Ah,, esos aun no llegan pues son de 7º y tu diste en 2os

Bueno no usé tantos como me propongo ahora, pero ya estuvieron en contacto con ellos.

Cuando seguimos trabajando eso de las competencias?

Cuando llegemos al doctorado, necesito que tu des administración estratégica junto conmigo en semestre siguientes

¿Cómo van esas competencias en Planeación Estratégica?

Excelentes, hice una guía nueva hasta con rubricas, jeje

En la presente conversación se hace mención de las competencias de cada materia, así como una precategorización en contenidos por importancia, según el diseño inverso, que sugiere la clasificación de contenidos para la comprensión.

Debido al trabajo que hemos estado realizando, somos invitados a las reuniones de revisión curricular. Aún cuando yo soy tiempo variable y esto no me compete en mis responsabilidades como maestra del centro. El presente mail ha sido enviado por el maestro LV para recordarnos de la reunión.

*Estimados Colegas,
Seguimos adelante con el proceso de revisión curricular del plan 7AE.
Tenemos como actividad urgente el revisar y proponer las modificaciones necesarias a las cadenas de aprendizaje de Administración y comportamiento (Recursos humanos).
Para ello les propongo una reunión este próximo viernes 2 de septiembre a las 8.30 am y con una duración máxima de dos horas.*

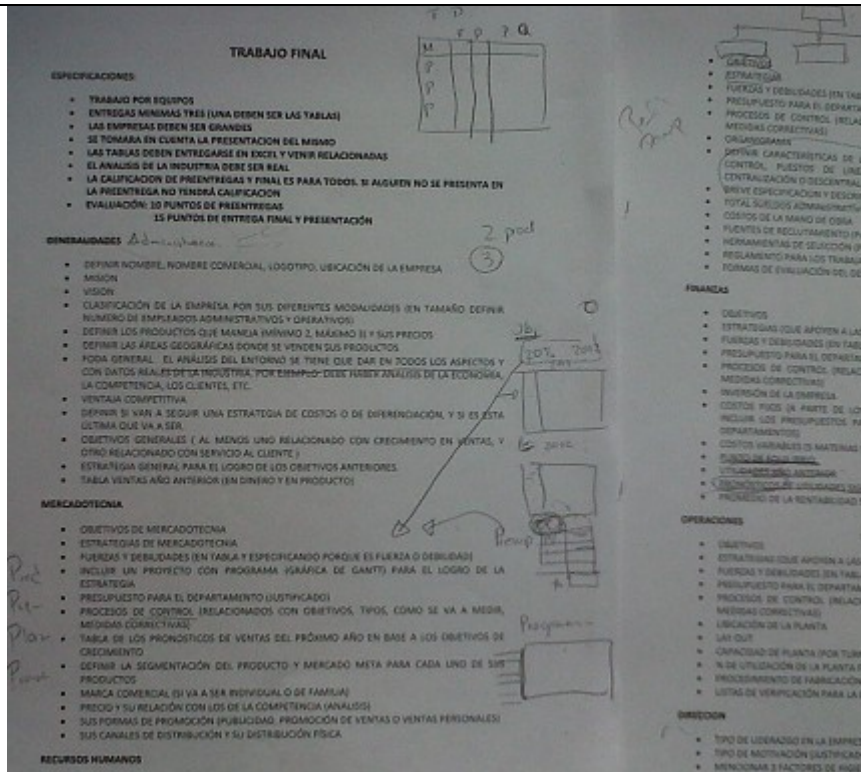
Precisamente, como nos hemos orientado en competencias, nos propusimos hacer algunas preguntas a personas fuera de la institución de cómo perciben las competencias de los egresados. No tiene una base científica esta investigación, es sólo apreciaciones, pero nos da una idea de cómo orientar los cursos en competencias.

FM:

Aquí tengo a LL, la gerente de pruebas Beta de empresa X. Le hice tus preguntas y me dice que ellos tienen un programa con otra universidad que se llama FUERZAS BÁSICAS y fue para reclutar ellos personal, que fue un convenio entre ellos y la otra universidad, donde la institución puso las instalaciones y ellos fueron por tres meses a capacitar personalmente a los muchachos en todos los programas.

También me dice que se dan cuenta con su centro de llamadas, que muchos recién egresados se quejan que en las Universidades les dan programas obsoletos que ya no se usan en las empresas, y que las empresas se quejan mucho que no salen preparados los alumnos para el manejo del software empresarial para su uso y toma de decisiones.

Precisamente, tratando de definir los contenidos, como en mails anteriores lo comentamos tuvimos nuestra primera reunión física, en ella, con el programa de estudios, definimos los contenidos en A, B, C y de hecho, hubo unos que les dimos categoría D, es decir, decidimos no darlos porque otras materias profundizan en ellos. No podemos quitarlos como tal, hasta la próxima revisión curricular de la materia. Se adjunta foto de la información discutida.



Nos ponemos de acuerdo para la siguiente semana. Sobre todo que ya hemos llevado algunas clases orientadas a la metodología de casos de estudio y yo ya apliqué el primer examen, además de hacer una minienquesta. La cita también es porque FM quiere aplicar su primer examen también orientado a casos y revisaremos primero mis resultados, y sobre eso analizaremos su examen.

Ok FM, me los llevo a la junta (los casos). Me parece mejor el Miércoles a las 4:30. ¿Está bien para tí?

Ya les apliqué hoy examen a los alumnos de Gestión y les hice una mini encuesta. El examen estaba orientado a competencias, y aunque se les hizo muy difícil, me comentan que es mejor así porque están aprendiendo más. Te llevo la mini encuesta y algunos exámenes para ver a que nivel de profundidad se están alcanzando las competencias, y también observar con que se podría trabajar en semestres superiores.

Oye, eres buen "líder" ya ves que algunos maestros nos están pidiendo que publiquemos los resultados, como LV y la maestra del otro día, y realmente están conociendo este trabajo por tí. A lo mejor también sería bueno hacer una junta con LH para ver como vamos en esto y no sólo tú y yo, si no que alguien con más experiencia nos de una asesorada en esta parte del camino.

Lo que es cierto, es que los alumnos (al menos en mi clase) se notan más satisfechos, sienten que están aprendiendo más y NO USAN LOS CELULARES EN CLASE.

También voy a empezar a ver las tablas de excel del trabajo final. Donde combinan las herramientas de planeación operacional a las áreas funcionales. Quisiera analizar contigo estos ejercicios.

También deberíamos analizar la materia de Planeación Estratégica, pues esta es muy importante que se maneje en competencias y no hemos trabajado tanto en el plan. ¿que te parece? aunque no sea el trabajo de la maestría, pero hay que sacarle jugo a las asesorías.

La verdad es que estoy aprendiendo mucho contigo, ahora que analizamos el trabajo de docentes desde otra perspectiva. Hasta ya veo diferente las tareas que le dejan a mi hijo, para ver si le están dando "competencias" o enseñando sólo contenido.

Saludos, también a SF. Recuerda que tu eres su monitor, entonces también pásale los casos y los tips que nos están sirviendo a nosotros.

Feliz fin largo.

CC

Me contesta FM en relación a la junta.

CC, muchas gracias por Tus Buenos comentarios, por e so me caes súper bien aunque seas tan aceleradaaaaaaa siempre andas corriendo. Me quedaste de enviar el trabajo de las tablas de Excel mejor que tuvieras para yo darme una idea, y si, hay que comenzar a ver lo de administración estratégica.... Yo aplico examen el jueves 22 y aun no se que examen aplicarles para que sea realmente en competencias, se acepta ayuda desinteresada de tu parte.

De lo de hablar con alguien mas, de acuerdo, solamente que sea después de 30 de septiembre que tenemos que entregar los planes de estudio nuevos, el trabajo que seguirá serian los programas y sus competencias.

La cita, está bien el miércoles, nos vemos a las 4:30 mas o menos, te parece y te aparto casi toda la tarde para trabajar contigo, te parece?

Le mando el examen a FM y algunos comentarios pertinentes del mismo. Esto es para que el vaya haciendo su examen y sólo lo validemos la próxima clase.

Me parece bien. Te adjunto el examen que les hice en competencias. Espero lo veas bien y no me salgas que me meto en otras materias porque el nivel de

competencia es más que nada de identificación y un análisis muy básico. Por ejemplo, las 5 fuerzas de porter, las vimos sólo para que empiecen como a manejar los conceptos como bagaje cultural de Administración. Entre estas, sólo quiero que me identifiquen la rivalidad en la industria (identifiquen, no construyan), pero la dejé general para observar el nivel de comprensión de los alumnos.

En la reunión que tenemos, FM elabora un caso de estudio de una investigación realizada a una empresa de otro miembro de la comunidad de práctica (SF). Sobre este caso elabora el examen (no se incluye en la presente bitácora porque se modificó y serán evaluados sus resultados en la próxima reunión física de la comunidad de práctica). Comparamos que tanto su examen abona a las competencias que nos habíamos formulado para Planeación Estratégica, y que tanto el mío abona a las de Gestión Empresarial.

También revisamos los resultados del examen de Gestión y de la mini encuesta, de los que extraemos los siguientes resultados (adjuntos también en una de las intervenciones de aprendizaje):

El promedio del salón fue 69.60. El número de alumnos aprobados fue de 17 y el de reprobados de 6. Es decir el 73.91%. La moda fue de 90 y las calificaciones fueron distribuidas de la siguiente manera:

90 6 alumnos

85 3 alumnos

80 3 alumnos

75 2 alumnos

70 2 alumnos

60 1 alumno

Reprobados 6 alumnos.

Si hay una tendencia a elegir a los alumnos con calificaciones más altas como primera opción de compañeros de equipo. Así como a no elegir a los de calificaciones reprobatorias. Sólo algunos de ellos fueron elegidos como una segunda opción.

El 52% del grupo obtuvo calificaciones superiores a 80.

En mi apreciación cualitativa, observo una mejor competencia en relacionar los factores internos y externos a las decisiones empresariales, así como una mejor competencia a relacionar y justificar el contenido a la práctica. Sin embargo, dentro de los alumnos reprobados, hay 3 que no alcanzaron a relacionar nada del caso a la teoría. Los puntos obtenidos (20) fueron por respuestas relacionadas a la teoría únicamente. Además de ser alumnos que asisten a clases con regularidad y algunos de ellos, participan. Como RN que sacó 40 participa, pero tampoco hace todas las tareas.

Sin embargo, fue la alumna más requerida para actividades lúdicas.

También se revisan los exámenes físicamente para comparar la calidad de las respuestas entre compañeros. Así mismo, revisamos los resultados de mi miniencuesta. Se decide que FM también aplique una miniencuesta. Estos son los resultados de la apreciación de los alumnos en Gestión Empresarial. Se incluyen también en una de las intervenciones de aprendizaje, porque desde ahí se hicieron las revisiones de la información.

De los 26 alumnos en lista. Una alumna ya no asiste. De los 25 restantes, 2 pidieron permiso para hacer el examen otro día. Asistió un 92% del grupo.

De los 23 que asistieron, 19 respondieron la misma, el 82.60%

Se hicieron tres preguntas las cuales fueron:

¿El trabajar con casos prácticos te ha ayudado a entender mejor la administración?

¿Sientes que eres más competente (o no) para identificar variables internas y externas y relacionarlas a las tomas de decisiones empresariales?

¿Crees que esta forma de llevar la clase (con casos prácticos) te apoya para ser más competente en tu ámbito profesional futuro?

En la primera pregunta, el 100% respondió que Sí. Algunos adjuntaron comentarios, estos fueron:

Claro que me ha ayudado pero no me siento segura de que ya maneja bien el cómo resolver esto.

Sí, mucho más, aunque sí complicado porque es más real.

Sí, porque te ayuda a entender mejor mediante los hechos.

Sí, porque me hace verlo como hacerlo más real, y como se aplica y así se entiende mejor.

Sí, los casos prácticos te dan una idea muy clara de la aplicación de la materia en la vida real.

Sí, porque lo veo de una manera más real.

Sí, mucho y me gustaría más, no se me hace aburrido.

Sí mucho, ya que no es lo mismo tener conocimientos a la práctica.

Sí me ha ayudado, pero me ha costado trabajo, ya que es una forma diferente de trabajo a la que estaba acostumbrada.

Sí porque sólo la teoría no te deja ver más allá de las palabras y cuando se presenta una situación no sabes cómo reaccionar.

Si ya que es algo que nunca había hecho antes y esto está ampliando mis capacidades de análisis.

Sí, porque puedo aplicarlo e identificar si tengo errores.

Sí, porque das un aprendizaje significativo.

En la segunda pregunta, 4 no estaban seguros de su respuesta.

Entonces, 15 respondieron Sí, es decir, el 78.94%.

Los cuatro que tuvieron dudas, manifestaron que:

Sí, más no al 100%

Sí, pero no muy.

En algunos aspectos sí, siempre y cuando se especifiquen claramente las acciones de las empresas.

Creo que soy competente, pero para ser mejor necesito obtener más conocimiento y aportar más.

Los comentarios de los que respondieron SI son:

Creo que si soy competente para identificar las variables y relacionarlas.

Sí encuentro puntos débiles y soluciones a ellos en mi empresa , también en la empresa de mis padres siempre preguntan por mi opinión e ideas, ellos me consideran un buen estratega.

Sí, pero no sólo aprendo los conceptos, sino que se aplicarlos.

Sí he sentido una mejoría en este mes, la verdad todo lo que hemos visto ha sido nuevo para mí.

Mucho mejor que antes, pero todavía me cuesta trabajo.

Sí creo que lo puedo hacer bastante bien.

Sí, ya soy una experta en cual es el FODA

Sí, porque no sólo te involucras con la teoría.

En la tercera pregunta, 17 respondieron afirmativamente, el 89.47%.

Los tres que tuvieron dudas respondieron:

Sí me ayuda, pero creo que deberíamos profundizarlo más a fondo.

Sí, de alguna manera.

Poco a poco, sí, si lo creo.

Los comentarios de los demás fueron:

Sí porque con los casos te das una idea de cómo funcionan las empresas y en un futuro es más fácil relacionarte con tu empresa.

Sí ayuda bastante y lo entiendes mucho mejor y creo que esto hace ue lo hagamos mejor y lo pongamos más en práctica.

Sí, muchísimo porque en una empresa te van a pedir analizar a los competidores, etc.

Sí, porque estamos trabajando en algo real, lo cual te da un poco de visión de a que nos enfrentamos y saber cómo identificar y resolver el problema.

Sí, porque ya tengo una idea de cómo se mueven las empresas.

Sí pondré en práctica lo que sé, de acuerdo a lo que vi y me voy a acordar más porque no me lo "machetie"

Sí, porque me pone casos prácticos que pueda utilizar en una empresa.

Claro que me ayudó mucho, cuando sea un profesionalista no voy a tener el libro todo el tiempo conmigo para revisar los conceptos, simplemente los voy a aplicar como lo estamos haciendo ahorita.

Sí, porque cuando ya estás trabajando a la empresa no le sirve que te sepas un concepto, sino que lo sepas aplicar.

Sí, me encanta que sean casos prácticos, me sirve más porque lo aplico, no es nada más aprender lo que dice el libro, eso no sirve si no lo sabes usar.

Sí, ya que no sólo nos quedamos en el conocimiento, sino que lo aplicamos.

Sí, porque facilitará mi trabajo y tendré tiempo para realizar otras actividades.

Sí, porque sientes más presión y te familiarizas con entornos y decisiones reales.

Concluimos que, al menos en lo que va del curso, las competencias necesarias se están cumpliendo con la metodología de casos de estudio.

Con anterioridad le habíamos mandado un mail a la maestra LH para orientarnos en esta junta de la comunidad de práctica. Sin embargo, para cuando nos contesta, ya la habíamos realizado y esos son los comentarios.

CC:

El análisis del proceso y productos que refieres es un trabajo de bitácora, va más allá de lo reportado en los diarios. En el curso están colocadas fechas previstas para que esto ocurra, pero no debemos sujetar los proyectos a las fechas de la maestría, Las fechas de entrega "anuncian" esta fase del proceso de gestión del conocimiento en plazos máximos, lo cual quiere decir que pueden ocurrir antes, como es tu caso. Te pido que lo coloques en la bitácora 1 y que además me hagas un envío por correo por ser un trabajo adelantado.

El análisis taxonómico permite tener objetividad y validez... no quiero decirte con esto que tiene que ser riguroso y que toda la comunidad aprenda y lea este tipo de análisis, pero si debe ser tu referente como líder del proyecto o ¿cómo van a analizar?.

Como no lo analizamos desde el trabajo taxonómico, sino desde un análisis estadístico, esta es nuestra respuesta, la mía es:

Gracias LH, como buenos administradores, lo analizamos desde un proceso estadístico. Además analizamos las respuestas de los alumnos (cuantas respuestas correctas y la calidad de ellas) y si demostraban las competencias previstas, que en este caso era la identificación y clasificación de variables, así como su relación a la toma de decisiones.

Era necesario porque yo hice el examen antes, y FM lo iba a ser hoy, entonces el objetivo era que los exámenes se estuvieran diseñando con base a competencias, no a contenidos. Por eso se analizó mis exámenes y sobr esos resultados diseñó FM los suyos. Además analizamos que tanto la metodología de casos esta ayudando al aprendizaje significativo, ya que también FM en Planeación Estratégica está implementando esta metodología. Aunque el va mas allá porque los análisis los hacen de investigaciones de empresas a las que van y visitan (no dejan de ser casos prácticos).

Probablemente entonces me espere a hacer la bitácora para analizar los resultados del primer parcial de FM.

Gracias LH.

Y la respuesta de FM:

Así es LH, por cierto, le pregunté a CC si a mi me toca aunque sea un diploma de participación pues estoy cambiando toda la lógica de mi curso.....?

El maestro AR nos pone a revisar lecturas relacionadas a la gestión del aprendizaje. En estas encuentro una liga muy interesante de otra universidad se la paso a FM, se le hace interesante porque en ella comentan que tienen un comité que hace casos prácticos y que los valida.

FM:

échale un ojo a lo que está haciendo la competencia con relación a los casos prácticos.

http://www.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos_escritura.htm

FM me responde que no puede abrir unas ligas y yo le respondo:

Mira que yo no he abierto todas las ligas. pero se me hace muy interesante que aún otra universidad menciona que los casos no necesariamente deben estar certificados y da recomendaciones como elaborar nosotros mismos los casos prácticos. Me vino a la mente por lo del caso que tu elaboraste para el examen. Y lo que nos dijo LH, que en realidad si estamos usando casos prácticos, aunque no esten "certificados". De hecho, la visita a empresa es un caso práctico real ¿o no? y el trabajo con tablas de excel ¿es también un caso práctico, aunque la empresa o los datos, sean inventados?

El me responde:

Es correcto, el chiste es que el alumno "haga" cosas. Por cierto, la visita a la empresa cuantos puntos vale, es que ayer SF los llevo a tequila cuervo pero no se acuerda si es una tarea o tiene ponderación específica?

Le pido que me informe como van los casos prácticos:

Infórmame por fis de como vez estas estrategias de casos. ¿Tu ya usaste el caso de Toyota que me dijiste lo ibas a hacer? Si es sí, ¿como te fue? y si es no ¿te parece si lo usamos en el mismo tema para contrastar? Bueno, es que yo no he dado esta materia, así que ahora el de las sugerencias serías tú.

Me responde con las calificaciones de sus alumnos y algunos comentarios que le hicieron en la reflexión, adjunto el comentario:

Pues no les fue muy bien y como dices tú era una situación y caso de la vida real y superactual en el que ellos deben tomar decisiones. Lo que me queda en duda pues ya van casi de salida y todavía no tienen las competencias necesarias para el análisis externo e interno y su relación a la toma de decisiones. Bueno, también han estado en programas de contenidos y luego los cambiamos a competencias. Pero, ¿que crees tu que paso por lo que no alcanzaron buenos niveles de competencias?

No alcanzo a analizar la respuesta de esta pregunta. Por eso, la próxima junta es para revisar sus exámenes y encuestas. También le pedí a la maestra LH una asesoría pero en comunidad de práctica.

Ahora es la comunidad de práctica otra vez quien "jala" el trabajo. Porque ahora quiere hacer casos prácticos y él es el que propone las citas, y yo que sólo quería pasar por los resultados del examen y las miniencuestas de su clase.

FM:

¿Puedo pasar mañana por los resultados de tus mini encuestas? Nos vemos cuando quieras, aunque me dejaste pensando con nuestra charla pasillera de ayer en aquello de también construir nuestros propios casos de estudio (ya ves, cada vez haces más grandote mi proyecto, y eso que tu no estas estudiando la maestría). Porque, por ejemplo, con las tablas de excel, ¿no podremos hacer un caso en el que manejen los datos en circunstancias diferentes y como deben estar "linkeadas" los datos cambien? Por ejemplo, si la empresa es de pasteles, decirles que la harina, al ser el trigo commodity, subió un 80%, pero la integración de nuevos competidores en la industria (fuerzas de porter) ha obligado a bajar los precios 20%. ¿Que pasa con la empresa? ¿Como debe ser su reacción? ¿Que tanto impacta en los números? ¿cual será su estrategia ante las nuevas circunstancias del entorno?

Algo por el estilo, que al cambiar dos celdas de excel, les varíe toda la empresa. ¿No sería interesante? Ya no me des ideas porque luego me tienes otra vez como "novia dejada" de esas que luego sólo están piense y piense todo el día en que pasó.

Por cierto, siento que producimos más que mi capacidad de registro. Se lo hago notar.

Mañana no puedo porque tengo clase de 9 a 11 y luego hay que hacer nóminas y en la tarde las tareas de LH que estoy super atrasada. El proyecto en la vida real evoluciona más rápido que mi capacidad de escribir. No le podras comentar a LH que si trabajamos? Que ya vamos como en el tercer proyecto?
Saludos y mis mejores deseos a SFi, porque si también la traes así, pobre. Y ya me imagino, le has de decir, ya me metiste en esto (como yo los casos), ahora a hacer más cosas.

El me responde:

*Está bien, que quieras que le diga a LH, le mando un mail... tu dime. Si
quieres el lunes como 9:20 nos vemos? Y lo de SF pues si, ella decidió.*