

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

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

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



NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA TUTORÍA PERSONALIZADA: UNA PROPUESTA DESDE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

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

Presenta: **DIEGO ESTANISLAO RUIZ TOSCANO**

Asesora **MARÍA ENRIQUETA FRANCO GAMBOA**

Tlaquepaque, Jalisco. 17 de marzo de 2022.

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta desarrollada desde el marco teórico de la gestión del conocimiento, para mejorar la práctica de las tutorías personalizadas en una institución educativa específica. Se presenta primero una caracterización de las tutorías personalizadas como una práctica centrada en el acompañamiento académico y socioafectivo del alumno, así como el contexto de la institución en la que se desarrolló el proyecto. Se desarrolla el marco teórico de la gestión del conocimiento desde algunos autores principales, y se expone el plan de trabajo desarrollado a partir de este marco. Posteriormente se detalla cómo fue implementada la propuesta a partir de una comunidad de práctica, un mapeo de conocimiento y una propuesta de intervención, que consistió en implementar una comunidad de aprendizaje para rescatar el conocimiento tácito y construir una visión compartida. También se presenta el conocimiento estructural producido a partir de esta intervención, que consistió en un manual de estrategias para la tutoría personalizada y el diseño de un curso de capacitación para los nuevos tutores. Finalmente, se proponen algunas conclusiones sobre la implementación de la gestión del conocimiento en el contexto de una institución educativa, principalmente en tres aspectos: las características de la institución para implementar procesos de gestión del conocimiento, las dificultades que se pueden presentar, y la importancia del perfil de los actores que participan en los procesos de gestión.

Palabras clave:

Tutorías personalizadas, gestión del conocimiento, educación, comunidad de práctica.

Contenido

Introducción	4
Capítulo 1.....	7
1.1 Las tutorías personalizadas y sus necesidades.....	7
1.2. El contexto institucional	12
Capítulo 2.....	15
2.1 Marco teórico de la Gestión del conocimiento	15
2.2 Plan de trabajo	23
2.3 Métodos y técnicas para reunir datos.....	27
Capítulo 3.....	30
3.1 Procesos, aprendizajes y resultados: gestionando conocimiento	31
3.2 Conocimiento estructural producido: Estrategias de tutoría y propuesta de capacitación.....	51
Gestión del conocimiento para las tutorías: algunas conclusiones	59
Referencias	66

Introducción

La gestión del conocimiento es una propuesta teórica que se dirige a lograr un aprendizaje organizacional a través de la construcción de conocimiento nuevo desde la misma organización. En su aplicación en el área educativa, pretende mejorar las prácticas de una escuela o institución a través del aprendizaje en comunidad, para fortalecer el logro de los objetivos educativos de la institución. Esto se realiza desde y para la organización. En la gestión del conocimiento se pretende rescatar la experiencia y el conocimiento que existe ya en la organización, estructurarlo, organizarlo y explicitarlo; así como detectar necesidades de conocimiento externo a la organización que requiere ser integrado. De esta forma, el conocimiento puede ser utilizado por todos los miembros de la institución y pasar a formar parte del capital intelectual, estructural y social de la misma. En última instancia, la organización aprende y mejora, aprovechando su propio potencial ya latente, pero también identificando aquel conocimiento que falta y que se puede obtener de manera externa.

Este trabajo presenta un proyecto de atención a las necesidades de una práctica educativa, fundamentándose en la gestión del conocimiento. Aplicarla en este ámbito tiene importantes ventajas: la educación requiere una constante innovación para mantenerse vigente, y así como los alumnos aprenden constantemente, las organizaciones y sus miembros (especialmente los maestros y tutores) deben aprender y cambiar para mantenerse actualizados. La gestión del conocimiento se basa en supuestos pedagógicos que no son ajenos a este campo. Por eso, como estrategia de innovación y cambio, encaja muy bien en una organización o institución educativa

En este proyecto, desde el marco teórico de la gestión del conocimiento se trató de lograr un aprendizaje significativo en la institución que permitiera mejorar una práctica. La elegida para atender y mejorar fue la tutoría personalizada. El objetivo del proyecto fue fortalecer el modelo aplicado para llevar a cabo tutorías con cada alumno, y reflejarlo en la mejora de la práctica diaria de cada tutor.

Además, se seleccionó a las tutorías por las características muy particulares que tiene la práctica en esta institución, y el valor que se le da dentro de la misma. Normalmente se

entiende el término tutorías, en el ámbito escolar, como una labor fundamentalmente académica de asesoría, donde un profesor ayuda a mejorar el rendimiento y los aprendizajes de un alumno o de un grupo de alumnos. En el Instituto donde se implementó este proyecto, la tutoría tiene un propósito más amplio, primero porque es totalmente personalizada, no en grupo. Y porque no se enfoca solamente en aspectos académicos, sino en un acompañamiento al desarrollo del alumno incluyendo el aspecto socioafectivo.

Por ello, se consideró que la institución necesitaba fortalecer este modelo y esta propuesta de tutorías personalizadas que es muy propia de la organización, y que se considera uno de los pilares de su propuesta formativa, pues es vista por los integrantes de la organización como una herramienta positiva y también muy eficaz, a nivel personal e institucional, ya que permite conocer la situación particular de cada alumno, en lo académico, en lo emocional y social. La valoración de la práctica por parte de quienes la realizan o participan en ella es muy buena. El que se le considere como un espacio tan valioso y constructivo, resalta la pertinencia de un análisis a fondo de esta práctica y de una intervención que permita mejorarla para aprovecharla en todo su potencial formativo.

El trabajo se estructuró de la siguiente manera: el primer capítulo explica lo que son las tutorías personalizadas y cuáles fueron las necesidades de mejora que se detectaron en esta práctica que motivaron el planteamiento del proyecto para atender dichas necesidades. Se explica también cuáles son las características de la institución, su misión, visión y filosofía; así como el contexto en el cual se desarrolló el proyecto. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico de la gestión del conocimiento desde sus principales referentes, y se desarrolla el plan de trabajo que se planeó con base en este marco teórico para llevar a cabo el proyecto. También se explican las herramientas y métodos de recolección de información utilizados para el análisis del desarrollo del proyecto. El tercer capítulo da cuenta de los resultados del proceso de gestión: cómo se implementó el plan de trabajo, cómo se desarrollaron los diferentes procesos y que resultados se obtuvieron; señalando también las dificultades, los objetivos que se consiguieron y los que no. En la segunda parte de este tercer capítulo se da cuenta de los productos y resultados que se generaron para convertirse en capital de la institución. Finalmente, las conclusiones

exponen algunas reflexiones sobre la aplicación de la gestión del conocimiento en contextos educativos, en particular en esta institución; y se hace una valoración general del proceso y sus resultados.

Capítulo 1

LA NECESIDAD DE ESTRUCTURAR ESTRATEGIAS EN LA TUTORÍA PERSONALIZADA

1.1 Las tutorías personalizadas y sus necesidades

El área en la que incidió este proyecto es el área de las tutorías personalizadas en el Instituto Líderes del Siglo (LISI), institución educativa que atiende jóvenes de escasos recursos en situación de vulnerabilidad en diferentes comunidades urbanas, en los niveles de secundaria y preparatoria. En el Instituto, cada estudiante tiene un profesor-tutor asignado con quien recibe un acompañamiento a través de sesiones de tutoría periódicas.

La tutoría se ha implementado en México sobre todo a partir de la reforma educativa de 2006, con el propósito de mejorar la calidad de la educación y coadyuvar en la formación integral de los alumnos. Sus objetivos han sido, entre otros, favorecer la integración de los alumnos a la vida escolar, dar seguimiento al desarrollo académico y atender problemas relacionados al rendimiento escolar, favorecer una buena convivencia en la escuela, y acompañar a los alumnos en el proceso de generar un plan de vida con miras a la realización personal (De Ibarrola et al., 2014). A nivel nacional, en general se ha realizado principalmente de manera grupal, en ocasiones con un horario dentro del currículo, aunque también se ha favorecido en ocasiones la asesoría individual de los alumnos en diferentes modalidades. Al respecto de cómo se fue desarrollando la tutoría en nuestro país, el ya citado trabajo *Tutoría en la escuela secundaria* (De Ibarrola et al., 2014), ofrece un estudio completo y exhaustivo de la propuesta de tutorías y su puesta en práctica en la educación secundaria en el país.

Sin embargo, el concepto de tutoría en el Instituto LISI está mucho más enfocado en la atención personalizada del alumno, y se centra y en sus procesos afectivos, y sus relaciones sociales y familiares, además del aspecto académico.

Sobre lo que implica el acompañamiento de adolescentes y jóvenes en sus procesos personales, dentro del contexto escolar, se pueden encontrar referentes no solamente en México sino también en otros países de habla hispana. El trabajo de González Ceballos (2008) presenta una propuesta de herramientas básicas para el acompañamiento tutorial

personalizado; existen trabajos centrados en la educación emocional (Bisquerra, 2003) que hacen énfasis en la importancia de formar al alumno en el manejo de sus propias emociones. También se ha señalado la importancia de enfoques pedagógicos y de acompañamiento que hagan énfasis en la autoestima del adolescente y favorezcan el sano desarrollo de esta (Silva & Mejía, 2015), o propuestas que abordan el tema del estrés y la autorregulación de los adolescentes, en particular en el contexto escolar (Gaeta & Martín, 2009).

En el Instituto LISI la tutoría tiene que ver más con este aspecto socioemocional y el trabajo uno a uno. Se entiende la tutoría como el acompañamiento personalizado, periódico y regular de un maestro (tutor) a un alumno (tutorado) que tiene como objetivo acompañar al alumno en su proceso académico, pero también en su desarrollo psico-afectivo, su situación familiar (que en muchos casos es altamente problemática por la marcada vulnerabilidad del contexto) y en general en todos los aspectos de su persona. La mayor parte de los profesores, sobre todo los de tiempo completo, son también tutores y tienen a su cargo un número específico de alumnos, dependiendo de su carga horaria; que puede ir desde cinco hasta quince alumnos aproximadamente, a quienes deben acompañar y con quienes deben entrevistarse aproximadamente dos veces al mes. Cada sesión de tutoría tiene una duración de media hora, aunque desde luego puede variar la frecuencia y la duración si el caso lo amerita.

Existe un “Manual de tutorías” dentro de la documentación institucional en donde se delimitan los objetivos y se especifica un proceso a seguir, y también se dan algunas orientaciones metodológicas en cuanto al acompañamiento que debe darse a los alumnos. Este manual, si bien brinda algunas herramientas, no es suficientemente claro y carece de estructura; además de que no se diseñó con base en la práctica, sino a partir de diversas fuentes no relacionadas entre sí y sin considerar lo que ocurre en la realidad diaria en este contexto. Además, los tutores no participaron en su proceso de elaboración, por lo que no refleja la experiencia adquirida por la institución.

Las tutorías, según el manual, buscan cubrir principalmente las siguientes áreas: Académica, familiar, desarrollo personal y plan de vida, desenvolvimiento social y desarrollos

deportivos y artísticos. Trata de ser un acompañamiento integral del proceso vital del alumno (Instituto LISI, 2012).

Las tutorías representan una de las herramientas más importantes y útiles para el logro de los objetivos institucionales. Representan un espacio en el cual, en un encuentro personal directo, un profesor-tutor da un acompañamiento académico y afectivo a un alumno o alumna en específico. Suelen ser un espacio donde el alumno expresa sus verdaderas inquietudes y problemas y recibe una orientación que intenta ayudarle a mejorar, a rendir más como estudiante y a estar bien consigo mismo y con su situación. En la tutoría, maestro y alumno se encuentran en un espacio que va mucho más allá del aula y de los aspectos meramente escolares se convierte en un lugar de confianza y formación. El acompañamiento personal al alumno permite, desde luego, una atención mucho más focalizada de muchas problemáticas educativas y psicológicas.

Al inicio del proyecto, se realizaron algunas entrevistas y observaciones que permitieron detectar necesidades importantes de mejora en la práctica de la tutoría. De manera resumida, fueron dos las necesidades identificadas:

- a) La metodología de las tutorías era percibida como poco clara. Se tenía el qué (los objetivos y los fines de la tutoría) pero no el cómo. Se definía a la tutoría como un acompañamiento, y no una terapia o una consejería, pero al mismo tiempo no parecía claro en qué consistía precisamente el “acompañar” ni cuáles son los alcances de este acompañamiento: los fines marcados por el manual son que el alumno forje un plan de vida, aprenda a tomar decisiones, mejore su rendimiento, etc.; pero el cómo se puede lograr esto, desde la tutoría, quedaba muy confuso. El problema fundamental era que cada tutor abordaba estas problemáticas de acuerdo con sus conocimientos y experiencia previos, pero no desde estrategias definidas institucionalmente:

“No le puedes pedir al tutor que consiga lo que dice el manual cuando no lo has formado en esa línea (...) Cada tutor hace lo que quiere, cada tutor de acuerdo con sus experiencias de vida, su enojo, su temperamento, sus delirios absorbentes, o rebeldes” (Entrevista no. 2, p. 8).

La claridad en los objetivos si da una cierta línea, orienta, pero no permite establecer lo que entonces se debe hacer en cada tutoría, día con día. La necesidad era, pues, generar estrategias de trabajo comunes a todos, institucionales, y que cada tutor pudiera aplicar en su práctica diaria.

- b) Derivado justo de la problemática anterior, se tenía una capacitación escasa y/o de poca calidad. Tanto directivos como tutores consideraban que los programas de formación de tutores son muy pocos y no resultaban suficientemente relacionados con la práctica:

“No existe esa estructura como tal, ese programa de capacitación para el tutor. Esa estructura hasta ahora medio deficiente, abarca los procesos y uno que otro tema aislado que se te da, pero hasta ahorita, en el manual de tutorías no vas a encontrar un seguimiento al tutor como tal, a la formación del tutor. Eso me parece que es una carencia tremenda en LISI, en el área de tutorías”
(Entrevista no. 2, p. 8)

Esto se entiende si se tiene en cuenta que las estrategias para abordar problemas concretos no eran muy claras o no estaban definidas. Para generar un programa de formación adecuado era primero necesario que existiera un conjunto de estrategias de acción que se pudieran aprender en dicho programa de formación.

En vista de estas necesidades, se consideró importante que el proyecto por desarrollar las atendiera desde la Gestión del conocimiento, es decir, aprovechando el conocimiento ya existente dentro de la organización. Se partió del hecho de que hay en la organización tutores de amplia experiencia, que han sido bien evaluados por sus alumnos y que han tenido resultados muy favorables a lo largo del tiempo que han estado en el Instituto. Al mismo tiempo, existen profesores que tienen formación en el área de psicología o psicopedagogía y que también llevan a cabo una buena práctica como tutores. Es decir, en la organización existía conocimiento suficiente para lograr, desde la misma organización, una capitalización de la experiencia ya adquirida. Evidentemente, la organización se vería altamente beneficiada con un proceso de mejora que abordara esta cuestión, pues se tendría un mayor capital estructural que puede ser transmitido a los nuevos miembros de la organización, generando, a corto plazo, estrategias comunes de acción, y a largo plazo,

un modelo propio para llevar a cabo las tutorías. Al mismo tiempo, beneficiaría enormemente la labor individual de cada maestro, pues quedaría mucho más clara la metodología y los objetivos que se persiguen. Por consiguiente, los más beneficiados también serían los propios alumnos, quienes recibirían una tutoría más estructurada y de mayor calidad, con objetivos más claros y por lo tanto mucho más efectiva.

Teniendo en cuenta estas necesidades, pero al mismo tiempo el potencial de mejora que había en la organización, se formuló un objetivo:

Recuperar e integrar, la experiencia y el conocimiento tácito de los integrantes de la institución con mayor trayectoria, para lograr tener una visión compartida y estrategias comunes, que se convierta en una mejor práctica de la tutoría y una mejor capacitación para los nuevos tutores.

Nonaka (1994) menciona, al hablar del conocimiento organizacional, que “la teoría explica cómo el conocimiento de los individuos, organizaciones y sociedades puede agrandarse y enriquecerse simultáneamente a través de amplificación espiral e interactiva del conocimiento explícito y tácito de los individuos, organizaciones y sociedades” (p. 38). Esto significa que, para tener un mayor conocimiento sobre la práctica de las tutorías como institución, y para que la organización aprenda sobre las prácticas exitosas que se llevaban a cabo en la tutoría, más allá del conocimiento personal de cada tutor; era necesario recuperar ese conocimiento “tácito” ya presente en la organización, a través de sus tutores de mayor experiencia. Es decir, se podía echar a andar este crecimiento en espiral del conocimiento para poder tener, desde la propia organización, una idea mucho más clara de qué prácticas y estrategias son exitosas en la tutoría.

En el modelo de McElroy y Firestone (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009), se habla de dos fases en los procesos de creación de conocimiento: la producción, donde se genera conocimiento nuevo y se produce un aprendizaje organizacional; y la integración, que incluye el transmitir, enseñar y compartir conocimiento dentro de una organización, buscando resolver problemas o necesidades. El objetivo propuesto incluyó la producción de conocimiento explícito a partir del conocimiento tácito, para después encontrar los

procesos y estrategias que permitieran integrar este conocimiento en la organización e incidir en la práctica.

1.2. El contexto institucional

La organización es una institución educativa particular, a nivel de secundaria y preparatoria, de identidad católica, que depende de una asociación civil sin fines de lucro y que se financia a través de donativos. Trabaja principalmente en la Zona metropolitana de Guadalajara, con cuatro planteles: tres de nivel secundaria y uno de preparatoria. Surgió en el 2004 con la fundación de la primera secundaria en la colonia Las Liebres, en el municipio de Tlaquepaque. El proyecto nació como una iniciativa de un grupo de empresarios tapatíos, quienes vieron en la educación una labor social relevante y con potencial transformador.

El Instituto se enfoca en la atención a los adolescentes y jóvenes de las zonas urbanas marginadas o vulnerables, en comunidades o barrios de la periferia de la ciudad, con problemas de violencia, pandillas, venta y/o consumo de drogas, precariedad laboral o de ingresos, etc. Se eligió el nivel de secundaria y preparatoria por la especial vulnerabilidad de los adolescentes frente a situaciones de riesgo como la drogadicción, la delincuencia y el pandillerismo.

Se pensó como una institución de líderes, es decir, como una escuela que atendiera a los jóvenes con alto nivel académico e intelectual, o bien con capacidades deportivas o talento artístico y que demostraran habilidades de liderazgo; pues de acuerdo con el ideario institucional, son estos jóvenes con grandes capacidades quienes, con las herramientas de una educación integral, pueden ser los factores de cambio y futuros líderes dentro de su comunidad, para contribuir a su mejoramiento y superación.

Los planteles son pequeños, para poder brindar una atención efectiva y personalizada a cada uno de los alumnos. Los planteles de secundaria tienen solamente un grupo por grado de aproximadamente treinta y cinco alumnos. El sistema de educación es diferenciado, por lo que existe el turno varonil por las mañanas y el turno femenino por las tardes. Así, cada plantel de secundaria, incluyendo ambos turnos, atiende una población aproximada de

doscientos treinta alumnos. La preparatoria es mixta y cuenta con dos grupos por grado, por lo que la población que atiende es muy similar, pero en un solo turno.

El Instituto define su misión de la siguiente manera:

“La misión del Instituto, es brindar a la juventud una formación integral de su personalidad, inspirado en los valores humanos, con un excelente nivel académico, deportivo, musical y de formación personal para vivir con sentido de compromiso social y participar activamente en la transformación de la comunidad.

Brindar a la juventud una preparación académica de excelencia, para que adquieran el compromiso en la transformación de la sociedad como cristianos solidarios y participativos y como ciudadanos cívica y políticamente activos en la construcción de un mundo justo, fraterno e incluyente.” (Manual de Identidad, P. 11)

Así, el Instituto pretende dar una formación integral a los jóvenes en los siguientes ejes: calidad académica, formación deportiva y artística; formación cristiana y ética. Busca también fomentar que los egresados se conviertan en personas socialmente comprometidas y activas en sus comunidades.

En el manual de identidad, está plasmado lo siguiente como la Visión del instituto:

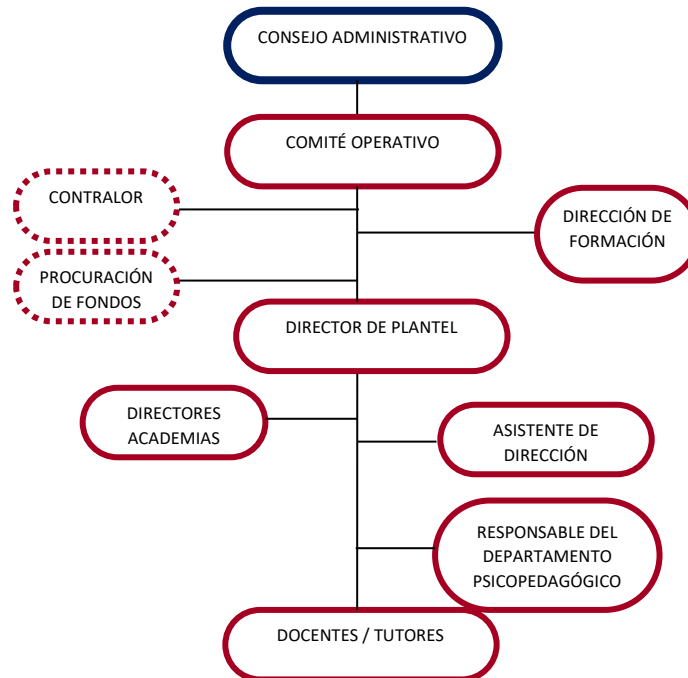
“Hacer del Instituto un modelo educativo de excelencia que brinde a sus estudiantes las bases necesarias para una participación responsable dentro de la sociedad y transformarla de manera continua, que sean capaces de conducirse bajo los principios de solidaridad y bien común. En los diferentes ambientes de la dinámica de su entorno, que impriman en cada acción las características propias de su liderazgo académico, deportivo, cultural y humano que los distinga por la calidad de sus habilidades, valores y virtudes.” (Manual de Identidad, p. 11)

Además de esto, el Instituto busca, entre sus objetivos, llegar al mayor número de comunidades posibles para maximizar su impacto dentro de la sociedad. Esto implica abrir nuevos institutos, más que hacer crecer los que ya existen. Los planteles son pequeños para atender sólo a los alumnos más destacados y para maximizar su efectividad pedagógica, así como facilitar la fundación de nuevas sedes.

Se busca tener la más alta calidad académica y una excelente formación humana, para que el instituto sea reconocido por los miembros de la comunidad y se considere un privilegio pertenecer a él. Se pretende que todos los planteles tengan la misma estructura y sigan el mismo modelo educativo, para que la formación sea la misma en todas las sedes.

Figura 1

Organigrama del Instituto LISI



Nota: Traído de Manual de Identidad del Instituto LISI, p. 14

La organización cuenta con aproximadamente cuarenta tutores divididos entre los cuatro planteles; es decir, más o menos diez tutores por plantel, con un aproximado de entre cinco a quince alumnos a su cargo en tutoría, entendiendo que la mayoría de ellos también son profesores, o bien, se desempeñan como titulares del departamento psicopedagógico, como directores o tienen alguna otra responsabilidad administrativa.

Capítulo 2

UNA PROPUESTA NUEVA PARA LAS TUTORÍAS DESDE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

En el capítulo anterior se describieron las necesidades que este proyecto se propuso atender, así como el objetivo que se planteó para ello. En este capítulo se explica a detalle la propuesta metodológica que se implementó para atacar esa necesidad en la organización basada en la gestión del conocimiento.

Este capítulo se divide en tres apartados: En el primero se explica el marco teórico de la gestión del conocimiento que permite sustentar lo realizado en este proyecto. En el segundo se expone cuál fue el plan de trabajo que se siguió y cuáles fueron las diferentes etapas que se tuvieron. En un tercer apartado se explica cómo se recolectó la información y los datos necesarios, así como su análisis e interpretación, para poder llevar a cabo el proyecto y generar conocimiento.

2.1 Marco teórico de la Gestión del conocimiento

Nacida del ámbito empresarial pero aplicable a cualquier organización, la gestión del conocimiento permite que una institución, educativa o de cualquier tipo, rescate el conocimiento que se encuentra en sus integrantes, lo incorpore a su bagaje y lo redistribuya entre todos los miembros de esta. Es una propuesta que favorece, por así decirlo, que una organización aprenda de sí misma. Ya se dijo en el capítulo anterior que en el Instituto se tenía personas con experiencia y conocimientos acerca de la tutoría. ¿Cómo lograr entonces que este capital intelectual se aprovechara de manera que la institución fuera capaz de, recurriendo a sus tutores, generar estrategias propias para aplicar en tutoría y que estas estrategias fueran conocidas por todos los tutores?

Para entender el proceso de la gestión del conocimiento, se puede empezar por explicar lo que Firestone y McElroy llamaron “Ciclo de vida del conocimiento, ciclo a través del cual una organización genera conocimiento nuevo y aprende. Se compone fundamentalmente de dos fases: la producción del conocimiento, y la integración del mismo.

La producción del conocimiento incluye los procesos por los cuales una organización crea conocimiento nuevo. Estos procesos de creación pueden ser conceptualizados de diferentes maneras. Para Nonaka (1994), existe una espiral de conocimiento, donde en un grupo social el conocimiento avanza y se expande progresivamente, derivado de la interacción entre el conocimiento tácito y el explícito.

El conocimiento tácito, dice Nonaka, (1994, p. 6) “tiene una cualidad personal que lo hace difícil de formalizar y comunicar. El conocimiento tácito está enraizado profundamente en la acción, el compromiso y la participación en un contexto específico”. Se refiere al conocimiento que cada individuo tiene que no está formulado en palabras o conceptos específicos, sino que se adquiere derivado de la experiencia y de lo que toda persona hace en la vida diaria. La mayor parte del conocimiento de una persona es tácito: es práctico y contextualizado, no declarado ni fácilmente transmisible. Por otra parte, el conocimiento explícito es aquel que está declarado formalmente, a través de lenguaje y conceptos, con un significado específico. Se puede transmitir fácilmente pero no se puede utilizar si no es internalizado por el individuo.

Para Nonaka entonces, la creación y expansión del conocimiento pasa por lo que él llama los cuatro modos de conversión del conocimiento (1994, p. 10): Socialización, externalización, combinación e integración. En estos modos de conversión, interactúan el conocimiento tácito y el explícito.

En la socialización, el conocimiento tácito se transmite de un individuo a otro y dentro de un grupo, a través de la práctica diaria o de las acciones concretas. El individuo adquiere un conocimiento tácito participando de una serie de actos y procesos donde también participan otros más expertos. Unos aprenden de otros, pero no mediante palabras o conceptos declarativos, sino a través de acciones y actitudes. El conocimiento tácito se transmite en esa misma dimensión: tácito-tácito.

La externalización es cuando el conocimiento tácito se explicita: Es expresado mediante lenguaje y conceptos específicos. Esto permite que sea transmitido y compartido con facilidad. El conocimiento tácito se convierte en ideas y adquiere una forma declarativa, lo que permite hablar de él y explicarlo.

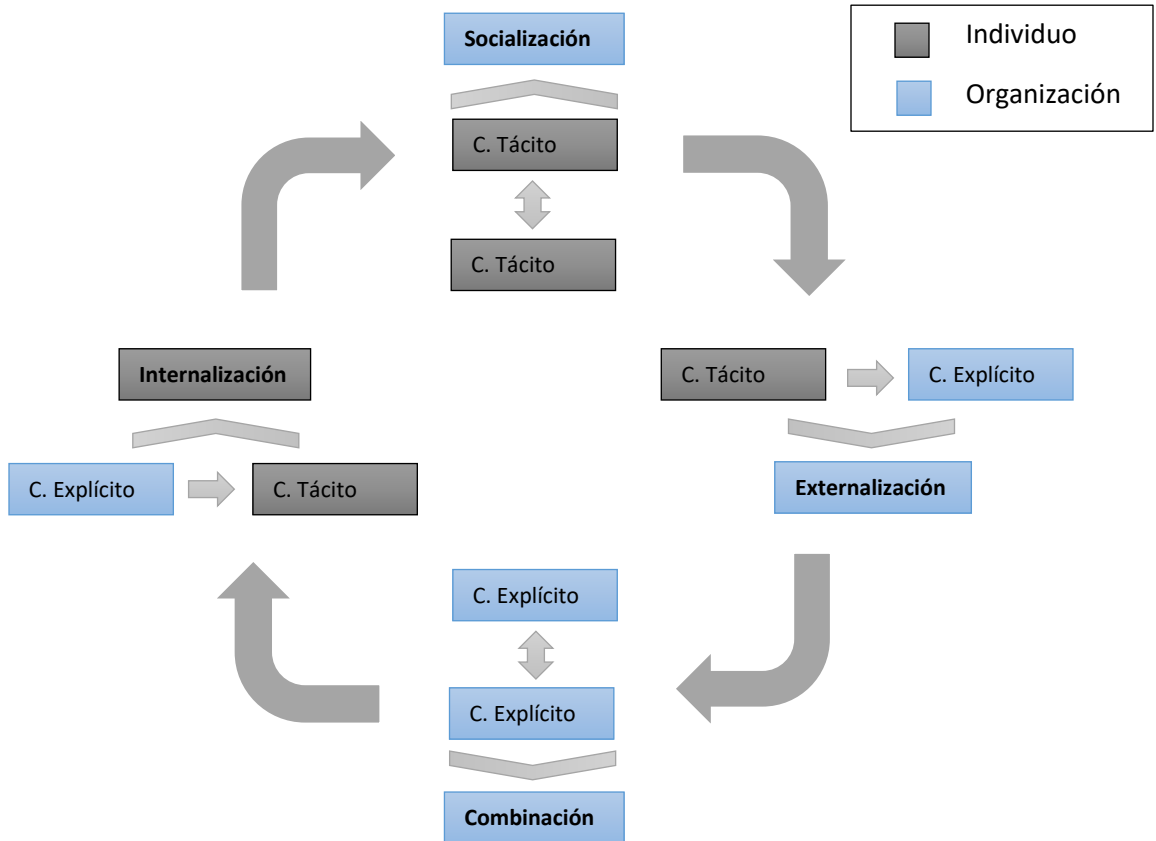
La combinación es el momento en el cual, el conocimiento que ya es explícito se pone en juego con otro conocimiento explícito: “Los individuos intercambian y combinan el conocimiento a través de mecanismos de intercambio como juntas y conversaciones telefónicas. La reconfiguración de información existente a través de la clasificación, la adición, la recategorización, y la recontextualización del conocimiento explícito puede llevarnos a nuevo conocimiento” (1994, p. 10). La combinación incluye el debate y el diálogo, que puede expandir o transformar el conocimiento de cada individuo y desde luego el de la organización.

Finalmente viene la internalización, que es cuando el conocimiento explícito se vuelve tácito, es decir, cuando el individuo lo hace propio. Dice Nonaka que es una noción que “contiene cierta similitud con la noción tradicional de aprendizaje” (1994, p. 11). Así, los conceptos e ideas expresados mediante el lenguaje del conocimiento explícito se incorporan al individuo y a la organización como hábitos, acciones y actitudes, y se vuelven nuevamente conocimiento no declarativo.

En estos modos de conversión, en la interacción del conocimiento tácito y explícito, individual y social, se desarrolla la espiral de conocimiento: Esto significa que el conocimiento se expande progresivamente, en el individuo y en la organización, en la medida en que el conocimiento pasa de tácito a explícito, se combina, y pasa nuevamente a tácito, cumpliendo un ciclo. Así se cumple, en Nonaka, la creación del conocimiento, y se puede decir, su constante recreación (Ver figura 2).

Figura 2

Espiral del conocimiento (Nonaka)



Firestone y McElroy (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009) amplían este marco a través de su propuesta de “Gestión del conocimiento de segunda generación”. Además de la creación del conocimiento, ya explicada a través del planteamiento de Nonaka, ellos incorporan el “ciclo de vida del conocimiento” (2009, p. 8), que incluye dos fases: La producción del conocimiento y la integración de este. La gestión del conocimiento, en esta propuesta: “consiste en la entrega del conocimiento e incluye la producción del conocimiento, comprende los procesos de compartir y usar el conocimiento, pero además se interesa por impactar el entorno necesario para que la innovación ocurra en la organización y sus procesos” (2009, p. 8).

Desde este modelo, la producción e integración del conocimiento se pueden desglosar en los siguientes subprocesos: Dentro de la producción del conocimiento, se da primero el aprendizaje individual y grupal, que consiste en todos esos momentos (desarrollados ampliamente por Nonaka) de interacción humana donde se va generando el nuevo conocimiento. En este modelo, es importante que se creen las condiciones para que ocurra esta interacción productora de conocimiento (2009, p. 10).

Un segundo momento es la adquisición de información, donde la organización toma, de acuerdo con sus necesidades, información y conocimiento de fuentes externas a la misma. Hay varias maneras de adquirir esta información, ya sea de forma interpersonal (conferencias, cursos), electrónica o escrita (libros, artículos, información estadística, estudios, etc.). En esta parte es importante que la organización sepa valorar adecuadamente la pertinencia y relevancia de la información que se adquiere.

La tercera etapa es la formulación de declaraciones de conocimiento, que es cuando ya se formula concreta y específicamente el conocimiento generado a nivel organizacional, por y para la organización. Aquí se formaliza consolida el conocimiento obtenido por individuos y grupos (2009, p. 12), y se diseñan procedimientos y recursos que incorporan ese nuevo conocimiento para el uso de la organización. Nuevamente, esto se puede realizar a través de métodos interpersonales, electrónicos o de otra índole, siempre y cuando se logre formular de una manera clara y estructurada el conocimiento producido.

En este proceso de creación del conocimiento, viene por último la fase de validación del conocimiento. “La validación de las afirmaciones de conocimiento (AC) consiste en ponerlas a prueba o compararlas con el criterio organizacional con lo cual se determina su valor o veracidad.” (2009, p. 12) Aquí la organización debe tomar decisiones para determinar qué del conocimiento producido es útil y qué es pertinente de acuerdo con los criterios establecidos por la misma organización. Consiste en saber qué se incorpora a la práctica diaria y qué no.

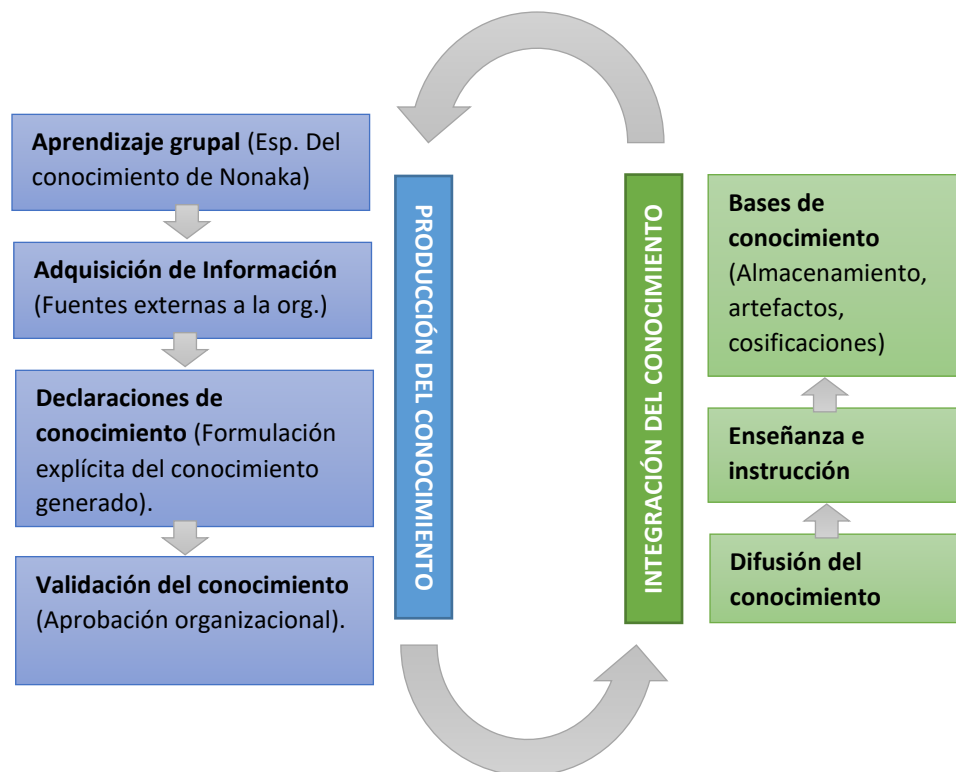
Una vez que el conocimiento ha sido producido, formulado y validado, viene la integración del conocimiento. Esto consiste en la introducción del conocimiento nuevo en el ambiente operativo de la organización, es decir, en su práctica diaria (2009, p. 13), habiendo sido ya

estructurado y validado en su pertinencia y utilidad. Esta última parte es sumamente importante, pues de su eficacia depende que el conocimiento realmente sea asimilado por la organización, o bien se quede en meras declaraciones.

La integración incluye procesos como la difusión del conocimiento, la enseñanza a nivel de instrucción del conocimiento nuevo para su correcta transmisión a todos los miembros de la organización, y su incorporación a las “bases de conocimiento” de la organización; es decir, definir de qué manera se almacenará el conocimiento adquirido, dónde y en qué artefactos o cosificaciones (manuales, procedimientos, bases de información, etc.) quedará disponible para su posterior utilización dentro de la organización (2009, p. 14) (Ver figura 3).

Figura 3

Gestión del Conocimiento de 2° Generación (Firestone y McElroy)



En síntesis, Nonaka explica, a través de los modos de conversión del conocimiento, cómo la interacción entre los individuos y los grupos puede producir un conocimiento y a su vez generar un aprendizaje organizacional. En el modelo de Firestone y McElroy, se hace más

énfasis en cómo la organización procesa e integra el conocimiento producido, de manera que este quede plenamente incorporado a la vida diaria y futura de una organización. En ambos casos, se trata de un proceso cíclico, en donde la producción e integración de nuevo conocimiento se enfrenta siempre a nuevos problemas y necesidades, que reclaman el reinicio del proceso. Una organización entra, así, en una dinámica de constante innovación y aprendizaje; y en este sentido, la gestión del conocimiento se vuelve parte de la cultura de la organización.

Además de explicar los procesos implicados en la gestión del conocimiento, es importante que detenerse en el concepto de “comunidades de práctica”, sobre todo desde la perspectiva de Wenger. Una comunidad de práctica puede ser definida como un grupo de personas que comparten una práctica común, y que por tanto comparten una serie de intereses y conocimientos que los orientan a objetivos comunes. Para que una comunidad de práctica se conforme como tal, es necesario que exista una interacción y una relación constante entre sus miembros. En una comunidad de práctica se establecen formas de participación, se comparte conocimiento y se aprende unos de otros, y poco a poco se genera un discurso y una visión compartidos. En resumen, es un grupo de personas que reflexionan en conjunto sobre una determinada práctica (que comparten), con el fin de aprender unos de otros, compartir ideas y perspectivas y construir una visión común (Wenger, 2001).

Wenger entiende el que concepto de práctica no es solamente la acción o conjunto de acciones que se realizan, sino los instrumentos con que se lleva a cabo, el significado social que se le da, el contexto en el que se desarrolla, y todo el conocimiento necesario para realizarla. En este sentido, la práctica es en sí misma algo social. Por eso se realiza en comunidad, y esa comunidad comparte un conocimiento y una serie de significados (conocimientos sobre ella y formas de entenderla) asociados a esa práctica. Dice Wenger que las comunidades de práctica negocian significados, es decir, amplían, reinterpretan o modifican la manera en la que entienden su propia práctica para comprenderla mejor y de este modo perfeccionar la forma como se realiza.

En la negociación de significados entran en juego dos aspectos importantes: la participación y la cosificación (Wenger, 2001). La participación es la implicación que tienen los miembros de la comunidad con el resto de esta y con la práctica que realizan. Incluye la colaboración activa, no sólo a nivel de trabajar con otros sino también de aportar ideas y expresarse. Justo a través de la participación de los distintos miembros de la comunidad es que se da la negociación, porque las diferentes maneras de ver, entender o realizar la práctica entran en juego y es necesario negociar para encontrar significados comunes a todos los miembros de la comunidad. Por otra parte, la cosificación es la creación de instrumentos, herramientas, depósitos de conocimiento o documentos que una comunidad crea para generar una base de conocimiento sobre su propia práctica. En la medida en que estos instrumentos se amplían o se modifican para dar cuenta de la práctica de una forma más completa, se está dando esta negociación de significados.

Es importante comprender estos procesos que se dan dentro de las comunidades de práctica, pues es justamente esta dinámica de comunidad la que permite desencadenar los procesos de la espiral del conocimiento y del ciclo de vida del conocimiento de Nonaka y de McElroy/Firestone. Una comunidad de práctica, al negociar significados, desencadena el desarrollo del conocimiento organizacional que culmina con el aprendizaje organizacional y la mejora de las prácticas.

En la negociación de significados que se da dentro de la comunidad de práctica que puede orientar a una organización a aprender, es importante tomar en cuenta las disciplinas de las que habla Peter Senge (1998): 1) Dominio personal, 2) Modelos mentales, 3) Visión compartida, 4) Pensamiento sistémico y 5) Aprendizaje en equipo. En particular, para este trabajo resulta significativo la disciplina del desarrollo de una visión compartida. Senge explica que la visión compartida es aquello que se genera en una organización cuando todos sus miembros tienen una imagen común de la organización, de sus objetivos y de lo que puede llegar a crearse. Esta visión compromete a los miembros porque les involucra y les interesa. Para que una visión compartida pueda ser tal, es necesario que los diferentes miembros la hagan suya. Esto se logra si la visión compartida se construye a partir de un interés común y por lo tanto implica a la visión personal de cada miembro de la comunidad.

Si una comunidad de práctica logra construir una visión compartida, tendrá una ventaja estratégica, ya que todos los miembros podrán orientar sus esfuerzos en un mismo sentido, habrá mayor comprensión de lo que se pretende, mayor involucramiento y la negociación de significados se volverá un proceso mucho más efectivo. Esto redundará en facilitar los procesos de gestión del conocimiento.

2.2 Plan de trabajo

A continuación, se presenta el plan de trabajo que se estableció para poder llevar a cabo el proyecto. Dicho plan incluye la totalidad del proceso de gestión del conocimiento que se pretendía lograr; esto significa que abarca desde la producción y formulación del conocimiento, hasta su integración a la organización. El plan se formuló desde el marco teórico de la gestión del conocimiento, delineado en el apartado anterior de este capítulo. El proyecto fue pensado para llevarse a cabo en un año de trabajo. El plan de trabajo consta de cinco fases, mismas que se explican a continuación, indicando los pasos que incluye cada una de estas fases.

2.2.1 Construir comunidad de práctica

Dice Wenger que “La construcción colectiva de una práctica local es lo que hace posible cumplir con las exigencias de la institución” (Wenger, 2001, pág. 70). Por ello, el primer paso planteado fue construir una comunidad que compartiera la práctica de las tutorías, para que fuera la encargada de llevar a cabo el proyecto y poder dar solución a la necesidad de la institución. Esta comunidad debía conformarse con personas identificadas con la institución, con la suficiente experiencia y con conciencia de las necesidades de la organización. Asimismo, sería la encargada de mapear y producir el conocimiento nuevo, y también de su validación.

En este proyecto era necesario identificar a aquellos tutores que tuvieran una experiencia lo suficientemente amplia como para aportar su conocimiento de la práctica y de la organización. Debían de ser además miembros comprometidos y que se interesaran por la mejora de la práctica de las tutorías, y que identificaran las necesidades. En esta fase, que debía llevarse a cabo en no más de cuatro semanas, se planearon los siguientes pasos:

- 1) Identificar a los tutores con experiencia e interés en mejorar las prácticas de las tutorías que podrían conformar la comunidad.
- 2) Obtener la aprobación de la organización para poder llevar a cabo el proyecto.
- 3) Invitar y convencer a estos miembros clave de la organización para participar en el proyecto; integrando así la comunidad de práctica.
- 4) Construir, con la comunidad, una visión compartida de los objetivos y alcances del proyecto que permitiera proponer un resumen ejecutivo del proyecto.

2.2.2 Mapear conocimiento

Una vez construida la comunidad de práctica y teniendo ya un resumen ejecutivo del proyecto, había que continuar con la fase de mapeo, que ya es formalmente el inicio de la producción y gestión del conocimiento. En el mapeo se identifican actores clave que pueden aportar su conocimiento y experiencia, y se identifica el capital intelectual que ya tiene la organización, el que falta, el que puede desarrollar y el que tiene que traer de fuentes externas. En el modelo de gestión McElroy y Firestone (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009) es la fase de adquisición de información y la formulación de declaraciones de conocimiento. El mapeo es vital en un proyecto de gestión del conocimiento, pues permite visualizar el conocimiento que puede desarrollar la organización y por lo tanto medir los alcances del proyecto.

En este proyecto, se planteó el mapeo en términos, primero, de identificar a aquellos otros tutores que no estuvieran en la comunidad de práctica, pero que tuvieran conocimientos que aportar al proyecto. También se pretendía identificar las necesidades a cubrir, y definir el conocimiento que se podía producir; es decir, qué se podría aportar a la práctica de las tutorías. Finalmente, se podría ver también qué conocimiento externo hacía falta en la organización y qué conocimiento quedaría pendiente de desarrollar. Para esta fase se previó un tiempo de entre cinco y seis semanas, y se plantearon los siguientes pasos:

- 1) Identificar a los actores clave dentro de la institución.
- 2) Mapear el conocimiento real (qué ya existe) a través de cuestionarios aplicados a los actores identificados.

- 3) Mapear el conocimiento potencial (qué se puede saber) a través de cuestionarios destinados a identificar aspectos a mejorar desde la misma organización.
- 4) Mapear el conocimiento externo necesario (qué falta saber) a través de cuestionarios enfocados en necesidades de información y capacitación externa.
- 5) Una vez teniendo una idea más clara de lo que se sabe y lo que no, redefinir los alcances del proyecto, identificando con claridad lo que se puede resolver y lo que no.

2.2.3 Combinación de conocimiento: Planear la intervención

Con base en toda la información y conocimiento adquiridos en el mapeo; el siguiente paso fue diseñar la intervención que la comunidad de práctica propondría a la organización para lograr un aprendizaje, integrando nuevo conocimiento a la práctica diaria de la institución. En esta fase se buscó la mejor forma de que el conocimiento pueda ser transmitido a los miembros de la organización; mejorando así su práctica diaria. En el modelo de Nonaka (1994), corresponde a la fase de combinación, en el de Firestone y McElroy (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009), incluye la validación del conocimiento y los primeros pasos para la integración. El objetivo de esta fase fue buscar la metodología más efectiva para integrar el nuevo conocimiento a la práctica de la institución y plantear una propuesta de trabajo (intervención) para lograrlo.

El trabajo en esta fase debía arrojar como resultado una propuesta de intervención basado en un modelo de gestión del aprendizaje que permitiera que los miembros de la organización involucrados, es decir, los tutores, pudieran adquirir conocimiento nuevo que llevaran a su práctica. Esto debía alcanzarse en alrededor de cinco semanas de trabajo, e incluía los siguientes pasos:

- 1) Con base en lo arrojado por el mapeo, definir el conocimiento que era necesario incorporar a la organización y la propuesta de gestión del aprendizaje más adecuada a los objetivos del proyecto.
- 2) Diseñar la intervención, teniendo en cuenta el propósito educativo y los aprendizajes esperados; es decir, aquello que los miembros de la organización debían aprender.

- 3) Definir quienes conformarían la comunidad de aprendizaje, es decir, aquellos que participarían en la intervención.
- 4) Diseñar las actividades de aprendizaje, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados y la propuesta de gestión del aprendizaje elegida; y definir los productos a generarse y que se constituyeran como capital estructural de la organización.
- 5) Programar estas actividades en un tiempo no mayor a doce semanas.

2.2.4 Uso del conocimiento: Intervención y gestión del aprendizaje

Esta fase consiste en llevar a cabo la intervención diseñada, es decir, la integración del conocimiento construido a otros miembros de la organización (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009). Desde Nonaka (1994) se puede decir que aquí sucede la internalización: el conocimiento explicitado se busca incorporar en las prácticas de la institución. Es a través de esta intervención que se produce el aprendizaje de los miembros de la organización, y se puede decir, de la organización en su conjunto. Se pone en juego todo el conocimiento rescatado, identificado y producido en las fases anteriores y los participantes en la intervención adquieren este nuevo conocimiento y lo pueden aplicar en su práctica.

En este proyecto, la intervención se planeó para un plazo de doce semanas. Para poder dar cuenta del proceso de gestión, y al mismo tiempo evaluar la efectividad de la intervención, fue necesario que la comunidad de práctica analizara constantemente lo ocurrido, por lo que la comunidad continuaría trabajando, evaluando y registrando el trabajo de la comunidad de aprendizaje; para poder hacer ajustes y tomar decisiones conforme avanzara el trabajo. Los pasos planeados fueron los siguientes:

- 1) Coordinar las actividades de la intervención con la comunidad de aprendizaje.
- 2) Registrar todo lo ocurrido en la intervención para hacer un análisis y una evaluación constante del proceso.
- 3) Hacer los ajustes necesarios de acuerdo con el análisis de la intervención.
- 4) Evaluar los resultados de la intervención, con base en los productos generados y el análisis de todos los procesos ocurridos.

2.2.5 Difusión y acceso al conocimiento

La última fase para cerrar el ciclo de gestión del conocimiento tiene que ver con la toma de decisiones en cuanto a cuál es la mejor forma de difundir y almacenar el nuevo conocimiento que se integra a la organización. Para esto es importante que la difusión sea efectiva, es decir, que efectivamente toda la organización tenga acceso al nuevo conocimiento, y que el almacenaje sea adecuado, de manera que el conocimiento esté siempre disponible para la organización y para cualquiera de sus miembros, convirtiéndose así en un capital permanente. En el modelo de McElroy y Firestone (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009), estamos hablando de la última parte del proceso de integración, cuando el conocimiento producido pasa a formar parte de la base de conocimiento de la organización.

En el proyecto del que se habla en este reporte, se planteó que, una vez terminada la intervención, la comunidad de práctica debería decidir de qué manera el conocimiento producido debía difundirse de manera permanente y almacenarse para que pasara a formar parte del capital de la organización. Es decir, se tenía que decidir qué hacer con el conocimiento nuevo. Esta fase incluiría dos pasos:

- 1) Definir métodos de difusión: ¿Cómo hacer para que el conocimiento nuevo se hiciera disponible para toda la organización de manera permanente?
- 2) Definir métodos de almacenamiento: ¿Dónde (en que manuales, documentos, bases de datos, etc.) habría que conservar el conocimiento producido para que esté siempre al alcance?

2.3 Métodos y técnicas para reunir datos

En la realización del proyecto se utilizaron diferentes métodos para adquirir información y datos, organizarlos y analizarlos. El correcto manejo de la información es esencial en un proyecto de gestión del conocimiento pues permite que ésta sea utilizada en provecho de la organización. Recabar información y datos es el inicio del proceso de generación de nuevo conocimiento, pues la información es la materia prima sobre la cual trabaja la comunidad de práctica. Surgió información de muy diferentes tipos: las ideas de quienes fueron entrevistados o de quienes se les aplicó un cuestionario, todo lo que se hablaba dentro de la comunidad de práctica en cuanto a planes, propuestas, dudas, dificultades y otras

cuestiones, el material que iba surgiendo en las sesiones de la intervención, la información que iba arrojando el análisis mismo del proceso de gestión, etc.

Para reunir, organizar y analizar toda esa información fue necesaria la utilización de diferentes herramientas e instrumentos. El primero fue realizar entrevistas. Estas se utilizaron en la identificación del problema, la construcción de la comunidad de práctica y durante la fase del mapeo. A través de ellas, en diálogo personal con los miembros de la organización, los miembros de la comunidad de práctica obtenían información sobre cómo cada tutor llevaba a cabo su práctica, las necesidades que detectaba y sobre todo sus propuestas e ideas para mejorarla. De alguna forma en estas entrevistas se externalizaba el conocimiento tácito de los diferentes miembros de la organización y se hacía explícito. Con base en la información que se obtenía de estas entrevistas se iba planificando la fase de la intervención. En Woods (1989) se puede encontrar un buen referente metodológico para la realización de entrevistas de carácter etnográfico para obtener información, especialmente en el campo de la investigación educativa. Woods las define como una forma de observación participante, y proporciona algunos elementos clave para lograr entrevistas que aporten información significativa y confiable (en cuanto a las actitudes del entrevistador, la preparación de la entrevista, el registro de esta, y la validación de los datos obtenidos).

Al no poder realizarse todas las entrevistas de manera personal con los diferentes miembros de la organización de los cuales se pretendía adquirir información y conocimiento, se recurrió al uso de cuestionarios. Estos se formulaban y eran aprobados dentro de la comunidad de práctica, con preguntas dirigidas a obtener información específica que resultara útil para la planeación y desarrollo del proyecto. Eran enviados vía correo electrónico a los diferentes actores clave y ellos los regresaban ya respondidos. La ventaja sobre las entrevistas es que su aplicación absorbe menos tiempo y es mucho más fácil hacerlos llegar a muchos miembros de la organización, aunque estos no se encontraran físicamente cerca. Por otra parte, las entrevistas entregaban información mucho más amplia y detallada. Tanto las entrevistas como los cuestionarios se utilizaron principalmente en la fase de mapeo.

Para llevar un adecuado seguimiento de las reuniones y los diferentes procesos que se dieron dentro de la comunidad de práctica, se utilizaron diarios de campo, donde se registraba el contenido de cada una de las reuniones, incluyendo detalles de las conversaciones, sucesos relevantes y cualquier cosa que resultara pertinente registrar para el proceso. Elaborados a doble columna, en una columna se anotaba toda la narrativa y en la segunda se anotaba el análisis de esta, en relación con el marco de la gestión del conocimiento. En la obra de Shagoury y Miller (2000) se ofrecen orientaciones importantes para llevar a cabo diarios y registros de campo y análisis de los datos que fueron referencia para los diarios elaborados en el proyecto.

Por último, para dar cuenta de la intervención que se llevó a cabo con los miembros de la organización con vistas a generar el aprendizaje, se elaboraron registros de cada sesión, a lo largo de los cinco meses de trabajo que duró la misma. De la misma manera que los diarios, estos incluyen una narrativa detallada de cada sesión de la intervención acompañada de un primer análisis a nivel teórico, a doble columna. Esto permitió dar seguimiento al avance de la intervención y al mismo tiempo observar de qué manera se iban dando los procesos de la gestión del conocimiento. Tanto los diarios como los registros son la fuente primaria de información recabada en campo para poder analizar el proceso en términos de gestión del conocimiento, de acuerdo con el marco teórico explicado en los apartados anteriores. En estos diarios y registros se basa la narrativa y el análisis que se lleva a cabo en el siguiente capítulo, en el que se da cuenta de cómo ocurrió el proceso y qué resultados se obtuvieron.

Capítulo 3

TUTORÍAS, CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE. EL PROCESO

Este capítulo presenta los resultados del proceso de gestión para lograr el objetivo planteado inicialmente para este proyecto: generar estrategias de trabajo con los alumnos en la tutoría, a partir del conocimiento tácito presente en la organización, para aumentar la calidad tanto en la práctica de las mismas tutorías como en la capacitación de nuevos integrantes.

Siguiendo el plan de trabajo expuesto en el capítulo anterior, se pudieron distinguir dos etapas principales que se dieron en este proceso: La primera se conforma por el conjunto de procesos que implicó la construcción de la comunidad de práctica y el mapeo del conocimiento (primeras dos fases). La segunda es la integración del conocimiento que se da ya con una comunidad de aprendizaje más amplia (últimas dos fases). Se planteó el tiempo de un año para completar ambas etapas.

La primera etapa se caracterizó por un largo proceso de conformación de una comunidad de práctica estable que pudiera iniciar el proyecto, así como la localización de actores clave que pudieran coadyuvar en la tarea de generar conocimiento nuevo. Esta etapa culminó con la planeación de una intervención; y fue documentada a través de seis diarios de comunidad de práctica, que detallan las diferentes entrevistas y reuniones que se tuvieron con este objetivo.

En la segunda etapa, se tiene un trabajo paralelo entre la comunidad de práctica y la comunidad de aprendizaje. Durante la intervención que se implementó se generaron cinco registros que dan cuenta de todo lo ocurrido a lo largo de las sesiones con la comunidad de aprendizaje, pero al mismo tiempo la comunidad de práctica continuó trabajando; reflexionando sobre lo ocurrido en la intervención y retroalimentando constantemente el proceso; por lo que también se generaron otros ocho diarios que van dando cuenta de este otro proceso de reflexión y toma de decisiones.

En un segundo apartado del capítulo se mencionan los procesos del uso del conocimiento construido y cosificado en las fases de mapeo, combinación e integración del conocimiento;

y de cómo este conocimiento quedó disponible para la organización como productos (por lo tanto, disponible para todos sus miembros) y como parte de su conocimiento estructural. Se presentan dos productos surgidos del trabajo en comunidad para la utilización e integración del conocimiento generado a lo largo del proyecto.

3.1 Procesos, aprendizajes y resultados: gestionando conocimiento

3.1.1 Conformando una comunidad de práctica

A partir de las entrevistas y observaciones que se realizaron antes del inicio del proyecto para detectar las necesidades a abordar; se tenían ya identificados una serie de actores clave dentro de la organización que podrían formar parte de la comunidad de práctica; ya fuera por su experiencia como tutores o bien por el interés que mostraron en las problemáticas identificadas. Todos ellos eran tutores en activo o tenían una experiencia importante en el campo de las tutorías. La intención inicial fue conformar la comunidad de práctica con ellos.

Es importante señalar que estos actores identificados pertenecían a diferentes áreas y niveles de la organización: la mayoría eran profesores, pero también había directivos de la institución y personal administrativo. Se planeó así para favorecer que el proyecto incluyera a la organización en su conjunto y no hubiera barreras burocráticas o jerárquicas. De esta manera, lo que surgiera del proyecto no sería una visión impuesta “desde arriba”, sino que sería algo surgido de manera transversal de la organización.

El proceso de conformación de la comunidad de práctica se enfrentó con varias dificultades iniciales: la primera, que sería un factor que representó un obstáculo a lo largo de todo el proyecto, fue que, como se explicó en el primer capítulo, la institución cuenta con cuatro diferentes planteles y los posibles miembros de la comunidad de práctica se encontraban distribuidos entre los diferentes campus. Esto suponía una dificultad en tiempo y distancia para llevar a cabo las reuniones. Además, los planteles trabajan en dos turnos y la mayoría de los maestros impartían clases y tutorías tanto por la mañana como por la tarde, por lo que encontrar horarios apropiados y que se ajustaran a las necesidades de todos los involucrados representó otra complicación.

¿Por qué no haberlo hecho con personas de un solo plantel para tener más facilidad de contacto con la comunidad? En su momento, se decidió que, al tratarse de un proyecto acerca de una práctica que se lleva a cabo toda la organización, valía la pena que se integraran miembros de todos los planteles para tener, primero, una visión más amplia de la realidad de la práctica y sus necesidades, enriqueciendo así la posible negociación de significado; y segundo, para que el resultado del proyecto se viera reflejado en toda la institución de una manera más rápida y amplia, al involucrar a los cuatro planteles y en todas las áreas.

El primer paso fue contactar a estos actores clave identificados y corroborar su interés en participar en el proyecto. La comunidad inicial, contó con cinco integrantes (todos los nombres utilizados son pseudónimos):

1. Gabo, fundador de la organización y miembro del consejo administrativo, no adscrito a ninguno de los planteles, labora por su cuenta en su propia empresa, pero dedica algunas horas a LISI en donde colabora como maestro de formación moral y tutor. Era la persona con mayor autoridad dentro de la organización.
2. Lalo, director del plantel de las Liebres, profesor y tutor.
3. Flori, en ese momento directora del plantel de las Liebres, profesora y tutora.
4. Omar, profesor y tutor del plantel de Tlajomulco.
5. Diego, gestor encargado del proyecto y en ese momento, titular del departamento psicopedagógico en el plantel de las Liebres, profesor y tutor.

A lo largo del proyecto, ninguno de estos integrantes de la comunidad de práctica la abandonó completamente, pero sí los grados y frecuencia de participación fueron muy variables por diferentes factores que se irán explicando.

La principal característica de esta comunidad de práctica, por el perfil de sus miembros dentro de la organización y su trayectoria en la misma; es que cada uno de ellos poseía una visión personal valiosa sobre la práctica y el objetivo de las tutorías. Senge (1998), hablando de la visión compartida, explica que para que esta visión cobre vida y relevancia, es necesario que en ella participen miembros de la organización con una visión personal fuerte y definida, y un compromiso personal auténtico, pueden generar mayor sinergia para lograr

una visión común. Esto se tomó en cuenta al elegir a los miembros de la comunidad de práctica, pues cada uno, desde su diferente posición (docente, directivo, tutor, etc.), tenía una visión propia de la tutoría como un aspecto fundamental del trabajo en la institución, además de ser miembros con trayectoria y percibidos como comprometidos; lo que favorecería para enriquecer la visión compartida de la comunidad primero, y luego, de la organización.

A través de Gabo (Diario 25 febrero 2015), se tuvo la aprobación por parte de la organización para llevar a cabo el proyecto. Diego se entrevistó de manera personal con cada uno de los integrantes de la comunidad para explicarles la propuesta de trabajo y todos estuvieron de acuerdo en participar en el proyecto. Todo esto ocurrió durante los primeros dos meses desde el arranque.

Una vez conformada, la comunidad inició el proyecto con entusiasmo. Se puede afirmar que existía compromiso e interés por parte de los miembros de esta. Como se evidencia en los diarios (Diarios 13 feb y 05 Mar 2015), los miembros de la comunidad muestran interés en la problemática y constantemente aportan ideas y puntos de vista. Para ellos es importante la práctica de la tutoría pues la ven como una parte fundamental de los objetivos institucionales (Diario 25 febrero 2015) y como un aspecto integral de la propuesta educativa de la institución (Diario 05 marzo 2015). Más aún, todos muestran interés personal en la práctica de la tutoría, pues todos han sido o son tutores, bien evaluados por sus alumnos y con algún tiempo de experiencia.

Todo esto confirmaba lo que se explicó antes acerca de la visión personal y el compromiso de cada uno de los miembros como potencial para una visión compartida. También se puede decir que la comunidad tenía ya una serie de significados compartidos, en el sentido en que lo expone Wenger (2001), sobre la importancia y sentido de la práctica; por lo que ir configurando una visión compartida no se veía difícil, por lo menos no en cuanto a negociar significados respecto a lo que las tutorías representaban para la institución y para cada uno de los miembros de la comunidad, como una práctica fundamental para lograr los objetivos de la institución.

A pesar de este compromiso e interés, el trabajo de la comunidad de práctica fue esporádico e interrumpido debido a las complicaciones de tiempo y distancia. A esto se añade que la Institución, al ser una asociación civil, cuenta con poco personal; por lo que la carga de trabajo y la agenda de los integrantes suele ser muy complicada. Para suplir esta falta de interacción directa, se utilizó la comunicación a distancia en muchas ocasiones, ya sea por vía telefónica o correo electrónico.

Desde las primeras entrevistas y sesiones de trabajo, puede decirse que era muy claro que la comunidad de práctica identificaba las necesidades y limitaciones que presentaba la práctica de las tutorías (Diarios 13 feb y 05 mar 2015). Resultaba evidente que la capacitación no era la adecuada, en eso coincidían los distintos miembros de la comunidad (Diario 13 febrero 2015), lo que generaba el problema de que los nuevos tutores no tenían la orientación adecuada al iniciar. También se estableció con claridad que era necesario que los objetivos de la tutoría fueran más explícitos, y que faltaban orientaciones prácticas para el tutor (Diario 05 marzo 2015). Incluso se mencionó la insuficiente fundamentación teórica de la práctica, como una necesidad de incluir conocimiento externo. Había consenso en las necesidades y al mismo tiempo era claro que eran problemas amplios y presentes en toda la organización.

Aquí es relevante mencionar que Senge (1998) considera que un peligro importante al momento de consolidar una visión compartida es el desaliento que puede provocar la brecha entre la situación real y lo que los miembros de la organización perciben como la visión a realizar. Un reto que hubo que afrontar desde esta fase y a lo largo del proyecto, fue poder sostener la construcción de una visión más allá de las limitaciones que se percibían. Había que lograr mostrar que el conocimiento tácito presente en la organización podía ayudar a subsanar varias de estas necesidades y contribuir al logro de los objetivos de la organización.

Una vez que hubo un consenso en las necesidades, fue necesario plantear el alcance del proyecto para saber cuáles de estas necesidades podían ser atendidas y cuáles no. Uno de los factores importantes que se tomaron en cuenta en la comunidad, fue el hecho de que todos los miembros consideraban que sí existía dentro de la organización el conocimiento

y el capital intelectual suficientes como para generar una mejora importante desde la misma organización (Diarios 13 Feb y 05 Mar 2015). Había tutores con amplia experiencia y dispuestos a compartirla; por lo que era importante que el proyecto hiciera énfasis en “sacar” esos conocimientos y plasmarlos de una manera clara. En términos de Senge (1998), se consideró que era necesario que más participantes en la práctica compartieran su visión personal para poder consolidar una visión compartida más amplia y relevante para la organización; o en términos de Wenger (2001), profundizar la negociación de significados con otros miembros de la organización que también participan de la práctica para lograr una mayor recuperación del conocimiento tácito.

3.1.2 Trabajando en comunidad: Mapeo y plan de intervención

A partir de lo generado en la comunidad de práctica, se tomaron las primeras decisiones importantes: el conocimiento que más impactaría en la práctica de la tutoría, eran las estrategias utilizadas por los tutores para abordar o resolver ciertas situaciones. Por lo tanto, el proyecto se dirigió a clarificar y explicitar estas estrategias. Debía limitarse el proyecto a atender una necesidad que fuera prioritaria, pues no había el suficiente tiempo ni espacios para trabajar en un proyecto que pudiera atender todas las necesidades que se detectaron (Diario 16 marzo 2015). La comunidad decidió entonces que una meta alcanzable y que permitiría al mismo tiempo una mejora sustancial de la práctica era buscar, explicitar y sistematizar las estrategias que muchos tutores utilizaban para trabajar día a día pero que no habían compartido con otros tutores; ya fuera porque las habían desarrollado ellos mismos en base a su experiencia sin formalizarlas, o porque las habían tomado de su formación previa independiente al instituto (Diario 16 de marzo 2015).

Se puede decir que la comunidad de práctica, además de tener un compromiso con las tutorías como tal, iba construyendo también una visión compartida respecto al proyecto mismo, en el sentido de lo que podía lograrse a partir del proyecto para enriquecer la práctica de la tutoría; y esta visión iba encaminada, como se evidencia en los distintos diarios, a recuperar más conocimiento disperso en la organización para poder explicitarlo, negociar los significados y poder de alguna manera cosificarlo de manera coherente.

En este punto, el proyecto llevaba un atraso significativo respecto a lo que se había planteado en el plan de trabajo. Como se menciona en el capítulo dos, la conformación de la comunidad de práctica debía llevar un máximo de cuatro semanas; y la fase de mapeo entre cinco y seis semanas. Sin embargo, por diferentes razones (agenda saturada, tiempo y distancia complicados para los miembros de la comunidad de práctica, etc.) ya era la octava semana de trabajo y apenas iniciaba el proceso de mapeo. Esto significó varios problemas: había que completar el mapeo con un tiempo limitado para poder después planear con detalle la intervención que se implementaría en la siguiente fase (esto como parte de las exigencias del programa de maestría que pedía que, al terminar el primer semestre del proyecto, ya estuviera diseñada la intervención). Al mismo tiempo, el mapeo a realizar implicaba, primero, identificar a aquellos tutores, de todos los planteles, que pudieran aportar el conocimiento necesario, tanto real, como potencial y externo. El tiempo era limitado para lo que se requería, pues era necesario mapear con personas de los distintos planteles.

En una de las reuniones de la comunidad de práctica (Diario 16 marzo 2015) se identificaron 15 tutores de los distintos planteles a lo que se les aplicarían los cuestionarios de mapeo (fase 2 del plan de trabajo). Luego se aplicó vía electrónica el primer cuestionario de mapeo a tutores y psicopedagógicos, que son quienes están encargados de coordinar las tutorías en cada plantel, dada la dificultad de reunirlos a todos o entrevistarse personalmente con cada uno. El tiempo de respuesta se alargó más de lo previsto ya que se enviaron por correo y los tiempos de respuesta fueron muy irregulares.

Este cuestionario consistía en las siguientes 10 preguntas:

1. ¿En qué consiste para ti la tutoría?
2. ¿Cómo definirías la tutoría en LISI?
3. ¿Cómo logras los objetivos que te propones en tutoría?
4. ¿Cuáles son para ti las características de un buen tutor?
5. Comparte brevemente alguna o algunas estrategias que para ti sean particularmente efectivas en tutoría.
6. ¿Qué problemas enfrentas al estar en tutoría?
7. ¿Cuáles son para ti las principales problemáticas de los alumnos que aparecen en tutoría?
8. ¿Qué limitaciones encuentras en el contexto escolar para llevar a cabo la tutoría?
9. ¿Cuáles son para ti las necesidades de recursos o aprendizajes que se tienen e la institución en cuanto a las tutorías?
10. ¿Quién o quiénes de tus compañeros tutores consideras que mejor llevan a cabo su labor y podrían aportar su experiencia y conocimiento para mejorar las tutorías?

El cuestionario se envió a 15 tutores, y como se puede ver, se enfocaba en ver cómo percibía el tutor su propia labor, qué consideraba que hacía falta para mejorar las tutorías (hablando no en términos de la tutoría en general, sino del trabajo con el alumno y las estrategias utilizadas), y qué consideraba que podría aportar para la tutoría desde su práctica. La última pregunta trataba de identificar otros tutores que pudieran aportar información valiosa (en caso de que conviniera incluir a alguien más).

Debido al retraso que existía con respecto a lo programado originalmente, fue necesario entonces tomar algunas decisiones importantes que modificaban sustancialmente la marcha del proyecto, sobre todo modificando tiempos y el formato de algunas actividades, tratando sin embargo de mantener el propósito original del mismo, como se describe a continuación:

Una vez que se recabó la información del cuestionario que se había enviado, la comunidad pudo darse cuenta de que los tutores estaban dispuestos a colaborar aportando su conocimiento, y que varios de ellos consideraban tener ideas y estrategias importantes que compartir, en campos específicos, como el desarrollo humano y la aplicación de diferentes

evaluaciones psicométricas a los alumnos, o estrategias de estudio (Diario 09 abril 2015). Al mismo tiempo, los mismos tutores señalaban a otros compañeros que podrían aportar conocimiento, muchos de los cuales no habían sido tenidos en cuenta por la comunidad de práctica. Las aportaciones en cuanto al conocimiento externo que era conveniente incorporar también fueron valiosas para la organización como propuestas a tomar en cuenta en el futuro (Diario 09 abril 2015).

El principal conocimiento aportado por el mapeo fue poder identificar aquellos integrantes de la organización que podían aportar estrategias e ideas desde su práctica. Se puede decir que existían en la organización significados acerca de la práctica construidos por distintos tutores que no habían sido tomados en cuenta a un nivel organizacional; por lo que había que ponerlos en juego para ampliar la negociación de estos (Wenger, 2001) y poder integrarlos y cosificarlos; es decir, hacerlos explícitos.

Los resultados del mapeo llevaron a la conclusión de que era muy importante recuperar las buenas prácticas y estrategias de los tutores con mayor experiencia para cumplir con el objetivo del proyecto, por lo que se decidió que la intervención incluiría también la combinación del conocimiento, dando mayor tiempo a la recuperación de las prácticas existentes, y comenzaría con la integración del conocimiento obtenido dentro de la misma intervención. La decisión que se tomó fue que, durante la intervención, estas estrategias e ideas que los tutores estaban dispuestos a compartir se presentaran, se discutieran y se construyeran estrategias conjuntas con base en las ideas aportadas por todos. Serían invitados a participar en esta intervención los tutores que fueron tomados en cuenta en el proceso de mapeo, así como otros más que convenía integrar (considerando lo que había arrojado el mapeo mismo, en términos de la experiencia o características positivas en su práctica que otros tutores identificaban).

Desde el modelo de Firestone y McElroy (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009) la intervención incluiría la formulación de declaraciones de conocimiento, su validación y también el inicio de la integración. En el plan de trabajo inicial, la intervención es ya una fase que implica solamente la integración del conocimiento, como se explicó en el segundo capítulo. Sin embargo, el desfase que llevaba el proyecto y la necesidad de proponer una intervención

de gestión del aprendizaje llevó a tomar la decisión de que incluyera la construcción de conocimiento, pero al mismo tiempo iniciara su integración (Diario 23 abril 2015).

3.1.3 La intervención: un trabajo conjunto.

Con lo anterior en mente, se realizó un diseño de la intervención para recoger estas necesidades, pero que al mismo tiempo propiciara una experiencia de aprendizaje en todos los participantes. Por medio de la metodología del diseño inverso se realizó la planeación de la intervención (Wiggins & McTighe, 1998), estableciendo primero el propósito educativo, antes de diseñar las actividades. En comunidad de práctica se formuló, además del propósito educativo, los aprendizajes esperados que los participantes de la intervención tendrían (Diario 23 abril 2015). Con base en ello, se diseñaron las diferentes actividades que contribuirían a lograr estos propósitos. Una vez que se tuvo el diseño completo, la comunidad en conjunto hizo algunas correcciones relativas a la programación y extensión de las sesiones, y se aprobó.

Durante la intervención se dieron algunos cambios en la comunidad de práctica: Flori fue asignada como directora al plantel de Ahualulco, Jalisco, fuera de la ciudad de Guadalajara, por lo que su participación en el proceso de la intervención y las reuniones de la comunidad de práctica ya no fueron posibles, sin embargo, siguió a distancia el desarrollo del proyecto y aportó algunas ideas importantes (Diario 03 agosto 2015). Por otra parte, Gabo no pudo participar en la intervención pues su trabajo se lo impedía, de manera que quedaron como miembros nucleares de la comunidad tres integrantes: Lalo, Omar y Diego. Ellos estuvieron presentes en las sesiones de la intervención y llevaron la mayor parte del análisis de los registros, la evaluación y reflexión sobre el proceso.

A continuación, se presenta la intervención diseñada, incluidos los propósitos, aprendizajes, evaluación y programa de actividades:

1. Propósito de la intervención

1.1. Propósito educativo

Construir estrategias comunes que permitan llevar a cabo de mejor manera la práctica de las tutorías, a partir de la experiencia y conocimientos de los mismos integrantes de la

comunidad; y que este conocimiento se refleje en artefactos o repositorios de conocimiento.

1.2. Aprendizajes Esperados

Los participantes en la comunidad de aprendizaje, después de haber participado en las actividades de la intervención:

1. Definirán los propósitos que persigue la tutoría en el instituto LISI.
 - a) Comprenderán los objetivos que se proponen desde la institución.
 - b) Identificarán distintos objetivos particulares que puede haber según cada caso, derivado de su propia experiencia y de la de otros tutores.
2. Conocerán diferentes estrategias para acercarse al tutorado y ganar su confianza.
 - a) Serán capaces de identificar algunas posibles razones por las cuales un tutorado no se “abre”.
 - b) Identificarán estrategias, recursos y actitudes que otros tutores utilizan para acercarse a sus tutorados que puedan integrar a su práctica.
 - c) Auto-evaluarán su propio desempeño y su grado de cercanía con los tutorados.
3. Identificarán algunas de las principales problemáticas (afectivas, académicas y/o familiares) que pueden surgir en tutoría.
 - a) Detectarán y analizar los problemas que surgen más frecuentemente en nuestros tutorados.
 - b) Conocerá las directivas institucionales para la atención de problemas graves.
 - c) Será capaz de aplicar nuevas estrategias de atención a problemas serios, desde la experiencia propia y de otros tutores.

2. Evaluación del propósito de la intervención

2.1. Productos

- a) Bitácora y relatoría de las sesiones.

- b) A partir del material recolectado en los diarios y bitácoras, Integrar un solo documento que recupere los principales planteamientos, conceptos y estrategias que se discutieron a través de las sesiones.

2.2. Evaluación

Serán los mismos participantes quienes se autoevalúen, en el sentido de si consideran haber adquirido nuevo conocimiento, y a su vez evaluarán el curso en sí mismo, en base a los siguientes criterios:

Autoevaluación:

- a) Tengo claros los propósitos de mi práctica como tutor y cómo coadyuvo en los propósitos institucionales al realizarla.
- b) Aprendí nuevas estrategias, métodos y/o técnicas para fomentar la confianza en mis tutorados y, con mi participación, favorecí el aprendizaje de otros.
- c) Sé cómo proceder en situaciones difíciles, conozco las directivas institucionales y aprendí nuevas estrategias de atención.

Evaluación del curso:

- a) El curso fomentó la reflexión, participación y aprendizaje de todos.
- b) El curso ayudó a clarificar y definir mejor la práctica de las tutorías.
- c) En el curso se generaron nuevos aprendizajes y conocimientos.

3. Actividades

SESION	ACTIVIDADES	PRODUCTO
1	<p>Introducción al curso: Presentación de la metodología y los objetivos.</p> <p>Elaboración de ejercicio SQA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción al taller por parte de los miembros de la comunidad de práctica. Se exponen los objetivos y la manera de trabajar. 2. Cada quien elabora un cuadro SQA sobre su propio conocimiento de las tutorías y lo que espera aprender en el taller 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro SQA individual.

2	<p>Taller de casos e intercambio de experiencias: ¿Cómo acercarme al tutorado?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por equipos, se selecciona a alguien que exponga un caso de tutoría que le haya resultado difícil por falta de confianza y/o apertura. 2. Otro participante expone ahora un caso exitoso. 3. Se debaten posibles estrategias de acercamiento a los tutorados, por equipos. Un secretario por equipo va tomando nota de las conclusiones. 4. En plenaria, se expone el trabajo de los diferentes equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Minutas de trabajo de cada equipo, elaboradas por el secretario
3	<p>Taller de casos e intercambio de experiencias: Problemáticas académicas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por equipos, debatir, analizar y escoger en común acuerdo, cinco problemáticas más frecuentes y relevantes que se enfrentan en tutorías. Un secretario por equipo toma nota, y se apuntan en una cartulina. 2. Se expone el trabajo en plenaria. 3. Se construye en común un concentrado de las problemáticas más mencionadas. 4. Se reparten por equipos las problemáticas más frecuentes. Voluntariamente, algún miembro del equipo expone un caso donde se enfrentó a la problemática en cuestión y comparte la estrategia con la que lo afrontó, y si fue o no exitosa. 5. En cada equipo van elaborando una lista de las estrategias que se pueden utilizar para atender cada problema, basándose en los casos expuestos. Nuevamente, un secretario va llevando registro. 6. Cada equipo expone su trabajo en plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Minutas de trabajo de cada equipo. • Cartulinas elaboradas por cada equipo • Concentrado de las problemáticas más señaladas.

4	<p>Taller de casos e intercambio de experiencias: Situaciones afectivas y relaciones personales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por equipos, debatir, analizar y escoger en común acuerdo, cinco problemáticas más frecuentes y relevantes que se enfrentan en tutorías. Un secretario por equipo toma nota, y se apuntan en una cartulina. 2. Se expone el trabajo en plenaria. 3. Se construye en común un concentrado de las problemáticas más mencionadas. 4. Se reparten por equipos las problemáticas más frecuentes. Voluntariamente, algún miembro del equipo expone un caso donde se enfrentó a la problemática en cuestión y comparte la estrategia con la que lo afrontó, y si fue o no exitosa. 5. En cada equipo van elaborando una lista de las estrategias que se pueden utilizar para atender cada problema, basándose en los casos expuestos. Nuevamente, un secretario va llevando registro. 6. Cada equipo expone su trabajo en plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Minutas de trabajo de cada equipo. • Cartulinas elaboradas por cada equipo • Concentrado de las problemáticas más señaladas.
5	<p>Taller de casos e intercambio de experiencias: Plan de vida.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por equipos, se analiza el apartado del manual que se refiere al desarrollo del plan de vida, y también el formato que se utiliza para trabajarlo. 2. En común, se debaten propuestas de mejora. El secretario de cada equipo lleva el registro correspondiente. 3. Con ayuda de casos particulares que se puedan exponer, se proponen diferentes estrategias para orientar la elaboración del 	<ul style="list-style-type: none"> • Minutas de trabajo de cada equipo. • Cartulinas elaboradas por los equipos.

	plan de vida. Se elabora una cartulina con las estrategias propuestas y se expone en plenaria.	
6	<p>Discusión y puesta en común: Necesidades de capacitación y propuestas de mejora.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder individualmente un cuestionario acerca de los cursos, talleres, materiales u otras formas de capacitación externa que los tutores vean necesarios. 2. Se comparten libremente las diferentes propuestas en plenaria. Se lleva un registro de las necesidades más mencionadas. <p>Evaluación y síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reelaborar el cuadro SQA personal incluyendo lo que se considera que cada uno aprendió a lo largo del curso. 2. Evaluar personalmente el curso con base a una rúbrica específicamente diseñada para el propósito. 3. Compartir en plenaria cómo se sintieron con el curso, que funcionó y que hay que mejorar. Se lleva registro de las distintas aportaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrado de propuestas y necesidades. • Cuadro SQA individual. • Evaluaciones del curso en base a la rúbrica. • Registro de la plenaria.

En el proceso de la intervención hubo una serie de dificultades (sobre todo en cuanto a la disponibilidad de tiempo de los participantes y el hecho de que muchos no pudieron participar de manera constante) para lograr culminar con el proceso, pero se produjeron dinámicas muy positivas que permitieron el logro del objetivo planteado. Para comprender mejor el desarrollo de la intervención es pertinente mencionar el propósito que se planteó para la misma: “Construir estrategias comunes que permitan mejorar la práctica de las tutorías, a partir de la experiencia y conocimientos de los mismos integrantes de la comunidad.” Es decir, las actividades de la intervención fueron diseñadas para que los tutores construyeran, en una dinámica de trabajo colaborativo, desde el análisis de casos

reales y la solución de problemas que se hubieran presentado ya en las tutorías, una serie de estrategias que pudieran aplicarse a otros problemas similares.

Se realizaron siete sesiones a lo largo de cuatro meses, aunque el abordaje de las problemáticas llevó más tiempo del esperado por lo que se añadió una sesión más. En un principio se había pensado una comunidad de aprendizaje relativamente grande, entre quince y veinte personas. Se realizó una invitación abierta para todos los miembros de la organización que quisieran incorporarse a las sesiones, y en específico se invitó a aquellos tutores cuya presencia se consideraba indispensable, basados en la información obtenida del mapeo. La comunidad de aprendizaje terminó siendo más pequeña de lo que se pretendía. Ocho personas, incluidos tres miembros de la comunidad de práctica, participaron en todas las sesiones. De manera intermitente, otros miembros de la organización se incorporaron en algunas de las sesiones, por lo que el número de participantes en cada sesión osciló entre los ocho y los trece. Esto hizo innecesario que hubiera división por equipos durante las sesiones, como estaba previsto en el diseño, por lo que en general se trabajó en plenaria la dinámica de las sesiones.

Las sesiones de la intervención dedicadas a las problemáticas específicas se desarrollaron en una dinámica similar: se proponía al grupo una problemática relacionada con el trabajo en tutorías con algunos días de anticipación a la sesión, proponiendo preguntas clave. Ya en la sesión, los participantes llevaban preparados casos específicos y diferentes soluciones o estrategias que ellos utilizaban para esa problemática específica propuesta. Se iniciaba con alguna de las dinámicas propuestas en el diseño de la intervención, modificándolas de acuerdo con el número de participantes, y al abordar las problemáticas se daban diferentes alternativas de solución o estrategias de atención, ejemplificando con algunas situaciones específicas. Se tomaba nota de todas las ideas y estrategias que se proponían y se elaboraba una minuta. Al finalizar, la comunidad de práctica se reunía para evaluar la sesión, y, con el material de la minuta, se redactaba una lista de las estrategias concretas. Dicha lista se enviaba a todos los participantes, y al iniciar la siguiente sesión, con la participación de todos, se sugerían correcciones o se añadían elementos faltantes. Esto generó un banco de estrategias relacionado con las problemáticas específicas.

En términos de gestión del aprendizaje, se trató de un trabajo de construcción conjunta del conocimiento, de trabajo colaborativo que se basó fundamentalmente en la propuesta del aprendizaje basado en problemas (Servicio de Innovación educativa (UPM), 2008). Se presentaba una problemática concreta y se construían en conjunto las posibles soluciones y estrategias a aplicar, basados en problemas y casos reales que se dan día a día en las tutorías.

Fue trabajo de la Comunidad de práctica determinar qué problemáticas eran las más importantes o prioritarias para mejorar la práctica de la tutoría: Las relacionadas al primer acercamiento con el alumno, problemáticas académicas, los temas de afectividad y relaciones personales, lo relacionado al plan de vida y la toma de decisiones de los alumnos, y las necesidades de capacitación y propuestas de mejora. Estas problemáticas se seleccionaron con base en la información recabada en el cuestionario de mapeo, ya que eran las que los diferentes tutores a quienes se aplicó el cuestionario consideraban como las más importantes.

En el diseño de la intervención se detalla cómo se fueron abordando sesión a sesión. A lo largo de las siete sesiones se discutieron y dialogaron estos temas. Antes de dar cuenta de los resultados, es pertinente describir algunos aspectos relevantes del proceso en términos de aprendizaje y gestión del conocimiento, para poder dar una valoración general de la efectividad de la intervención y de la riqueza en términos de gestión del conocimiento que se obtuvo con este proyecto.

Un primer aspecto que se puede destacar es que el tema de las sesiones, y en general el tema de la intervención, suscitó un interés importante en los participantes (Registro y diario 25 septiembre 2015). Quienes participaron en la intervención se mostraron participativos y con muchas ideas que comentar y compartir. Esto favoreció una buena dinámica desde la primera sesión. Los tutores percibían problemas reales y compartían cómo cada uno los enfocaba y enfrentaba a su manera. Esto produjo un diálogo muy enriquecedor. Incluso, a pesar de que la temática de las sesiones estaba definida previamente, los participantes se adelantaban, proponiendo soluciones y estrategias a temas que originalmente no estaban contemplados (Registros 9 y 30 octubre 2015). Sin embargo, para favorecer el clima de

participación, se permitían estos comentarios fuera del tema principal, pero reencausando la sesión al tema medular. La comunidad de práctica consideró que esta buena dinámica de participación se debía a que los problemas eran reales y evidentes, y a que existía una atmósfera que propiciaba el diálogo, ya que desde un principio se explicó que el propósito era escuchar la experiencia de todos y, como se explicó antes, en la organización existía ya una cultura de colaboración. Al respecto de esto, se puede ver la importancia del ambiente en la primera dimensión de Marzano (Marzano & Pickering, 2005).

Al tener a diferentes tutores de experiencia y muy involucrados en la práctica, fue muy importante ver los significados asociados a ella que cada uno tenía y cómo eran compartidos por algunos otros tutores. También se puede decir que se avanzó en el camino de construir una visión compartida acerca de lo que son y lo que deberían ser las tutorías personalizadas en la institución. Ambos elementos se pueden ver con claridad en la afinidad de algunos de los planteamientos de los tutores, y más aún, en la referencia que los participantes hicieron a la filosofía educativa en relación con la práctica de las tutorías (Registro 9 y 30 octubre 2015).

Es decir, que los tutores entendían su práctica en relación con los problemas reales que se daban de manera común en los distintos planteles, pero también aplicaban estrategias similares en su atención y relacionaban estas estrategias con la filosofía institucional. El compartir en un foro abierto sus experiencias, ayudó a encontrar puntos en común con otros tutores, y poner por escrito las diferentes estrategias y analizarlas en conjunto, contribuyó a la construcción de una visión compartida más sólida respecto a las tutorías. Se puede resumir lo principal de esta visión en los siguientes puntos:

- a) Todos los participantes consideraban que la tutoría era medular en la filosofía institucional y en el logro de los objetivos. Más aún, es algo que caracteriza e identifica a la institución en su labor educativa.
- b) La fortaleza principal de la tutoría es el dar acompañamiento constante al alumno en su proceso formativo, y en esto radica su mayor valor: que el alumno se siente acompañado en su crecimiento. Por lo tanto, toda acción para mejorar la tutoría tendría que tomar esto en cuenta como eje orientador.

- c) Las principales necesidades de capacitación externa tienen que ver con psicología del adolescente, psicometría y técnicas concretas de intervención.
- d) Las estrategias que se compartieron (muchas de las cuales eran iguales o similares entre diferentes tutores) son conocimiento valioso que debe ser compartido para que esté disponible para todos los tutores, y ser parte de los procesos de capacitación.
- e) La tutoría debe ser una labor compartida, en el sentido de seguir favoreciendo espacios de intercambio de conocimientos y aprendizaje en conjunto con otros tutores.

Así, se va consolidando una visión de la tutoría en relación con la misión y objetivos del Instituto, y en relación con la manera de mejorar esta práctica compartiendo el conocimiento en la organización. Como resultado concreto, fueron quedando por escrito las estrategias que proponían los participantes y eran aprobadas por el grupo. Éstas quedaron visualizadas en el Manual de estrategias, como se explica en el apartado 3.2.

Otro aspecto para destacar es el hecho de que se produjo un proceso importante de negociación de significados y validación del conocimiento. Al dejar por escrito estrategias en común que atienden problemas concretos, la comunidad de aprendizaje tuvo que negociar y validar el conocimiento que quedaría como capital de la organización. En un segundo momento, la comunidad de práctica tomó decisiones en cuanto a la estructuración del conocimiento que quedaba formulado y su almacenamiento y cosificación (Diario 11 diciembre 2015). Todo esto incluyó un proceso importante de negociación para decidir de qué manera el conocimiento quedaba más explícito y accesible. Teniendo en cuenta las necesidades y la filosofía de la organización, este proceso se orientaba a hacia la formulación de un conocimiento útil que era validado por los participantes en el proyecto, desde su propia experiencia y considerando cómo sería más accesible para otros.

También resultó que este proceso condujo, además, a la detección de nuevas necesidades y problemas a resolver (Registro 27 noviembre 2015). Al cerrar el proceso de validación, se hicieron evidentes diversas necesidades como:

- a) Trabajar en una mayor fundamentación teórica de la práctica de las tutorías desde la psicología humanista y el desarrollo humano.
- b) Formular un mejor proceso de capacitación para o tutores que incluyera las estrategias desarrolladas en la intervención.
- c) Modificar el manual de tutorías para que tuviera un formato más práctico y que orientara de mejor manera al tutor.
- d) Capacitar mejor a los tutores en la aplicación de test y pruebas psicométricas de diagnóstico
- e) Fortalecer mediante talleres el trabajo con padres de familia, etcétera. (Registro 27 noviembre 2015).

Con esto se vuelve al inicio del proceso: la detección de nuevos problemas y necesidades que reinician el ciclo de vida del conocimiento del que hablan Firestone y McElroy (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009).

En resumen, se puede decir que en la intervención se observaron los siguientes procesos: externalización y combinación del conocimiento (Nonaka, 1994), así como negociación de significados (Wenger, 2001) al momento de compartir las diferentes experiencias, estrategias y formas de ver la tutoría entre los participantes; así como la formulación y validación de declaraciones de conocimiento del modelo de Firestone y McElroy (Ortiz Cantú & Ruiz Sahagún, 2009) al momento de seleccionar las estrategias que quedarían por escrito para beneficio de la organización (cosificación).

3.1.4 Organizar y utilizar el conocimiento

En el siguiente apartado se presentan los productos en los que se materializó el conocimiento producido en el proyecto. Es necesario explicar brevemente el proceso de toma de decisiones que llevó a la formulación de dichos productos. La primera cuestión que la comunidad de práctica tenía que resolver era de qué manera podía quedar plasmado y estructurado el conocimiento; en este caso, el conjunto de estrategias orientadas a la atención de situaciones específicas en la tutoría. Se tenía ya mucho material obtenido del mapeo y de las sesiones de la intervención. Como cada sesión estuvo dedicada a un tema en específico, todas las estrategias y acciones sugeridas estaban ya organizadas por tema,

y ahora lo que debía decidirse era cómo presentarlas para que pudieran ser accesibles a los tutores que quisieran consultar la información. En comunidad de práctica (Diario 11 diciembre 2015), se pensó que, independientemente del lugar específico donde este conocimiento quedaría almacenado, tenía que presentarse de una forma didáctica y clara, pensando en que este material sería sobre todo utilizado por tutores nuevos que se integraran a la institución, o por tutores que quisieran resolver un problema concreto. Para hacerlo más didáctico y accesible, se decidió que se organizara a través de preguntas y respuestas. Cada pregunta se refiere a un tema problemático o a una situación a resolver, de las más comunes que ocurren en tutoría. Después de cada pregunta, se pone un listado de las acciones y estrategias que se sugieren al tutor para aplicar en esa situación concreta. En el siguiente apartado se desarrolla una explicación más completa de este producto.

Al presentarlo de esta manera, el tutor que consulte el material puede acceder rápidamente a la información que necesita relacionada a algún problema o situación que se le presente. Se vuelve amigable y concreto, por lo tanto, mucho más utilizable. Al cierre del presente reporte, quedó pendiente la aprobación institucional para que este material se integre al Manual de tutorías, o se quede como un documento aparte como material de consulta y capacitación para los tutores, que sea distribuido entre todos ellos o bien que quede disponible de manera física y/o electrónica donde cualquier miembro de la institución pueda tener acceso a él.

Por otra parte, derivado de la necesidad detectada de fortalecer la capacitación, se vio como una buena opción ~~el~~ diseñar un curso de capacitación para tutores que incluyera este material, además de todo el material institucional que ya se tiene (manual de tutorías, lineamientos institucionales, formatos y registros, etc.). Para atender esta necesidad y, derivado indirectamente del proceso de gestión, se diseñó, también apoyándose en el diseño inverso (Wiggins & McTighe, 1998) y con el programa de Dimensiones del aprendizaje de Marzano (Marzano & Pickering, 2005) un curso pensado para la capacitación anual de nuevos tutores, que se llevaría a cabo cada verano previo al inicio del ciclo escolar. Sobre este curso, que se presenta en el siguiente apartado como el segundo producto, es importante señalar que, al ser posterior al proceso de gestión como tal, ya no se elaboró en

comunidad de práctica, sino que fue elaborado por el gestor de forma individual, pero teniendo en cuenta y recuperando el material producido (primer producto) y muchas de las sugerencias de mejora y necesidades que fueron surgiendo a lo largo del mapeo y de la intervención.

De esta forma se cerraba el proyecto de gestión del conocimiento. El plan original de trabajo no se siguió al pie de la letra, ya que derivado de las circunstancias cambiantes y de las necesidades del momento se hicieron importantes modificaciones tanto en tiempo como en actividades. Sin embargo, se completó el proceso que perseguía la generación de un nuevo conocimiento útil para la organización y que fue construido por los mismos miembros de la organización, cerrando así el ciclo de Gestión del conocimiento. Quedan muchos problemas y necesidades pendientes, así como muchos nuevos que se detectaron, pero esto es parte de la espiral del conocimiento de la que habla Nonaka (1994), donde el conocimiento organizacional nunca termina de ampliarse y desarrollarse.

3.2 Conocimiento estructural producido: Estrategias de tutoría y propuesta de capacitación.

En este apartado se describen los productos de conocimiento generados en el proceso de gestión de conocimiento.

1. Manual de preguntas y respuestas agrupadas en torno a problemas o situaciones que se viven en las tutorías.
2. Planeación de un curso de capacitación para los tutores, no generada ya dentro del proceso de intervención, pero si derivado de él.

Por su extensión, sólo se presenta una descripción de cada uno, un esquema general de su contenido y un ejemplo de lo que contienen. Ambos productos quedaron en los repositorios de la institución.

3.2.1 Manual de estrategias para la tutoría

Este manual se deriva de la organización y sistematización de las estrategias aplicadas por los tutores que fueron construidas durante la intervención. Está presentado en un formato

de preguntas y respuestas. Cada pregunta se refiere a una situación problemática que se da frecuentemente en la práctica de las tutorías y que requiere estrategias de atención. La pregunta se responde listando las acciones o estrategias que el tutor podría aplicar para esa situación en concreto. Asimismo, las preguntas se agrupan por temas. Estos temas se corresponden con los que fueron abordados en cada sesión de la intervención.

El objetivo de crear este manual de preguntas y respuestas es que quedara como un material de fácil acceso y consulta para aquellos tutores interesados, o que en tutoría se les presentara alguna de las situaciones descritas y quisieran resolverlo. También se pensó como un producto que podrá ser permanentemente ampliado, enriquecido y actualizado, en la medida en que se propongan nuevas estrategias o surjan nuevas problemáticas que puedan incluirse con sus respectivas propuestas de atención. La comunidad de práctica pretendía que se integrara como tal al manual de tutorías, como un capítulo dentro de dicho manual, pero esto aún no ha sido aprobado por la organización. Sin embargo, ya se encuentra a disposición de los integrantes de la institución.

A continuación, se presenta un esquema general del contenido de este manual de estrategias:

Sección	Contenido
Presentación	Breve introducción en donde se detalla el contenido del manual, explicando su propósito, como está organizado y cómo utilizarlo como material de consulta para las tutorías.
El primer acercamiento	En esta sección se abordan situaciones relacionadas al primer acercamiento con el tutor, cómo ganar su confianza y cómo darse una idea de la problemática general que puede presentar. Presenta preguntas como las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué debo hacer en la primera tutoría? 2. ¿Cómo puedo ganarme la confianza de mi tutorado? 3. ¿Qué hago si mi tutorado no habla o no se expresa? 4. ¿Cómo puedo lograr que mi tutorado se sienta cómodo? 5. ¿Qué hago si no hay “química” entre mi tutorado y yo?
Problemas académicos	En esta sección se abordan diferentes estrategias para apoyar al tutorado en su desempeño académico, se plantean formas de evitar

	<p>la reprobación y estrategias de motivación para elevar el rendimiento. Se abordan preguntas como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué puedo hacer para ayudar a mi tutorado cuando no entiende una materia? 2. ¿Cómo apoyo a mi tutorado cuando reprobó una asignatura? 3. ¿Qué hago si mi tutorado no muestra interés en su rendimiento escolar? 4. ¿Cómo puedo motivar a mi tutorado a que mejore sus calificaciones? 5. ¿Cómo puedo evaluar el desempeño de mi tutorado más allá de sus resultados?
Relaciones personales	<p>En esta sección se desarrollan diferentes estrategias para trabajar con el tutorado en el campo de sus relaciones personales, ya sea con su familia, amigos o en el noviazgo. Algunas de las preguntas que aparecen en esta sección son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo puedo apoyar a mi tutorado si es muy tímido y le cuesta establecer relaciones con sus compañeros? 2. ¿Qué hago si mi tutorado es muy inquieto o agresivo hacia sus compañeros? 3. ¿Qué hago si mi tutorado me cuenta que tiene novio/a? 4. ¿Cómo puedo apoyar a mi tutorado para que se comunique mejor con sus padres? 5. ¿Qué puedo hacer ante una situación de riesgo (violencia, abusos, relaciones sexuales, etc.)?
Plan de vida y objetivos personales	<p>En esta última sección se tratan diferentes maneras de trabajar un plan de vida definido con los alumnos y ayudarlos a tomar mejores decisiones pensando a futuro. Algunas preguntas que se abordan en esta sección son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estrategias puedo usar para comenzar a trabajar un plan de vida? 2. ¿Cómo puedo favorecer que mi tutorado aprenda a tomar decisiones? 3. ¿Cómo lograr que mi tutorado se plantee metas concretas y realistas?

Este es el esquema general del producto. A continuación, se muestra un breve fragmento que ejemplifica su estructura y de la presentación del contenido, tomado de la primera sección, “El primer acercamiento”:

El primer acercamiento

¿Qué hago si mi tutorado no habla o no se expresa?

- ✓ Pregunte al alumno si se siente a gusto en las circunstancias de la tutoría: Si le molesta el espacio, o estar solos, si prefiere que se lleve a cabo afuera, etc. Busque siempre que el alumno se sienta lo más cómodo posible.
- ✓ Cuando en las primeras sesiones no hay una apertura, o el alumno se muestra demasiado tímido y no comunica nada, dejar el canal abierto a disposición del alumno. Puede decirle que, aunque no quiera hablar en ese momento, no hay problema y no lo tiene que hacer, pero que puede buscarlo a usted como su tutor para hablar de cualquier cosa cuando él quiera, y que usted tratará de apoyarlo. Muchas veces el alumno es el que después busca el acercamiento, o sabiendo que existe la posibilidad de pedir ayuda, pide apoyo por alguna circunstancia. No se desespere si las primeras tutorías no son muy fructíferas.
- ✓ Pregunte siempre al tutorado de qué le gustaría hablar, aunque no conteste, pero que sepa que él puede poner los temas. El tutorado debe sentir que el espacio es suyo y puede hablar de lo que él quiera y el tutor lo escuchará
- ✓ Pruebe platicando un poco sobre usted. Platicar un poco de sí mismo como tutor puede ayudar a generar confianza. Puede comentarle experiencias propias que sean similares a su situación para que se sienta comprendido y se sienta más cómodo y confiado.
- ✓ Acérquese a los alumnos y a su tutorado fuera del aula de clases y del espacio de tutoría. Es más fácil que exista confianza dentro de la tutoría si hay cercanía fuera de ella: Convivir constantemente con los alumnos permite que nos perciban más cercanos y facilitar el trabajo ya en la sala de tutoría.
- ✓ Si después de dos o tres sesiones no hay avance y el tutorado continúa muy cerrado, pregunte al alumno si quiere que usted sea su tutor, y valore junto con psicopedagógico si se requiere o no un cambio. Especialmente con alumnos que ya han recibido tutoría y conocen la metodología, hay que saber distinguir cuándo no se sienten a gusto o su tutor les produce algún rechazo, y no es solamente la vergüenza normal de la primera tutoría.
- ✓ Es muy importante pedir apoyo al psicopedagógico, ya sea para recibir alguna orientación o estrategia, obtener más información del chico de acuerdo con su perfil y test psicométricos, o para que directamente hable con el psicopedagógico y pueda manifestar cómo se siente con su tutor. En su caso, valorar en conjunto si es necesario cambiar de tutor.
- ✓ Pregunte a otros tutores o maestros que conozcan o sean más cercanos al chico para que le apoyen en cómo acercarse a él, o bien que sean tutores con mayor experiencia y que puedan darle alguna orientación al respecto.

En este fragmento se ve el formato de pregunta-respuestas que se decidió darle al manual. Se trató de que las estrategias y acciones propuestas fueran fácilmente comprendidas y aplicadas por el tutor, haciéndolas muy concretas y apegadas a la práctica. Al mismo tiempo se buscó que no fueran demasiado específicas en su formulación, sino que fueran aplicables a muchas circunstancias y a los diferentes casos con los que el tutor pueda enfrentarse.

3.2.2 Curso de capacitación para los tutores

Este segundo producto, ya no fue producido en comunidad de práctica ni se enmarcó como tal dentro de las actividades de la comunidad de aprendizaje. Sin embargo, surge derivado del proceso de gestión, para integrar el conocimiento producido por el proyecto a la capacitación de los nuevos tutores. Se elaboró por el gestor del proyecto desde una perspectiva que incluye las propuestas de gestión del aprendizaje revisadas en la maestría para el proceso de gestión con la intención de fortalecer la capacitación de los tutores, que fue una de las necesidades detectadas a lo largo del proceso de gestión.

Se elaboró esta propuesta para un curso de capacitación de verano para el nuevo personal que se integre a la institución y que vaya a dar tutorías, o para los demás miembros de la institución que quieran fortalecer su conocimiento y mejorar su práctica como tutores. Se basó en el mismo esquema de la intervención, desde la propuesta del diseño inverso (Wiggins & McTighe, 1998). Por lo tanto, primero se formuló el propósito educativo del curso y los aprendizajes esperados, y posteriormente se diseñaron las sesiones, señalando para cada una las actividades de aprendizaje y los productos y subproductos con los que se puede evaluar el logro de los aprendizajes esperados.

Es importante señalar que el producto anterior, el manual de estrategias, se incluyó como uno de los principales materiales de trabajo para este curso, ya que se consultará y trabajará con él en varias de las sesiones. De esta manera ya se da un uso concreto al conocimiento producido en el proyecto y se avanza en la integración y difusión de este. El curso incluye, sin embargo, otros aspectos de la tutoría que ya estaban institucionalmente establecidos antes del proyecto: Los formatos y registros, el procedimiento administrativo que implica

la tutoría, lineamientos institucionales, etc. Como otros insumos del curso se proponen el Manual de tutorías ya existente antes del proyecto de gestión del conocimiento, y la documentación institucional sobre la misión y visión de la organización (Manual de identidad), para lograr un mejor encuadre y contextualización. Se pretende que, al finalizar el curso, el tutor en capacitación tenga una idea clara de cómo puede iniciar su práctica de tutoría y cómo se relaciona esta práctica con los objetivos y estrategias de la institución.

A continuación, se presenta el esquema general del curso que incluye el propósito educativo, los aprendizajes esperados, los productos y el cronograma de las sesiones con el tema de cada una:

Curso de capacitación en las tutorías para docentes
<p>Propósito educativo</p> <p>Conocer el procedimiento de las tutorías, sus lineamientos y objetivos; así como las herramientas y estrategias con las que contarán como tutores para desempeñar su labor una vez que se integren al trabajo en la institución.</p>
<p>Aprendizajes esperados</p> <p><i>En cuanto al procedimiento, lineamientos y objetivos, los docentes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Conocerán el manual de tutorías y su estructura, y podrán utilizarlo como material de orientación y consulta para su trabajo. Identificarán claramente el proceso, desde la asignación de los tutorados hasta el reporte final; así como los subprocesos implicados. b) Comprenderán la importancia que tiene la tutoría para el cumplimiento de los objetivos institucionales y la misión y visión de la organización. c) Conocerán las reglas y lineamientos institucionales que aplican en la labor de la tutoría. d) Podrán utilizar todos los registros, formatos y expedientes implicados en el proceso de tutoría, y comprenderán su utilidad en el proceso. <p><i>En cuanto a las herramientas y estrategias, los docentes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Podrán aplicar estrategias básicas de acercamiento con el alumno en las primeras entrevistas. b) Identificarán actitudes y acciones que ayudan al tutor a que la tutoría resulte efectiva; así como actitudes y acciones no deseables en un tutor, que obstaculizan la labor o que van en contra de los lineamientos institucionales.

- c) Sabrán que hacer en situaciones que rebasen su conocimiento y/o control, a quién acudir y dónde consultar u obtener información.
- d) Conocerán, además del manual de tutorías, otras fuentes bibliográficas y/o electrónicas de consulta donde pueden ampliar su formación e información.

Productos

- I. Cada participante del curso deberá entregar un esquema, en un papelógrafo grande o electrónicamente en un prezi u otro software de esquemas (cmaps, etc.), que muestre el proceso de la tutoría, y que detalle tres componentes fundamentales: Actores (¿quién?), acciones (¿qué y cómo?) y recursos (¿con qué?). Deberá incluir también, sintéticamente e integrado al esquema, los objetivos y propósitos (¿para qué?). Este producto permitirá evaluar la comprensión de la parte teórica.
- II. Para evaluar la parte práctica, en la parte final de cada sesión se representarán algunas sesiones de tutoría, donde uno de los participantes represente al tutorado y otro al tutor. Quien represente al tutor deberá demostrar que aplica las herramientas, estrategias y actitudes que se propongan en el curso. Todos los participantes deberán representar el papel de tutor por lo menos una vez a lo largo del curso.

Contenidos a revisar en las sesiones

<i>Sesión 1</i>	Presentación del curso. Encuadre: Misión y visión institucionales. Objetivos de la tutoría de acuerdo con el manual de tutorías.
<i>Sesión 2</i>	El proceso de tutorías: Desde la asignación de tutores hasta el reporte final. Registros y formatos utilizados en la tutoría.
<i>Sesión 3</i>	Iniciando la tutoría: Conociendo a los tutorados. Encuadre y estrategias de primer acercamiento.
<i>Sesión 4</i>	Situaciones académicas: Estrategias para el seguimiento al rendimiento académico del alumno
<i>Sesión 5</i>	Relaciones personales: Estrategias y lineamientos en torno al tratamiento de amistades, noviazgo y relaciones con papás y familia.
<i>Sesión 6</i>	Situaciones de riesgo: Qué hacer ante situaciones que pongan en peligro al tutorado (drogas, relaciones sexuales, abuso, violencia) o que rebasen el conocimiento y capacidad del tutor.
<i>Sesión 7</i>	Plan de vida, reporte final y evaluación del tutor: Instrumentos para la evaluación del proceso de la tutoría
<i>Sesión 8</i>	Qué hacer y qué no hacer en tutoría: Reglas y lineamientos básicos de seguridad y comportamiento para el tutor y el tutorado. Fuentes sugeridas de consulta e información.

Para el diseño de las actividades, se tomó como principal referencia el manual de “Dimensiones del aprendizaje” de Marzano (Marzano & Pickering, 2005). Sobre todo, en la segunda dimensión de adquirir e integrar el conocimiento, Marzano explica cómo se puede adquirir el conocimiento procedimental (Las tutorías son un procedimiento que se aprende a realizar). De manera que las actividades se enfocan sobre todo en la construcción de modelos y en la aplicación práctica de las estrategias y herramientas revisadas.

Con la aplicación de este curso en la capacitación del personal, se pretende continuar en la línea de integrar el conocimiento nuevo a la institución, y, sobre todo, de fortalecer el capital de conocimiento que tiene la organización, tanto el que ya se tenía como el que se produjo durante el proyecto. De esta manera se fortalece la capacidad del instituto para aprender y producir conocimiento.

Gestión del conocimiento para las tutorías: algunas conclusiones

Se plantean a continuación una serie de conclusiones que, con base en lo vivido, trabajado y analizado a lo largo de este proyecto, se pueden extraer acerca de los procesos de gestión del conocimiento, incluyendo tanto aspectos positivos como dificultades, puntos a tomar en cuenta para futuros proyectos y consideraciones que son importantes en cuanto a la misma naturaleza de estos procesos. Dichas conclusiones pretenden ser un aporte, para la reflexión sobre la aplicación de la gestión del conocimiento en contextos educativos.

Se agrupan reflexiones en torno a tres aspectos diferentes:

- a) Primero, respecto a las características de la organización que facilitaron el proceso de gestión.
- b) Segundo, acerca de las diferentes dificultades que surgieron a lo largo del proyecto, con el fin de que puedan ser aspectos para considerar en proyectos similares.
- c) Por último, el papel de los actores que participaron en el proyecto y la importancia que tiene el perfil de quienes participan para la gestión del conocimiento.

a) Una organización dispuesta a aprender y colaborar

Teniendo en cuenta el proyecto como un todo y a la vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar que en los resultados positivos del mismo confluyeron algunas características que la organización ya tenía, y que resultaron altamente favorables para la implementación de la gestión del conocimiento.

Un primer aspecto es que el Instituto era ya una organización acostumbrada al trabajo colaborativo. Si bien, como en toda otra organización, existen jerarquías y responsabilidades distintas, así como una cierta competitividad entre los miembros, ciertas dinámicas y formas de trabajo ya arraigadas en la organización permitieron que la propuesta de la gestión del conocimiento se encontrara con un ambiente de cooperación. Algunos ejemplos: en la organización ya existían los círculos de tutores, un foro donde los tutores analizan juntos casos concretos de algunos estudiantes con problemas o rezago. En la institución, aún antes de que la SEP instituyera los consejos técnicos escolares, ya existía

la costumbre de usar las reuniones docentes como un espacio donde se planteaban problemas y se proponían soluciones en conjunto. Asimismo, muchos de los documentos institucionales, como los manuales y procedimientos, fueron construidos y redactados con la colaboración de varias personas.

Al ser planteles pequeños y con poco personal, es común que los problemas sean compartidos, y que se dialoguen entre todos para encontrar soluciones. Estas prácticas preexistentes de colaboración favorecieron que la gestión de la colaboración propuesta por la gestión del conocimiento no fuera vista como algo raro, ajeno, o completamente distinto a la cultura de la organización. La propuesta de gestión cayó, en este sentido, en un terreno fértil. Esto permite concluir que el Instituto es un espacio donde se puede continuar trabajando con la gestión del conocimiento para futuros proyectos.

Un segundo aspecto que favoreció la gestión del conocimiento fue el hecho de que los planteles cuentan con poco personal, de manera que no es necesario que existan coordinadores, subdirectores o jefes de área. Solamente está el director, el departamento psicopedagógico y los docentes. Los directores, a su vez, responden ante el consejo administrativo de la Institución directamente. Por lo tanto, al no haber demasiada distancia entre los altos mandos y los docentes, y al ser comunidades pequeñas donde todos se involucran en los distintos procesos y actividades; se favorece la actitud de colaboración, una comunicación más directa y el trabajo en equipo con más facilidad, y la gestión medio-arriba-debajo de la que habla Nonaka (1994) se articula mejor.

Otra característica que resultó favorable es que el Instituto puede considerarse como una organización joven y en crecimiento. Con diez años desde su fundación con el primer plantel, el Instituto todavía se encuentra en proceso de definir su identidad, si bien los principios fundamentales, la misión y visión están ya definidos, las normas y procesos que de ellos se derivan están aún en constante modificación, adaptación y reformulación. Al mismo tiempo, es una organización que ha experimentado un crecimiento rápido, pues en sólo diez años cuenta ya con cuatro planteles. Esto produce, entre otras cosas, que exista mucho movimiento de personal, evitando que se establezcan cotos de poder o grupos de interés demasiado arraigados. Al mismo tiempo, se percibe una atmósfera de constante

cambio y crecimiento, lo que produce una intención constante de innovar, aportar ideas y soluciones diferentes, contribuir al desarrollo de la organización.

El proyecto presentado en este trabajo se puede entender desde esta perspectiva: las tutorías, como una práctica exitosa y con valoración muy positiva por parte de la organización, pero que no se encontraba aun suficientemente consolidada en sus procesos y objetivos, fueron un nicho altamente favorable a los procesos de innovación en general, y de gestión del conocimiento en particular: Una organización en proceso de crecimiento y consolidación; tanto a nivel de práctica como de conocimiento.

Con base en lo observado y analizado en este proyecto, se puede concluir que si en una organización ya existe una cultura de colaboración o al menos ciertas prácticas que la impliquen (sin ser necesario que esta colaboración se aplique a la producción de aprendizaje y conocimiento), si no es excesivamente jerarquizada y en el trabajo cotidiano existe interacción entre los distintos niveles y actores, y si dicha organización se encuentra en un proceso de crecimiento, desarrollo y/o consolidación; estos tres aspectos pueden considerarse como positivos y favorables para implementar la metodología propuesta por la gestión del conocimiento.

b) Dificultades en el camino

Si bien hubo aspectos positivos que favorecieron la gestión del conocimiento, también hubo un número importante de circunstancias que dificultaron y obstaculizaron el proceso. Son factores con los cuales todo gestor del conocimiento puede encontrarse en algún momento en cualquier organización; y que deben de poder superarse, o al menos, minimizarse para poder llevar a cabo un proceso exitoso de gestión.

Un factor importante que impactó en el desarrollo del proceso de forma negativa fue el hecho de que no toda la comunidad de práctica laborara en el mismo plantel, sino que estaba distribuida en diferentes centros de trabajo. Como ya se explicó en el capítulo tres, esto obedeció a que se pretendía que hubiera participación de toda la organización. Sin embargo, y por evidentes razones, esto dificulta que la comunidad de práctica pueda tener una interacción frecuente y con mayor intensidad, lo que retrasó el trabajo, ya que los

problemas de agenda y tiempos hacían complicado que la comunidad de práctica se reuniera en pleno.

A pesar de ser una dificultad importante, no es insuperable. Sobre la marcha, mientras se desarrollaba el proyecto, se fueron encontrando los diferentes medios a distancia con los cuales trabajar. Si bien nada suple la interacción cara a cara que se da en una reunión presencial, los medios electrónicos pueden apoyar en este sentido y permitir que se continúe el trabajo. Desde medios más tradicionales como una llamada telefónica o el correo electrónico, hasta las teleconferencias que prácticamente permiten tener una reunión virtual, hacen posible que una comunidad de práctica pueda continuar trabajando.

Lo importante en una comunidad de práctica es justo eso, que exista una práctica en común. Si esta misma práctica es llevada a cabo en diferentes lugares, no por ello deja de ser la misma, y quienes la llevan a cabo tendrán conocimiento que compartir entre ellos independientemente de la distancia física. Por lo tanto, una comunidad de práctica puede darse sin la necesidad de que se comparta el espacio de trabajo, de manera que los procesos de gestión de conocimiento pueden extenderse en organizaciones que no forzosamente se encuentran localizadas en un solo lugar, sino en diferentes sedes dentro de una ciudad, un país o incluso una organización internacional, si fuera el caso. Puede ser que resulte más difícil, como fue el caso de este proyecto, pero no por ello no puede hacerse.

Por otra parte, una dificultad que se tuvo en este proyecto fue armonizar los tiempos y agenda de la comunidad de práctica con los de la organización; y en el caso particular de este proyecto, con los estudios de maestría del gestor. Un proyecto de gestión del conocimiento, por su misma naturaleza, requiere una gran inversión de tiempo y un trabajo constante, y de alguna manera se vuelve un trabajo paralelo al trabajo del día a día. Es una labor importante del gestor negociar con la organización, buscar espacios y horarios, y convencer a los miembros de la organización de que dicha inversión de tiempo y esfuerzos vale la pena.

Pero además se debe considerar que toda organización tiene sus prioridades, proyectos, programas, etc. En particular, las organizaciones educativas están sujetas a una calendarización muy estricta, pues hay fechas ya definidas para eventos, exámenes,

calificaciones, vacaciones, reuniones, etc. En una Institución con una agenda tan cargada, y con poco personal (como era el caso), puede ocurrir que siempre haya una carga importante de trabajo, y que un proyecto de gestión pase a segundo plano. De ahí la importancia de buscar, generar o negociar los espacios.

Es necesario para que se dé la gestión del conocimiento que exista tiempo dedicado a compartir experiencias y dialogar problemas comunes. Para llevar a cabo un proyecto de gestión, es conveniente tener una agenda predefinida antes de iniciar, con espacios y tiempos dedicados al trabajo en comunidad. En el caso del que se reporta en este trabajo, dicha agenda se programó ya sobre el inicio, lo que supuso un inconveniente, pues la escuela ya tenía definidos sus tiempos. En esta línea, se puede decir que, si una organización pretende generar una cultura favorable a la gestión del conocimiento, sería importante que considerara establecer espacios permanentes de reflexión conjunta sobre sus prácticas.

En resumen, se puede decir que, derivado de la experiencia que se tuvo en este proyecto, pero tratando de proponerlo como conclusión general para cualquier proceso de gestión, la distancia geográfica puede representar una limitación y tal vez lo óptimo es desarrollar el proyecto en un solo centro de trabajo; pero dicha limitación es superable gracias a la tecnología, y, sobre todo, a la voluntad de los participantes. Por otra parte, una calendarización con anticipación del proyecto y una labor importante de negociación con la organización por parte del gestor, son esenciales para que se den los espacios de trabajo necesarios para un proyecto de este tipo, compaginándolo con las demás actividades de la institución.

c) Compromiso y conocimiento: Los actores

En un proyecto de gestión del conocimiento, más allá de una correcta planeación e implementación, es muy importante el grado de involucramiento y compromiso que muestren los actores que lo llevarán a cabo. El éxito de un proyecto de este tipo depende totalmente de la capacidad de los actores para impulsarlo y llevarlo a término. El objetivo es no sólo que aprendan los individuos, sino que la organización aprenda, que el conjunto aprenda; por lo tanto, el conocimiento debe ser construido en comunidad y el aprendizaje debe darse en comunidad.

Desde la experiencia reportada en este trabajo se pueden extraer varios puntos importantes relativos al papel de los diferentes actores en la gestión del conocimiento. El primero es que el éxito de una comunidad de práctica no se determina por la experiencia de sus miembros, el número de integrantes o la amplitud del conocimiento que ya tienen. Desde luego que estos son aspectos deseables, pero no determinantes. Lo que realmente impacta en el éxito de una comunidad de práctica es el grado de compromiso que alcancen sus integrantes hacia los objetivos propuestos.

Para que este compromiso exista, es importante que se den varios factores: es muy deseable que aquellos que participan de forma más directa en el proyecto, es decir, los miembros de la comunidad de práctica, se sientan altamente identificados con la misión y visión de la organización. Si la gestión del conocimiento se orienta a la mejora con miras a cumplir de mejor manera esta misión y visión, quienes participen deben sentirse parte de la organización y sus objetivos. En el caso particular de las instituciones educativas, es importante que los actores se identifiquen con la pedagogía y la filosofía educativa, y que conozcan los objetivos a largo plazo de la institución. Esto genera un compromiso extra con miras al éxito del proyecto.

Por otro lado, los actores de la gestión del conocimiento deben tener una alta conciencia y conocimiento de la necesidad que se pretende atender, deben estar familiarizados con el problema; para poder a partir de eso generar una empresa conjunta y lograr una visión compartida. Por ello es deseable que sean personas que tengan ya una cierta experiencia en la práctica que se va a atender, pues así habrán vivido los problemas y limitaciones en carne propia y serán más conscientes de los beneficios que traería el resolver esta necesidad. También es recomendable que estén interesados en la práctica, que forme parte de su labor y que disfruten de llevarla a cabo. En el caso de este proyecto, lo que se logró tuvo que ver en gran medida con el hecho de que los tutores que participaron son personas a quienes les gusta dar tutorías, lo disfrutaban y tienen experiencia; pero también conciencia de lo que hace falta. De manera general, podemos decir que es importante que los actores de un proyecto de gestión del conocimiento estén altamente involucrados en la institución

y en la práctica concreta que se va a atender, pero, sobre todo, que tengan un interés y una identificación personal con lo que hacen.

Estos son factores que ayudan a generar una comunidad de práctica que de entrada está comprometida con la mejora. Pero sigue siendo un papel fundamental del gestor el mantener y ampliar ese compromiso hacia el proyecto en particular. En buena parte, es el gestor el encargado, no de conducir, pero sí de empujar el proyecto. Una buena comunicación (tanto con los miembros de la comunidad como con los directivos de la organización), un trabajo de organización importante y una labor de orientación son habilidades muy importantes que un gestor ha de desarrollar. Pero más allá de eso, el gestor debe mantener viva la visión compartida que la comunidad va generando en cuanto a los objetivos y los aprendizajes, para que el proyecto no pierda el rumbo y para que los participantes se mantengan comprometidos. El gestor, en este sentido, no es el protagonista del proceso, pero sí un eje de articulación de los esfuerzos de la comunidad de práctica y de la organización.

En cualquier proceso de gestión del conocimiento es de medular importancia el papel que juegan los diferentes actores (el gestor y la comunidad de práctica en primer término, y la organización en segundo término). Por lo que todo gestor del conocimiento debe considerar en un principio la organización en la que va a intervenir, y el grado de disposición o no que presentan sus miembros para un proyecto de este tipo, para tener una noción de los alcances y posibilidades de éxito que tendrá dicho proyecto.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- De Ibarrola, M., Remedi, E., & Weiss, E. (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV.
- Gaeta, M., & Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: Estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de humanidades*(15), 327-344.
- González Ceballos, R. (2008). Herramientas básicas para el acompañamiento tutorial. *Revista mexicana de orientación educativa*, 6(14), 12-18.
- Instituto LISI. (2012). *Manual de identidad*.
- Instituto LISI. (2012). *Manual de tutorías*.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. Guadalajara: ITESO.
- Nonaka, I. (1994). Una teoría dinámica de creación del conocimiento organizacional. *Organization Science*.
- Ortiz Cantú, S., & Ruiz Sahagún, A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: Modelo de Firestone y McElroy*. Guadalajara, Jalisco.
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Servicio de Innovación educativa (UPM). (2008). *Aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Universidad politécnica de Madrid.
- Shagoury, R., & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa.
- Silva, I., & Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica Educare*, 19(1), 241-256.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Comprensión por medio del diseño*. Asociación para la supervisión y desarrollo del Currículo.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.