

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



CERTIFICACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR, UN RETO ABORDADO POR GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Trabajo para obtener el grado de

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: *Yolanda Selene Infante Chávez*

Asesoras: *Lorena Herrero Serment y Enriqueta Franco Gamboa*

Tlaquepaque, Jalisco, diciembre 7 de 2018

Dedicatorias

Agradezco infinitamente a...

Dios por darme la oportunidad de vivir tan hermosa experiencia.

Mi abuela cuca, donde quiera que esté...

Mi familia, mi María, Gilin, Fer y especialmente a mi padre Gilberto Infante por estar muchas noches de desvelos y ser mi principal maestro.

Joselo y Marie por cada palabra de aliento y las infinitas charlas.

Yuri, Elizabeth, Nancy, Rocío, Estefanía, Jacobo y Shayne, por acompañarme en este proyecto y sufrir los mismos males.

Lore Carrillo por nunca dejarme tirar la toalla, su paciencia y tolerancia.

Rori por apoyarme a empezar esto que veía como una locura.

Mis maestros que fueron parte esencial de mi desarrollo académico, principalmente a Queta por todo su apoyo y disposición y a Lorena Herrero por nunca soltarme y acompañarme en cada momento.

RESUMEN

A continuación se presenta el Trabajo de Obtención de Grado (TOG) basado en el uso de los modelos y herramientas de la Gestión del Conocimiento, el cual tuvo como objetivo ***construir conocimiento sobre el proceso de emisión de certificados a través de espacios de colaboración que generen e integren información a la base del conocimiento organizacional.***

Se planearon tres fases para la implementación de este proyecto de gestión del conocimiento, la primera correspondió al desarrollo e instauración de la comunidad de práctica, la segunda al mapeo y la tercera dio cara a la combinación de conocimiento.

Este documento se conformó por tres capítulos y una conclusión; el capítulo I. Aborda el planteamiento del problema y el contexto en donde fue desarrollada la intervención. El capítulo II. Hace referencia al marco teórico aludiendo a los estudiosos de la Gestión del conocimiento, describe el plan de intervención y explica cómo se va abordar la problemática e incluye los métodos de recolección de datos. El capítulo III. Expone los resultados de las fases del plan de trabajo. Al final se muestra una retahíla de conclusiones, que describen los aprendizajes y enseñanzas obtenidos.

...

Palabras clave: Gestión del Conocimiento, Gestión Administrativa, Colaboración, Comunidad de Práctica (CoP), Organización Educativa, Participación.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I.....	3
Deficiencias en la certificación escolar en una institución de índole privada.	3
Capítulo II.....	8
2.1.1 Modelo de Gestión del Conocimiento de segunda generación	8
2.1.2 Teoría de la creación del conocimiento organizacional.....	9
2.1.3 La Quinta Disciplina	11
2.1.4 Teoría social del aprendizaje	18
2.2 Plan de trabajo.....	22
2.2.1 Construcción de una comunidad de práctica	22
2.2.2 Mapeo	23
2.2.3 Combinación de conocimiento	24
2.3 Métodos de recolección de datos.....	25
Capítulo III.....	28
3.1 Experiencias, barreras y aprendizajes de una comunidad de práctica en busca de una mejora administrativa.....	28
3.2 Mapeo del conocimiento, los activos valiosos de la organización.....	39
Conclusiones.....	48
Referencias bibliográficas	52

Introducción

La intervención de un proyecto basado en el uso de los modelos y herramientas de la Gestión del Conocimiento, representa una oportunidad de crecimiento y mejora en el proceso de certificación de nivel superior en la Dirección de Servicios Escolares. De esta manera su alcance, logra tener una importancia significativa, ya que permite aportar soluciones ad hoc a las problemáticas presentadas.

La Gestión del Conocimiento, es un reto que hace posible, que se operen cambios personales, en cuanto a sus actividades laborales, así como, la percepción particular que se tenga de la organización. Esta es la encargada de dar respuestas claras y certeras, a partir del uso de los conocimientos de la organización, obteniendo como producto un cúmulo de aprendizajes. Para llevar a cabo, el trabajo de consolidación de una comunidad de práctica, se requiere de una acertada dirección por parte del gestor, misma que facilite el trabajo de la misma.

Si se hiciera una analogía de nuestro conocimiento con un volcán, el cráter representaría el conocimiento explícito, ya que es aquel que es visible a nuestro propio razonamiento, mientras que la cámara magmática sería, lo que denominamos conocimiento tácito, es decir, todo aquel conocimiento que poseemos pero que no nos percatamos de él con facilidad.

El presente trabajo de obtención de grado, se conformó por tres capítulos y una conclusión; en el primero de ellos se hace el planteamiento del problema, en el cual se identifica claramente la problemática a resolver por medio del uso de la Gestión del Conocimiento, aunado a esto, se alcanza a detectar el contexto donde se desarrolla la misma.

En el segundo capítulo, se desarrolló el marco teórico, el cual se conformó de las aportaciones de los estudiosos más destacados en la Gestión del conocimiento. De la misma manera se describe el plan de intervención, en el cual se explica cómo se va abordar la problemática, las estrategias a seguir y los productos esperados. Además en este capítulo, se incluyen los métodos de recolección de datos, los

cuales hacen referencia a todas aquellas técnicas que fueron incorporadas para la intervención.

El tercer capítulo da cara, a los resultados de las fases planeadas según el plan de trabajo y las pretensiones del mismo, detalla los procesos y eventos que se suscitaron a lo largo de la intervención y da cuenta de los tiempos de la misma.

Por ultimo tenemos las conclusiones, en ellas se observan las áreas de oportunidad, detectadas a través de la experiencia, durante la realización y desarrollo del proyecto, de manera paralela describe situaciones de reflexión y análisis de lo que se hizo bien y apporto conocimiento, así como, de lo que se hizo mal y dejo aprendizaje.

Capítulo I

Deficiencias en la certificación escolar en una institución de índole privada.

Las instituciones educativas se enfrentan a la necesidad de regular su operación, prácticas y proyectos, para tal efecto hacen uso de la gestión educativa, la cual es un proceso sistémico cuya finalidad es contribuir a la mejora de las tres áreas que la conforman: pedagógica, directiva y administrativa y por lo tanto es responsable de fortalecer el aprendizaje y el desarrollo de los educandos, docentes, administrativos y autoridades, valiéndose del conocimiento y del aprendizaje progresivo.

La gestión educativa contribuye al establecimiento de la autonomía de las instituciones al responder a las necesidades educativas locales y regionales (Torres, 2004), se enfoca en la consolidación de los proyectos educativos por medio de las políticas públicas que rigen la normatividad académica y operativa. Aunque este tipo de gestión no siempre está presente en la conducción de las instituciones educativas, debido a que en ocasiones los fines que se persiguen en la educación y los objetivos de una escuela en particular no son compatibles, específicamente cuando esta tiende a priorizar la eficiencia económica e institucional y a postergar las necesidades educativas (Torres, 2004).

La gestión pedagógica, una de las tres áreas de la gestión educativa, es la esencia de las instituciones escolares, la parte medular del proceso educativo que se encarga de fortalecer el proceso de enseñanza por medio de la revisión contante del currículo, planes de estudio y programas escolares (García, 1997). Se preocupa por el mejoramiento continuo del educando y por fortalecer el compromiso social.

La gestión pedagógica es la encargada de valorar el papel del docente, puesto que promueve la transformación de su práctica y la mejora de aspectos de índole académico (Torres, 2004). Busca que el docente asuma el rol de un facilitador que promueva una relación participativa con sus alumnos, con la sociedad de padres de familia y el total de la comunidad educativa.

Por otra parte, la gestión directiva “facilita u obstaculiza el trabajo de la escuela y tiene que ver con la forma en que se organiza y estructura la institución, es la que define las funciones y responsabilidades de los actores que en ella participan” (Torres, 2004, pág. 98).

Hoy en día la gestión directiva va más allá de los aspectos administrativos y académicos, ya que su ámbito abarca la implementación de proyectos, procesos y objetivos, la observancia del buen manejo de las políticas, normas y reglamentos de la institución, así como de optimizar sus recursos, ya sean sociales, materiales, humanos o económicos. Su estructura tiende a hacer horizontal, debido a la flexibilidad del diálogo y a la interacción constante con la comunidad educativa.

Se orienta a la toma de decisiones a través de un órgano colegiado o bien por medio de los directivos escolares, tiene como característica el privilegiar las relaciones interpersonales que se suscitan entre los docentes, alumnos, sociedad de padres de familia, directivos, autoridades educativas y gubernamentales; además es encargada de promover los valores, conciliar los conflictos y velar por un entorno de tolerancia e inclusión, de esta manera se evitará causar alteraciones perniciosas en el tejido social (Torres, 2004).

Por último y no menos importante se encuentra la gestión administrativa, sobre la que recae la responsabilidad de supervisar la adquisición y el buen manejo de los recursos económicos, financieros y los bienes inmuebles, pertenecientes a la institución, también es responsable de supervisar los recursos humanos para la mejora de sus productos y servicios.

Como su nombre lo indica, esta gestión es responsable de llevar a cabo el proceso administrativo, en otras palabras se encarga de planear, organizar, dirigir y controlar, para potencializar la eficiencia en la organización educativa.

Todas las direcciones o departamentos que constituyen las áreas operativas y financieras de las instituciones educativas, se encuentran supeditadas a la gestión administrativa, la cual coordina estrechamente el buen funcionamiento de cada una en lo particular y de la organización en su conjunto. Algunos ejemplos de las áreas

operativas de esta naturaleza presentes en las organizaciones educativas son las direcciones de finanzas, mercadotecnia, servicios escolares, comunicación, normatividad y regulación de operaciones.

Si bien, la gestión educativa como proceso global se orienta a la administración y dirección de los diversos aspectos o elementos presentes en la vida cotidiana de la escuela, su desarrollo no es tarea sencilla y enfrenta a las organizaciones y a sus actores, a problemáticas y oportunidades, derivadas de los procesos de cada área.

El proyecto que se reporta en este informe fue desarrollado en el contexto de la Dirección de Servicios Escolares (Control Escolar) de una institución de educación superior y media superior de índole privada en la zona metropolitana de Guadalajara, se encuentra constituida mediante tres coordinaciones: (a) Titulación, (b) Admisión y, (c) Servicio social y egresados, así como seis departamentos: (1) Archivo, (2) Certificación de bachillerato general por competencias, (3) Certificación de bachillerato técnico, (4) Certificación de nivel superior, (5) Equivalencias y (6) Servicio al alumnado.

Esta Dirección atiende alrededor de 6,700 alumnos activos en diferentes modalidades de estudio: presencial, semi-presencial y en línea. Cabe señalar, que del total de la matrícula activa de la institución, 6,000 corresponden al nivel superior y resto al nivel de educación media superior.

La Dirección de Servicio Escolares es la principal responsable de las siguientes actividades:

- Coordinar y planear la recepción y entrega de documentos de diversa índole, tanto de alumnos de primer ingreso y alumnos activos, como de egresados y titulados.
- Planear y organizar estrategias para la optimización de tiempos de atención y entrega de trámites escolares.
- Desarrollar, validar y difundir las normas educativas que regulan el desarrollo académico de los alumnos y egresados.

- Coordinar e informar sobre la emisión de los documentos académicos regulados por la institución y sus dependencias, conforme a los lineamientos ya establecidos por las distintas dependencias con las que labora en conjunto.
- Elaborar documentación que valide el desarrollo de la vida académica de los alumnos, de manera interna y lo referido a los trámites de certificación.

El certificado de estudios es un documento oficial, que contiene el total de asignaturas acreditadas, los créditos obtenidos y el promedio general alcanzado por un alumno. Este documento debe ser expedido por toda institución de educación, según el nivel académico acreditado del educando: educación básica, educación media superior o educación superior. Para avalar la autenticidad del certificado de estudios existen una serie de mecanismos de seguridad que incluyen formatos y hologramas oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y firmas de las autoridades de la institución.

A partir del análisis de las necesidades y prácticas de la Dirección de Servicios escolares en la organización educativa, se identificó que a pesar de que la emisión de certificados de nivel superior es un proceso de operación regular, este se ha visto ralentizado en los últimos 10 años (desde 2008). Problemática derivada originalmente de la fusión de la institución educativa a otra, situación que propicio la separación de expertos y en consecuencia la pérdida de una gran cantidad de capital intelectual, aunado a la rotación continua del personal.

La organización reflejaba un retraso significativo en la emisión de los certificados de estudios, lo cual suscitaba situaciones de malestar e inconformidad en los egresados, ya que la demora en la expedición de sus documentos oficiales, inciden en su desarrollo profesional de manera negativa, por lo que esta Dirección se veía enfrentada a la presión constante de egresados y padres de familia inmersos en dicha problemática.

Por otra parte, al no cumplirse con la elaboración de los certificados de nivel superior en un tiempo no mayor a los 90 días se incurría en el rezago de la eficiencia terminal, puesto que el egresado necesita la emisión de dicho documento para que la

coordinación de titulación de la Institución educativa en cuestión, de curso a su trámite de titulación.

Estas razones impulsaron al desarrollo de un proyecto en torno la mejora en la respuesta a los alumnos, mediante el desarrollo de prácticas éticas y respuestas inmediatas y expeditas a las demandas de los egresados, que además promoviera canales adecuados de comunicación con otros miembros de la institución, coordinadores de licenciatura y posgrado, entre otros, para construir una comprensión común de los requisitos, actores involucrados, tiempos, responsabilidades y etapas del proceso de certificación.

De esta manera, el objetivo del proyecto fue: ***Construir conocimiento sobre el proceso de emisión de certificados a través de espacios de colaboración que generen e integren información a la base del conocimiento organizacional.***

Para atender la necesidad se consideró pertinente hacer uso de procesos y principios de la gestión del conocimiento que llevaran a identificar y reutilizar las prácticas y experiencia presentes entre los miembros de la organización, cosificar los resultados e integrar una cultura de trabajo integral y colaborativo en la Dirección de Servicios Escolares.

Capítulo II

Definir que es Gestión del Conocimiento implica un interesante reto, ya que cada estudioso del tema tiene una manera particular de abordarla. Cada uno de los autores que se exponen a continuación presentan perspectivas con matices similares, comparten la importancia de la interacción social y el uso de los conocimientos, recursos y experiencias presentes en la organización, no obstante, también presentan diferencias en términos de los procesos y operaciones en los que descomponen este tipo de gestión o a los que prestan atención.

Según Canals (2003) el conocimiento no puede ser gestionado debido a su naturaleza abstracta y la creación de nuevo conocimiento recae en los *activos del conocimiento* que son los datos, la información, las rutinas, las bases, las prácticas y los procesos. Desde la perspectiva del autor, -el espacio físico juega un papel relevante-, ya que las condiciones idóneas posibilitan la creación de nuevo conocimiento.

2.1.1 Modelo de Gestión del Conocimiento de segunda generación

McElroy y Firestone (en Ortiz y Ruiz, 2009) mencionan que la gestión del conocimiento es una disciplina administrativa basada en el perfeccionamiento de los conocimientos, tanto a nivel individual como colectivo, bajo la premisa del que el conocimiento se produce e integra en el entorno organizacional.

Estos autores crearon un modelo al que denominaron *Modelo de Gestión del Conocimiento de segunda generación*, que se conforma de dos operaciones. La *producción de conocimiento*, corresponde al concepto *aprendizaje organizacional*, el cual induce a la creatividad y por ende a la innovación en las organizaciones. La otra operación es nombrada *integración del conocimiento*, que genera un proceso de transición donde retira las declaraciones de conocimiento antiguas e incorpora las nuevas declaraciones, mismas que son responsables en transmitir, compartir y enseñar conocimiento valioso.

La producción de conocimiento se divide en cuatro subprocesos. El primero es el *aprendizaje individual y grupal* que facilita el desarrollo de la integración humana y

la colaboración entre sus miembros. El segundo subproceso es la *adquisición de información*, donde la organización adquiere información mediante diversas fuentes, como pueden ser redes sociales, relaciones interpersonales, conferencias, fuentes bibliográficas, opiniones de expertos en el tema, servicios bibliotecarios, entre otras. El tercero refiere a la *formulación de las declaraciones del conocimiento*, desde la perspectiva de los autores “consiste en la expresión de nuevas declaraciones de conocimiento organizacional, lo cual implica la codificación de las declaraciones de conocimiento hacia el nivel de la organización”.(Ortiz y Ruiz, 2009, pág. 11) El cuarto y último subproceso es la *validación de conocimiento*, que consiste en someter a un proceso de validación lo producido y que da como resultado la clasificación de las afirmaciones del conocimiento en validadas, no validadas e invalidadas.

Por otra parte la integración del conocimiento hace referencia a los procesos de los cuales se vale la organización para introducir nuevo conocimiento y de manera paralela retirar el antiguo conocimiento. Estos procesos hacen uso de la enseñanza, la investigación, el compartir y la trasmisión de conocimiento, como medios para que los miembros de la organización conozcan el nuevo conocimiento y lo integren a sus actividades.

Este modelo enfatiza la importancia que tiene la innovación en las organizaciones, puesto que se enfoca a la mejora constante de las condiciones, donde la innovación se da de manera espontánea, por otra parte Nonaka (1994) afirma que el concepto innovación debe ser entendido desde la teoría de la creación del conocimiento organizacional, debido a que se ve como un proceso de crear y solucionar problemáticas activamente.

2.1.2 Teoría de la creación del conocimiento organizacional

La teoría de la creación del conocimiento organizacional de Nonaka (1994) distingue dos dimensiones en el proceso de creación del conocimiento organizacional, la dimensión ontológica y la dimensión epistemológica.

Dimensión ontológica sostiene que el conocimiento se comparte, desarrolla y expande a través de la interacción social, las organizaciones no pueden crear

conocimiento sin la interacción de sus miembros, por lo que es importante que faciliten un entorno adecuado y confiable para coadyuvar la creación de nuevo conocimiento. Consecuentemente, el papel de la organización requiere ir más allá del plano operativo, para encargarse de incrementar el conocimiento creado por sus miembros y fortalecer la red de conocimiento de la propia organización. Las partes torales en esta dimensión son la interacción social y su producción, mismas que posibilitan, recorrer paulatinamente una espiral que va del nivel individual, al grupal hasta llegar al nivel organizacional e incluso interorganizacional.

La *dimensión epistemológica* establece diferencias entre dos tipos de conocimiento, el tácito y el explícito. Se entiende como *conocimiento tácito* aquel que se posee por la experiencia y que no es fácil de transmitir o de explicar, este tipo de conocimiento es personal. Ahora bien, el *conocimiento explícito* también denominado codificado, es aquel que puede transmitirse por medio del lenguaje formal (documentos, bases de datos, etc.) y sistemático. Cuando el conocimiento se manifiesta por medio de la experiencia se inclina a lo tácito, subjetivo y físico, este tipo de conocimiento se da en un contexto específico, mientras que el explícito es racional, objetivo y metafísico, no requiere de un contexto debido a que consiste en acontecimientos ocurridos u objetos (Nonaka, 1994).

El conocimiento tácito y explícito no son entidades separadas, sino complementarias, entre ambos existe un proceso recíproco de intercambio. Su interacción posibilita cuatro formas de conversión:

- *Socialización* o conversión de conocimiento tácito a tácito: consiste en el intercambio de experiencias, las cuales hacen posible la creación de conocimiento tácito. En este tipo de conversión el lenguaje no tiene un papel preponderante, dado que el individuo posee la habilidad de aprender de otro por medio de la observación, la emulación y la reiteración de actividades.
- *Exteriorización*
- *Combinación* o conversión de conocimiento tácito a explícito: este proceso interactivo puede adoptar formas metafóricas y analógicas para revelar el conocimiento tácito y producir modelos.

- *Combinación* o conversión de conocimiento explícito a explícito: este diálogo entre conocimientos supone o implica la clasificación, adición, re categorización o re contextualización del conocimiento.
- *Interiorización* o conversión del conocimiento explícito a tácito: se basa en el *aprender haciendo*.

El modelo de la espiral de conocimiento propuesto por el autor está conformado por dos facetas, la primera comprende los cuatro modos de conversión, donde cualquiera de ellos produce aprendizaje individual, considerado el nivel más bajo en la espiral del conocimiento, mientras que los cuatro modos de conversión producen el aprendizaje organizacional, esta faceta del modelo incluye los diferentes niveles de aprendizaje individual, grupal, organizacional e inter organizacional.

Desde el enfoque de la teoría de la creación del conocimiento organizacional, el aprendizaje organizacional es resultado del trabajo continuo de los colaboradores, la creación de nuevo conocimiento requiere de la reconstrucción de perspectivas, por su parte Senge (2005) coloca estos procesos en el contexto de las organizaciones inteligentes, en las cuales se observa como los individuos incrementan sus aptitudes para alcanzar sus metas.

2.1.3 La Quinta Disciplina

La quinta disciplina expuesta por Peter Senge (2005) se enfoca en el desarrollo de organizaciones inteligentes, donde el aprendizaje generativo es medular, el autor habla de la importancia de contar con un equipo de trabajo proactivo el cual se base en la autogestión, de esta forma todos participan y crean ventaja competitiva sobre las organizaciones.

Una organización es inteligente cuando su personal aprende a aprender en conjunto y cuando es acogido por una organización incluyente que se preocupa por todos y cada uno de sus integrantes y de manera paralela vela por sus intereses particulares.

Las organizaciones inteligentes se distinguen de las tradicionales debido a que estas implementan cinco disciplinas básicas, dos de naturaleza individual: dominio personal y modelos mentales y las tres restantes de naturaleza social: visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico.

El *pensamiento sistémico* es la disciplina que denota la importancia significativa que tiene cada uno de los elementos que conforman el todo, en una serie de actos interrelacionados entre sí, en el entendido de que cada elemento tiene influencia sobre el resto, es por esto que surge para dar respuesta a las problemáticas organizacionales. Es aquí donde se requiere que los colaboradores de una organización se sientan integrados a la misma y no se vean como entes aislados, los cuales se limiten a realizar sus actividades cotidianas en su centro de trabajo.

Esta disciplina es la encargada de integrar al dominio personal, modelos mentales, aprendizaje en equipo y la visión compartida. El autor habla de favorecer un todo que va más allá de la suma de las partes, este pensamiento conlleva una serie de herramientas que coadyuvan a clarificar los patrones establecidos, con el objetivo de sustentar una mejora continua. “Es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas que se ha desarrollado... para que los patrones totales resulten más claros” (Senge, 2012, p. 19)

El *dominio personal* permite regular los pensamientos propios de manera objetiva con el fin de saber qué es lo que se hace, que es lo que se desea y a donde se pretende llegar, ya que posibilita la realidad objetiva y la tolerancia a los sucesos desfavorables y adversos, es donde prevalece el interés del aprendizaje personal.

“La gente con alto nivel de dominio personal expande continuamente su aptitud para crear los resultados que buscan en la vida. De su búsqueda de aprendizaje continuo surge el espíritu de la organización inteligente” (Senge, 2012, p. 179). Esta disciplina va más allá de las competencias y las habilidades, puesto que percibe la vida en forma creativa y no reactiva.

Mediante el dominio personal se clarifica continuamente lo que reviste importancia para la persona, posibilita el escudriñar sobre la propia visión y ver la realidad

objetivamente, impulsa la motivación para aprender progresivamente y permite reconocer cómo los actos personales tienen una afectación significativa en el mundo que los rodea.

La *visión compartida* es la disciplina que refiere a la importancia de trabajar bajo un fin común, busca que las visiones individuales converjan con la visión grupal u organizacional sin importar de quién provengan, es el resultado del conjunto de las visiones personales de los miembros que constituyen una organización, de esta forma se despierta el interés común al fortalecer el compromiso. Este tipo de visión no puede darse por imposición u ordenanza, puesto que de nada serviría para la construcción de la misma, por lo que se basa en la convicción y el deseo de sus integrantes.

Una visión compartida no es una idea aislada, es un sentimiento que fluye en el interior de los individuos, es la fuerza que privilegia las relaciones interpersonales, y que favorece los vínculos entre las personas al incidir en nuevos modos de *pensar y actuar* (Senge, 2012).

Los *Modelos mentales* son historias, creencias, imágenes y representaciones propias, ya sean positivas o negativas que se tengan sobre un objeto o una persona, esta disciplina no determina solamente la perspectiva personal que cada individuo tiene sobre el mundo, sino también la forma de actuar. Se enfoca en el incremento del aprendizaje, por medio de una introspección constante, es aquí donde la gente manifiesta su sentir y lo comparte con los demás, su enfoque negativo puede ser perjudicial en la toma de decisiones y en la colaboración.

La utilidad de esta disciplina se basa en el entendimiento, acerca cómo funciona el mundo real y la capacidad para trabajar con modelos mentales incluye cuatro aptitudes básicas:

1. *Reconocer saltos de abstracción*: estos se dan cuando se pasa de las observaciones directas a generalizaciones no verificadas. La innata rapidez mental del ser humano aletarga su aprendizaje, puesto que brinca tan deprisa a las

generalizaciones que no se detiene a verificarlas, es aquí donde una suposición se transforma en un hecho.

2. *Columna izquierda*: el uso de esta técnica permite observar como los modelos mentales operan en situaciones específicas, para no afrontar los sentimientos reales. La realización de este ejercicio se da a partir de dividir una hoja de papel en dos columnas, en la columna derecha se transcribe lo sucedido y en la izquierda lo que se piensa en realidad y que se calla.

3. *Equilibrio entre la indagación y la persuasión*: esta técnica se enfoca en la unión de la persuasión con la indagación para generar un aprendizaje cooperativo, no se limita a defender el punto de vista personal, sino que contempla todas las opiniones desde un punto de vista imparcial.

4. *Teoría expuesta y teoría en uso*: estas teorías consisten en forma paralela debido a que la teoría expuesta determina todo aquello que se dice, mientras que la teoría en uso justifica las acciones de los individuos, es aquí donde existe la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

El *aprendizaje en equipo*, hace referencia a la capacidad de pensar y actuar por medio del *diálogo y la discusión* al facilitar las relaciones sociales (colectivas) con el objetivo de solucionar problemáticas de manera creativa, colaborativa y eficiente. Cuando los integrantes suman esfuerzos y juntos trabajan en pro de la organización, los resultados que se obtienen son positivos y benéficos para la misma. Es necesario detectar las barreras que obstaculicen el trabajo colaborativo, solo así se obtendrá los resultados esperados. Esta disciplina da importancia a la capacidad de desarrollar un propósito común, el cual permita la obtención de resultados esperados por sus miembros.

Este tipo de aprendizaje se construye sobre las disciplinas, visión compartida y dominio personal, debido a que la visión alude a los objetivos que se deseen alcanzar y el dominio identifica las aptitudes de los individuos. “El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizacional” (Senge,

2012, p. 292) esto muestra que un equipo es más que un individuo talentoso, pues los esfuerzos aislados no suman a los objetivos colectivos.

El aprendizaje en equipo posee tres dimensiones:

1. *La necesidad de pensar agudamente sobre problemas complejos*, donde la frase *dos cabezas piensan mejor que una*, ejemplifica perfectamente el concepto, ya que el potencial de muchas mentes supera al de una sola.

2. *La necesidad de una acción innovadora y coordinada*, hace referencia a la importancia de trabajar bajo el esquema, todos somos uno mismo, donde el equipo se complementa con las acciones de sus miembros.

3. *El papel de los miembros del equipo en otros equipos*, dimensión que observa la importancia de compartir las buenas prácticas con el resto de los equipos, ya que un equipo que aprende sirve de modelo a seguir para los demás.

Los procesos de aprendizaje organizacional hacen frente a una serie de barreras que afectan el desarrollo e impiden la creación de nuevo conocimiento en las organizaciones. Para que esta situación no limite, se requiere identificar *las siete barreras que obstaculizan el aprendizaje* y abordar su presencia mediante el desarrollo de las cinco disciplinas.

Las barreras que usualmente pueden presentarse consisten en:

Limitar la participación al sentirse indispensable con la organización, es decir, encontrarse en una zona de confort, donde se realiza un trabajo rutinario y poco productivo. Es la barrera que causa el individualismo, puesto que las personas sienten tener solo responsabilidad por aquello que les compete y no por la organización en su conjunto, ha sido identificada como *yo soy mi puesto*.

Eludir la propia responsabilidad bajo rendimiento en la organización y justificar las faltas, errores e indolencias en las que incurre aludiendo a la responsabilidad de otros o del contexto, suele ser conocida como *el enemigo externo*.

Actuar proactivamente sin abonar a los intereses de la organización, lo cual es una forma de reactividad, esta barrera es conocida como *la ilusión de hacerse cargo*.

Dar elevada importancia a algún problema o situación que no lo amerita y descuidar problemáticas coyunturales, se conoce como *fijación de los hechos*.

Dar un paliativo a los problemas que se producen de manera cotidiana postergando su solución definitiva, lo cual suscita que las problemáticas se agudicen y no se solucionen, es conocida como la *parábola de la rana hervida*.

Creer que a base de gran experiencia se tiene mayor capacidad para resolver los problemas, sin tomar en cuenta el conocimiento de vanguardia que pudiera favorecer la productividad, es conocida como *la ilusión de que se aprende con la experiencia*.

Carecer de apertura al diálogo y ser incapaz de reconocer las limitaciones en un proceso de carácter administrativo u operativo, es conocida como la barrera del mito del equipo administrativo.

Una organización inteligente no deja de serlo por el hecho de presentar alguna o varias de estas barreras, la problemática radica en que no se tomen medidas al respecto, en esto estriba la importancia de las cinco disciplinas, ya que no solo identifica las barreras sino que, emprende acciones específicas para solucionarlas.

Por último, el modelo de la Quinta Disciplina establece once leyes que ayudan al desarrollo del pensamiento sistémico.

Los problemas de hoy derivan de las soluciones de ayer: esto significa que en ocasiones, el individuo se enfoca tanto en la solución de un problema actual que deja de lado la experiencia vivida con un problema similar.

Cuanto más se presiona, más presiona el sistema: es el fenómeno de realimentación compensadora, “cuando más esfuerzo realizamos para mejorar las cosas, más esfuerzo se requiere” (Senge, 2012, p. 79).

La conducta mejora antes de empeorar: percibir como un aparente beneficio a corto plazo se transforma en un prejuicio a largo plazo, es decir, es cuando una situación mejora inicialmente, para posteriormente empeorar.

El camino fácil lleva al mismo lugar: a menudo se atacan los problemas desde la zona de confort y se aplican soluciones clásicas en espera de resoluciones nuevas, sin embargo, esto no es tan simple, problemas complejos requieren soluciones específicas y particulares.

La cura puede ser peor que la enfermedad: para determinada problemática el aplicar una aparente solución puede ocasionar un daño colateral, es necesario tomar en cuenta que cada problema particular necesita de un concienzudo análisis.

Lo más rápido es lo más lento: al tratar de resolver un problema de forma expedita, no se toman en cuenta todos los puntos críticos que este conlleva, por consiguiente lejos de resolverse en el corto plazo, termina por requerir de mayor tiempo su posible solución.

La causa y el efecto no están próximos en el tiempo y el espacio: para determinada problemática, los síntomas que en apariencia son obvios están alejados del lugar o del espacio donde se piensa que está el problema.

Los cambios pequeños pueden producir resultados grandes, pero las zonas de mayor apalancamiento a menudo son las menos obvias: las soluciones en apariencia evidentes y adecuadas, distan mucho de dar los resultados esperados y en el mejor de los casos sirven de placebo a determinada problemática.

Se pueden alcanzar dos metas aparentemente contradictorias: dos vertientes en apariencia opuestas se pueden ver beneficiadas de manera paralela, es decir, medidas de mejora en un determinado departamento, pueden beneficiar a otros departamentos simultáneamente.

Dividir un elefante por la mitad no genera dos elefantes pequeños: cualquier problemática que se presente debe ser dimensionada en su totalidad.

No hay culpa: regularmente cuando se presenta una problemática los individuos evaden su responsabilidad, pues es más fácil culpar a factores externos involucrados con la problemática.

2.1.4 Teoría social del aprendizaje

La Teoría social del aprendizaje de Wenger (2001) explica el aprendizaje por medio de una unidad de análisis denominada comunidad de práctica. Las comunidades se constituyen por un conjunto de individuos que comparte una necesidad común o que trabajan bajo las mismas condiciones, donde cada participación es significativa y se priorizan las relaciones sociales en la búsqueda de soluciones y mejoras para problemáticas detectadas o áreas de oportunidad que puede ser perfectibles.

El autor enfatiza que la interacción activa y constante que se da en las organizaciones o puntos de convivencia genera aprendizaje, el cual con el curso del tiempo da origen a buenas prácticas, sin embargo, esta situación es más compleja de lo que se percibe, puesto que cada individuo tiene intereses, metas y objetivos diferentes a los demás integrantes e incluso a los de la propia organización.

En una comunidad de práctica se establece una red de relaciones interpersonales que facilita el intercambio de la información, esto se desarrolla de manera horizontal, debido a que las jerarquías pierden su connotación. En estas formas de organización social la negociación de significados posibilita la generación de un sentido común entre los integrantes. Es el proceso a través del cual se externalizan y producen significados por medio de una interacción continua, comúnmente a través del lenguaje, aunque no se circunscribe a él.

La negociación de significados es el resultado de la dualidad formada por la participación y la cosificación. La primera hace referencia a la importancia de ser partícipe de los cambios que se presenten por medio de la interacción, donde se toma en cuenta la mutualidad y se alcanza un sentido de identidad, volviéndose uno parte del otro.

Por otra parte, la cosificación es un proceso que vincula la proyección de los significados con los productos generados por la comunidad de práctica, no obstante, no se debe conceptualizar como la elaboración de un simple objeto, al contrario, se debe tener presente que proceso y producto están intrínsecamente relacionados. Para que este proceso sea significativo para la práctica, es indispensable que esté integrado a un desarrollo local, y no a uno externo, para evitar de esta manera que se pierda su finalidad. La cosificación no está supeditada a una figura en particular, ya que esta puede adquirir un sinnúmero de formas, según el sentido y significado que otorgue la comunidad de práctica.

Las tres dimensiones que permiten diferenciar a cualquier grupo de una comunidad de práctica son el *compromiso mutuo*, la *tarea conjunta*, o también llamada empresa conjunta y, el *repertorio compartido*.

El *compromiso mutuo* hace referencia a los acuerdos colectivos que posibilitan la participación de los individuos por medio de la negociación de significados y un constante intercambio de ideas, genera el sentido de pertenencia, independientemente de las diferencias de toda índole que puedan existir entre ellos y crea una realidad compartida.

Existen tres distintos modos de afiliación:

- El *compromiso* que se observa en la manera en la que las personas suman sus esfuerzos y talentos e intervienen activamente en la negociación de significados, por lo que asumen la importancia del rol que desempeñan dentro de la organización.
- *La imaginación*, referida al proceso creativo de crear imágenes del mundo y de sí mismos que trasciende el momento presente y recrea un mundo en el que se proyecta la experiencia personal
- La *alineación*, entendida como el proceso de coordinar el ímpetu y las prácticas, para acceder a otro nivel de organización y de esta manera tener la posibilidad de aportar su experiencia a empresas de mayor relevancia.

Este tipo de compromiso permite que la práctica provea de sentido y coherencia a la comunidad, a la vez hace posible que ésta evolucione sin limitarse a formalismos institucionales. La aproximación geográfica no es indispensable para desarrollar una práctica, aunque el contacto facilita la interacción, sin embargo, también se da el caso que los integrantes de una misma oficina no necesariamente constituyen una comunidad. La práctica que reúne a los miembros de una organización en comunidad es aquella que posibilita mantener relaciones mutuas en torno a lo que hacen. El compromiso se basa en la homogeneidad y diversidad de sus miembros, se fundamenta de lo que se sabe y se hace y en lo que no se hace y no se sabe.

La segunda dimensión de las comunidades de práctica es la *tarea o empresa conjunta*, que refiere a la finalidad que se persigue, esta reviste cierto grado de complejidad y no se delimita solamente a ciertos productos, ya que es un proceso que permite la producción de nuevos significados y que favorece el compromiso mutuo por medio de la negociación de significados. A través de ella se crean relaciones de responsabilidad mutua entre los integrantes que coadyuvan a la realización de una parte medular de la práctica.

La tarea o empresa conjunta se conforma por tres componentes esenciales: (1) una empresa negociada, (2) una empresa autóctona y (3) el régimen de responsabilidad.

1) Empresa negociada: son todas aquellas que incluyen aspectos instrumentales, personales e interpersonales de los seres humanos, sin embargo, no siempre se encuentran orquestadas hacia un fin común, esta situación lejos de perjudicar a la comunidad, la favorece, debido que, las discrepancias son áreas de oportunidad que brindan nuevas y mejores soluciones.

2) Empresa autóctona: las comunidades de práctica no son entidades independientes, se desarrollan en contextos de índole social, cultural e institucional entre otros y el desarrollo de las prácticas se encuentran reguladas por condiciones externas sobre las que no tienen control total sus miembros. Sin embargo, la realidad cotidiana es creada en gran parte por los participantes e incluso cuando la comunidad surge en respuesta a un mandato externo, la práctica se transforma

hasta convertirse en la respuesta propia de la comunidad, es decir, surge la empresa autóctona.

3) Régimen de responsabilidad mutua: se construye y constituye a partir de la negociación de la empresa conjunta y no se reduce a una simple declaración de objetivos. La negociación da origen a una serie de relaciones de responsabilidad mutua que incluyen aspectos relacionados con:

“lo que importa y lo que no, qué es importante y por qué, qué hacer y qué no hacer, a qué prestar atención y a qué no, de qué hablar y de qué no, qué justificar y qué dar por descontado, qué mostrar y qué ocultar, cuándo unas acciones y unos artefactos son lo bastante buenos y cuándo se deben mejorar y refinar” (Wenger, 2001, p.108).

Por último, la tercera dimensión conocida como *repertorio compartido* combina elementos de participación y cosificación y se refiere a todas aquellas evidencias resultantes de la interacción entre los miembros que son esencia de la comunidad de práctica. Su importancia radica en el hecho de que el repertorio, constituido por rutinas, palabras, instrumentos, relatos, símbolos, gestos, modos de hacer, etc., no sólo representa el compromiso de los miembros ante la práctica, sino que ha sido producido, adoptado y convertido en parte de la práctica de los propios miembros que pueden ser variados de manera paralela (Wenger, 2001).

2.2 Plan de trabajo

En este apartado se presentan las tres fases planeadas para el desarrollo del proyecto de gestión del conocimiento, de una institución privada de Educación Media Superior y Superior.

2.2.1 Construcción de una comunidad de práctica

Las comunidades de práctica son un conjunto de individuos organizados que comparten una necesidad y un interés en común, donde cada participación es significativa para la construcción de nuevo conocimiento. Poseen tres niveles o dimensiones que facilitan la negociación de significados y crean un sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad: compromiso mutuo, tarea conjunta y repertorio compartido (Wenger, 2001).

La conformación de la comunidad de práctica tuvo como finalidad, construir un campo de interacción para compartir experiencias y adquirir conocimiento relativo a la emisión de certificados de nivel superior entre los miembros actores de la Dirección de Servicios Escolares.

Los pasos que se planearon para la conformación de la comunidad de práctica consistieron en:

1. Distribuir un cartel ilustrativo sobre la necesidad del cambio y el uso de la gestión del conocimiento por medio de redes sociales (WhatsApp)
2. Insertar la duda en la organización educativa con el propósito de incidir de manera positiva en sus colaboradores.
3. Observar a los colaboradores potenciales para el enriquecimiento de la comunidad.
4. Dialogar activamente con los colaboradores interesados en participar en un proyecto de gestión del conocimiento.
5. Reclutar a los colaboradores interesados en crear un cambio y una mejora en la Dirección de Servicios Escolares.
6. Mostrar la propuesta de trabajo a los posibles miembros de la comunidad de práctica.

7. Presentar la propuesta de la implementación de una comunidad de práctica, a las autoridades pertinentes de la organización.

El tiempo estimado para el desarrollo de esta fase fue de 5 semanas

2.2.2 Mapeo

El mapeo es una percepción global que permite discernir el conjunto de conocimientos de una organización (Toledano, 2009). Por medio de este proceso se comprende el conocimiento existente y se delimita el alcance del mismo que se puede obtener. Propicia la búsqueda de información mediante el uso de internet, la indagación de diversos documentos, el apoyo de expertos en el tema y así como, el aprovechamiento de las experiencias de su personal.

La implementación del mapeo tuvo como finalidad buscar y documentar el conocimiento que poseía la organización para la emisión de certificados de nivel superior.

Para el desarrollo del mapeo se planeó seguir los siguientes pasos:

1. Formular preguntas para identificar conocimiento clave para el desarrollo del proyecto.
2. Diseñar encuestas para la obtención de conocimiento
3. Identificar los artefactos y miembros clave para la obtención de información.
4. Aplicar encuestas a los miembros clave.
5. Identificar en las prácticas de emisión de certificados los pasos que este proceso conlleva.
6. Revisar documentos u otros artefactos.
7. Dibujar mapas que hagan visible el conocimiento de la organización a través de sus miembros, procesos y artefactos.

El tiempo previsto para el desarrollo de los pasos fue de 8 semanas.

2.2.3 Combinación de conocimiento

En este proyecto, la fase de combinación se estructuró para priorizar el intercambio de conocimientos, basado en la colaboración y retroalimentación de los integrantes de la comunidad de práctica, con el objetivo de proyectar relaciones entre éstos y organizarlos de una nueva forma para producir conocimiento explícito grupal. Este modo de conversión es denominado combinación y “sucede de explícito a explícito, es aquí donde los individuos intercambian y combinan conocimiento por medio de documentos, conversaciones, entre otros” (Nonaka, 1994, p.76).

La elaboración de esta fase fue pensada para subsanar las deficiencias organizativas y administrativas del Departamento de certificación de nivel superior, para tal efecto. Uno de los productos esperados, a partir de la combinación, consistía en la elaboración de un manual de procesos, que describiera en forma sucesiva los pasos necesarios para elaborar a tiempo, el documento oficial que acredita los créditos cursados por el interesado de nivel superior. Otra de los productos esperados como resultado de la combinación consistió en la creación de una descripción de puestos del titular de emisión de certificados de nivel superior, en la cual se incluyera a detalle la totalidad de las funciones y responsabilidades y se describiera el perfil tanto en sus aspectos académicos, como actitudinales, para así poder cubrir las necesidades de dicho cargo.

La planeación de esta fase consistió en los siguientes pasos:

1. Definir el perfil del titular del puesto de certificación de nivel superior de la dirección de servicios escolares e identificar las características del mismo.
2. Determinar y validar los pasos a seguir para estandarizar los procesos de certificación de nivel superior.
 - Utilizar documentación del mapeo sobre trámites de certificación.
 - Propiciar diálogo y discusión

El tiempo estimado para conducir la fase de combinación fue de 10 semanas

2.3 Métodos de recolección de datos

La metodología investigación-acción posee la particularidad de basarse en el análisis individual y subjetivo, ser interpretativa, analítica y enfocada en la mejora. (Latorre, 2003). La investigación- acción, crea un sentido de cambio y transforma la práctica y se utilizó como base en este proyecto, ya que induce a la evolución de las instituciones, al valorar, mejorar y promover el desarrollo de procesos, así como desechar lo que sea un obstáculo para la mejora. Este tipo de indagación profundiza en la problemática, emplea la observación de los puntos medulares donde se perciben situaciones anómalas, cuantifica las causas, establece herramientas de medición y subsana las dificultades a la que se ve inmersa.

Las técnicas para la recolección empleadas en el desarrollo del proyecto fueron tomadas de la metodología de investigación – acción y consistieron básicamente en encuestas (mayoritariamente entrevista), observación y diarios de campo.

La entrevista es una técnica que permite un contacto directo con los individuos, de los cuales se pretende obtener información (Bernal, 2010). Aquí se formulan cuestionamientos o afirmaciones pilares que se usan de guía para el entrevistador, con la finalidad de evitar preguntas mal estructuradas o respuestas forzadas por parte de los entrevistados. Así mismo, se establece un diálogo directo, coherente que induzca a la obtención de información pertinente para la detección de las causas. Esta técnica privilegia la obtención de información espontánea y sin limitaciones, aunado a esto favorece ahondar sobre la información de interés.

- La entrevista semiestructurada “es una entrevista con relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma para las diferentes personas a quienes está dirigida” (Bernal, 2006, p. 226)

Esta técnica se emplea entre dos o más personas, de las cuales una cumple el papel del entrevistador, es decir, el que formula los cuestionamientos y la(s) otra(s)

lleva(n) en su rol de entrevistado(s), formulan respuestas a partir de las preguntas planteadas por el entrevistador (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otra parte, la encuesta consiste en la elaboración de una serie de preguntas, ya sean abiertas o cerradas, para obtener los datos o información necesarios. Las preguntas cerradas son las más comunes en este tipo de técnica, pueden ser de opción múltiple, dicotómicas o de tres o más respuestas correctas posibles, en cambio las preguntas abiertas poseen un universo infinito de alternativas de respuestas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El uso de encuestas, escritas u orales, facilita la estandarización del proceso de obtención de datos. Para su formulación se requiere tener claro cuál es la información que se busca, ya que esto facilita su diseño, estructura y aplicación, consiguientemente la información recabada será significativa (Bernal, 2010).

La observación coadyuva en la recolección de datos por medio de un proceso riguroso que facilita identificar lo que se quiere estudiar, hace énfasis en las gesticulaciones que se generan en una entrevista o en un cuestionario, en los movimientos que se realizan con el cuerpo o las extremidades de este. Evita que se pierda información crucial al complementar la información extraída con otras técnicas, al incluir el comportamiento del entrevistado o lo sucedido en un contexto (Bernal, 2010).

El uso de la observación facilita la obtención de información veraz y confiable, para ello se requiere llevarla a cabo sistemáticamente mediante el empleo de apoyos audiovisuales como cámaras, videocámaras, grabadoras e incluso teléfonos celulares (Bernal, 2010), aunado a eso los sentidos humanos juegan un papel relevante en la observación, ya que a través de ellos se percibe situaciones que suelen pasar por desapercibidas.

Existen diferentes tipo de observación, sin embargo la observación participante destaca dentro de la metodología de investigación – acción, en la cual “el observador es parte de la situación que observa...con el propósito de conocer de

forma directa todo aquello que a su juicio puede constituirse en información para el estudio” (Bernal, 2010, p. 258).

El diario de campo es un documento que contiene lo acontecido a lo largo del proyecto, desde la perspectiva de quien lo realiza, en él se evidencian una serie de acontecimientos que ocurren en determinados escenarios. Estos deben de considerar ciertos datos para su elaboración, tales como: lugar de los acontecimientos, fechas de los mismos, descripción de los eventos y reflexión o valoración de los eventos presentados, su elaboración se basa en la particular forma de concebir los sucesos por parte de quien lo elabora, en otras palabras, se tiene que explicitar cada uno de los elementos que son perceptibles, olores, sabores, colores, son solo un ejemplo de ellos.

Este diario se constituye de dos partes, en la primera se describe lo observado y en la segunda se hace un análisis de lo arrojado en las observaciones. Para tal efecto es indispensable su almacenamiento y respaldo, con el propósito de evitar alteraciones, ya que dicho suministro puede cambiar el rumbo de lo ya detectado.

Capítulo III

Este capítulo explica lo acontecido a lo largo de la unidad de análisis, denominada comunidad de práctica y la relación que guarda esta con las diferentes posturas de los estudiosos de la Gestión del Conocimiento.

Para poder recopilar la información de los procesos se hizo uso de diferentes herramientas documentales, tales como: grabaciones en audio, notas de campo y registro de diarios, realizados a lo largo de la intervención.

3.1 Experiencias, barreras y aprendizajes de una comunidad de práctica en busca de una mejora administrativa.

Primeras acciones para la conformación de una comunidad

Este proyecto tuvo como punto de partida la constitución de una comunidad de práctica, el tiempo estipulado fue de cinco semanas, donde el primer paso consistió en la difusión de un cartel, mostrado en la Figura 1, cuyo contenido exponía la importancia del trabajo colaborativo y exhortaba al personal de la Dirección de Servicios Escolares (DSE) a utilizar su experiencia personal para generar propuestas de mejora continua.

Otro de los objetivos del cartel era incidir en el personal de manera positiva respecto a la aplicación de la Gestión del conocimiento y sus modelos, ya que al ser algo nuevo para la organización representaba una oportunidad para aprender y aportar de manera diferente.

El cartel difundido entre los colaboradores de la DSE intentaba, de una manera cálida y sugerente, promover la participación para emprender procesos que sumaran los aprendizajes individuales y dieran como resultado un aprendizaje en equipo. Más allá de su carácter informativo, representaba una oportunidad de colaboración y participación, invitaba a la construcción de un espacio para proponer propuestas basadas en la experiencia personal.



Figura 1. Gestión del Conocimiento para la Dirección de Servicios Escolares.
Fuente: Elaboración propia

La difusión del cartel en versión impresa no pudo ser colocado en el espacio físico del área de trabajo, ya que las disposiciones de la organización no permiten colocar información que no provenga del propio corporativo, por lo que esta versión del cartel tuvo que ser mostrada de forma personal a los diferentes colaboradores de la Dirección. Frente a esta limitación y para tratar de despertar el interés por trabajar de forma colaborativa, adicionalmente se envió la imagen del cartel por medio de la aplicación social WhatsApp a aquellos miembros que se consideraba que podrían ser clave para el desarrollo del proyecto.

En un principio la intención del cartel no obtuvo una buena acogida, pues no logró despertar el interés esperado, sin embargo, como resultado de un diálogo directo y personal esta situación cambió a un panorama positivo y consiguió que diferentes miembros se interesaran por trabajar conjuntamente en la mejora de uno de los procesos del área. Un suceso que facilitó el compromiso de los actores identificados

en la propuesta de la instauración de la comunidad de práctica, fue el desarrollo de un evento a nivel corporativo que involucró a los tres campus ubicados en el estado de Jalisco, dicho evento fue convocado por parte del director de la zona occidente y dirigido al conjunto de los colaboradores administrativos. El evento, perseguía dar a conocer los planes a futuro para estos tres campus, a partir del desarrollo de temáticas motivacionales y de presentar datos estadísticos relativos a los triunfos que obtuvo cada campus, así como, las áreas de oportunidad que fueron detectadas durante el transcurso del año 2017.

La motivación y superación personal fueron los principales temas del evento, los cuales se presentaron por medio del uso de proyecciones y videos, al término los asistentes asumieron una postura de optimismo y compromiso, situación que vino a fortalecer la propuesta del cartel para trabajar en la mejora de las prácticas mediante la conformación de una comunidad.

Justo a la hora de la comida, se entabla una conversación sobre las reflexiones, los videos y el discurso que ofrecieron las autoridades de la zona occidente, momento que fue aprovechado por la gestora para retomar la propuesta presentada en el cartel de gestión del conocimiento.

Los videos impactaron mucho a ML y CS, dos integrantes de la Dirección de Servicios escolares, ML es la responsable de la coordinación de titulación y CS es la encargada del departamento de certificación de nivel superior (licenciaturas y maestrías), ambas afrontan situaciones incómodas de manera continua por la deficiencia en sus tiempos de entrega (Diario 1, 2017).

La tendencia de los integrantes de la DSE, por dirigir únicamente sus esfuerzos y talentos a la resolución de los problemas relacionados con sus propias actividades diarias, y de mantenerse al margen de las problemáticas surgidas en otras coordinaciones o departamentos y ajenos a las aspiraciones o proyecciones organizacionales e incluso interorganizacionales, se vio positivamente afectada por el desarrollo del evento.

YI: aquí no se vale decir esta es mi chamba y yo me limito a lo que me toca, es decir, este es mi departamento y todas las áreas deben de tener perfecta ejecución.

LO: es de todos, al fin y acabo es de todos. Porque si van y critican de alguien, el regaño es general.

YI: efectivamente

CS: como lo decíamos ayer, el problema comienza con uno mismo ¿no? porque no queremos hacer más de lo que nos toca, porque nos encerramos en nuestra cebollita y pensamos que aquí el problema es de uno, y no, los problemas son de todos. Debemos de saber qué es lo que se hace en la Dirección y que es lo que no se hace.

YI: claro, y muchos de nuestros problemas se deben a que no nos llevamos bien, no confiamos en el equipo, por lo tanto, delegar se nos es tan difícil...
(Diario1, 2017)

El análisis de lo acontecido muestra cómo se inició un proceso de movilización de las visiones personales a visiones compartidas, al término de la exposición los prospectos a integrar la comunidad de práctica acordaron trabajar conjuntamente para mejorar aquellos procesos que requerían una intervención inmediata, y de esta manera las necesidades, tanto de su área como de la DSE, adquirieron significado en el contexto de los valores y la imagen de futuro de la propia organización.

El uso del cartel, el diálogo inicial con los diferentes candidatos a la comunidad y el compromiso e iniciativas surgidos a partir del evento inter campus, contribuyeron a la negociación de significados respecto a la práctica cotidiana en la organización y por lo tanto a la construcción de una identidad. En el proceso se redescubrieron las características que constituyen a la DSE y las funciones que se realizan en ella. El sentido de identidad fue fundamental para la filiación expresada en compromiso, imaginación y alineación. Esto se pudo percibir a través del diálogo, en el cual ciertos colaboradores mostraron su disposición por trabajar conjuntamente.

YI: esto va... desde saber que decir ¿Qué se hace? ¿Cómo se hace? ¿Quiénes somos los involucrados? el punto es que queremos mejorar, desde la calidad de nuestros servicios hasta los procesos (Diario 1, 2017).

Se encuentran los 4 prospectos... CS comienza por exponer su entusiasmo por las reuniones y a resaltar que no será un trabajo fácil, ya que se cuenta con muchas barreras burocráticas y poco tiempo. Se observa un poco de temor, ya que es algo nuevo para todos, y se tiene la idea de que sus actividades aumentarían (Diario 2, 2017).

Los actores de la comunidad

La DSE contaba con una plantilla de doce colaboradores en total, conformada por un directivo y once administrativos. Los miembros mantenían una mala relación entre ellos, lo que dividía a esta Dirección en dos grupos, como se representa en la Figura 2.

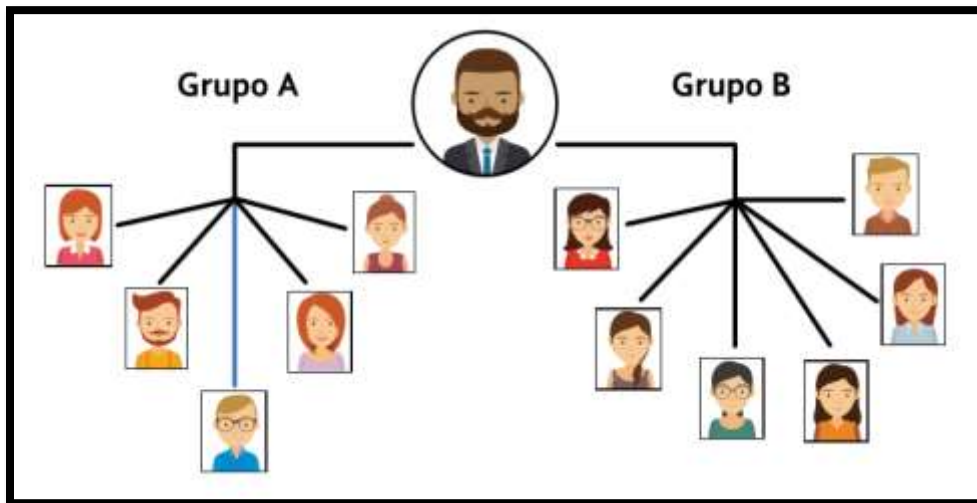


Figura 2. Plantilla de Servicios Escolares y su división en dos grupos.
Fuente: Elaboración propia.

La dinámica estaba marcada por mostrar barreras para pensar sistémicamente en los problemas y asumir responsabilidad frente a estos. Continuamente los grupos se culpaban entre sí, o identificaban la causa de los problemas en la organización, en los alumnos e incluso en el trabajo del corporativo. Esta dinámica representaba

claramente la barrera para el aprendizaje organizacional, comúnmente llamada el *enemigo externo*.

CS: La dinámica de la oficina es poco colaborativa, somos un equipo dividido en dos y no vamos a poder mejorar si no sabemos ser empáticos con nosotros mismos (Diario 1, 2017)

Por tal motivo, para la conformación de la comunidad práctica, se eligió a uno de los grupos internos, el grupo A, ya que la gestora del conocimiento pertenecía a este grupo y además sus miembros mostraban afinidad y empatía entre ellos, y la dimensión ontológica es una condición necesaria para la producción del conocimiento organizacional, es decir, la creación del conocimiento requiere que este se comparta, desarrolle y expanda a través de la interacción social. Adicionalmente esta dimensión hace posible el paso por los diferentes niveles de aprendizaje: el individual, el grupal y posteriormente los niveles de mayor jerarquía y complejidad, el organizacional e interorganizacional.

El grupo A estaba constituido por cinco personas, sin embargo, una de ellas era el encargado de archivo y su participación laboral implicaba una jornada de trabajo con un horario diferente al resto de grupo, lo que dificultaba su posibilidad de mantener participación en las reuniones que se programaran para trabajar como comunidad.

Las personas identificadas inicialmente como los primeros actores de la comunidad, desempeñaban las siguientes funciones:

1. Coordinadora de titulación. Esta coordinación era una de las más vulnerables debido a su atraso administrativo en lo relacionado a la gestión y emisión de cédulas y títulos. Al ser una de las coordinaciones que más quejas e inconformidades recibía, la titular decidió adherirse al proyecto.
2. Encargada del departamento de certificación de nivel superior. La responsable de certificación se había visto abrumada por la excesiva carga de trabajo, la cual se acumulaba continuamente a través del tiempo. Ella había

manifestado que la falta de conocimiento sobre los procesos, la habían orillado al uso poco convencional de “prueba y error”.

3. Asistente de barra. Era la persona encargada de atender las necesidades y requerimientos inmediatos por parte del alumnado, al no contar con los documentos de certificación, incurría en el uso de engaños y verdades a medias, para evitar ser agredido y criticado.

4. Encargada de certificación de nivel medio superior. La titular del puesto contaba con procesos adecuados para la realización de sus actividades y se había invertido en la actualización y rediseño de pasos específicos para la emisión de certificado para ese nivel educativo.

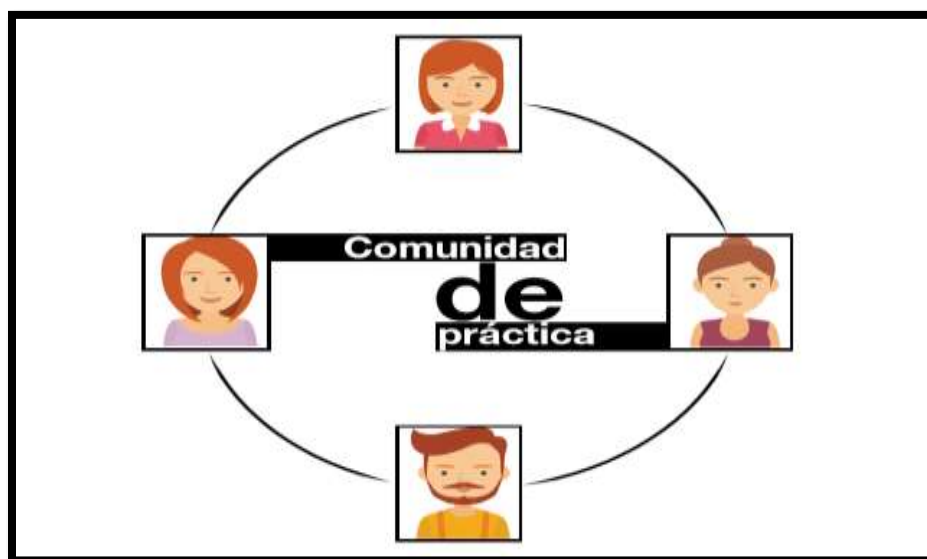


Figura 3. Primeros actores de la comunidad de práctica
Fuente: Elaboración propia.

La definición de una empresa conjunta

Tres de los cuatro integrantes de la comunidad de práctica se reunieron para dialogar activamente sobre la importancia de atender las diferentes problemáticas de la Dirección, el cuarto integrante no pudo asistir en virtud de encontrarse en su período vacacional, sin embargo esta situación no fue una limitante para establecer un intercambio de necesidades particulares que enfrentaban a nivel laboral.

El jefe no acude a la oficina el día de hoy (viernes 24 de febrero) ya que asistió a una junta en el estado de México, se aprovecha la oportunidad y comienzan a dialogar tres de los cuatro integrantes de la comunidad de práctica (CS, LO y YI), sobre la necesidad de hacer un equipo, de trabajar en colaboración y de estandarizar los procesos.

CS comenta, que ella se siente poco motivada y que le gustaría recibir ayuda de los demás colaboradores de la Dirección y tener un poco más de accesos en el sistema (mayor apertura en ciertas claves del mismo), para poder solucionar las problemáticas que presenta en el departamento de certificación de nivel superior. (Diario 4, 2017)

Durante la reunión, se realizaron una serie de preguntas al aire sobre la necesidad de mantener una constante motivación y de cómo el papel de la organización tiene incidencia directa.

¿Qué incentivos tengo que recibir de la universidad para sentirme motivado?

¿Qué necesita hacer la universidad para cuidar a su personal?

¿Qué necesito de la Dirección de S.E para tener los productos en tiempo y forma?

¿Qué materiales necesito para desarrollar mi práctica con facilidad?

¿Por qué no me gusta mi trabajo? O ¿Qué no me gusta de mi trabajo?

¿Qué espero de mi equipo de trabajo?

¿Qué puedo hacer para ayudar a los demás?

¿Se trabajar en colaboración?

¿Qué nos hace falta a nivel personal para poder trabajar en equipo? (Diario 4, 2017)

Originalmente habían considerado solucionar diferentes problemáticas identificadas en los procesos de la Dirección, divididas en dos grupos, las primeras de índole social, como la mala comunicación, actitudes negativas, carencia de compromiso, ausencia de motivación, entre otras. Las segundas de índole procedimental como el retraso en la operación, procedimientos mal definidos o no estandarizados, uso

de sistema complejo e ineficiente y transgresión de normas y reglamentos de dependencias gubernamentales del sector educativo.

Aunque la comunidad de práctica tenía una visión compartida, derivada de cómo deseaban verse en un futuro ante las problemáticas de la Dirección, la gestora percibió que la magnitud de las áreas de oportunidad podría rebasar la posibilidad de los integrantes para resolverlas. Tal situación desalentaría el ánimo de los miembros y los podría llevar a permanecer inmersos en un estado de incertidumbre e inquietud por no tener certeza de poder alcanzar los objetivos planeados, es decir, la brecha entre visión y realidad podría actuar como factor limitativo en la capacidad de la comunidad para sostener la tensión creativa.

Atender ambos tipos de problemáticas resultaba una propuesta ambiciosa para ser abordada en un solo proyecto, por lo que se focalizó en la emisión de certificados de nivel superior, dada la relevancia de este problema y las consecuencias que acarrearía, tomar esta decisión no fue una tarea fácil, no obstante, resultó una empresa compartida, derivada de la negociación de significados entre los prospectos de la comunidad.

La problemática de emisión de certificados se convirtió en el objetivo de la comunidad, ya que su solución impactaría positivamente diferentes prácticas de la Dirección y de los procesos de sus miembros, por ejemplo, la eficiencia terminal y el servicio al cliente comúnmente llamado barra. El planteamiento del objetivo llevó a los miembros de la comunidad a sostener una tensión creativa entre la identificación de lo que se deseaba solucionar y el cómo resolverlo.

CS: la carga de trabajo es mucha ya que cada semestre y cuatrimestre egresan alumnos... estoy en un departamento de mucho estrés, provocado por la exigencia de los alumnos.

A CS la cambiaron al departamento de nivel superior en el 2014, ella mencionó que no tuvo una capacitación, que no tenía un manual de procesos

(ni tiene) como referencia para saber cómo se hace un certificado, ella le autonombra al departamento “La herencia maldita”, ya que su anterior jefa se lo adjudico.

Cs: La jefa (haciendo referencia a la anterior Directora de Servicios Escolares) me dejo todo este paquete... cuando yo tome la responsabilidad del departamento de certificación de nivel superior, LA (la anterior responsable) me entrego todo con las patas, no tenía conocimiento sobre estatus, ni un stock de los formatos y hologramas utilizados, reconozco que me he atrasado, pero definitivamente fue difícil para mí. (Diario 4, 2017)

La negociación de significados giró en torno a dos aspectos de la visión, por un lado, la visión positiva enfatizaba la influencia deseable que podría generar el proyecto en el resto de los procesos y, por otra parte, la visión negativa centrada en evitar la inconformidad de los alumnos, consecuencia del retraso de su documentación.

CS: No hay día que no reciba una queja porque no está el certificado (Diario 4, 2017)

La certificación de nivel superior ha sido un departamento muy ineficiente, esto se debe a diversos factores como son los tiempos de entrega, la falta de claridad y certeza por parte de la encargada, la actitud de la misma, el seguimiento muy escueto sobre los casos, la falta de capacitación y conocimiento sobre el sistemas o de las fórmulas para la elaboración del documento, entre otros (Diario 5, 2017)

Reconfiguración de la comunidad

Después de que la comunidad ya había decidido la problemática a atender, la DSE convocó a todos sus miembros a una junta con el objeto de plantearles una estrategia general, centrada en la colaboración, para abordar la solución de los problemas procedimentales que requerían atención inmediata, la estrategia además implicaba cambios temporales en las funciones de ciertos colaboradores. Los

problemas centrales identificados por la Dirección fueron: titulación, equivalencias y emisión de certificados de nivel superior. Este último llamo más la atención, debido a la enorme y significativa cantidad de retraso en la emisión de certificados.

Una de las estrategias del director, es poner a YI (encargada de nivel media superior) a que coadyuve con el proceso de certificación de nivel superior, él argumenta que a pesar de que los números son muy lamentables, y que desde su perspectiva todo urge, es importante elaborar los certificados de todos aquellos egresados. (Diario 6, 2017)

La estrategia general de la Dirección reconfiguró la constitución de la comunidad de práctica inicial, ya que cambiaron los roles de participación dentro de la oficina, lo que provocó que dos de los miembros ya no tuvieran la oportunidad de participar en el proyecto y, de manera paralela se sumó otro colaborador, como se muestra en la Figura 4.

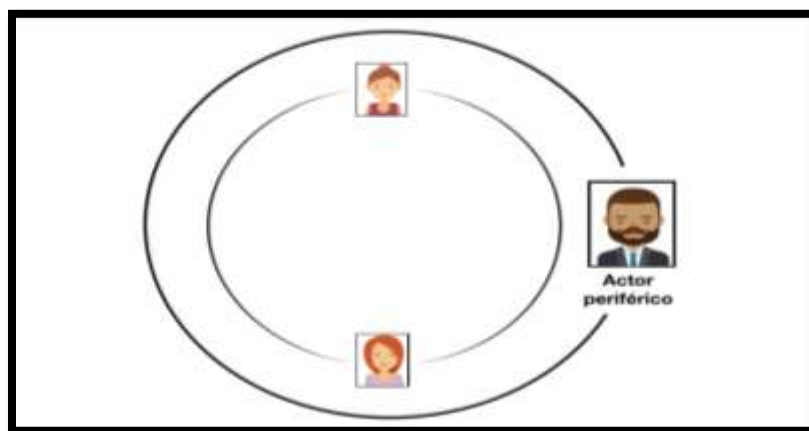


Figura 4. Cambios de la comunidad de práctica
Fuente: Elaboración propia

El nuevo participante en el proyecto fue el titular de la DSE que, al no contar con el tiempo suficiente para involucrarse en toda la dinámica de participación y cosificación del proyecto, intervino como miembro periférico en esta comunidad, ya que no se logró acordar una agenda de trabajo que permitiera crear un espacio de interacción simultánea.

Durante la producción del conocimiento, su rol como mando alto dentro de la estructura organizacional, facilitó la implementación de la propuesta de la comunidad de práctica y de esta manera se validó la iniciativa como un proyecto interno de la DSE.

Sin embargo, su rol como director impactó la visión dentro del proyecto, ya que por un lado él se encontraba interesado únicamente en el aumento de certificados emitidos, mientras que la comunidad estaba enfocada en la producción de conocimiento sobre el proceso y procedimientos para la emisión de certificados de nivel superior, de tal forma que ese conocimiento pudiera incorporarse a las prácticas de la DSE para disminuir el rezago que ya presentaba y prevenir nuevos problemas.

En el plan de trabajo se había previsto constituir la comunidad en un plazo de cinco semanas, sin embargo, su integración requirió una semana más, derivada de los movimientos internos de la DSE.

3.2 Mapeo del conocimiento, los activos valiosos de la organización

La diferencia entre las dos posturas radicaba en la manera en la que cada uno de los miembros de la comunidad conceptualizó la *urgencia*, por un lado, la dirección buscaba números, mientras que uno de los miembros nucleares de la comunidad además se interesaba por la gestión del aprendizaje. Se puede afirmar, que hubo trabajo alrededor de una necesidad percibida de manera común, pero no una visión compartida de futuro.

Una ruptura de la intersubjetividad: entre creencias y acciones

A pesar de que el contexto laboral de los miembros de la comunidad los llevaba a compartir el espacio físico y, que existían procesos y prácticas de la DSE que los encaminaba a mantener una relación constante, esto no fue suficiente para que, el Director de Servicios Escolares, la encargada de certificación de nivel superior y la

encargada de certificación de nivel media superior, que fungía como la gestora del proyecto, desarrollaran un trabajo colaborativo, ya que su relación y comunicación giró en torno a la cuantificación de certificados emitidos.

La intersubjetividad entre los miembros de la comunidad se construyó únicamente en la dimensión de las “*creencias*”, es decir en la comprensión común de los aspectos cognitivos de la tarea, sin embargo, las dimensiones de la intersubjetividad referidas al “*comportamiento*” y a la “*pertenencia*”, no se desarrollaron de la misma manera, como consecuencia de la presión por lograr resultados.

El bajo nivel de intersubjetividad impidió a los miembros de la comunidad llegar a acuerdos sobre cómo abordar el proceso de certificación y su problemática, durante ese tiempo enfrentaron una tensión entre orientar los esfuerzos únicamente a la disminución del índice de retraso y/o producir conocimiento sobre el proceso de certificación que permitiera aprender y adquirir nuevas prácticas para la emisión de certificados y atender el problema.

El proceso de mapeo inició con la identificación de los aspectos de conocimiento que requerían ser producidos para el desarrollo del proyecto, a partir de esto se formularon unas preguntas orientadoras para el mapeo, que fueron validadas por los miembros de la comunidad.

A través de las preguntas se buscaba identificar aspectos centrados en la emisión de certificados: procesos, actores y recursos implicados y, por otra parte, se pretendía construir un mapa de las prácticas sociales de colaboración presentes en la organización para impulsar este modo de aprender. De esta manera la formulación inicial incluía 25 preguntas, algunas referidas a aspectos de integración y auto-organización en los equipos, uso del diálogo y la discusión, aprendizaje colectivo...etc.

Ejemplo de preguntas de mapeo:

- ¿Por qué es importante el uso del diálogo y la discusión en las comunidades de práctica?

- ¿Cómo impulsar un aprendizaje en equipo en un departamento renuente al cambio organizacional?
- ¿Cómo se capitaliza el conocimiento de los individuos en una institución académica de índole privada?
- ¿La división del trabajo, fomenta la integración del conocimiento?
- ¿Cómo optimizar los procesos para alcanzar objetivos en un tiempo determinado?
- ¿Cuál es la importancia de generar conocimiento, con base a la integración de saberes?

Para obtener la información se decidió entrevistar, con base en las preguntas generadas, a dos actores clave del personal, cuya procedencia se remontaba a la institución que antecedió a la actual. Se entrevistó en primer término al Coordinador de Archivo, el cual tenía una antigüedad de más de diez años en el desempeño de sus funciones. La segunda entrevista fue aplicada a la Coordinadora de las Licenciaturas de Arquitectura y Diseño Gráfico, ya que había fungido como auxiliar del departamento de certificación en años anteriores.

Como resultado de estas primeras búsquedas, se detectó la existencia de otros actores clave que inicialmente no habían sido considerados, debido a que no cumplían con el requisito de haber laborado en las dos instituciones, sin embargo, tanto el Coordinador de Archivo como la Coordinadora de las Licenciaturas de Arquitectura y Diseño Gráfico, sugirieron que se tomaran en cuenta a tres colaboradores más, que tenían experiencia en actividades relacionadas con la emisión de certificados o con el uso de gestión del conocimiento.

El desarrollo de las primeras entrevistas llevó también a la decisión de reducir la cantidad de preguntas, ya que su uso implicaba un tiempo que excedía las posibilidades reales para recabar la información, no todas las preguntas aportaban información relativa a la emisión de certificados y además prevalecía la insistencia de la dirección por resolver versus aprender.

La segunda versión de las preguntas fue validada entre los dos miembros activos o nucleares de la comunidad. Para tal efecto, determinaron conservar las preguntas que buscaban información relativa a los procesos de colaboración, división de trabajo y uso del diálogo y la discusión, implicados en la emisión de certificados. Estos criterios para seleccionar las preguntas, obedecieron a la necesidad de atender las dificultades del Departamento de Certificación de nivel superior para delegar responsabilidades y generar información clara y precisa.

Una vez modificada la lista maestra de preguntas, se procedió a realizar las encuestas a manera de entrevista a: (1) la Directora de académicos, por la relación existente entre su dirección y el Departamento de Certificación de nivel superior; (2) al Asistente de posgrados, que se había desempeñado en un puesto similar en otra organización y; (3) a un docente de tiempo completo, por su pericia en temas de la gestión del conocimiento, procesos administrativos y desarrollo de la gestión organizacional y humana.

En resumen, las primeras encuestas llevaron a la comunidad a tomar dos decisiones, la primera referida a la reducción de las preguntas y la segunda relacionada con la inclusión de nuevos actores informantes.

Adicionalmente a los actores, las entrevistas permitieron identificar nuevos recursos para el mapeo: prácticas administrativas de los actores académicos y documentos relativos a los mapas curriculares, normatividad del proceso de certificación y reglamentos de certificación e historiales académicos, documentos que provenían tanto de la institución anterior como de la vigente.

Hallazgos y mapa de conocimiento

Los artefactos del conocimiento encontrados a raíz de las entrevistas, permitieron identificar el procedimiento de las etapas de certificación que se llevaban a cabo en la anterior administración, su significado y uso de la nomenclatura del modo de aprobación de una asignatura, para la identificación de los periodos en el que fue

cursada, de igual manera la diferencia entre las materias curriculares y las no curriculares.

Un hallazgo significativo consistió en reconocer la existencia de mapas curriculares, los cuales tenían registro de las asignaturas y actividades de aprendizaje que comprendían ciertas licenciaturas y maestrías; no obstante, no había evidencia de su existencia en la totalidad de las carreras y posgrados ofertados.

El conocer la perspectiva de un actor clave sobre el proceso de certificación con experiencia previa en otra institución, impulsó la realidad hacia la visión, al evidenciar que el proceso de certificación de nivel superior pertenecía al ámbito interno, por lo tanto dio claridad del que el objetivo previsto en este proyecto era alcanzable, es decir, al saber que la posible solución estaba al alcance, fortaleció el dominio personal de los integrantes de la comunidad.

Se identificó que el evento de egresados contribuía de manera indirecta al proceso de certificación de nivel superior, debido a que se le informaba a los alumnos próximos a egresar, sobre la importancia de entregar a la DSE las fotos requeridas y el pago de certificado.

Una buena práctica administrativa era la referente al trabajo colegiado entre las distintas coordinaciones (licenciaturas y maestrías) y la DSE, donde los coordinadores remitían con anticipación las bases de datos de los futuros egresados, lo cual tenía como propósito determinar que alumnos eran candidatos para la emisión de su certificado de nivel superior.

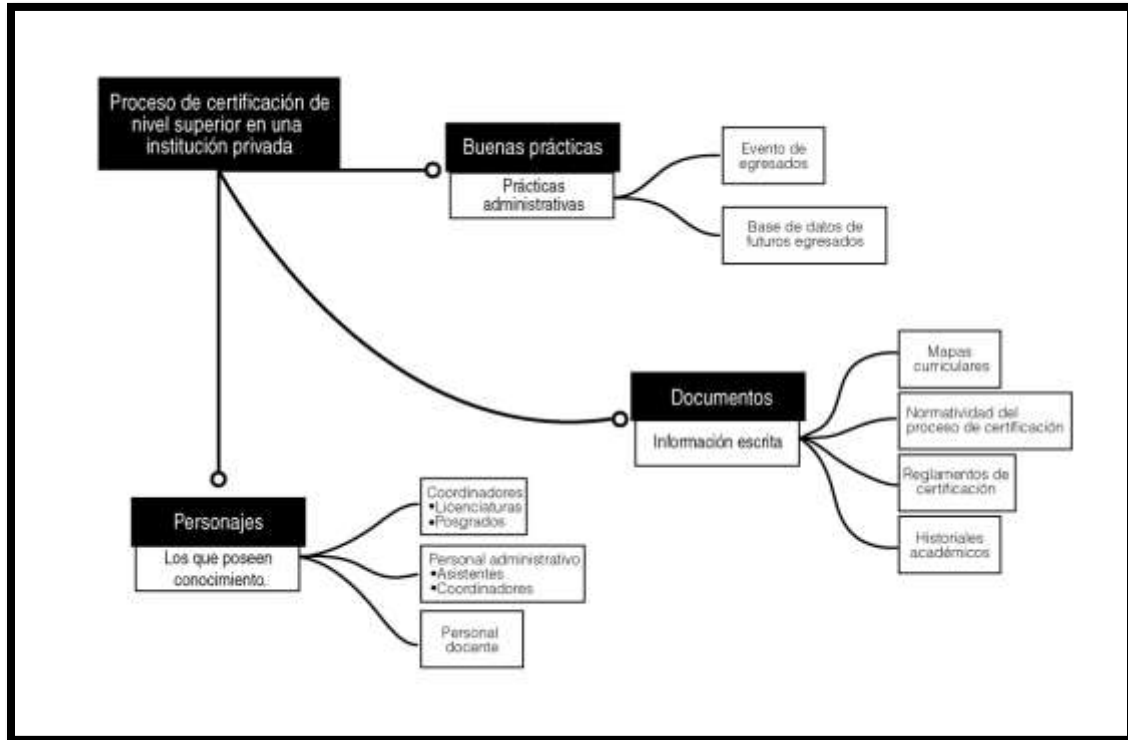


Figura 5. Mapeo parcial de los conocimientos
 Fuente: Elaboración propia

Una vez identificado el conocimiento que tenía la organización, se procedió a capturar la información recabada para compartirla con los demás colaboradores interesados de la DSE, con el propósito de que pudieran acceder al capital intelectual que forma parte de la arquitectura del conocimiento de la organización, no obstante, este último paso no estaba contemplado en el plan de trabajo y a pesar de no haber sido previsto, se construyó una primera versión del mapeo, con la intención de iniciar la transferencia del conocimiento.¹

Las barreras del aprendizaje organizacional: un alto en el proyecto

La diferencia en la comprensión de los objetivos y productos a lograr, suscitadas al inicio del mapeo, aunado a los bajos niveles de intersubjetividad, provocó que los miembros de la comunidad enfrentaran una serie de barreras del aprendizaje

¹ Los aspectos específicos del conocimiento identificados y su combinación, desde la perspectiva de Nonaka, constituyen documentos internos de la organización, que no es posible incluir en este informe.

organizacional que obstaculizaron y detuvieron en definitiva el desarrollo del proyecto.

La barrera “*yo soy mi puesto*” se presentó con frecuencia debido a la falta de disposición, aunado a un poco de soberbia por parte de una integrante que fungía como la encargada del departamento de certificación de nivel superior. Ella era reticente a las propuestas que tuvieran injerencia en sus actividades diarias.

CS: YI necesito que dejes de buscar documentos y que me ayudes a emigrar a los alumnos de campus 91.

YI: es muchísimo trabajo, hay que hacerlo entre las dos.

CS: no, porque yo tengo que imprimir certificados... soy la única que sabe cómo imprimirlos.

CS no quiere cambiar sus actividades, ella se encuentra muy cómoda, solo imprimiendo, se rehúsa a hacer “talacha”. (Diario 8, 2017)

En el desarrollo también se presentó la barrera de “*la ilusión de hacerse cargo*”, ya que se redundaba sobre algunos pasos para la elaboración de la emisión de certificados, sin que éstos aportaran conocimiento relevante para la generación del procedimiento o la solución del problema.

YI le comenta a CS que las bases de egresados de adulto trabajador, están erróneas, debido a que más del 80% de los alumnos que se ven reflejados, aún no cuentan con la cantidad de créditos correspondientes, es decir no están al 100% los historiales, muchos de ellos no han adquirido ni la mitad del total establecido...

YI al comunicarse a la Dirección de “Adulto trabajador”, pregunta sobre los alumnos egresados y se percató que efectivamente la base proporcionada por CS, tiene sesgo en los datos, la maestra E. proporciona la clave de las licenciaturas, donde tendenciosamente debe haber egresados de los años en cuestión. CS está un poco renuente a la información que se le está proporcionando y opta por hablarlo con RD (el jefe), argumentando que es

necesario que él este enterado, para que les ayude a la recolección de datos exactos. (Diario 7, 2017)

La parábola de la rana hervida, fue otra de las barreras que se presentaron, en virtud de que los colaboradores se mantuvieron constantemente en su zona de confort, postergando las ideas de cambio, se valían de cualquier pretexto para no dar respuesta oportuna a la problemática expuesta.

CS le comenta a YI que le dé prioridad a los de “Adulto trabajador”, ya que esa fue indicación directa del jefe, YI le comenta que no hay problema, pero que cuales son los documentos (respecto a cuales alumnos) que debe sacar, ya que los que ella estaba recaudando no están al 100% en sus créditos...

CS: no entiendo, los que yo buco si se encuentran al 100%.

YI: es por la clave... los alumnos que tengan claves viejas, es muy probable que sean egresados y que todos los que tienen claves nuevas, cuya literal es la X.

CS: aja

YI: ellos aún no egresan por el tiempo en el cual se cambiaron claves...

(Diario 7, 2017)

Otra barrera que se detectó fue “*el mito del equipo administrativo*”, esta se observó en el cambio de la mecánica de los procesos de certificación, es decir, al agotarse el tiempo comprometido por la DSE y las salidas inmediatas, se optó por agregar un paso nuevo el que cual representó una salida, para cubrir el retraso del documento.

CS hace promesas para salir del problema, muchas veces el certificado prometido cuenta con problemas del sistema, es decir, que tiene una materia dos veces, aparecen los idiomas o sus ciclos están desfasados, mismas problemáticas deben de pasar por todo un proceso de gestión...

RD (Director de S.E.) modificó un poco el proceso de certificación, esto como estrategia de tiempo, ya que anteriormente el alumno se tomaba las fotografías de certificación con el fotógrafo de la escuela y él nos entregaba los paquetes de fotos de cada alumno que adquirió el paquete, aunado a eso,

el alumno hacía el pago una vez que recogía su certificado total de estudios terminado, la nueva dinámica consiste en que el alumno se haga responsable de sus fotos, es decir, el chico adquiera o no adquiera el paquete debe de traer las fotos y el pago por anticipado, de preferencia uno o dos días antes de concluir sus estudios para poder emitir su certificado.

Esto puede llegar hacer una problemática, ya que regularmente en el nivel superior no se les notifica sobre estos cambios, mismos que pueden retrasar aún más el proceso de certificación y por ende el de titulación. (Diario 9, 2017)

Se había previsto el desarrollo del mapeo en un plazo de ocho semanas, sin embargo, la presencia de las barreras y la dificultad para superarlas, aunado a la brecha entre la presión organizacional por solucionar y los tiempos comprometidos, hicieron que el proyecto se quedara estancado, dicha situación no permitió que se llegaran a planearse los pasos para la producción de conocimiento estructural.

Conclusiones

Las siguientes reflexiones dan cuenta de lo acontecido en el desarrollo del proyecto y los procesos de gestión del conocimiento, en términos de su alcance y limitaciones en el transcurso de la intervención, pero tal como se presenta en el capítulo anterior en su desarrollo se presentaron barreras que detuvieron el avance del mismo, por consiguiente, resulta necesario analizar el papel de la organización, la comunidad de práctica y la gestora frente a estos obstáculos del aprendizaje organizacional, de tal forma que el proyecto pueda proveer un marco de lecciones aprendidas en la gestión del conocimiento.

Introducir un proyecto innovador basado en la gestión del conocimiento, representa un verdadero reto en organizaciones que carecen de suficiente apertura para abordar de manera diferente la resolución de sus propias problemáticas.

Uno de los criterios que requiere ser valorado al emprender este tipo de procesos es la **postura de las autoridades frente a sus áreas de oportunidad**, ya que “disimular las problemáticas internas” denota poco compromiso con el aprendizaje de sus miembros y de la propia organización. En la Institución educativa, se percibió claramente que las autoridades estaban enfocadas en encontrar alternativas de solución inmediatas, es decir, estaba centrada en lograr resultados sin necesariamente producir conocimiento derivado del capital interno de la propia organización. Esta situación refleja poca madurez para generar estrategias que repercutan en mejoras a largo plazo.

La **capacidad de la propia organización para entrar en diálogo e interacción con otras organizaciones**, es otro de los factores que conviene sea revisado al emprender una propuesta de gestión del conocimiento, ya que posturas rígidas y/o cerradas tienden a limitar las posibilidades de enriquecer las prácticas. Negar a la gestora la relación e interacción con miembros de otras organizaciones del mismo giro, obedeció al temor de que cambiara de trabajo o filtrara información que afectara la imagen y los números de la Institución.

Otro criterio significativo para introducir la gestión del conocimiento en una organización se refiere al análisis de **su estructura para la toma de decisiones**, ya que organizaciones verticales, con enfoque de jerarquía predominante, no dan cabida a la participación de los miembros en la generación de soluciones o el desarrollo de innovaciones, tal como ocurrió en el contexto del proyecto, donde cada nivel debía atender las instrucciones del mando correspondiente sin dar lugar al desarrollo de una organización horizontal, que contribuya a la formación de comunidades de práctica, con apertura al diálogo y la participación y en las que se perciba al colaborador como una fuente de conocimiento.

Todo proyecto de intervención que utilice la gestión del conocimiento requiere contar con el respaldo de la organización para que facilite su desarrollo, ya que este apoyo incide para alcanzar los objetivos establecidos por las comunidades de práctica. La validación de la organización es trascendental, brinda seguridad y certeza de que se está a la par de las políticas de la institución educativa.

Los procesos de gestión de conocimiento pueden ser introducidos más fácilmente a las prácticas de las organizaciones cuando alguno de sus miembros o equipos solicita ayuda horizontalmente o a sus pares versus, cuando pide o recibe ayuda por indicaciones jerárquicas.

La problemática que se pretendía resolver con el desarrollo del proyecto, no formaba parte directa de las actividades de todos los miembros de la comunidad y la decisión de solucionarla, mediante la colaboración entre dos miembros de DSE fue tomada verticalmente, lo que impidió que la participación de la gestora quedara autenticada sobre las decisiones y que la responsabilidad no fuera genuinamente compartida.

Una cultura organizacional que valora e impulsa la colaboración es determinante para la introducción y el desarrollo de las comunidades de práctica, en este caso particular, existía una cultura de individualismo manifestada en las conductas de prestar interés en las propias actividades, sin interesarse por las tareas realizadas por los demás miembros, cuando se suscitaba una problemática que involucraba a

más de un colaborador, nadie asumía su responsabilidad y trataba de evadir mediante la ley de “no hay culpa”.

En el proceso de constitución de la comunidad de práctica se identificaron la falta de convicción y de deseo personal para operar cambios en los procesos de certificación, como indicadores que impidieron la transición de una visión personal a una visión compartida.

Es importante diferenciar el significado de visión compartida con el deseo de alcanzar los mismos objetivos organizacionales. De los tres miembros de la comunidad el Director (actor periférico) perseguía abatir el índice de retraso de la emisión de significados; se enfocaba en los resultados y no le interesaba generar el conocimiento relativo a la problemática y su solución. Mientras que la gestora, tenía un interés genuino por producir e integrar una metodología que permitiera mejorar los procesos como resultado de la colaboración, participación y aprendizaje.

Si cada integrante pretende cubrir intereses particulares y no se compromete de manera genuina con los objetivos de la comunidad, ésta difícilmente podrá tener éxito. El compromiso es indispensable para el logro de objetivos en cualquier ámbito, requiere de voluntad y determinación y se observa en el tiempo y esfuerzo empeñado para alcanzar lo planeado. Cuando la encargada de certificación de nivel superior se vio rebasada por la urgencia de la Institución disminuyó su compromiso con la “empresa compartida” en la comunidad.

Todas las comunidades están sujetas a circunstancias y variables que no facilitan la colaboración, el compromiso, el desarrollo y la participación. Es normal que existan barreras que limiten el aprendizaje, estos son los escollos que se deben de salvar, pues en caso de no hacerlo el problema detendrá el desarrollo del proyecto y el ciclo de vida de la propia comunidad. En repetidas ocasiones, los integrantes solo valoraban su propia visión de la problemática, lo cual imposibilitó el intercambio y diálogo con los otros, se percibieron modelos mentales muy arraigados, que dificultaron el diálogo y la discusión.

Aunque la comunidad de práctica no alcanzo los objetivos esperados, se obtuvo aprendizaje individual, ya que el análisis de la situación enfrentada fortaleció el dominio personal y cambió algunos modelos mentales de la propia gestora del conocimiento. Esto permitió identificar que el desarrollo y madurez de una comunidad de práctica, no puede estar determinado por un solo miembro, sino por el conjunto de sus integrantes: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.

El papel que desempeña el gestor en proyectos que hacen uso de la gestión de conocimiento reviste de importancia, en él recae el estimular las buenas prácticas de la comunidad y de sus integrantes, incitar la colaboración y la auto-organización de los equipos y fomentar el diálogo continuo, con la finalidad de movilizar los procesos de producción e integración del conocimiento.

Realizar paralelismo entre las actividades de los miembros de la organización y la gestión del conocimiento puede generar interés, hacer asequible los conceptos de este tipo de gestión y comenzar a crear un repertorio compartido o hablar el mismo idioma. Esto además tiende a crear entornos de confianza y disipa la creencia de que las actividades incumben la totalidad de una comunidad y no sólo al gestor.

A partir de las experiencias, la gestora ha aprendido que es más factible emplear gestión del conocimiento frente a problemáticas que parten del quehacer laboral personal, pero que son comunes a otros miembros de la organización o que pueden ser solucionadas mediante su participación. La colaboración y la suma de esfuerzos y talentos, requiere ser promovida y no puede ser desarrollada por imposición.

La gestión del conocimiento no es una tarea fácil, es un desafío que implica el trabajo en conjunto de los recursos de las organizaciones, es la encargada de crear y mantener el conocimiento, va más allá de resultados tangibles.

Referencias bibliográficas

- Campo, A. (2012). Herramientas para directivos escolares. Madrid,: Wolters Kluwer
- Canals, A. (2003). Gestión del Conocimiento. Los libros de Infonomía 5. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Delgado, M.L. (2011). Organización de centros educativos. Modelos emergentes. Madrid: La Muralla
- Fernández-Ríos, J. M. y Sánchez, J. C. (1997). Eficacia organizacional "concepto, desarrollo y evaluación". Madrid: Díaz de Santos
- García, F. (1997). Organización escolar y gestión de centros educativos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill/ Interamericana editores.
- Latorre, A. (2003). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Ed: Graó.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Organization science. Vol. 5, No. 1.
- Nonaka, I; Takeuchi, H. (1995). La organización creadora de conocimiento. México: Oxford University Press
- Ortiz Cantú, S. y Ruiz Sahagún, A. (Trad.) (2009). Gestión del conocimiento de segunda generación: modelo de Firestone y McElroy., Guadalajara: ITESO.
- Owens R. G. (1992). La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa. México, D.F. Editorial Santillana
- Plaskoff, J. (2012) "Intersubjectivity and Community-Building: Learning to Learn Organizationally", in Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Obtenido desde:

http://cursos.iteso.mx/pluginfile.php/868912/mod_assign/intro/TxAprendizaje_organizacional_Plaskoff.pdf

- R. Covey S. (2003). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez G., D. (2015). Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas. Madrid: La Muralla
- Senge, P. M. (2005). La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Granica
- Senge, P. M. (2012) La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Granica
- Toledano. R. (2009) Documento de trabajo. Guadalajara: ITESO.
- Torres, M. (2004) La gestión educativa: experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós Ibérica.