

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



AUTO-AUDITORÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

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

Presenta: **BERTHA SÁNCHEZ GARCÍA**

Tutor: **LORENA HERRERO SERMENT**

Tlaquepaque, Jalisco. 14 de octubre de 2022

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Dificultades en la auto reflexión de los docentes sobre los procesos de enseñanza aprendizaje	3
Descripción del problema	3
Marco Conceptual	9
Capítulo 2. Construcción del plan para el diseño del instrumento de autoevaluación de la práctica docente	11
Marco de la gestión del conocimiento	11
Creación y gestión del conocimiento	15
Métodos de recolección y análisis de datos	30
Capítulo 3. Desarrollo del proceso	34
Resultados de las fases planeadas	34
Conocimiento estructural	51
Conclusiones	74
Referencias	78

Resumen

Este documento transmite planteamientos y elementos basados en la gestión del conocimiento con el propósito de ofrecer al docente, una herramienta valiosa para la auto exploración de la práctica que produzca elementos clave de reflexión y conciencia sobre las actuaciones en situaciones de enseñanza – aprendizaje.

Dicha herramienta es propuesta como una guía metodológica que ayude a identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica a través de una auto-auditoría docente.

El fin último es apoyar al acompañante del alumno para que logre una educación basada en competencias que mejore los resultados de aprendizaje deseado y el rendimiento académico.

Comprender y utilizar mejor las estrategias de instrucción basadas en la investigación y los métodos de enseñanza del marco de Marzano, adaptadas a los nuevos contextos de la educación, ayudará a dar vida a este trabajo de obtención de grado.

Palabras clave: *evaluación, práctica docente, auto-auditoría, práctica reflexiva, procesos de enseñanza aprendizaje, gestión del conocimiento.*

Introducción

El presente documento reporta el trabajo realizado en torno a revisar las prácticas reflexivas de los docentes en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), aunque inicialmente se pretendía incidir en una comunidad de práctica para reconocer si había una relación directa entre el nivel de competencias de emprendimiento desarrolladas en los alumnos de licenciatura que cursaban las asignaturas de la UAB de Emprendimiento (Unidad Académica Básica) y el nivel de las competencias de emprendimiento de los profesores que impartían dichas asignaturas para mostrar si existía algún patrón que ayudara a identificar áreas de mejora o incluso identificar si había herramientas necesarias para poder identificar dichos niveles y dichas relaciones. Sin embargo, se presentaron obstáculos que impidieron continuar con dicha línea de investigación, y luego de analizar de manera ordenada y estructurada la información generada en los sondeos preliminares de fuentes primarias (entrevistas etnográficas) y secundarias, se identificó una ruta muy prometedora para desarrollar una propuesta de auto evaluación de la práctica docente e instrumentarla.

El proceso y los productos de este trabajo buscaban apoyar al ITESO para ofrecer a su profesorado:

- Una herramienta que ayude al docente a autoevaluar su propia práctica con el fin de aportar a su auto conocimiento y al descubrimiento de nuevas áreas de mejora
- Una metodología de auto exploración sistemática y sostenible a través del tiempo que le permita auto examinarse a la luz de las competencias que son requeridas para su práctica
- Contextualizar y articular la gestión del aprendizaje en el marco de los problemas y posibilidades del desarrollo como docentes y del ITESO

El documento integra de manera organizada la intervención realizada mediante tres capítulos y una sección de conclusiones:

El Capítulo 1 contiene el planteamiento del problema, donde se presenta el marco contextual en el que se ubica el problema, comprende la información relevante que envuelve al mismo como investigaciones en fuentes primarias y secundarias que ayudan a explicar el problema específico, la hipótesis de acción y la justificación del problema.

El Capítulo 2 desarrolla el acercamiento metodológico de la intervención. Presenta la revisión bibliográfica y discusión teórica que conceptualiza la investigación y presenta los procesos contenidos en los modelos de la Gestión del Conocimiento.

El Capítulo 3 trata de la sistematización para recuperar todo lo ocurrido desde la identificación del problema o meta, hasta la toma de decisiones sobre las maneras en las que se planea colocar el conocimiento gestionado al alcance de los miembros de la organización. Además de hacer uso de los registros, diarios y reportes parciales que se han construido durante el proceso de aprendizaje en la maestría para conceptualizar lo ocurrido desde el campo de la gestión del conocimiento. Las Conclusiones muestran la interpretación y discusión sobre las implicaciones de lo encontrado en aras de construir conocimiento y recapitular en torno a los propósitos del proyecto.

Capítulo 1. Dificultades en la auto reflexión de los docentes sobre los procesos de enseñanza aprendizaje

*Freud alguna vez dijo que la política,
la terapia y la enseñanza
eran las situaciones más complicadas*

Descripción del problema

La enseñanza, ejercida como una práctica docente profesional requiere de una reflexión constante para garantizar su pertinencia y el crecimiento de quien la ejerce. A finales del siglo XX cuando en los ámbitos pedagógicos avanzados de América y Europa comenzó a utilizarse la expresión *Práctica Reflexiva* (Schön,1998). Si la teoría del pensamiento práctico de Schön procedía de contextos artísticos, clínicos y organizacionales (diseño, arquitectura, dirección, psicoterapia, urbanismo), la práctica reflexiva entendida como propuesta formativa encontró una buena acogida en el ámbito del desarrollo profesional de docentes (Domingo, 2013).

Schön (en Domingo, 2013) menciona al respecto de la Práctica reflexiva tres pistas complementarias para el que busca formarse como practicante reflexivo:

- Desarrollar, más allá de lo que uno hace, la capacidad de reflexionar en plena acción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva (p. 212).

Estas tres recomendaciones o facetas, son complementarias y vistas a la luz de lo que habla Perrenoud (2004) en su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* cuando dice que el análisis colectivo de la práctica es una iniciación a la práctica reflexiva, genera dos escenarios para este proceso:

1. El análisis de la práctica como ayuda para el cambio personal
2. Un trabajo de grupo

En el primer caso, el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, lo que exige que cada uno haga un verdadero trabajo sobre sí mismo, lo que evidentemente exige tiempo y esfuerzo.

En el segundo caso trata de que ese conjunto de personas, dispuestas a introducirse a este proceso, confluyan en un mismo espacio, con ayuda de un monitor, a compartir el trabajo personal sobre un proyecto formativo en común donde el grupo no es solo un marco de trabajo analítico si no que se convierte en otro proyecto que ayuda a cada uno a progresar. Entonces el grupo tan solo es el contexto y el mediador del trabajo de análisis y sirve ante todo de marco estructurador para los intercambios.

Ahora bien, a nivel de formación media superior, este tipo de prácticas reflexivas se vuelve aún más urgente ya que los docentes son profesionistas interesados en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero sin formación en educación, pedagogía o disciplinas afines.

De esta manera los esfuerzos que las organizaciones educativas han emprendido para mejorar las prácticas docentes pueden verse enriquecidas con escenarios o experiencias de práctica reflexiva. Tal es el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) que, en su Modelo educativo para los programas de licenciatura, establece tres premisas fundamentales para orientar los procesos de aprendizaje y la práctica docente

1. Centrar la docencia en el estudiante y su proceso de aprendizaje.
2. Integrar los saberes profesionales o disciplinares con los saberes universitarios.
3. Desarrollar los cursos bajo una metodología educativa que promueva un aprendizaje caracterizado por un conjunto de atributos específicos. (ITESO, s/f, Pág.1)

Al respecto de la tercera premisa, el ITESO ha optado por una metodología educativa que coloca el énfasis en seis atributos deseables para el aprendizaje, que constituyen en sí mismos herramientas metodológicas para concretar las aspiraciones formativas de la universidad. Estos atributos son: significativo, situado, colaborativo, transferible, en acción y reflexivo. (ITESO, 2007, Pág.36).

Con el propósito de poner en práctica y desarrollar de manera permanente su proyecto formativo, el ITESO espera de sus profesores un desempeño docente caracterizado por siete cualidades (ITESO, s/f, Pág.1)

1. Una concepción de la formación universitaria acorde con la filosofía y el modelo educativo de la institución
2. El manejo e integración de un conjunto de saberes específicos
3. La planeación, conducción y evaluación de los cursos bajo un enfoque metodológico que incorpore los atributos del aprendizaje propuestos en el modelo educativo del ITESO
4. El uso de contextos diversos para la construcción del aprendizaje
5. Un esquema de interacción y comunicación basado en la colaboración y la colegialidad

6. Una actitud reflexiva y comprometida para la mejora continua de los procesos de aprendizaje
7. El interés por actualizarse de manera continua

Al respecto de este trabajo de obtención de grado, se trabajará de manera más profunda en el estudio de las últimas dos cualidades, mismas que se detallan a continuación:

Avanzar en esta dirección supone un desempeño docente que involucra no sólo el diseño, conducción y evaluación de situaciones de aprendizaje, sino también el análisis crítico de la propia práctica y la proyección de estrategias para mejorarla e innovarla. Este planteamiento implica para un docente del ITESO:

- Disposición para realizar una valoración reflexiva de su práctica docente y los resultados que ésta produce.
- Interés por desarrollar experiencias de innovación que le permitan mejorar permanentemente su práctica y los procesos de aprendizaje.
- Documentar y socializar los hallazgos que se produzcan a partir de la reflexión e innovación de su práctica docente.
- Interés por conocer el proyecto de los programas educativos de licenciatura en que colabora, para identificar las maneras en que puede contribuir a su desarrollo, desde la asignatura que imparte.
- Asistir a las reuniones de la academia o unidad académica básica a la que pertenece para involucrarse en el proceso de desarrollo continuo y mejora de los programas educativos y de los procesos de aprendizaje.
- Participar, en la medida de sus posibilidades, en los espacios institucionales que se abran para la puesta en común de experiencias y la reflexión conjunta.

El interés por actualizarse de manera continua

Visto así, ser un profesor del ITESO supone ser un profesional en desarrollo permanente, que busca actualizarse en lo relativo a su campo disciplinar y que se interesa por articular sus saberes y competencias profesionales con el proyecto educativo de la universidad.

En un nivel más concreto el docente del ITESO, conforme a su encargo de trabajo, está llamado a:

- Involucrarse en los proyectos de innovación y mejora del departamento académico en el que colabora.

- Participar, en la medida de sus posibilidades, en los espacios de formación docente que ofrece la universidad.
- Hacer uso de distintos mecanismos y espacios para mantenerse actualizado en su campo disciplinar.
- Tener interés por aprender otro u otros idiomas de acuerdo a su campo disciplinar y por promover su uso en el contexto de sus cursos.

La educación itesiana está centrada en el alumno, dentro de su Modelo Educativo se desprende un conjunto de propósitos educativos en lo que se concreta la formación y el aprendizaje que se quiere promover entre los estudiantes, y detrás de estos propósitos existe un conjunto de rasgos personales y profesionales que constituyen al profesional del ITESO y lo distinguen de profesionales egresados de otras instituciones: los saberes universitarios y los saberes profesionales (ITESO, 2004, Págs.15-18).

Formación para la vida en el ejercicio de una profesión socialmente relevante, es una frase que recoge el alcance deseable del proyecto de formación que el ITESO ofrece a sus estudiantes y a la sociedad. Se trata de una aspiración que trasciende con mucho los aspectos técnicos y disciplinarios de la formación profesional en sentido restringido. El supuesto detrás de esta formulación es que los egresados tengan la capacidad de responder consciente, crítica y creativamente a las necesidades y desafíos que plantean las situaciones de la propia vida y del ejercicio profesional.

El contexto actual plantea a los profesionistas desafíos que van desde generar alternativas de autoempleo hasta contribuir, desde su ejercicio profesional, a la transformación del entorno social en el que se desenvuelven. El propósito es que los estudiantes desarrollen no sólo su capacidad de generar ideas innovadoras, sino también una visión estratégica, una actitud de logro y las habilidades para concretar, poner en práctica y desarrollar sus ideas.

El Modelo Educativo del ITESO integra a la gestión docente dentro de la estructura de sus andamiajes y la entiende como la función de dotar de sentido comunitario a la actividad docente para que la comunidad universitaria conviva con el currículum, lo habite y le de vida desde su práctica cotidiana. (ITESO, 2004, Pág. 27)

La Gestión Docente como parte de uno de los ejes centrales del proceso de renovación educativa que ha emprendido el ITESO, impulsa a su vez dos procesos tanto o más importantes:

- a. El desarrollo continuo del modelo, a partir de la recuperación y la innovación sistemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b. La mejora del desempeño docente, tanto en el dominio de los ámbitos de conocimiento, como en los aspectos referidos a la metodología educativa.

Sin embargo, la estructura que posee actualmente la propia organización no ha sido suficiente para atender las necesidades de mejora docente ya que la práctica docente personal requiere una constante actualización, y que no es un objeto que se pasa entre personas o generaciones, sino un proceso continuo, social e interactivo.

Nació entonces el interés por introducir un proceso reflexivo orientado a la mejora de la práctica profesional docente derivado de algunas problemáticas identificadas etnográficamente al interior de la organización:

- Docentes sin conocimiento de cómo medir el logro de los objetivos de aprendizaje en sus asignaturas (los docentes y la evaluación del aprendizaje de los alumnos)
- Instrumentos de apreciación estudiantil limitados en su alcance para la valoración de la práctica y desempeño docente
- Un proceso libre y sin acompañamiento para la elaboración de las propias propuestas de mejora, a la luz de la propia interpretación de los resultados en los instrumentos de valoración docente
- Recursos para la capacitación docente ofertados por la institución sin obligatoriedad y sin el rigor que evalúe el resultado de la implementación en su práctica (acompañamiento docente)
- Profesores expertos en su área de conocimiento y sin formación formal como docentes
- Carencia de una articulación sistemática en los procesos formativos por parte de la institución educativa a través de sus académicos a quienes se ha encomendado el acompañamiento del cuerpo docente
- Carencia de un plan curricular formal para los profesores

Por ello el objetivo del proyecto buscó construir un conocimiento instrumental para la autoevaluación de la práctica docente, derivado de la capitalización de recursos organizacionales y la

experiencia sistematizada de la práctica reflexiva personal. Cabe mencionar que originalmente se concibió la creación de una comunidad de aprendizaje entre los profesores y la coordinación de la asignatura Plan de Negocio que forma parte de la unidad académica básica (UAB) de emprendimiento desde donde se rescatarían las experiencias y buenas prácticas de los docentes en el fortalecimiento de las competencias de emprendimiento de los alumnos asumiendo que existía la posibilidad de lograr con ello una identificación de las áreas de oportunidad de los profesores para su propio desarrollo de las competencias de emprendimiento. Sin embargo, no se logró la participación activa del grupo docente por varios factores donde sobresalieron: la limitación de tiempo de la mayoría de los docentes por ser profesores de tiempo variable con más ocupaciones ajenas a la Universidad y por el cambio de coordinación de la asignatura.

Este objetivo se planteó como un proceso de gestión del conocimiento no sólo por orientarse a la búsqueda del capital organizacional, sino por intencionar una producción que pudiera resultar útil para otros colaboradores de la organización que comparten la práctica educativa.

Se identificaron los siguientes alcances de este proyecto:

- a. Con potencial de ser compartido a otros profesionales docentes (pares, coordinadores, integrantes de la UAB, comunidad universitaria...)
- b. Con relevancia y posibilidades de trascender
- c. Pero, sobre todo inspirador y motivante tanto para quien inicie su meta-aprendizaje como para quien recibirá los frutos de esos cambios, el discente.

En el siguiente apartado se narra el proceso seguido para identificar el marco sobre el que se basó el instrumento de auto evaluación de la práctica docente.

Marco contextual

El ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente), es una universidad privada ubicada en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México, fundada en el año 1957.

La institución forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) que integra a ocho universidades en México. La universidad es nombrada como la Universidad Jesuita de Guadalajara.

Desde 1974 el ITESO enunció sus orientaciones fundamentales y de ellas se desprende la misión de la universidad, en ésta se prioriza, entre otros conceptos, la formación de profesionales

competentes, sensibles a los cambios que suceden en su entorno y comprometidos para la construcción de una sociedad más justa y humana.

La estructura académica de la universidad se encuentra organizada mediante 10 departamentos, los cuales desarrollan actividades de docencia, investigación, vinculación y gestión en torno a objetos de conocimiento. Los académicos que participan en esas actividades se encuentran adscritos a diferentes UAB y este trabajo de obtención de grado se enmarcó específicamente en la UAB de emprendimiento que contiene un conjunto estructural de tres asignaturas: Innovación y Emprendimiento, Modelo de Negocio y Plan de Negocio.

De acuerdo al Artículo 1 del Reglamento de Gestión Académica (ITESO, 2020, Pág.4) una UAB tiene los siguientes constitutivos:

1.1. Un equipo de profesores de planta y de asignatura integrado en torno de un objeto de conocimiento particular, diferente al de otras UAB y pertinente para la dependencia.

1.2. Un proyecto de producción académica orientado a:

1.2.1. El estudio y cultivo del objeto de conocimiento.

1.2.2. La búsqueda e innovación de sus aplicaciones sociales y profesionales para atender problemas socialmente pertinentes.

1.2.3. El desarrollo de procesos de formación, investigación, vinculación y gestión académica.

1.3. Un escenario de formación en uno o más programas educativos en sus distintos niveles, acorde con su objeto de conocimiento y dentro del marco de la organización académica vigente.

El Departamento de Economía Administración y Finanzas alberga a la UAB de emprendimiento que se oferta a todas las carreras como una asignatura optativa para los alumnos.

Desde el punto de vista de la Gestión del Conocimiento, este trabajo de obtención de grado buscó de manera primordial preservar y acrecentar el conocimiento desarrollado en la UAB de Emprendimiento desde la asignatura de Plan de Negocio, asignatura que se imparte a través de una coordinación conformada por seis docentes.

Capítulo 2. Construcción del plan para el diseño del instrumento de autoevaluación de la práctica docente

El propósito de este capítulo es establecer los constructos teóricos del campo de la gestión del conocimiento a través de la comprensión de varios autores y cuyas propuestas ayudan a entender cómo es que las organizaciones aprenden. Así mismo el capítulo se organiza a través de tres apartados: Marco de la gestión del Conocimiento, Plan de trabajo y Métodos de recolección de datos.

Marco de la gestión del conocimiento

Vistos los resultados de las organizaciones que hacen un uso eficiente de su conocimiento, no es sorprendente que desde distintas disciplinas se haya desarrollado un interés creciente por entender qué es el conocimiento y cómo se puede hacer un uso óptimo del mismo.

La gestión del conocimiento se ha desarrollado a partir de un marco teórico con una máxima fundamental: la mejor forma que tiene una organización de sacar el máximo partido al conocimiento que acumula es que ese conocimiento se comparta, que los miembros de la organización compartan su conocimiento entre ellos para de esa manera entrar en un círculo virtuoso que potencia y hacer crecer el conocimiento de la organización en su conjunto.

El establecimiento de un marco referencial para la gestión del conocimiento debe partir de una comprensión correcta tanto del concepto de conocimiento como del de gestión del conocimiento. Mientras que entre los expertos en la materia sí existe un consenso razonable respecto a qué es y en qué consiste el conocimiento, esto no es así con respecto a la gestión del conocimiento.

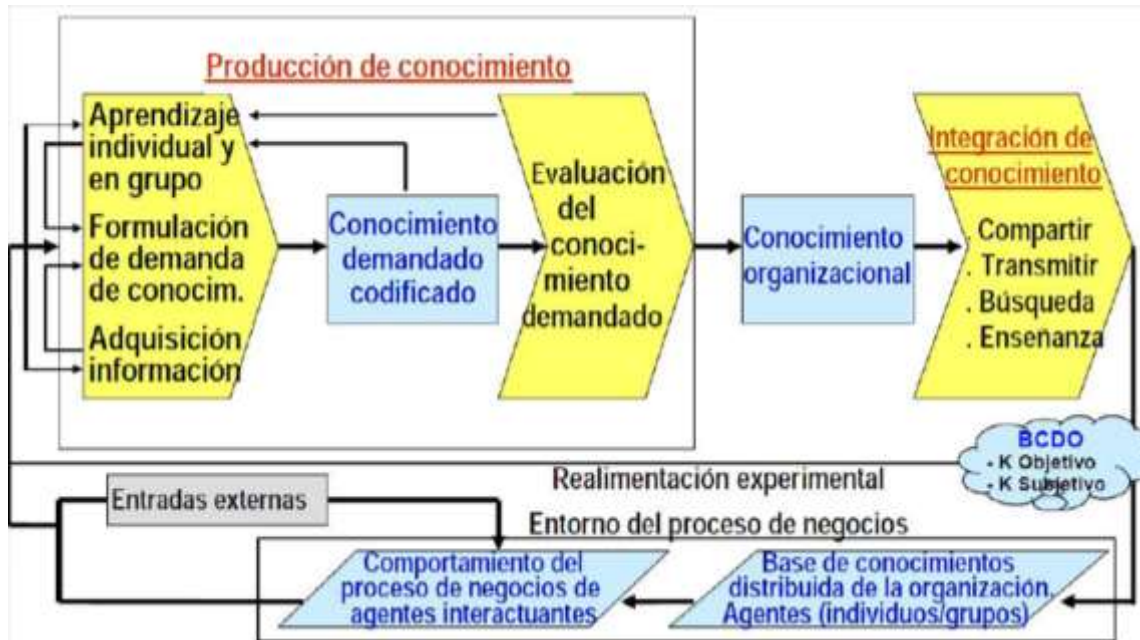
Ciclo de vida del conocimiento en las organizaciones

Según McElroy (2002) el conocimiento se produce en los sistemas sociales, a través de las personas y del proceso de compartir que ocurre con regularidad entre ellas. Dicho proceso en un nivel organizacional puede describirse mediante el llamado *Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC)*. El CVC comienza con la detección de problemas en el contexto del Procesamiento Organizacional: mientras las personas están ocupadas en desarrollar los procesos organizacionales, experimentan determinadas faltas en sus conocimientos de cómo lograr determinada acción u objetivo. Las acciones que se realizan para incidir en el CVC, es precisamente la Gestión del Conocimiento.

En la Figura 1 se muestra cómo el procesamiento de conocimiento apoya a las organizaciones en sus procesos de producción de nuevo conocimiento al dar soporte en la formulación y solución de problemas que puedan surgir en la cotidianidad. De esta manera, lo que se pretende es que el nuevo conocimiento sea utilizado para apoyar las estrategias de negocio de una organización.

Figura 1

Modelo de Administración del Conocimiento del KMCI



Fuente: Fireston y McElroy (2003)

Los dos procesos fundamentales que lo conforman son sociales: la producción e integración de conocimiento. El primer proceso, la producción, trata diferentes maneras relativas a la generación de nuevo conocimiento; esto, se hace con el objetivo de conservar el conocimiento actual, aquel que permanece, trabajando también nuevo conocimiento que ayude en la innovación para el mejoramiento de los procesos organizacionales que puedan beneficiar y agregar valor a una institución en el contexto empresarial (McElroy, 2002). En ese orden de ideas, esta producción se da por diferentes metodologías, tales como:

Adquisición de información. Se basa en la obtención de información utilizando diferentes fuentes tangibles como manuales, libros, revistas, tutoriales, etc. o fuentes intangibles como blogs, sistemas de información, entre otros. La idea es que después de adquirir y usar la información, esta se puede transformar en un conocimiento.

Aprendizaje individual y grupal. Se presenta cuando hay un proceso de mediación y aprendizaje individual y/o grupal que, a su vez, ayuda en la producción del aprendizaje organizacional. Este aprendizaje se da por medio de la difusión de los conceptos aprendidos a todos los grupos de una organización.

Formulación de afirmaciones de conocimiento: Se define como afirmaciones, argumentos, conjeturas, teorías, hipótesis de posibles acciones que podrían conducir a resultados deseados; los cuales dan un punto de partida para iniciar un proceso de investigación con el objetivo de llegar a comprobar la veracidad de estas.

Evaluación de afirmaciones de conocimiento: En esta metodología se evalúan las hipótesis planteadas en la etapa de formulación, con el objetivo de identificar si trascienden o no para formar parte de la base del conocimiento organizacional.

Por otro lado, la integración del conocimiento consiste en la difusión de nuevos conocimientos que contribuye en la toma de decisiones para llevar a cabo diferentes operaciones en una organización. Este proceso, parte de la base de que el conocimiento se debe distribuir y compartir. Desde esa perspectiva, esta integración se da por medio de:

Difusión de información y conocimiento: Metodología a través de la cual pueden utilizarse estrategias para difundir el conocimiento adquirido, dejándolo explícito en publicaciones en la intranet, manuales o documentos; a su vez, estos se convierten en herramientas de consulta permanente para la utilización de las personas de la organización.

Búsqueda de información y conocimiento: Esta etapa del proceso se podría dar mediante el apoyo en herramientas como buscadores, minería de datos o diferentes fuentes de información que sean de uso colaborativo de la organización.

Intercambio de conocimiento: Busca crear, desarrollar e impulsar espacios de intercambio de conocimiento, donde se logre compartir experiencias y creencias orientados al crecimiento de la organización.

Enseñanza del conocimiento: Son espacios en los cuales los expertos puedan compartir su conocimiento, generando intercambio de saberes entre el experto y el aprendiz.

Producción, integración y transferencia del conocimiento en las organizaciones

Davenport y Prusak (2000) establecen el que conocimiento deriva de las mentes trabajando. Es un flujo dinámico de experiencia, valores, información contextual y visión experta. Se origina y se aplica en la mente-cuerpo del sujeto que conoce.

En las organizaciones, ese flujo se encuentra incrustado en documentos, repositorios, procesos, rutinas, normas. Tiene una parte objetiva y estructurada, pero también subjetiva e intuitiva, es fluido y dinámico; de este modo es difícil de capturar en palabras. Puede verse al mismo tiempo como un proceso y como un stock. Los seres humanos son quienes prácticamente hacen todo el trabajo de construcción del conocimiento, esto a través de procesos como la comparación, el análisis de consecuencias, las relaciones y la puesta en común con otros. Implica saber algo útil, no el saber mucho. Y es por ello que los autores señalan que el conocimiento se produce en y entre seres humanos ya que, aunque un ordenador pueda captar y transformar datos en información, sólo el ser humano puede convertir estos datos y esa información en conocimiento.

Davenport y Prusak (2000) establecen que el conocimiento se transfiere en una organización, lo gestionemos o no, de manera eficiente o ineficiente. El enfoque que plantean es que las organizaciones, para aprender, necesitan que el conocimiento se transfiera mejor y de manera más eficiente; además aseguran que el conocimiento abunda en las organizaciones, pero su existencia no garantiza su utilización.

Uno de sus principales aportes fueron las *estrategias de transferencia del conocimiento*. Desde luego, esta transferencia se hace más difícil entre más grande sea la organización; ellos ya hablan de cómo las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) están aportando interesantes apoyos, y es posible que se sienta más cercana la persona que está al otro lado del mundo, pero contactada a través de la intranet, que el compañero de la oficina del piso de arriba.

Sin embargo, no debe olvidarse que la tecnología es solo la infraestructura el sistema, no el conocimiento como tal. Las TIC no crean conocimiento, ni siquiera garantizan que se intercambie la información. El medio no puede ser el mensaje, incluso puede que no haya ningún mensaje.

La transferencia informal diaria de conocimiento es vital para la organización. No obstante, al hablar de gestión del conocimiento, la transferencia de éste es pensada, desde luego, como algo formal. El conocimiento tácito y ambiguo es especialmente difícil de transferir, por lo que la mejor vía para poner en interacción ambas partes (por ejemplo, la rotación de personal).

En una economía del conocimiento, conversar es verdadero trabajo. La conversación es una de las formas más importante de trabajar que permite descubrir qué se sabe, además de adquirir y crear nuevo conocimiento.

Algunas de las estrategias que proponen son:

- La transferencia del conocimiento que se adecúe a la cultura de la organización.
- Conversaciones en espacios, situaciones cómodas, no-formales.
- Eventos como ciencias de la feria, encuentros o foros abiertos.
- Reuniones cara-a-cara y la compartición de narrativas resultan especialmente importantes
- Otras formas más estructuradas.

Ellos además plantean algunos factores que inhiben la transferencia de conocimiento y que se enuncian a continuación:

- Falta de confianza: fomentar la interacción y la confianza, promover reuniones cara a cara.
- Cultura fragmentada, vocabulario, marcos de referencia: crear un marco común a través de publicaciones, educación, discusión, rotación, trabajo en equipo.
- Falta de tiempo, espacios de reunión, idea estrecha de trabajo productivo: crear espacios y eventos para el intercambio de conocimiento.
- Asumir que el conocimiento es sólo cuestión de ciertos grupos: promover un enfoque no jerárquico en el aprovechamiento del conocimiento.
- Intolerancia a los errores o a la necesidad de ayuda: aceptar y recompensar los errores creativos y la colaboración; promover que no saber no significa un menor estatus.
- Confianza y base común: Las personas no pueden compartir conocimiento, sino comparten un lenguaje común

Así, la transferencia debe implicar un cambio en el comportamiento, poner el nuevo conocimiento en uso; si no cambia nada, sino se pone en uso nada, no hay ningún valor real para la organización en todo eso.

Algunas razones por las que no se utiliza el conocimiento son:

- No se respeta lo suficiente la fuente de donde proviene el nuevo conocimiento (sobre todo si viene de personal de menor jerarquía).
- Por orgullo, testarudez, falta de tiempo, falta de oportunidad, miedo a asumir riesgos. Todo esto resulta comprensible, dado que nuestra autoestima se basa en lo que sabemos.
- Velocidad y viscosidad. Podemos transferir un conocimiento muy rico, pero ¿qué tanto se absorbe realmente?

Frecuentemente, la transferencia del conocimiento se ha confinado a conceptos como mejora del acceso, comunicación electrónica, repositorios de documentos. Es tiempo de que las organizaciones dirijan su atención a aspectos más humanos.

Creación y gestión del conocimiento

Desde la perspectiva de Nonaka y Takeuchi (1995) en su modelo SECI describen la creación del conocimiento organizacional como el proceso que amplifica el conocimiento creado por individuos, y lo cristaliza como parte de la red de conocimientos de la organización, la creación del conocimiento organizacional se desarrolla al interior de comunidades de interacción, dónde la creación depende de una doble espiral que moviliza la interacción continua de conocimiento tácito y explícito (dimensión epistemológica) y que se moviliza al interior y entre entidades creadoras de conocimiento: individual, grupal, organizacional e inter organizacional (dimensión ontológica).

En la Figura 2. Espiral del Conocimiento, es posible identificar que el intercambio de conocimiento tácito se presenta en la producción de conocimiento durante el aprendizaje individual y grupal, así como en la integración durante el intercambio de conocimiento, en la cual, el conocimiento tácito se encuentra en los individuos de la organización y se vuelve explícito cuando toda la organización está en capacidad de generar nuevo conocimiento, pueda trasmitirlo y darle un uso a éste para apoyar las estrategias de negocio.

Los autores nos plantean que la socialización, donde no se crea contenido de conocimiento en sí, pero sí *empatía*, refiere al establecimiento de condiciones y espacios; que la externalización donde se crean contenidos de tipo conceptual, requiere el diálogo, las reuniones y la reflexión del colectivo; que la combinación que crea contenido sistémico, sucede a través de la integración y vinculación del nuevo conocimiento al conocimiento estructural de la organización; y, finalmente, que la internalización que crea aprendizaje organizacional, requiere la puesta en práctica, llevar al hacer.

El conocimiento existente puede ser convertido en nuevo conocimiento mediante un proceso social que hace posible la expansión del conocimiento, tanto en cantidad como en calidad, mediante transformaciones interactivas y en espiral entre el conocimiento tácito y explícito. Este proceso social consta de cuatro 4 modos de conversión o interacción: socialización, externalización, combinación e internalización; sin embargo, cuando se trata de crear conocimiento individual, este puede desprenderse de cualquiera de los patrones de conversión.

Los patrones interactivos inician con la *socialización*, donde los individuos comparten experiencias, se crea conocimiento tácito que se comparte como modelos mentales y habilidades técnicas. Aquí el conocimiento se consigue mediante observación, imitación y práctica. Continúa con la *externalización*, proceso por el que el conocimiento tácito se convierte en conocimiento explícito, proceso que además es clave para la creación de conocimiento y sobre todo para su gestión. En la externalización se verá el uso de metáforas, analogías, conceptos, hipótesis o modelos y se desarrolla mediante el diálogo y la reflexión colectiva. Luego sucede la *combinación*, proceso mediante el cual se convierte el conocimiento explícito en explícito; ejemplos de este proceso pueden ser los procedimientos educacionales formales y, dentro del contexto en las organizaciones podría ser la conceptualización de un producto en una empresa y la transmisión de dicha conceptualización para su adaptación a las necesidades del entorno. Finalmente tenemos la *internalización*, donde el conocimiento explícito se convierte en tácito, este proceso está íntimamente relacionado con el “aprender haciendo”. Puede ser necesario documentar ese conocimiento para ayudar al individuo a ponerlo en práctica e interiorizarlo.

Entonces, estos distintos patrones interactivos que crean conocimiento, interactúan unos con otros pasando por los distintos procesos descritos dentro de la espiral de creación de conocimiento que pueden observarse en la Figura 2.

Figura 2.

Modos de conversión del conocimiento SECI



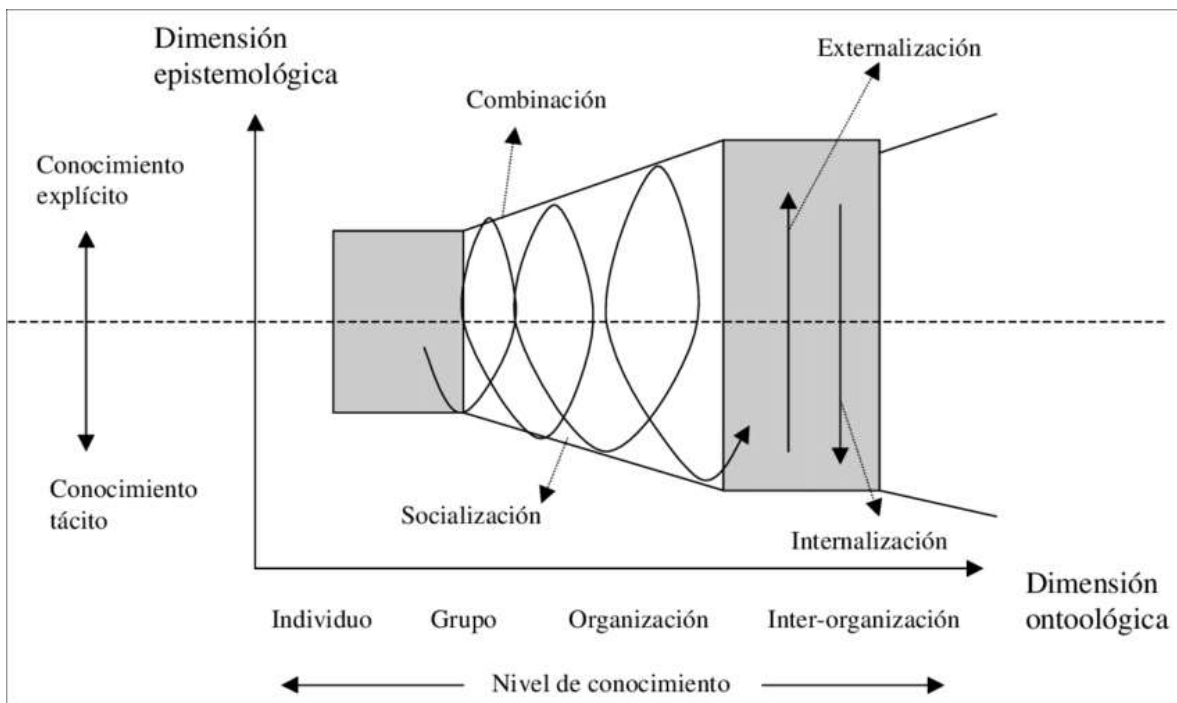
Nota: El gráfico que representa la espiral del conocimiento del modelo de Nonaka y Takeuchi fue tomado de: Nonaka, Toyama y Konno (2000)

Nonaka y Takeuchi señalan que los actores clave en la gestión del conocimiento son los propios miembros de los distintos niveles en la organización y que habrán de involucrarse e interactuar, de modo que se produzca el aprendizaje organizacional: empleados, mandos medios y altos, todos juegan un papel. Con su *Modelo en espiral* (Figura 3) muestran las relaciones entre las dimensiones ontológica y epistemológica de la creación del conocimiento e ilustra cómo la creación de un nuevo concepto es resultado del diálogo entre los dos tipos de conocimiento, este conocimiento se desarrolla, amplifica y gradualmente se legitima y se cristaliza.

La creación del conocimiento es un ciclo continuo que “inicia en el nivel individual y se mueve hacia adelante pasando por comunidades de interacción cada vez mayores, y que cruza los límites o fronteras de las secciones, de los departamentos, de las divisiones y de la organización” (p.82). “Cuando la interacción entre conocimiento tácito y conocimiento explícito se eleva dinámicamente desde un bajo nivel ontológico hacia niveles más altos, surge entonces una espiral de creación de conocimiento organizacional” (Cidec, s/f, p. 39).

Figura 3

Modelo en espiral de Nonaka y Takeuchi



Fuente: Nonaka y Takeuchi (1999)

El individuo es el principal involucrado en la creación del conocimiento organizacional, el conocimiento es creado por las personas, por lo tanto, una organización no puede crear conocimiento sin sus miembros y el compromiso que subyace a esta actividad es la base de la actividad creadora de conocimiento. Para fomentar el compromiso y posibilitar la creación del conocimiento deben existir ciertas condiciones organizacionales, es decir, la organización debe proveer condiciones para “amplificar” la creación de conocimiento:

- **Intención:** que se traduce en una estrategia de la organización, cuyo elemento más importante es la visión del tipo de conocimiento que debe desarrollarse y los estándares para evaluar y justificar el conocimiento creado.
- **Autonomía:** dotar de ésta a los miembros, entendida como la posibilidad de los miembros de la organización y los equipos para establecer los límites de sus tareas por sí mismos y regirse por la “especificación mínima crítica” al perseguir la intención organizacional.
- **Fluctuación y caos creativo:** introducir el *orden sin recurrencia* del ambiente externo que se manifiesta mediante las señales de ambigüedad, redundancia y ruido o también mediante el caos y la sensación de crisis frente a metas desafiantes y que llevan a definir y resolver problemas
- **Redundancia:** utilizar múltiples canales, sobrecarga de información, grupos enfocados a lo mismo (a modo de competencia) y generar sobre posición intencional de la información, más allá de los requerimientos específicos de la práctica personal. Se consigue al fomentar que se comparta información con otros miembros que quizá no la requieran, pero que pueden ofrecer consejos o nuevas perspectivas.
- **Requisito de variedad:** apertura a todos y a todo y mantener la diversidad interna de la organización.

Así mismo establecen cinco fases de creación del conocimiento:

1. *Crear conocimiento tácito.* El conocimiento tácito de las personas es la materia prima para la creación de nuevo conocimiento organizacional, por ello se debe comenzar por el desarrollo de estrategias que faciliten situaciones donde las personas puedan dialogar y compartir su conocimiento tácito.
2. *Crear conceptos.* Esta fase se corresponde con la exteriorización del conocimiento. Una vez que los miembros de la organización, protagonista del proceso de creación de conocimiento, tienen un modelo mental tácito compartido, se debe proceder a la

conversión de este conocimiento tácito en conocimiento explícito mediante la cooperación, el diálogo y métodos como la deducción, la inducción y la abducción (metáforas y analogías).

3. *Justificar conceptos.* Una vez creados los nuevos conocimientos, debemos establecer criterios que nos permitan comprobar su pertinencia y validez para la organización.
4. *Crear un arquetipo.* Se procede de la combinación del conocimiento explícito ya existente con el conocimiento explícito recién creado y filtrado para desarrollar nuevos modelos de organización y gestión, prototipos tecnológicos. La dificultad de esta fase requiere de dos de las condiciones facilitadoras como son la variedad de requisitos y la redundancia de información.
5. *Diseminar el conocimiento a múltiples niveles.* Una vez concretado el nuevo conocimiento en un producto más tangible, este nuevo conocimiento se puede expandir intra e inter organizacionalmente dando pie a nuevos procesos de creación de conocimiento en diferentes niveles ontológicos.

Por su parte, Senge (1994) en su teoría social del aprendizaje, también habla de niveles en el proceso de transformación o cambio de las organizaciones, propone tres niveles: uno que se experimenta a nivel personal, luego aparecen en la ecuación las redes de comunicación y difusión a través de las cuales se trasmite el entusiasmo que podría provocar en otras iniciativas de cambio o de adopción de nuevas prácticas y que nos llevaría al tercer momento y que es la transformación a través de las nuevas prácticas y la producción de un resultado que se presupone dará credibilidad a lo que inicialmente se intentaba *motivar*.

El autor inició un trabajo de gran espectro sobre el aprendizaje y el cambio en las organizaciones. En su libro *La quinta disciplina*, perfiló las competencias requeridas en el nuevo mundo de la información y el conocimiento y que hacen posible el aprendizaje en las organizaciones: aprendizaje en equipo, construcción de una visión compartida, modelos mentales traducidos desde la visión personal, pensamiento sistémico que implican una apertura participativa y reflexiva y dominio personal o de sí mismo. Las cinco disciplinas que propone son caminos para superar las barreras del aprendizaje y conseguir la innovación. Se describen a continuación.

1. *Pensamiento sistémico.* Todos los acontecimientos están distanciados en el espacio y en el tiempo, pero todos están conectados bajo un mismo patrón. Sólo se comprende el sistema de la tormenta al contemplar el todo. Los negocios y otras empresas humanas son sistemas,

ligados por tramas invisibles, en actos interrelacionados, que tardan años en exhibir completamente sus efectos mutuos. El pensamiento sistémico es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas, para que los patrones totales resulten más claros, Aunque las herramientas son nuevas, suponen una visión del mundo extremadamente intuitiva.

2. *Dominio personal.* La gente con alto nivel de dominio personal es capaz de alcanzar coherentemente los resultados que más le importan; lo consigue consagrándose a un aprendizaje incesante. Es una piedra angular de la organización inteligente, es su cimiento espiritual. Las raíces de esta disciplina se nutren de tradiciones espirituales de Oriente y Occidente, así como de tradiciones seculares. El dominio personal empieza por aclarar las cosas que le interesan sobre la vida, para poner nuestra vida al servicio de nuestras aspiraciones. Las conexiones de aprendizaje personal y organizacional y la acción de compromiso recíproco, es el espíritu especial de una empresa constituida por gentes capaces de aprender.
3. *Modelos mentales.* Los modelos mentales son conductas profundamente arraigadas. Muchas percepciones acerca de modelos nuevos o de prácticas organizacionales anticuadas no se llevan a la práctica porque entran en conflicto con poderosos y tácitos modelos mentales. Trabajar con modelos mentales, empieza a volverse un riguroso escrutinio. La gente puede manifestar sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros.
4. *Visión compartida.* Liderazgo es la capacidad de compartir una imagen del futuro que se quiere crear. No es posible imaginar que una organización haya alcanzado grandeza, sin metas, valores y misiones compartidas en la organización, se ha engrandecido, gracias a que lograron unir a la gente en torno de una unidad y una aspiración común. Cuando la visión es genuina, la gente no sobresale, ni aprende porque se le ordene sino porque lo desea. Con frecuencia la visión compartida de una compañía gira en torno del carisma de un líder, o de una crisis que acicatea a todos temporalmente. Al dominar la disciplina de la visión compartida, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por genuina que parezca.
5. *Aprendizaje en equipo.* Para los griegos, diálogos significaba libre flujo de información a través del grupo, que le permitían alcanzar percepciones que no eran posibles en lo individual. Hoy se están redescubriendo los principios y la práctica del diálogo, y se procura integrarlos a un contexto contemporáneo, referido a discusión, percusión y concusión.

Literalmente consiste en el peloteo de ideas de una competencia donde el ganador se queda con todo. El aprendizaje en equipo es vital, si los equipos no aprenden, la organización tampoco.

La práctica de una disciplina supone un compromiso constante con el aprendizaje. Las cinco disciplinas del aprendizaje se relacionan con nuestro modo de pensar, lo que queremos y con nuestra manera de aprender. En esto sentido, es más una disciplina artística que una disciplina administrativa tradicional. Es vital que las cinco disciplinas se desarrollen en conjunto. Por eso el *pensamiento sistémico* es la *quinta disciplina*, nos recuerda que el todo supera siempre la suma de sus partes. Sin pensamiento sistémico, la visión se encuentra en un terreno árido, que no satisface la primera condición de visión compartida.

El pensamiento sistémico, requiere de las disciplinas de la visión compartida, los modelos mentales, el aprendizaje en equipo, el dominio personal para realizarse potencialmente. Una organización inteligente es la que descubre continuamente su realidad y cómo modificarla.

El mismo modelo delimita siete barreras en las organizaciones inteligentes, las cuales de diferente manera provocan una serie de consecuencias y efectos en el aprendizaje de las personas, grupos y organizaciones.

“Yo soy mi puesto”:

Cuando las personas de una organización sólo se preocupan por las tareas propias de su puesto y no sienten ninguna responsabilidad por el efecto de su actividad en otras partes de la organización, ni por lo que ocurre en el resto de la misma, se dificulta el aprendizaje.

“El enemigo externo”:

Se refiere a la práctica generalizada de echar la culpa de los errores a los demás, y no reconocer nunca los propios errores. Esto imposibilita la corrección de los mismos, así como el cuestionamiento de las premisas en las que se fundamentan las propias acciones, lo cual impide, de este modo, el aprendizaje.

“La ilusión de hacerse cargo”:

Esta “ilusión” consiste en pensar que responder con agresividad a los problemas es sinónimo de proactividad, esto es, de hacerse cargo de los mismos y afrontarlos antes de que estallen. La agresividad es, a menudo, reactividad disfrazada, más que proactividad, y conduce al bloqueo del aprendizaje.

“La fijación en los hechos”:

Consiste en prestar atención tan sólo a lo inmediato, sin ir más allá de los problemas visibles e ignorando aquellos procesos soterrados y a largo plazo, que constituyen la causa de problemas futuros. Esta miopía condena a la organización a la reactividad, imposibilitando la adopción de comportamientos proactivos y de soluciones creativas a los problemas. El aprendizaje a nivel “generativo” es así bloqueado, quedando espacio, únicamente, para un aprendizaje meramente “adaptativo”.

“La parábola de la rana hervida”:

Hace referencia a la incapacidad de ver cambios lentos y graduales, siendo solamente sensibles a los cambios rápidos y bruscos. Como consecuencia de dicha incapacidad, la organización adopta medidas para adaptarse a estos últimos, pero no para adaptarse a los primeros.

“La ilusión de que se aprende con la experiencia”:

Muchas organizaciones asumen que se aprende mejor de la experiencia, sin tener en cuenta que, en muchas ocasiones, no es posible experimentar directamente las consecuencias de determinados actos o decisiones importantes. Algunos actos o decisiones tienen consecuencias a muy largo plazo. La creencia de que la experiencia directa constituye la fuente principal de aprendizaje, puede impedir la comprensión de muchos fenómenos que tienen efectos a largo plazo, limitando, por lo tanto, la capacidad de aprendizaje real de la organización

“El mito del equipo administrativo”:

Mito que se concreta en la creencia de que el equipo directivo está formado por un grupo de personas capacitadas para resolver todos los problemas. Esta creencia puede obstaculizar claramente el aprendizaje, en aquellos casos en que el equipo directivo no tenga capacidad para resolver determinados problemas. En estos casos, resulta más inteligente y constructivo reconocer con humildad

(CIDEDEC, 2000, Pág. 26)

Práctica compartida a través de comunidades

Cuando se habla de Gestión del Conocimiento es preciso entender la participación no sólo como ser parte de, sino también como interactuar con. Individuos interactuando continuamente con individuos que comparten la misma práctica. Cuando este proceso es concebido con estas cualidades, repercute en nuevos significados y, por ende, en reformulaciones, transformaciones, cambios en la forma de percibir la praxis, y el modo de relacionarse con la sociedad. Una característica esencial en la participación es la posibilidad del reconocimiento mutuo, o la

mutualidad, pues es a partir de ella que el individuo puede alcanzar un sentido de identidad (Wenger, 1998).

Una manera en que los miembros de un grupo o comunidad pueden fortalecer ese sentido de pertenencia, además de contribuir a que se continúe con las prácticas de las cuales se es parte, es proyectar los significados comunes, acción que puede llevarse a cabo con distintos procedimientos: desde la elaboración de discursos, la creación de conceptos, hasta la realización de productos materiales; es justamente a esto a lo que Wenger llama cosificación, misma que no podría darse sin la participación, ya que ambos se posibilitan, se conforman, se transforman entre sí.

Son la dualidad de la negociación de significados que propicia el aprendizaje a nivel individual y grupal, además favorece el compromiso mutuo que no sólo supone la competencia personal, sino también la de los demás. Se basa en lo que se hace y en lo que se sabe, además de la capacidad de relacionarse significativamente con lo que no se hace y lo que no se sabe, es decir, con las contribuciones y el conocimiento de los demás.

Una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles (Wenger y Snyder, 2000). Es precisamente con este proceso que la teoría de las comunidades de práctica va a generalizar a las interacciones aprendiz/experto cuando se trate de aprender cualquier práctica, y en particular una práctica laboral.

Retomando a Wenger, estas se distinguen por poseer un compromiso mutuo, una tarea conjunta, y un repertorio compartido. Las CoPs, difícilmente se pueden implantar y pasan por distintas etapas de maduración. A fin de que el conocimiento florezca, las organizaciones tienen que desarrollar una serie de roles y habilidades asociadas a su gestión, es decir a la codificación, distribución y puesta en uso del conocimiento. La gestión del conocimiento no tendrá éxito si solo es parte de un grupo de profesionales (por más grande que sea éste). Lo importante es que la gestión del conocimiento sea trabajo de todos, aunque en la mayoría de los casos, estos procesos dentro de las organizaciones requieren de gestores que desarrollen proyectos de conocimiento específicos, o bien, que mejoren actividades específicas asociadas al conocimiento.

Algunas de las tareas fundamentales de los gestores del conocimiento son:

- Desarrollar los objetivos del proyecto
- Integrar y gestionar grupos

- Determinar y gestionar las expectativas del cliente
- Monitorear los presupuestos y calendarios del proyecto
- Identificar y resolver problemas del proyecto

Plan de trabajo

Desde la Gestión del Conocimiento, este trabajo se orientó a la construcción de una metodología para la auto-auditoría de la práctica docente para el año 2021.

Este plan de trabajo tuvo dos etapas:

1. Mejora de competencias de emprendimiento de los docentes a través de la creación de una comunidad de aprendizaje en la UAB de emprendimiento del DEAM desde la asignatura de Plan de negocio.

2. Construcción instrumental para la autoevaluación de la práctica docente, derivado de la capitalización de recursos organizacionales y la experiencia sistematizada de la práctica reflexiva de la comunidad de aprendizaje.

Etapa 1. Mejora de competencias de emprendimiento docente: Proposición de proyecto ante un equipo de trabajo colaborativo existente.

Se aprende en la medida en la que se definen metas o empresas a lograr, se participa para conseguirlas y se interacciona y ajustan las relaciones con los demás y con el mundo en el proceso de alcanzarlas. Este aprendizaje es colectivo y reside en unas prácticas que expresan dos aspectos fundamentales: la búsqueda e intención sostenida para el logro de una meta o empresa compartida y las relaciones sociales que las acompañan, estas prácticas son propiedad de un cierto tipo de comunidad, llamada comunidad de práctica (Wenger, 2001).

La comunidad de práctica (CoP) se considera en este trabajo como un método para facilitar la comunicación y colaboración entre personas, y el intercambio, reflexión y uso del conocimiento disponible en un tema determinado (PNUD, 2012). La visión compartida es el principal objetivo para el trabajo en conjunto con el fin de alentar a la innovación a pesar de los riesgos que esta implica. Las personas construyen visiones compartidas por el deseo de sentirse conectadas a tareas importantes, de poder satisfacer la necesidad de relacionarse con otras personas, de compartir

experiencias distintas y que de esta manera puedan concretar los objetivos más deseados. (Senge, 1990).

La finalidad de esta primera fase fue el crear la propuesta de un nuevo proyecto dentro de una comunidad de práctica existente (UAB de emprendimiento) que permitiera mejorar las competencias de emprendimiento del equipo docente de la asignatura de Plan de Negocio, lo cual no implicaba un costo extra para la institución, sino el uso y aprovechamiento de los recursos existentes.

Los pasos previstos consistieron en:

1. Presentar un nuevo proyecto dentro de la comunidad de práctica existente
2. Validarlo con todos los integrantes
3. Crear un plan de trabajo de un año
4. Recuperar y sistematizar la información generada a partir de las experiencias de las prácticas docentes en el desarrollo de competencias de emprendimiento de los alumnos
5. Analizar los resultados para crear nuevas estrategias de mejora a la luz de las áreas de oportunidad identificadas

Duración de la etapa: 4 meses.

Etapa 2. Construcción instrumental para la autoevaluación.

Esta etapa constó de cuatro fases clave:

- 1) Proposición de proyecto ante un equipo de trabajo colaborativo existente
- 2) Mapeo. El desarrollo de una herramienta para la auto-auditoria de la práctica docente que ayude a la identificación de áreas personales de mejora en base a competencias de emprendimiento.
- 3) Combinación del conocimiento.
- 4) Uso del conocimiento que se adecue al proyecto en particular.

Fase 1. Mapeo de los asideros de conocimiento sobre las prácticas de evaluación y valoración del desempeño docente.

De acuerdo con Pérez y Dressler (2007), los mapas de conocimiento son “directorios que facilitan la localización del conocimiento dentro de la organización mediante el desarrollo de guías y listados de personas, o documentos, por áreas de actividad o materias de dominio”, que con apoyo de la

tecnología son publicados como directorios o gráficos que muestran en dónde se encuentra el conocimiento (Davenport y Prusak, 1998).

La finalidad del mapeo para el desarrollo del proyecto consistió en la búsqueda y recolección de la información que permitiera identificar focos de atención, generar conversaciones con expertos y encontrar acervos de información refinada para la mejora de las prácticas docentes.

Pasos para el mapeo:

Inicialmente se planteó formular la lista maestra de preguntas para obtener información sobre las prácticas de evaluación y valoración del desempeño docente que permitieran:

1. Identificar las fuentes de información en la organización.
2. Establecer una ruta para obtener la información:
 - Recabar las prácticas diseñadas por la institución para la evaluación docente
 - Investigar los recursos que ofrece la institución para la mejora de la práctica docente
 - Recabar los documentos que describan el perfil del profesor itesiano y las competencias con las que debe contar
 - Investigar modelos y metodologías de recuperación de las prácticas docentes y auto auditorías
3. Hacer un mapa de la información real y potencial.

No obstante, se presentó un cambio de rumbo en el proyecto ya que inicialmente el objetivo que se perseguía era mejorar las competencias de emprendimiento del equipo docente de la asignatura de Plan de Negocio y por la falta de participación del equipo docente y la imposibilidad de activar una comunidad de aprendizaje entre los profesores de la asignatura de Plan de negocio, no fue posible lograrlo, lo que provocó un giro en el proyecto e investigación.

El nuevo objetivo fue construir un conocimiento instrumental para la auto evaluación de la práctica docente, derivado de la capitalización de recursos organizacionales y la experiencia sistematizada de la práctica reflexiva personal.

Duración: 4 meses

Fase 2. Combinación del conocimiento.

En esta fase se adecúan los elementos del mapeo al proyecto la construcción de herramientas y marcos teóricos para la auto-auditoría de la práctica docente. En los procesos de gestión del conocimiento esta fase tiene como propósito justificar los conceptos que se construyen a partir del mapeo para determinar su valor y veracidad. Este tipo de procesos incluye la reconfiguración de diferentes conjuntos de conocimientos explícitos y el uso de criterios cualitativos y cuantitativos que derivados de la intención, estrategia o visión organizacional determinan si la construcción del conocimiento atiende a la intención del proyecto y son verdaderos para la organización (Nonaka, 1994).

En esta fase se lleva a cabo el proceso de sistematización de conceptos que implica la producción de nuevos conocimientos o nuevos significados a partir de la reconfiguración de la información existente.

Los pasos a seguir fueron:

- a. Desarrollar una propuesta metodológica para la auto-auditoría de la práctica docente
- b. Analizar las buenas prácticas y los resultados en los alumnos en términos del nivel de desarrollo de las competencias de emprendimiento
- c. Identificar las áreas de oportunidad para el desarrollo de competencias docentes
- d. Desarrollar estrategias de aprendizaje activo dentro de la CoP de la asignatura de Plan de Negocio

Duración: 4 meses

Fase 3. Uso del conocimiento

El conocimiento solo tiene sentido cuando es susceptible de ser utilizado, gracias a la práctica de estos conocimientos dentro de los procesos de la organización es posible tener retroalimentación acerca de su valor de contribución, cualidad que determina su efectividad para reutilizarse en el futuro, (Firestone & McElroy, citados en Ortiz y Ruiz, 2009). Es una fase donde la acción juega un papel fundamental, es un “aprender haciendo”, que produce conocimiento operacional por medio de ensayo y error en la articulación y desarrollo de conceptos concretos (Nonaka, 1999). A través de este proceso se introducen nuevas declaraciones de conocimiento en el ambiente operacional y se retiran las antiguas.

Es por ello que esta parte del proyecto está encaminada a aprovechar el conocimiento creado en la fase anterior. La propuesta consiste en implementar la herramienta desarrollada de auto evaluación de la práctica docente a manera de auto auditoría.

El uso del conocimiento se planea mediante los siguientes pasos:

1. Implementar el instrumento de autoauditoría al principio del semestre tomando de referencia los resultados del Instrumento de Apreciación Estudiantil (IAE) con respecto al desempeño de su docente, los resultados de su aprendizaje y su propia valoración del aprendizaje adquirido. Duración: 1 semana.
2. Implementar el instrumento de autoauditoría al final del semestre, considerando los nuevos resultados del IAE. Duración: 1 semana.
3. Registrar evidencias de lo producido. Duración: 6 meses.

Firestone y McElroy (2003) insisten en que no se debe entender el ciclo de vida del conocimiento como un modelo, sino como un marco de referencia, que sirve para desarrollar un modelo propio de producción e integración de conocimiento en una organización.

Las personas se comprometen con el aprendizaje cuando detectan una diferencia entre el estado actual y el estado al que deberían tender. La detección de estas diferencias constituye la emergencia de problemas que evidencian la falta de conocimientos para desarrollar las acciones que proporcionen los resultados deseados.

La detección de problemas dispara el aprendizaje que, eventualmente, podría desencadenar en la formulación de conocimientos (conjeturas, afirmaciones, argumentos o teorías sobre la manera en que los problemas identificados puedan ser resueltos)

Fase 4. Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso conocimiento construido

Según Nonaka (1994), la conversión de explícito a explícito o combinación es el proceso de procesamiento de la información y sistematización que reconfigura diferentes conjuntos de conocimientos explícitos. Consiste en establecer relaciones entre la información generada por los

equipos con información externa específica compatible, por medio de su clasificación, adición, re categorización y re contextualización. Produce conocimiento sistémico, como los prototipos.

La idea es provocar un proceso que motive al intercambio del conocimiento recién creado y del existente en la organización a través de: documentos, juntas, conversaciones o redes de las TICs y, en promover la reconfiguración y cristalización de los conocimientos explícitos en nuevos productos, servicios o sistemas.

El objetivo en esta última fase consistió en la validación final por parte de la comunidad de práctica y coordinadores, la redacción del manual de forma íntegra y su almacenamiento y circulación dentro de la academia.

Los pasos previstos para abordar esta fase consistieron en:

1. Validar la información con los integrantes de la UAB.
2. Autorizar las prácticas con el coordinador docente, para determinar su inclusión de manera formal en el programa de capacitación de profesores.
3. Procesar la constitución del manual de forma integral.
4. Difundir y presentar a los actores interesados.
5. Almacenamiento en el Repositorio Institucional del ITESO (REI)

Duración: 2 meses

Métodos de recolección y análisis de datos.

Se buscó que las técnicas empleadas durante el proceso de recolección y análisis de los datos obtenidos en la intervención propuesta en este proyecto fueran pertinentes al contexto de la organización, de la comunidad de práctica y sus actividades programadas a lo largo del proyecto. A continuación, se enlistan los métodos aplicados junto con las técnicas para desarrollarlas y se presenta una descripción breve de los momentos en donde se utilizaron en este proyecto.

Entrevista etnográfica

La etnografía es un trabajo de describir una cultura (Spadley, 1979), este método pretende entender a las culturas humanas desde la perspectiva de aquellos individuos que están inmersos en ellas. Este procedimiento figura entre uno de los enfoques globales más importantes en los estudios cualitativos. La estrategia de Spradley fue diseñada de forma didáctica para orientar los trabajos de investigadores noveles cuya principal técnica de recopilación de información es la entrevista etnográfica. El trabajo de campo convierte al observador en un instrumento de investigación. En este sentido, es necesario contar con recomendaciones procedimentales para el adecuado estudio de las personas en sus escenarios vitales donde los individuos desarrollan su cotidianidad. Las orientaciones básicas para la observación y tratamiento de la información se exponen a través de una serie de etapas.

La información procede del estudio de fenómenos vinculados a diversas ramas de las ciencias sociales que estudian a las personas en sus contextos de vida. Los pasos de este método van creando esquemas conceptuales que orientan la forma de realizar el análisis de la información, obtenida del cuerpo de las entrevistas. El investigador recibe sugerencias que lo sitúan constantemente entre el análisis de los datos y la recopilación de información en el trabajo de campo. La utilización de este tipo de estrategia repetitiva permite adecuar la observación fundamentada en las preguntas y objetivos del estudio que se realiza, y resulta de gran ayuda para la obtención de datos que guíen la investigación hacia resultados atinentes en el proceso de conocer, describir y obtener recomendaciones para la intervención en los contextos estudiados.

Registro

Una vez definida la situación social a observar, se utilizaron técnicas de recolección de información como notas de campo, grabaciones, etc. El registro incorpora las dimensiones de la(s) situación(es) social(es), de acuerdo con Cohen y Gómez (2012): espacio, actores, actividad, objetos, actos, eventos, tiempo, sentimientos. Los instrumentos de registro empleados durante todo el proceso de Gestión de Conocimiento: son las notas o diarios de campo, con el apoyo de video y audio-grabaciones.

Con respecto a las notas, se reconocen las siguientes categorías (Vargas, 2015):

- Notas de campo: observaciones directas de lo que ocurre en la situación social, son notas crudas.

- Notas metodológicas: observaciones que implican métodos de investigación utilizados o en relación a cambios en éstos.
- Notas teóricas: anotaciones que implican teorías sobre lo que ocurre en el campo.
- Notas personales: referencias personales que implican hechos de la vida personal o de los sujetos de observación

Análisis y categorización de información

El análisis de datos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con la situación social o problema de investigación. Es un proceso aplicado a alguna realidad que permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas (Vargas, 2015).

En investigación cualitativa la categorización se constituye en una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados. Este proceso consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio. La categorización constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada (Torres, 2002). La categorización no es arbitraria, está regida por principios y además, hay que tener en cuenta ciertos factores que influyen en la misma. Los criterios son:

Relevancia: El sistema de categorías debe contemplar las posibilidades o alternativas de variación. Por lo tanto, puede quedar excluido del sistema algunas y estas dependerán del diagnóstico y la realidad encontrada.

Exclusividad: La mutua exclusión de los componentes del sistema categorial tienden a eliminar las redundancias y la desorientación a la hora de clasificar los datos. Este criterio señala que, en principio, las categorías son mutuamente excluyentes, es decir, que el mismo elemento no puede ubicarse en dos categorías a la vez.

Complementariedad: Es importante tener en cuenta que en el problema o fenómeno estudiado abre un abanico de categorías para su estudio que a su vez permiten

complementarse con el objeto de profundizar o ahondar sobre cada categoría. Además, se relaciona con la coherencia y busca establecer una relación articulada de la realidad, en forma tal, que cada una de las categorías construida aporte de manera ordenada la información que no encierran las otras categorías.

Especificidad: Se especializa en un área específica concreta y delimitada. Cada categoría comporta un campo temático.

Exhaustividad: Hace referencia a que se hace necesario en el proceso categorial el admitir la inclusión de información en una de las categorías “tematizar de manera total la realidad objeto de estudio no dejando por fuera ninguna observación posible y relevante. Relacionar cada dato con el todo (Galeano, 2004).

En función de las categorías, se generaron afirmaciones basadas en los registros, y finalmente, fueron contrastadas con procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento y/o del enfoque sociocultural (Vargas, 2015).

Capítulo 3. Desarrollo del proceso

En este capítulo se presentan los procesos y resultados, a partir del análisis de lo que sucede al gestionar el conocimiento.

Resultados de las fases planeadas

El plan de trabajo consideró las fases que se describen a continuación en el orden que se presentan, respectivamente:

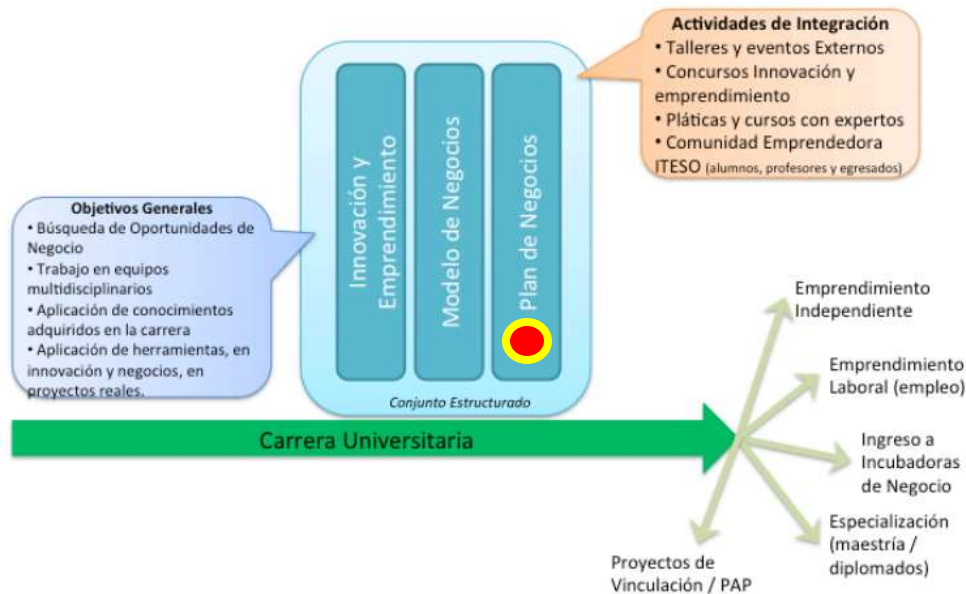
Fase 1. Proposición de proyecto ante un equipo de trabajo colaborativo existente.

Previo a la proposición del proyecto se llevó a cabo el desarrollo del planteamiento del proyecto, este se inicia en agosto del 2018 y se termina la versión preliminar de la propuesta en mayo del 2019, la línea de tiempo del proceso se presenta de la siguiente manera



Se concertó una reunión con la unidad básica de aprendizaje del DEAM del conjunto estructurado de emprendimiento, donde se acepta la inclusión de esta iniciativa en los trabajos de la comunidad de práctica de la asignatura de Plan de Negocio; y en esta decisión se observan condiciones para la amplificación o creación del nuevo conocimiento.

A continuación, se muestra de manera gráfica el lugar estratégico donde se insertó el proyecto, dentro de la lógica de un conjunto estructurado.



En el primer acercamiento de la propuesta a la comunidad de práctica existente y activa, se manifestaron la fluctuación y caos creativo, surgieron muchos caminos de cómo poder abordar la propuesta, y en ese momento se dio apertura a todos y a todo. Luego se buscó definir una empresa compartible. Este equipo de trabajo se encontraba conformado por seis profesores y una coordinadora docente para la asignatura denominada *Plan de Negocio* del conjunto estructurado de *emprendimiento* en la escuela de negocios de una universidad.

Originalmente se hizo una propuesta que fue rechazada y que buscaba medir únicamente el nivel de desarrollo de competencias de emprendimiento en alumnos que estudiaran alguna de las asignaturas de la unidad básica de aprendizaje de emprendimiento, dentro de la escuela de negocios de una universidad. La propuesta original evoluciona y se cambia el foco de atención del alumno al docente. La segunda propuesta contempla una mezcla de los dos enfoques, la valoración del desarrollo de competencias del alumno a la luz de las propias competencias emprendedoras del docente. Se hace la presentación al equipo de trabajo de la asignatura de Plan de Negocio donde se plantea al equipo dos actuaciones:

- 1) Recuperar de manera general las lecciones aprendidas de cada uno como docente de la asignatura de Plan de Negocio y observando de manera profunda sus propias competencias

de emprendimiento, mismas que se busca desarrollar en sus alumnos (toma de decisiones, planeación estratégica y visión sistémica, como las más importantes);

- 2) Crear espacios colaborativos intergrupales donde todos los docentes del equipo alinearan una misma actividad entre sus alumnos y los alumnos de los demás profesores y se creara una plenaria a final de semestre con todos los alumnos y donde se observarían los resultados de los aprendizajes de los alumnos, recuperándose de manera formal la experiencia.

Se propone una plataforma que rescatara las *lecciones aprendidas* de los docentes y que diera cuenta de los resultados con evidencias gráficas, videográficas y escritas que se compilaran de manera cronológica. Se hace una propuesta de plataforma a manera de borrador, misma que puede encontrarse en la siguiente liga: <https://sites.google.com/view/leccionesaprendidas/home> para dar una idea de un sitio concentrador de información que se traduciría en un banco de datos que ayudaría a tener estadísticas y sobre todo, un compendio de lecciones aprendidas, experiencias de éxitos y fracasos que pudieran ayudar al crecimiento colectivo en términos de mejores prácticas docentes. En su momento se habló de la posibilidad de poder escribir un libro entre todos con la propuesta metodológica para la formación en el emprendimiento.

Se acepta la propuesta de trabajo y comienza a ejecutarse en el ciclo de otoño del 2019, terminado el ciclo el equipo de docentes comienza a postergar las reuniones y los momentos en los que era posible coincidir, comienza a darse prioridad solo a los temas urgentes de academia. Se observa que los encargos de trabajo de los profesores y la propia dinámica que ya existía en la comunidad provocaron la disminución de los espacios dedicados para esta nueva tarea de desarrollo al punto en que el proyecto tuvo que reajustarse. Para enero del 2020 deja de formar parte de la agenda de trabajo esta propuesta de sistematización de las lecciones aprendidas, y se decide rediseñar el propósito del trabajo de obtención de grado, basado en el análisis de los mapeos y derivando en la identificación de una necesidad clara y sentida, **evaluar la propia práctica docente.**

En el apartado que narra el proceso de la combinación del conocimiento se explica con mayor detalle el reajuste que sufre el proyecto. A continuación, se presenta el mapeo realizado en la organización considerando a este, como la propia memoria o los asideros de ella.

Fase 2. Mapeo

Al hablar de mapeo es inevitable remitirme a mis clases de cartografía en la escuela. Al intentar definir este concepto recuerdo una pregunta que en su momento mi profesor de Gestión del Conocimiento me hizo al ayudarme a comprender lo que significaba la cartografía de la organización, la pregunta decía: ¿cuáles son las cosas que valen en las organizaciones? Una buena parte de la respuesta a esta pregunta es intangible y sucede por las relaciones, conexiones, ambiente de trabajo y cultura que se va creando al interior de la organización. En la medida en que una organización cuida esta parte relacional crece su capital social y las posibilidades de innovación; por lo que es más fácil prever su persistencia.

Los mapas buscan hacer explícitas aquellas cosas que parecieran propia de cada persona u organización, pero que, a fin de cuentas, son fundamentales para que las cosas sucedan. El mapeo del conocimiento es un trabajo en proceso, sería imposible escribirlo todo en uno o varios mapas. Cualquier mapa que sirva para hablar de los intangibles de la organización es parte de su conocimiento. Por lo regular cada mapa se orienta a problemáticas diferentes. Estos mapas pueden ser una excelente herramienta para iniciar conversaciones, y de eso se trata, en buena medida, la gestión del conocimiento y las posibilidades de cambio.

La finalidad específica que guarda el mapeo del conocimiento en el proyecto considera primordialmente que se trata de una organización educativa y, por ende, como decía Rubén Toledano cuando hablaba de uno de los principales procesos de la práctica de las instituciones educativas, “de la enseñanza- aprendizaje”. Por tal motivo inicialmente el propósito del mapeo buscaba asideros desde donde pudiera generarse un sistema de lecciones aprendidas que evaluaran los resultados de las diversas prácticas de la enseñanza-aprendizaje.

En un primer momento se partió de un listado de los conocimientos que se pensaba debía tenerse para el alcance del objetivo del proyecto,

- Definición del perfil de un emprendedor ignaciano
- Justificación institucional del por qué el ITESO reconoce a las competencias de emprendimiento como elementales para la formación de sus alumnos
- Declaración y definición de las competencias de emprendimiento: ¿qué entiende el ITESO por ellas? ¿Desde dónde las aborda?
- Metodología institucional utilizada por la UAB de Emprendimiento del DEAM
- Existencia o no de comunidades de práctica y/o de gestión del conocimiento en torno al Emprendimiento en el ITESO

- Existencia de acervos de “Lecciones aprendidas”

La siguiente tabla muestra la estructura diseñada para el mapeo:

Dimensiones del cómo	Preguntas Clave	Fuentes	Herramientas	Sistematización	
Práctica docente actual desde la UAB de Emprendimiento	¿cómo está definida?	Documentos de la UAB para el DEAM y la DGA.	Análisis documental	Mapa conceptual	
	¿dónde se declara?	Presentaciones empleadas en capacitaciones para sus docentes. Posibles trabajos de investigación de las integrantes de la UAB de Emprendimiento.	Análisis de entrevistas/conversaciones	Documento compilador	
	¿qué objetivos busca?				
	¿cómo se comunica?				
	¿cómo se comparte?		Análisis de reuniones		
	¿de qué manera orienta a sus docentes?				
	¿cómo se retroalimenta?				
	Práctica docente desde lo que dicen los profesores involucrados en procesos de emprendimiento fuera de la UAB.		¿qué dice sobre su formación el beneficiario de estos trabajos?	Entrevistas etnográficas a una muestra representativa de profesores que estén relacionados a procesos formativos de emprendimiento	Citas cara a cara
¿qué dice el formador sobre los procesos de desarrollo emprendedor del alumno?			Resultados IAE	Video llamada	Documento compilador
			Conferencia telefónica		

Sin embargo, durante el proceso de recolección de los tangibles y los intangibles de la organización, y de manera muy especial, la información recolectada a través de algunas de las entrevistas

etnográficas que se realizaron se observó que el ciclo del conocimiento estaba relacionado directamente a los ciclos generacionales en alumnos y profesores pero que había una variable que permanecía sin cambio, la importancia de las competencias de emprendimiento para la vida. Formar en el emprendimiento es una tarea que se intenciona desde el modelo educativo del ITESO como parte del perfil de egreso del alumno.

Algunos de los actores entrevistados hablaron de los procesos en los que se ha trabajado con anterioridad al formar en el emprendimiento como también de las nuevas tendencias en las metodologías y herramientas para la profundizar más en el desarrollo profundo de dichas competencias en el alumno, cambios provenientes de la identificación de brechas, incongruencias o adecuaciones en el conocimiento utilizado. Esta toma de conciencia y cambios podrían considerarse como esas nuevas declaraciones provenientes de un proceso de conocimiento y validadas por la organización a través de las personas que ejercen la autoridad en las instancias responsables y co responsables de esta tarea, así como de la misma puesta en práctica. Y como es de esperar en los ciclos y los procesos en las organizaciones, el nuevo conocimiento es puesto a prueba y eventualmente diseminado e integrado en la base distribuida de conocimiento organizacional, siendo utilizado hasta que nuevamente se encuentren brechas, incongruencias e inadecuaciones que requieren nuevo conocimiento.

Las siguientes son algunas reflexiones y declaraciones de formadores del ITESO que muestran a través de sus respuestas, un papel relevante del emprendimiento como proceso formativo, además de que lo encuentran pertinente, incluso de manera transversal en todas las carreras, tal como menciona GH cuando dice *“el emprendimiento es transversal, no todos lo entienden, entonces creo que sí valdría la pena comunicar más, creo que ayuda mucho el Cruce, el Cruce comunica mucho sobre los esfuerzos de emprendimiento de la comunidad, pero tenemos un camino largo ahí por recorrer ¿no?”* y Stella Maris también comentaba *“las competencias de emprendimiento son transversales, las tres principales: visión sistémica, planeación estratégica, y toma de decisiones las deberían de ver otras iniciativas de manera transversal. Sí creo que deba de haber varias instancias sin saber que están enseñando competencias de emprendimiento, pero, por ejemplo, esas sí se dan”* refiriéndose en esto último al asumir de las carreras y asignaturas que, sin tener conciencia plena, desarrollan competencias de emprendimiento sin esclarecerlo en sus procesos y guías de aprendizaje. Añade también Stella que es el DEAM quien está preocupándose más por intencionar

el desarrollo del emprendedor, dice ella *“pero no debe de ser una cuestión planteada solo desde el DEAM, de hecho inicialmente las tres materias, o sea, estas tres materias de emprendimiento se crean, digamos, dentro del departamento del DEAM, pero la puesta es que sean transversales, que se saquen del DEAM, y que sean materias transversales a toda la universidad, porque todas las carreras deben tener esta formación, ¿por qué?, porque son competencias transversales y de esta manera le das estas herramientas al alumno, que vean otro panorama”*.

En las entrevistas surgieron muchos ejemplos que hacían alusión a prácticas y proyectos, algunos específicos y otros más abiertos, que forman parte del trabajo de los alumnos a lo largo de su carrera pero que no tiene un título declarado como formación emprendedora, también es importante denotar la comprensión que tienen ellos de que el emprendimiento no es exclusivo para la creación de empresas, aunque es muy evidente poder constatar estas competencias cuando alguien quiere emprender un negocio o ya ha creado uno y lo gestiona. Encontramos en palabras de HC una segmentación de perfiles emprendedores por situaciones personales, él los clasificaba en tres tipos: los emprendedores por influencia familiar, los que nacen por necesidad y los que nacen por la motivación de un reto, en sus palabras él comentaba *“hay chavos que por un lado tienen familia que es emprendedora y que les da acceso y que les ha dado experiencia en negocios y ellos deciden emprender algo incluso distinto a la familia pero encuentran como ese camino familiar, otro es chavos que tienen necesidad y que se mueven, y que la necesidad los hace moverse a buscar oportunidades y a ayudar a su familia etcétera, lo que alcanzo a ver es que siempre aquello que los rete, aquello que les permita ver que se puede alcanzar pero que también los rete, es algo que también los va a ayudar a buscar alternativas para emprender, porque normalmente las prácticas que son o contextos que son muy teóricos, que te hablan que el emprendimiento es importante, que porque al principio es complicado pero que después lo agradeces, que no se compara con empleo... generalmente no lo terminan de cachar, sí lo escuchan, si lo entienden, si asimilan ese discurso pero no es algo que les llegue”*.

El que existan situaciones de aprendizaje que promuevan estos retos a los que se refiere HC, está demostrado que posibilita el desarrollo de las competencias de emprendimiento, GM comentaba: *“yo creo que tiene que ser mucho en la práctica, o sea, primero que sea de su interés el proyecto en cuestión, y que sea acompañarlos para que pongan en práctica esas competencias, porque si es solo a manera taller teórico, pues queda a lo mejor muy bien explicado, este, aún con ejemplos o con casos, pero yo creo que la cuestión de emprendimiento es poner en práctica porque es en ese poner*

en práctica cuando puedes ir ampliando el conocimiento pero también muchas cosas que vive el emprendedor y que a veces por más buena teoría no.... La vivencia es lo que va marcando en el alumno, creo..."

Es importante la atención de este problema de desinformación y falta de "nombramiento" del emprendimiento de manera oficial y transversal, como menciona GH *"Europa ya incluyó la competencia de emprendimiento desde el kínder y como lo definen como life long competence, es una competencia para toda la vida, si hay varios modelos que estructuran estas competencias incluso la estructura de niveles las asocian con niveles educativos, la primaria, la secundaria, y en realidad muchas de estas competencias son de niveles porque aunque empiezas a desarrollar la competencia desde que eres muy chico, con el tiempo esa misma competencia va adquiriendo un desarrollo y entonces se podría medir o se podría determinar un subconjunto de estas competencias de emprendimiento y ver hasta ahora cómo se miden y diseñar a lo mejor algún instrumento de medición y poder hacer algún estudio longitudinal por ejemplo a la entrada al ITESO, después que toman la materia de emprendimiento y luego a la salida"* y no es porque ya lo incluyó Europa, sino el hecho del descubrimiento de la relevancia de estas competencias en el individuo.

Vale la pena crear el instrumento de medición que ayude a tener elementos cualitativos y cuantitativos que den cuenta del estado actual del ITESO en materia de la formación del emprendimiento, cuidando además, desde lo que observaba HC cuando decía *"creo que algunos maestros tenemos tan presente el emprendimiento en el discurso que de repente ya comenzamos a vacunar a algunas generaciones, ya hay algunos chavos que me dicen: estamos llevando modelo de negocios y es muy parecida a innovación y emprendimiento y ya me tiene hasta la mmm... osea, ese discurso que de repente llega a cansar al alumno, habría que buscar hacer procesos diferenciados que de alguna forma experiencial le ayude a vivir al alumno de otra manera esto"* en no caer en la exageración o en tergiversar la verdadera valía de este proceso formativo, un proceso para toda la vida.

Es importante rescatar que no existen situaciones de aprendizaje que entorpezcan o inhiban el desarrollo de competencias emprendedoras, que lo que en su momento podría interferir con el desarrollo de estas son los profesores, tal como explicaba en algunos ejemplos GH *"no existe situación de aprendizaje que entorpezca el desarrollo del emprendimiento, los que entorpecen el desarrollo del emprendimiento pudiera ser en todo caso los profesores que no colocan el espacio*

donde el alumno se sienta con libertades o donde pone al alumno con miedo, o sea, porque las evaluaciones son evaluaciones de miedo, porque la retroalimentación es una retroalimentación no constructiva, es brusca, donde le impiden al alumno equivocarse y recuperarse, por ejemplo, si reprobaste un examen en la semana tres, por qué si ya tuviste que esa competencia en la semana diez ya la tiene bien, por qué sí tiene que seguir cargando con la cruz del primer reprobado, o sea, ¿cómo tú logras esa combinación de que el alumno se sienta responsable de salir bien en la semana tres pero que si no lo logra, sienta la confianza de poder recuperarse? Entonces, yo no veo que ninguna situación de aprendizaje conspira contra el emprendimiento, los que conspiramos a veces somos los mismos profesores por no generar los ambientes de trabajo que inspiran, que te hacen crecer o donde la realimentación es constructiva, oportuna, donde los animas, yo más bien lo veo por ahí, no en la situación de aprendizaje”.

Se descubre en las entrevistas que no existe un mapeo formal que registre cómo las carreras abordan el emprendimiento o cómo se llama la materia con la que justifican cómo se desarrolla esta competencia, pero es ineludible que existe un ecosistema emprendedor y que vale la pena rescatar y explicitarlo.

La construcción de un modelo que pueda medir en diferentes momentos el desarrollo de “algunas” de las competencias del emprendimiento cobra sentido y se entrelaza muy bien con lo que GH expresa “es un campo tan amplio que podrías escoger a lo mejor de tantas competencias solo un subconjunto de ellas, y bueno, pues probar el instrumento. Justificar también el diseño del instrumento basado en tu modelo de referencia y en cuáles experiencias. Se me hace un tema muy interesante y que podría ayudar a mejorar no solo a la materia de emprendimiento, sino también la competencia desde otras materias del ITESO que a lo mejor no declara formalmente que forman emprendedores, pero que en el fondo sí lo forman, y luego como bien tú me decías en el preámbulo de la entrevista, ¿bajo qué conceptos de emprendimiento? y ¿emprendimiento para qué? Entiendo que lo que te interesa no es el emprendimiento como algunos lo ven que está asociado nada más a la creación de nuevas empresas lucrativas, si no el emprendimiento en su sentido más amplio, que incluye una serie de competencias duras y otras actitudinales y están asociadas a cómo tú puedes emprender incluso proyectos de tu vida personal o cómo puede ser lo que se llama un “intra-preneur” que es dentro de la misma organización donde tú trabajes, sea lucrativa o no lucrativa, cómo puedes emprender nuevos proyectos y nuevas iniciativas que incluso tienen muchas que ver

con el liderazgo y el involucramiento con tus pares o con tus jefes para abordar proyectos dentro de la organización donde estás, entonces a mí se me hace muy interesante y podría ser en algunos pero no descartes también en el propio personal del ITESO, porque creo que este intrapreneurship debe ser objeto y ha sido objeto de preocupación también de las autoridades del ITESO, entonces se me hace muy interesante el proyecto”. Es interesante contemplar en esta posible investigación de campo, la inclusión del personal no docente de la universidad, ya que el ITESO como comunidad podría, desde toda su comprensión como sociedad, permearse de esta forma de ser emprendedora, pero de manera esclarecida y a la luz de sus inspiraciones fundamentales.

Además de las entrevistas etnográficas, se analizaron los asideros de conocimiento de la organización e información secundaria que demostrara la pertinencia de la recuperación no solo de las lecciones aprendidas, sino de la propia práctica docente. A continuación, se presenta el hilo conductor a través de los principios rectores de la práctica profesional docente y su especificación en el campo de la formación de emprendedores, así como el puente que nos ayuda a conectar el reajuste de la investigación. Para ello se partió del análisis de lo siguiente:

- Modelo educativo del ITESO
- Perfil del docente del ITESO
- Perfil del emprendedor Itesiano
- Análisis Comparativo del Modelo de Evaluación Docente del ITESO (IAE) y el Marco de referencia The New Art and Science of Teaching para la educación basada en competencias, de Marzano
- Modelo de la práctica reflexiva en acción, de Marzano
- Modelo para convertirse en un maestro reflexivo estableciendo metas de crecimiento, de Marzano.
- Instrumentos IAE y IEPE

El modelo educativo del ITESO para los programas de licenciatura establece tres premisas fundamentales para orientar los procesos de aprendizaje y la práctica docente:

1. Centrar la docencia en el estudiante y su proceso de aprendizaje.
2. Integrar los saberes profesionales o disciplinares con los saberes universitarios.
3. Desarrollar los cursos bajo una metodología educativa que promueva un aprendizaje caracterizado por un conjunto de atributos específicos.

Al respecto de la tercera premisa, el ITESO ha optado por una metodología educativa que coloca el énfasis en seis atributos deseables para el aprendizaje, que constituyen en sí mismos herramientas metodológicas para concretar las aspiraciones formativas de la universidad. Estos atributos son: significativo, situado, colaborativo, transferible, en acción y reflexivo.

Con el propósito de poner en práctica y desarrollar de manera permanente su proyecto formativo, el ITESO espera de sus profesores un desempeño docente caracterizado por siete cualidades,

1. Una concepción de la formación universitaria acorde con la filosofía y el modelo educativo de la institución
2. El manejo e integración de un conjunto de saberes específicos
3. La planeación, conducción y evaluación de los cursos bajo un enfoque metodológico que incorpore los atributos del aprendizaje propuestos en el modelo educativo del ITESO
4. El uso de contextos diversos para la construcción del aprendizaje
5. Un esquema de interacción y comunicación basado en la colaboración y la colegialidad
6. Una actitud reflexiva y comprometida para la mejora continua de los procesos de aprendizaje
7. El interés por actualizarse de manera continua

De esta declaración de rasgos del docente, se ha codificado cada uno de los rasgos en una competencia para el docente, síntesis que se presenta en la siguiente tabla:



Al respecto de este trabajo de obtención de grado, se trabajará de manera más profunda en el estudio de las últimas dos cualidades, mismas que se detallan a continuación:

Una actitud reflexiva y comprometida para la mejora continua de los procesos de aprendizaje.

Avanzar en esta dirección supone un desempeño docente que involucra no sólo el diseño, conducción y evaluación de situaciones de aprendizaje, sino también el análisis crítico de la propia práctica y la proyección de estrategias para mejorarla e innovarla. Este planteamiento implica para un docente del ITESO:

- Disposición para realizar una valoración reflexiva de su práctica docente y los resultados que ésta produce.
- Interés por desarrollar experiencias de innovación que le permitan mejorar permanentemente su práctica y los procesos de aprendizaje.
- Documentar y socializar los hallazgos que se produzcan a partir de la reflexión e innovación de su práctica docente.
- Interés por conocer el proyecto de los programas educativos de licenciatura en que colabora, para identificar las maneras en que puede contribuir a su desarrollo, desde la asignatura que imparte.
- Asistir a las reuniones de la academia o unidad académica básica a la que pertenece para involucrarse en el proceso de desarrollo continuo y mejora de los programas educativos y de los procesos de aprendizaje.
- Participar, en la medida de sus posibilidades, en los espacios institucionales que se abran para la puesta en común de experiencias y la reflexión conjunta.

El interés por actualizarse de manera continua

Visto así, ser un profesor del ITESO supone ser un profesional en desarrollo permanente, que busca actualizarse en lo relativo a su campo disciplinar y que se interesa por articular sus saberes y competencias profesionales con el proyecto educativo de la universidad.

En un nivel más concreto el docente del ITESO, conforme a su encargo de trabajo, está llamado a:

- Involucrarse en los proyectos de innovación y mejora del departamento académico en el que colabora.
- Participar, en la medida de sus posibilidades, en los espacios de formación docente que ofrece la universidad.

- Hacer uso de distintos mecanismos y espacios para mantenerse actualizado en su campo disciplinar.
- Tener interés por aprender otro u otros idiomas de acuerdo con su campo disciplinar y por promover su uso en el contexto de sus cursos.

La Gestión Docente como parte de uno de los ejes centrales del proceso de renovación educativa que ha emprendido el ITESO, impulsa a su vez dos procesos tanto o más importantes:

- a. El desarrollo continuo del modelo, a partir de la recuperación y la innovación sistemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b. La mejora del desempeño docente, tanto en el dominio de los ámbitos de conocimiento, como en los aspectos referidos a la metodología educativa.

De aquí que se decide el rediseño de este trabajo de obtención de grado y el cambio de enfoque de una gestión del conocimiento a una gestión de la información.

Fase 3. Combinación del conocimiento

Derivado del primer proceso de trabajo a través de la comunidad de práctica es que a finales del 2019 se puso a prueba la propuesta que se había planteado originalmente.

Se diseñó y realizó una actividad colectiva inter grupos, actividad que trató del diagnóstico de varios casos empresariales de micro negocios de egresados itesianos, donde en equipos creados con alumnos de los diferentes salones de clase de la asignatura de Plan de Negocio, se creaba un infográfico que mostrara una radiografía del estado actual de la empresa al tiempo que el empresario compartía su problemática. Los alumnos debían analizar de manera sistémica la situación del negocio frente a la problemática identificada por el dueño del mismo, confirmar que el problema era verdaderamente el problema o no, y generar una estrategia para la posible solución.

Esta actividad se realizó en una sesión de 5 horas con varios momentos en los que cada docente estuvo monitoreando y evaluando el desempeño de los alumnos, tanto los propios como los de los otros profesores. Al final de la experiencia los alumnos llenaron formatos de autoevaluación que se integraron después a un análisis global de la valoración de los aprendizajes logrados y el nivel de desarrollo de sus competencias, resultado que reflejó el desempeño de los docentes.

Derivado de estos resultados, y de los resultados obtenidos del instrumento de apreciación estudiantil de ese periodo, la comunidad propone ajustes y cambios a la metodología de la asignatura, pero no se denotan de manera explícita las áreas de oportunidad en las competencias

de los profesores, ni en el dominio de los ámbitos de conocimiento, ni en los aspectos referidos a la metodología educativa de cada uno.

De aquí que se observa la necesidad de revisar de manera sistémica, los instrumentos de evaluación de la práctica docente actuales a la luz de la información que le permite a un docente reconocer sus áreas de mejora en su práctica.

Es por lo que se revisan otras propuestas de otros autores en torno a la auto reflexión de las propias prácticas docentes y se trabaja en una propuesta cuyo enfoque no sea el “surtir” lo que ya se tiene, sino el acelerar la creación de nuevo conocimiento a partir de integrar conocimiento existente. En el campo del emprendimiento, podríamos hablar de la búsqueda de una innovación para la práctica de la buena docencia.

Fase 4. Uso del conocimiento

Desde luego el conocimiento explícito puede representarse con relativa facilidad de un modo distinto más adecuado, transportable y comprensible. Algunas formas de conocimiento están ya codificadas y explícitas (Modelo educativo, perfil de docente, perfil de egreso del alumno), sin embargo, no necesariamente son útiles; es necesario evaluarlo y hacerlo accesible a las personas que pueden hacer algo con tal conocimiento a fin de beneficiar a la organización. Esta validación y puesta a disposición es parte de integrar del proceso de codificación o re-codificación.

Las organizaciones educativas presentan algunas características propias que es necesario tomar en cuenta. La más importante posiblemente es la manera (o maneras) en que es considerado el concepto de “procesos de negocio” (procesos de la organización) en estas, ya que se distingue del concepto de proceso productivo de bienes o servicios de otras organizaciones. En el caso de la educación estamos refiriéndonos a una actividad central de prestación de servicios en la que la relación con el cliente (el alumno) tiene como objetivos generales que el alumno adquiera determinados conocimientos, desarrolle habilidades específicas, y desarrolle la capacidad de aplicarlas efectivamente de manera contextualizada. Además de este proceso central, las organizaciones educativas realizan otras actividades complementarias, por ejemplo: capacitación docente, revisión curricular, certificación de programas, diseño de programas nuevos.

El mapeo de los procesos de la práctica o de trabajo en la organización educativa, debe centrarse en documentar algunas características relevantes de los mismos. Para hacer esto es importante la problematización de la práctica que hacen los docentes u otros actores, en la medida en que ello coadyuva a tener determinados focos de atención en el examen de los procesos.

Este elemento de problematización se relaciona con un aspecto importante del ciclo de vida del conocimiento: la continua puesta a prueba del conocimiento y en la identificación de brechas o inadecuaciones en el conocimiento utilizado, que se reflejan en problemas de operación y/o en los resultados de los procesos.

Desde hace pocos años la Práctica reflexiva como tal ha encontrado su espacio en el ámbito de la investigación científica y ha sido objeto de estudios teóricos y experimentales.

La Práctica reflexiva se ha experimentado principalmente en contextos de formación permanente, sin embargo personalmente mi interés se ha centrado en estudiar con profundidad las posibilidades que ofrece la Práctica reflexiva para implementarla en cualquier situación de aprendizaje profesional y también en la propia Auditoría profesional en virtud de que mi formación profesional no es como educadora o docente, ya que tengo solamente una licenciatura en Administración de empresas y actualmente estoy cursando un posgrado en Educación y Gestión del Conocimiento; no obstante he sido profesora universitaria de asignaturas relacionadas a negocios y emprendimiento desde hace más de 18 años y mi deseo de mejorar para lograr aprendizajes más profundos y dirigidos en mis discentes, así como mi propio interés por mejorar en mi práctica profesional docente me han conducido a este trabajo de investigación e intervención.

Ya que la práctica docente personal requiere una constante actualización, y que no es un objeto que se pasa entre personas o generaciones, sino un proceso continuo, social e interactivo, este documento busca iniciar un proceso reflexivo orientado a la mejora de la práctica profesional docente.

Luego del proceso profundo de investigación y de reflexión profundo se identifica lo siguiente:

- Docentes sin conocimiento de cómo medir el logro de los objetivos de aprendizaje en sus asignaturas (los docentes y la evaluación del aprendizaje de los alumnos)
- Instrumentos de apreciación estudiantil limitados en su alcance para la valoración de la práctica y desempeño docente
- Un proceso libre y sin acompañamiento para la elaboración de las propias propuestas de mejora, a la luz de la propia interpretación de los resultados en los instrumentos de valoración docente
- Recursos para la capacitación docente ofertados por la institución sin obligatoriedad y sin el rigor que evalúe el resultado de la implementación en su práctica (acompañamiento docente)
- Profesores expertos en su área de conocimiento y sin formación formal como docentes

- Carencia de una articulación sistemática en los procesos formativos por parte de la institución educativa a través de sus académicos a quienes se ha encomendado el acompañamiento del cuerpo docente
- Carencia de un plan curricular formal para los profesores

Iniciar un proceso reflexivo orientado a la mejora de mi práctica profesional como docente me llevó al diseño de un proceso de mejora para mi práctica reflexiva docente que sistematice mi formación continua de la siguiente manera:

- a. Dentro de un proceso estratégico de desarrollo profesional
- b. Que defina algo concreto y “estratégico” para “iniciar una mejora”
- c. Que trate de un propósito de largo alcance
- d. Que sea sistemática
- e. Que tenga el potencial de ser compartida a otros profesionales docentes (pares, coordinadores, integrantes de la UAB, comunidad universitaria...)
- f. Que sea relevante y con posibilidades de trascender
- g. Pero, sobre todo, que sea inspirador y motivante tanto para quien inicie su meta-aprendizaje como para quien recibirá los frutos de esos cambios, el discente.

Dicho proceso de mejora se basó en una propuesta metodológica desarrollada por Marzano que fue ajustada y traducida del inglés al español. Derivado de este proceso se creó un instrumento para la auto auditoría de la práctica docente. Para realizarlo fue necesario desarrollar una plantilla a manera de guía y organizador de información, que permitiera recabar los elementos clave de análisis de reflexión con respecto a lo que se esperaba lograr en la práctica docente, basados en una lista de 11 acciones docentes distribuidas en tres categorías fundamentales: realimentación, contenido y contexto. Cada acción docente contiene aspectos a considerar para su evaluación, evaluación basada en una rúbrica que identifica el nivel de profesionalización de dicha acción.

De manera general, el instrumento le ayudará al docente a registrar:

- ¿Qué espero de mi práctica con respecto al ámbito o aspecto que audito?
- ¿Qué es lo que hago en la práctica?
- De acuerdo con la tabla de evaluación, ¿en dónde ubico mi práctica?
- ¿Qué evidencia existe de ello?
- ¿De qué fuente proviene la información?
- ¿Se diseñarán nuevas acciones para la práctica?

En el apartado 3.2 se muestra el conocimiento derivado de su combinación con conocimiento externo adquirido donde se narra el proceso que se siguió para identificar el marco sobre el que se basa la propuesta de este instrumento de auto evaluación de la práctica docente.

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

Socializar y transferir el conocimiento relacionado con las actividades y procesos substantivos. Esta fase no se enfoca en el conocimiento en sí mismo, sino la manera en que se produce y difunde. Aunque en un primer momento el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, lo que exige que cada uno haga un verdadero trabajo sobre sí mismo, lo que evidentemente exige tiempo y esfuerzo, para la gestión del conocimiento es muy importante que los procesos sean compartidos con otros.

Encontrar a ese conjunto de personas dentro de la organización, dispuestas a introducirse a este proceso, que confluyan en un mismo espacio y quizás con ayuda de un monitor, será la siguiente tarea. De esa manera se podrá compartir el trabajo personal sobre este proyecto formativo, pertinente al perfil del docente del ITESO, no como un marco de trabajo analítico si no con la posibilidad de que se convierta en otro proyecto que ayude a cada uno a progresar y pueda dar pie a la creación de un marco estructurador para los intercambios en el futuro.

Aludiendo a lo anterior, se ha decidido solicitar un espacio dentro del programa de trabajo de la comunidad de práctica con la que se inició este proyecto, para presentarle los resultados de este replanteamiento de la investigación, a manera de compartir las herramientas creadas y dejarlas a la disposición de los docentes que estén interesados en probar los nuevos artefactos para la auto auditoría de sus prácticas como docentes. En un segundo momento, se pretende solicitar a toda la unidad básica de aprendizaje del conjunto estructurado de emprendimiento, un espacio para la socialización de este conocimiento construido y con ello generar la posibilidad de compartirlo con toda la comunidad de docente de la organización.

Conocimiento estructural

A continuación, se presentan las cinco construcciones derivadas del proceso de gestión del conocimiento en la gestión docente del ITESO como eje central del proceso de renovación educativa con el fin de impulsar a su vez dos procesos tanto o más importantes:

- c. El desarrollo continuo del modelo, a partir de la recuperación y la innovación sistemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- d. La mejora del desempeño docente, tanto en el dominio de los ámbitos de conocimiento, como en los aspectos referidos a la metodología educativa.

Productos del proyecto

El primer producto que se presenta, **“Apreciaciones y percepciones de los estudiantes: integración IAE y IEPE”**, es un esquema que integra la estructura de dos instrumentos del ITESO que tienen como propósito conocer la percepción acerca de la experiencia que el alumno ha tenido en una asignatura en términos de los aprendizajes logrados, la manera en que los ha obtenido y el papel que el profesor ha jugado como ayuda para conseguirlos. La integración de la estructura de los dos instrumentos plantea un referente más amplio, que complementa los aspectos que pueden ser valorados desde las percepciones que los alumnos tienen acerca de sus aprendizajes y de los desempeños de sus docentes, y por ende, se convierte en un insumo para identificar las necesidades de mejora de la docencia y de sus procesos de aprendizaje.

El segundo producto se denomina **“Tabla de auto evaluación de la práctica docente”** trata de la adaptación de un instrumento para la auto-auditoría de la práctica docente propuesto por Robert Marzano en su manual *El nuevo arte y ciencia de la enseñanza*. La herramienta detalla los elementos de tres categorías generales de enseñanza que definen lo que debe suceder para optimizar el aprendizaje de los estudiantes, estas tres categorías son: Realimentación, Contenido y Contexto.

En la taxonomía del instrumento se implementa un elemento adicional que valora y realimenta el empleo y discernimiento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para la construcción del aprendizaje del alumno, a este elemento se le denominó: **“Usar tecnologías de información y comunicación”**, el desglose de atributos está basado en las propuestas de Chris Stephenson, directora de Estrategia Educativa en Informática de Google.

Las tres categorías de la tabla de auto evaluación de la práctica docente no se centran en lo que el maestro debe hacer, sino que se basan en lo que debe suceder en las mentes de los estudiantes

para ser estudiantes exitosos. Este cambio refleja las actitudes cambiantes en la educación y la influencia de la mentalidad de crecimiento.

El tercer producto consiste en una tabla de **“Acciones docentes y estados y procesos mentales de los alumnos”**. Esta herramienta permite al profesor

- Explorar estrategias de instrucción que corresponden a aspectos diseñados para maximizar la participación y el rendimiento de los estudiantes.
- Utilizar 10 preguntas de diseño o ámbitos y un marco general que ayudará a determinar qué estrategias de aula debe usar para fomentar el aprendizaje de los estudiantes.
- Analizar la evidencia de comportamiento que demuestra que las estrategias de un elemento están ayudando a los alumnos a alcanzar el éxito académico.
- Estudiar el estado del movimiento de estándares modernos y qué cambios se deben hacer en la educación para garantizar altos niveles de aprendizaje para todos (ASCD, 2017).

Como cuarto producto se presenta la **“Guía para la Auto Auditoría”** que permite al profesor, evaluar las acciones docentes y estados y procesos mentales de los alumnos para que el profesor pueda lograr los objetivos que se enunciaron en el producto anterior. Para tal efecto, esta guía contiene instrumentos de apoyo para la *auto evaluación de la práctica docente*, instrumentos que evalúan a través de categorías, acciones docentes y estrategias; el nivel en que el docente usa las estrategias o comportamientos que este modelo propone de acuerdo con las necesidades y situaciones particulares de cada alumno y/o del grupo.

Cada categoría cubre un área de diseño con elementos que le son pertinentes y que, para su mejor comprensión, serán descritos de manera individual en la guía y se mencionarán algunas estrategias sugeridas que ayudarán a dominar el elemento. No obstante, las estrategias sugeridas no pretenden convertirse en una lista de verificación ni en pautas obligatorias a seguir, solo son soporte para implementar objetivos para la mejora de la práctica docente. La propuesta de Marzano sugiere que cada docente se convierte en artista al descubrir lo que le funciona mejor, aquello que le permitirá que el arte sea propio.

Como quinto y último producto se añade una tabla para la integración de los resultados a la que se ha denominado **“Análisis holístico de ámbitos (acciones docentes)”**

PRODUCTO 1.

Apreciaciones y percepciones de los estudiantes: integración IAE y IEPE

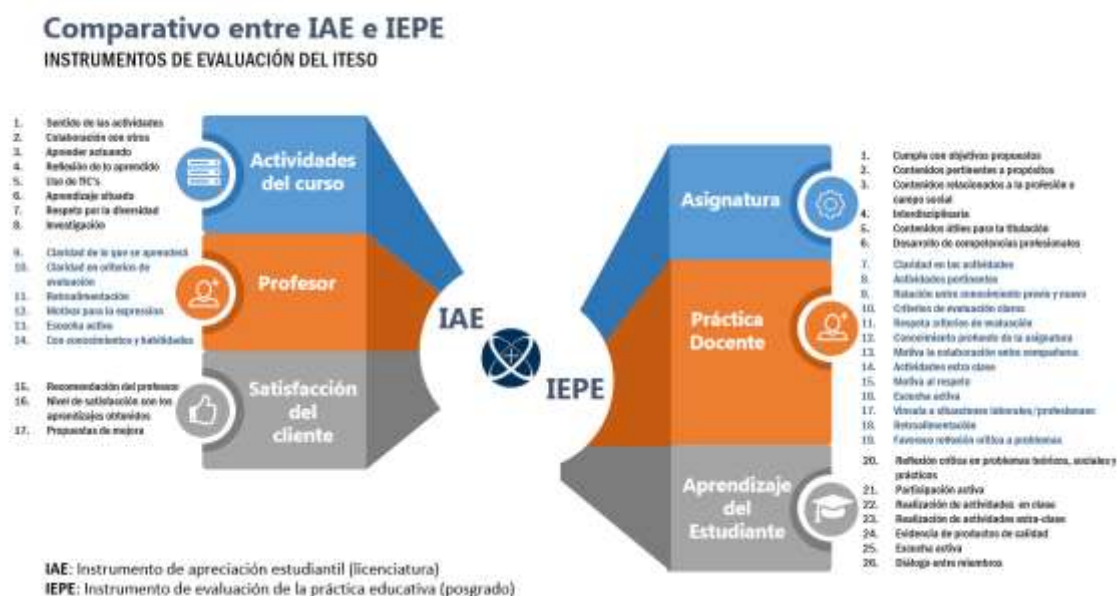
Antes de presentar el instrumento integrador es necesario mostrar el antecedente que lo origina. Los instrumentos IAE (Instrumento de apreciación estudiantil) e IEPE (Instrumento de evaluación de la percepción del estudiante), como sus nombres lo dicen, tienen como propósito conocer la experiencia que el alumno ha tenido en una asignatura en términos de los aprendizajes logrados, la manera en que los ha obtenido y el papel que el profesor ha jugado como ayuda para conseguirlos.

Estos instrumentos buscan que la visión de los alumnos se convierta en un insumo para identificar las necesidades de mejora de la docencia y de sus procesos de aprendizaje. La totalidad de sus respuestas son tratadas de manera anónima y confidencial.

Los elementos para evaluar se dividen en tres áreas:

- las actividades que se le propusieron durante el curso,
- la actuación de su profesor con respecto del papel que desempeñó en su aprendizaje y
- grado de satisfacción y recomendaciones sobre la asignatura.

La siguiente figura muestra una síntesis y correlación entre los dos instrumentos de valoración



Como producto del análisis e integración de ambos instrumentos se origina la siguiente propuesta que dará sustento a la herramienta de auto-auditoría de la práctica docente:

Apreciaciones y percepciones de los estudiantes: integración IAE y IEPE

COMO GUÍA PARA MI INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN



PRODUCTO 2.

TABLA DE AUTO EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

CATEGORÍAS	ACCIONES DOCENTES	ESTRATEGIAS	
Realimentación	Proporcionar y comunicar objetivos claros de aprendizaje	1. Proveer escalas y rúbricas 2. Seguimiento del progreso del alumno 3. Celebrar el éxito	
	Usar evaluaciones	4. Utiliza evaluaciones informales de toda la clase 5. Utiliza evaluaciones formales de estudiantes individuales	
Contenido	Conducir lecciones de instrucción directa	6. Contenido fragmentado 7. Procesamiento de contenido 8. Grabar y representar contenido	
	Realización de lecciones prácticas y de profundización.	9. Usando sesiones de práctica estructuradas 10. Examinar similitudes 11. Examinar errores en el razonamiento	
	Realización de lecciones de aplicación de conocimiento.	12. Involucrar a los estudiantes en tareas cognitivamente complejas 13. Proporcionar recursos y orientación 14. Generar y defender reclamos	
	Usando estrategias que aparecen en todo tipo de lecciones	15. Estrategias previas 16. Resaltar información crítica 17. Revisando contenido 18. Revisando conocimiento 19. Reflexionando sobre el aprendizaje 20. Asignando tareas con propósito 21. Elaborando información 22. Organizando estudiantes para interactuar	
	Contexto	Usar estrategias de compromiso	23. Notar y reaccionar cuando los estudiantes no están comprometidos 24. Aumento de las tasas de respuesta 25. Usando movimiento físico 26. Manteniendo un ritmo animado 27. Demostrando intensidad y entusiasmo 28. Presentando información inusual 29. Usando controversia amistosa 30. Usando juegos académicos 31. Brindar oportunidades para que los estudiantes hablen de sí mismos 32. Motivar e inspirar a los estudiantes
		Implementación de reglas y procedimientos	33. Establecer reglas y procedimientos 34. Organizar el diseño físico del aula 35. Demostrando previsión 36. Cumplimiento de reglas y procedimientos. 37. Reconocer la falta de reglas y procedimientos
		Construyendo relaciones	38. Usar comportamientos verbales y no verbales que indiquen afecto por los estudiantes 39. Comprender a los estudiantes con sus antecedentes e intereses 40. Mostrar objetividad y control
		Comunicando altas expectativas	41. Valor demostrativo y respeto por todos los alumnos 42. Hacer preguntas en profundidad a todos los estudiantes 43. Sondeo de respuestas incorrectas
		Usar tecnologías de información y comunicación	44. Genera experiencias de aprendizaje y métodos de enseñanza innovadores y atractivos 45. Optimiza las tareas administrativas para dedicar más tiempo a la enseñanza 46. Ayuda a desarrollar relaciones sanas, seguras y confiables con el mundo digital

La siguiente rúbrica identifica el nivel de desempeño docente en cada uno de los ámbitos de actuación de la tabla anterior:

4 Innovando	3 Aplicando	2 Desarrollando	1 Comenzando	0 Sin usar
El docente adapta o crea una nueva versión de la estrategia o comportamiento para las necesidades y situaciones particulares de cada alumno	El docente usa la estrategia o comportamiento y monitorea hasta qué punto afecta los resultados de los alumnos	El docente usa la estrategia o comportamiento, pero lo hace de una manera un tanto mecánica	El docente usa la estrategia o comportamiento de manera incorrecta o con partes faltantes	El docente podría usar la estrategia o comportamiento, pero no lo hace

PRODUCTO 3.

TABLA: ACCIONES DOCENTES Y PROCESOS MENTALES DE LOS ALUMNOS

Categorías	Acciones docentes	Procesos mentales de los alumnos
Realimentación	Proporcionar y comunicar objetivos claros de aprendizaje.	1. Los estudiantes comprenden la progresión del conocimiento que se espera que dominen y dónde están a lo largo de esa progresión
	Usar evaluaciones	2. Los estudiantes entienden cómo los puntajes y calificaciones de los exámenes se relacionan con su estado en la progresión del conocimiento que se espera que dominen
Contenido	Conducir lecciones de instrucción directa	3. Cuando el contenido es nuevo, los estudiantes entienden qué partes son importantes y cómo encajan las partes
	Realización de lecciones prácticas y de profundización.	4. Después de que los maestros presentan nuevos contenidos o prefieran el proceso de inducción en relación de los contenidos, los estudiantes profundizan su comprensión y desarrollan fluidez en habilidades y procesos.
	Realización de lecciones de aplicación de conocimiento.	5. Después de que los maestros presentan nuevos contenidos, los estudiantes generan y defienden reclamos a través de tareas de aplicaciones de conocimiento
	Usando estrategias que aparecen en todo tipo de lecciones	6. Los estudiantes integran continuamente nuevos conocimientos con viejos conocimientos y revisan su comprensión en consecuencia
Contexto	Usar estrategias de compromiso	7. Los estudiantes están prestando atención, energizados, intrigados e inspirados.
	Implementación de reglas y procedimientos	8. Los estudiantes entienden y siguen las reglas y procedimientos
	Construyendo relaciones	9. Los estudiantes se sienten bienvenidos, aceptados y valorados.
	Comunicando altas expectativas	10. Por lo general, los estudiantes reacios se sienten valorados y no dudan en interactuar con el maestro o sus compañeros.

Esta tabla muestra la estructura que guiará al instrumento de auto auditoría de la práctica docente. Cada elemento será descrito y explicado en la guía que sigue a continuación.

PRODUCTO 4.

GUÍA PARA LA AUTO-AUDITORÍA

La Guía para la Auto-Auditoria ofrece una ruta e instrumentos para el ejercicio de introspección y análisis personal objetivo. El proceso de Auto-Auditoria implica el uso de información derivada de diversas fuentes, tales como los instrumentos de apreciación estudiantil, la retroalimentación de la coordinación docente y/o evidencias de la práctica personal.

De manera general, la plantilla ayuda a registrar lo siguiente:

- ¿Qué espero de mi práctica con respecto al ámbito o aspecto que audito?
- ¿Qué es lo que hago en la práctica?
- De acuerdo a la tabla de evaluación, ¿en dónde ubico mi práctica?
- ¿Qué evidencia existe de ello?
- ¿De qué fuente proviene la información?
- ¿Se diseñarán nuevas acciones para la práctica docente?

Para el llenado de la plantilla use información con una antigüedad no mayor a un año. En la siguiente tabla se encontrarán algunas preguntas guía para evaluar las acciones docentes que se auto auditarán:

TABLA “PREGUNTAS GUÍA”

Acciones Docentes	Preguntas GUÍA
I. Proporcionar y comunicar objetivos claros de aprendizaje	¿Cómo comunico los objetivos de aprendizaje para que ayuden a los estudiantes a comprender la progresión del conocimiento que se espera que dominen y dónde están a lo largo de esa progresión?
II. Usar evaluaciones	¿Cómo diseñaré y administraré evaluaciones que ayuden a los estudiantes a comprender cómo se relacionan los puntajes y las calificaciones de sus exámenes con su estatus en la progresión del conocimiento que se espera que dominen?
III. Conducir lecciones de instrucción directa	¿Cómo se diseñan y entregan las lecciones de instrucción directa para ayudar a los estudiantes a comprender qué partes son importantes y cómo encajan las partes?
IV. Realización de lecciones prácticas y de profundización.	¿Cómo diseñaré y daré lecciones para ayudar a los estudiantes a profundizar su comprensión y desarrollar fluidez en las habilidades y procesos?
V. Realización de lecciones de aplicación de conocimiento.	¿Cómo diseñaré y ofreceré lecciones que ayuden a los estudiantes a generar y defender reclamos a través de la aplicación de conocimiento?
VI. Usando estrategias que aparecen en todo tipo de lecciones	¿Qué estrategias usaré para ayudar a los estudiantes a integrar continuamente nuevos conocimientos con viejos conocimientos y revisar su comprensión en consecuencia?
VII. Usar estrategias de compromiso	¿Qué estrategias de compromiso utilizaré para ayudar a los estudiantes a prestar atención, tener energía, estar intrigados e inspirarse?
VIII. Implementación de reglas y procedimientos	¿Qué estrategias utilizaré para ayudar a los estudiantes a comprender y seguir las reglas y procedimientos?
IX. Construyendo relaciones	¿Qué estrategias utilizaré para ayudar a los estudiantes a sentirse bienvenidos, aceptados y valorados?
X. Comunicando altas expectativas	¿Qué estrategias usaré para ayudar a los estudiantes típicamente reacios a sentirse valorados y cómodos interactuando conmigo y con sus compañeros?
XI. Usar tecnologías de información y comunicación	¿Qué estrategias usaré para ayudar a los estudiantes a comprender cómo y dónde es pertinente hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación?

Categoría. Realimentación

I. Proporcionar y comunicar objetivos claros de aprendizaje

La retroalimentación efectiva comienza con objetivos de aprendizaje claramente definidos y comunicados. El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes comprendan la progresión del conocimiento que se espera que dominen y dónde se encuentran entre esa progresión. Los maestros pueden cumplir con ese objetivo respondiendo la pregunta, **¿cómo comunico los objetivos de aprendizaje para que ayuden a los estudiantes a comprender la progresión del conocimiento que se espera que dominen y dónde están a lo largo de esa progresión?** Los tres elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

1. Proveer escalas y rúbricas

El alumno debe comprender de manera clara los objetivos de aprendizaje que ese esperan en él durante la asignatura. El profesor deberá proveer un rubrica clara que describa los niveles de desarrollo relativo a dichos objetivos.

2. Seguimiento del progreso del alumno

El docente efectivo ayuda al alumno durante su proceso, realimentándolo con sus logros y áreas de mejora para el logro de los objetivos de aprendizaje que se espera que él alcance en la asignatura.

3. Celebrar el éxito

El docente efectivo reconoce, alienta y felicita los logros de sus alumnos que tiene que ver con los avances en sus aprendizajes y desarrollo de competencias.



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>	
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

II. Usar evaluaciones

La evaluación es un mecanismo de retroalimentación tanto para los estudiantes como para los maestros. Las evaluaciones deben proporcionar a los estudiantes información sobre cómo avanzar en su comprensión del contenido y a los maestros información sobre cómo ayudar a los estudiantes a hacerlo.

El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes comprendan cómo los puntajes de las pruebas y las calificaciones se relacionan con su estado en la progresión del conocimiento que se espera que dominen. Los maestros pueden cumplir con ese objetivo respondiendo la pregunta, **¿cómo diseñaré y administraré evaluaciones que ayuden a los estudiantes a comprender cómo se relacionan los puntajes y las calificaciones de sus exámenes con su estatus en la progresión del conocimiento que se espera que dominen?** Los dos elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

4. Utiliza evaluaciones informales de toda la clase

Un docente efectivo usa la evaluación informal para dar al alumno mayor sentido sobre lo que se espera que él logre y cómo se prevé que sea su proceso para que él tenga claridad y una visión más general de su desempeño en los diferentes tópicos de la asignatura.

5. Utiliza evaluaciones formales de estudiantes individuales

Un docente efectivo usa una variedad de evaluaciones formales que ayudan a medir el logro de los objetivos de los alumnos de manera específica en un tiempo determinado que se traduce en una calificación final que da testimonio de la aprobación o no del alumno.



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
	4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

Categoría. Contenido

III. Conducir lecciones de instrucción directa

En una lección de instrucción directa, un maestro presenta nuevos contenidos. Los maestros generalmente enseñan contenido más simple, incluida información objetiva, vocabulario y detalles de las escalas de competencia directamente. Este método de instrucción a veces se piensa que es el más efectivo para comunicar contenido nuevo y más simple porque permite a los maestros guiar a los estudiantes a través de conceptos desconocidos y sienta las bases para exploraciones más complejas del tema, sin embargo, existen maestros que prefieren el proceso de inducción en relación de los contenidos logrando que los estudiantes profundicen en su comprensión y desarrollen fluidez en habilidades y procesos.

El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes comprendan, cuando el contenido es nuevo, qué partes son importantes y cómo encajan entre sí. Los maestros pueden alcanzar esa meta respondiendo la pregunta: **¿cómo se diseñan y entregan las lecciones de instrucción directa para ayudar a los estudiantes a comprender qué partes son importantes y cómo encajan las partes?** Los tres elementos y las estrategias asociadas en esta categoría ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

- 6. Contenido fragmentado
- 7. Procesamiento de contenido
- 8. Grabar y representar contenido



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?				
¿QUÉ HAGO?				
<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Innovando</i>	<i>Aplicando</i>	<i>Desarrollando</i>	<i>Comenzando</i>	<i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:				
FUENTE:				
NUEVAS ACCIONES:				

IV. Realización de lecciones prácticas y de profundización

Una vez que los maestros introducen el contenido a través de la instrucción directa, deben desarrollar aún más el conocimiento del alumno. Practicar y profundizar las lecciones alienta a los estudiantes a investigar un tema de manera más rigurosa. Durante estas lecciones, los estudiantes comienzan a desarrollar la capacidad de emplear habilidades, estrategias y procesos con fluidez y precisión. Los maestros pueden utilizar estas lecciones para ayudar a los estudiantes a conectar su comprensión del tema con el contenido previamente aprendido y para facilitar la práctica de habilidades esenciales.

El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes profundicen su comprensión y desarrollen fluidez en habilidades y procesos después de que los maestros presenten nuevo contenido. Los maestros pueden alcanzar esa meta respondiendo la pregunta **¿Cómo diseñaré y daré lecciones para ayudar a los estudiantes a profundizar su comprensión y desarrollar fluidez en las habilidades y procesos?**, después de presentar el contenido, guía los tres elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

9. Usando sesiones de práctica estructuradas

10. Examinar similitudes

11. Examinar errores en el razonamiento



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
	4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

V. Realización de lecciones de aplicación de conocimiento

Un tercer tipo de lección de contenido que un maestro podría emplear implica la aplicación de conocimientos. Las lecciones de aplicación de conocimiento alientan a los estudiantes a ir más allá del contenido y comenzar a generar sus propios reclamos y conclusiones. En estas lecciones, los maestros facilitan a los estudiantes la exploración de sus conocimientos al proporcionar orientación y recursos. En última instancia, las lecciones de aplicación del conocimiento no solo ayudan a los estudiantes a dominar el contenido, sino también a examinar las ideas intrínsecas dentro del contenido y cómo estos conceptos podrían aplicarse a la unidad general.

El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes generen y defiendan reclamos a través de tareas de aplicación de conocimiento después de que los maestros presenten nuevo contenido. Los maestros pueden alcanzar esa meta respondiendo la pregunta. Después de presentar el contenido, **¿cómo diseñaré y ofreceré lecciones que ayuden a los estudiantes a generar y defender reclamos a través de la aplicación de conocimiento?** Los tres elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

12. Involucrar a los estudiantes en tareas cognitivamente complejas

13. Proporcionar recursos y orientación

14. Generar y defender reclamos



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
	4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

VI. Usando estrategias que aparecen en todo tipo de lecciones

Hay una serie de estrategias que comúnmente aparecen en los tres tipos de lecciones: (1) instrucción directa, (2) lecciones de práctica y profundización, y (3) lecciones de aplicación de conocimiento. Los maestros pueden usar estas estrategias para guiar sistemáticamente a los estudiantes a través del aprendizaje del contenido y brindarles a los estudiantes múltiples oportunidades para comprometerse y comprender más profundamente el plan de estudios. Cuando los maestros usan estas estrategias en conjunto, pueden proporcionar cohesión a las lecciones y unidades más largas. El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes integren continuamente nuevos conocimientos con viejos conocimientos y revisen su comprensión en consecuencia. Los maestros pueden alcanzar este objetivo respondiendo la pregunta: A lo largo de todo tipo de lecciones, **¿qué estrategias usaré para ayudar a los estudiantes a integrar continuamente nuevos conocimientos con viejos conocimientos y revisar su comprensión en consecuencia?** Los ocho elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

15. Estrategias previas
16. Resaltar información crítica
17. Revisando contenido
18. Revisando conocimiento
19. Reflexionando sobre el aprendizaje
20. Asignando tareas con propósito
21. Elaborando información
22. Organizando estudiantes para interactuar



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
	4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

Categoría. Contexto

VII. Usar estrategias de compromiso

La participación es un componente crítico para profundizar el conocimiento de los estudiantes. Las estrategias de participación efectiva a menudo alientan a los estudiantes a interactuar con el contenido de manera intencionada pero inesperada y les permiten responder personalmente a la información que se les presenta. Los maestros deben notar cuándo los estudiantes parecen desinteresados y emplear estrategias para aumentar la motivación de los estudiantes para aprender. El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes presten atención, tengan energía, estén intrigados e inspirados. Los maestros pueden alcanzar este objetivo respondiendo la pregunta, **¿Qué estrategias de compromiso utilizaré para ayudar a los estudiantes a prestar atención, tener energía, estar intrigados e inspirarse?** Los diez elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

- 23. Notar y reaccionar cuando los estudiantes no están comprometidos
- 24. Aumento de las tasas de respuesta
- 25. Usando movimiento físico
- 26. Manteniendo un ritmo animado
- 27. Demostrando intensidad y entusiasmo
- 28. Presentando información inusual
- 29. Usando controversia amistosa
- 30. Usando juegos académicos
- 31. Brindar oportunidades para que los estudiantes hablen de sí mismos
- 32. Motivar e inspirar a los estudiantes



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?				
¿QUÉ HAGO?				
4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:				
FUENTE:				
NUEVAS ACCIONES:				

VIII. Implementación de reglas y procedimientos

Parte de un conjunto mental propicio para el aprendizaje es la percepción de que el ambiente del aula es ordenado y seguro. El maestro fomenta tal percepción a través de reglas y procedimientos bien articulados. Las reglas y procedimientos son una faceta de la gestión del aula que proporciona el marco para el comportamiento y las prácticas de los estudiantes durante todo el periodo escolar. Un maestro efectivo debe definir claramente todas las reglas y procedimientos establecidos y ayudar a prevenir comportamientos que puedan interferir con el aprendizaje de los estudiantes. Además, el buen manejo del aula también considera las necesidades de los estudiantes y cómo ciertas rutinas podrían alentar o desalentar los hábitos de aprendizaje de ellos. En este conjunto de estrategias, las reglas se refieren a expectativas generales o estándares para el aula, mientras que los procedimientos delimitan más específicamente cómo deben comportarse o realizar ciertas tareas los estudiantes.

El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes comprendan y sigan las reglas y procedimientos. Los maestros pueden alcanzar esta meta respondiendo a la pregunta **¿Qué estrategias utilizaré para ayudar a los estudiantes a comprender y seguir las reglas y procedimientos?** Los cinco elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

- 33. Establecer reglas y procedimientos
- 34. Organizar el diseño físico del aula
- 35. Demostrando previsión
- 36. Cumplimiento de reglas y procedimientos.
- 37. Reconocer la falta de reglas y procedimientos



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
	4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

IX. Construyendo relaciones

Los aspectos importantes de un contexto mental propicio para el aprendizaje son la sensación de ser bienvenidos y que los maestros y los compañeros valoran las necesidades humanas básicas. Cuando los maestros satisfacen estas necesidades, un estudiante se siente relajado y cómodo. Los maestros pueden ayudar a los estudiantes a sentirse de esta manera al enfocarse en las relaciones de maestro a alumno y en las relaciones de alumno a alumno. El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes se sientan bienvenidos, aceptados y valorados. Los maestros pueden alcanzar este objetivo respondiendo la pregunta: **¿Qué estrategias utilizaré para ayudar a los estudiantes a sentirse bienvenidos, aceptados y valorados?** Los tres elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

- 38. Usar comportamientos verbales y no verbales que indiquen afecto por los estudiantes.
- 39. Comprender a los estudiantes con sus antecedentes e intereses
- 40. Mostrar objetividad y control



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
	4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

X. Comunicando altas expectativas

El área de diseño para desarrollar un contexto efectivo para el aprendizaje es comunicar altas expectativas para todos los estudiantes. En efecto, los maestros deben prestar especial atención a los estudiantes para quienes los educadores han desarrollado bajas o no expectativas. No es tanto que estos estudiantes necesiten estrategias dramáticamente diferentes para sentirse valorados y respetados, pero a veces los maestros no usan estrategias instructivas típicas tan rigurosa o completamente con estos estudiantes como lo hacen con otros estudiantes. El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes reuents se sientan valorados y no duden en interactuar con el maestro o sus compañeros. Los maestros pueden alcanzar este objetivo respondiendo la pregunta: **¿Qué estrategias usaré para ayudar a los estudiantes típicamente reacios a sentirse valorados y cómodos interactuando conmigo y con sus compañeros?** Los tres elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

41. Valor demostrativo y respeto por los alumnos reacios

42. Hacer preguntas en profundidad a estudiantes reacios

43. Sondeo de respuestas incorrectas con alumnos reacios



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
	4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

XI. Usar tecnologías de información y comunicación

El área de diseño final para el empleo de las tecnologías de información y comunicación nuevas y preexistentes con fines educativos puede proveer al maestro y a los alumnos de herramientas poderosas en los procesos de aprendizaje. Las aulas de hoy deben preparar a los alumnos para carreras y desafíos que aún no existen. Un contexto efectivo para el empleo de estas herramientas sería analizar las tendencias provenientes de la investigación que hay que tener en cuenta y los recursos para preparar a los alumnos para el futuro.

La educación evoluciona ahora más rápido que en ningún otro periodo de la historia reciente. Por ello, es más importante que nunca entender cómo y dónde se dan estos cambios para que los maestros puedan comprender y ayudar a los alumnos a reconocer sus propios hábitos y formas de comprender el mundo con respecto a la tecnología y aprender a hacer el mejor uso de ella.

El objetivo de esta área de diseño es que los estudiantes se preparen para retos y carreras que hoy todavía no existen. Los maestros pueden alcanzar este objetivo respondiendo la pregunta: **¿Qué estrategias usaré para ayudar a los estudiantes a comprender cómo y dónde es pertinente hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación?** Los tres elementos y las estrategias asociadas en este capítulo ayudan al maestro a hacer exactamente eso.

44. Incorpora tecnologías emergentes para dar lugar a experiencias de aprendizaje y métodos de enseñanza más innovadores y atractivos

45. Optimiza las tareas administrativas para dedicar más tiempo al aprendizaje.

46. Ayuda a desarrollar relaciones sanas con la tecnología y a explorar el mundo digital de forma segura y con confianza



Auto-evaluación:

¿QUÉ ESPERO?					
¿QUÉ HAGO?					
	4 <i>Innovando</i>	3 <i>Aplicando</i>	2 <i>Desarrollando</i>	1 <i>Comenzando</i>	0 <i>Sin usar</i>
EVIDENCIA:					
FUENTE:					
NUEVAS ACCIONES:					

PRODUCTO 5.

Análisis holístico de los ámbitos de acción docente

Para visualizar de manera holística los resultados, coloque una marca en el nivel en que valoró cada una de sus acciones docentes de acuerdo a la rúbrica.

ANÁLISIS HOLÍSTICO DE ÁMBITOS (acciones docentes)

Categorías	Acciones docentes	Logros de los alumnos	Comenzando (1 punto)	Desarrollando (2 puntos)	Aplicando (3 puntos)	Innovando (4 puntos)
Realimentación	Proporcionar y comunicar objetivos claros de aprendizaje.	1. Los estudiantes comprenden la progresión del conocimiento que se espera que dominen y dónde están a lo largo de esa progresión				
	Usar evaluaciones	2. Los estudiantes entienden cómo los puntajes y calificaciones de los exámenes se relacionan con su estado en la progresión del conocimiento que se espera que dominen				
Contenido	Conducir lecciones de instrucción directa	3. Cuando el contenido es nuevo, los estudiantes entienden qué partes son importantes y cómo encajan las partes				
	Realización de lecciones prácticas y de profundización.	4. Después de que los maestros presentan nuevos contenidos, los estudiantes profundizan su comprensión y desarrollan fluidez en habilidades y procesos.				
	Realización de lecciones de aplicación de conocimiento.	5. Después de que los maestros presentan nuevos contenidos, los estudiantes generan y defienden reclamos a través de tareas de aplicaciones de conocimiento				
	Usando estrategias que aparecen en todo tipo de lecciones	6. Los estudiantes integran continuamente nuevos conocimientos con viejos conocimientos y revisan su comprensión en consecuencia				
Contexto	Usar estrategias de compromiso	7. Los estudiantes están prestando atención, energizados, intrigados e inspirados.				
	Implementación de reglas y procedimientos	8. Los estudiantes entienden y siguen las reglas y procedimientos				
	Construyendo relaciones	9. Los estudiantes se sienten bienvenidos, aceptados y valorados.				
	Comunicando altas expectativas	10. Por lo general, los estudiantes reacios se sienten valorados y no dudan en interactuar con el maestro o sus compañeros.				
	Usar tecnologías de información y comunicación	11. Los estudiantes comprenden cómo y dónde es pertinente hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación, logran su aprovechamiento para situaciones relevantes con sentido de realidad para ellos.				

Luego de observar de manera conjunta los resultados, enliste sus reflexiones buscando identificar sus fortalezas y las áreas a mejorar y la relación que estas guardan con las categorías y las nuevas acciones que registró en su auto-auditoría. Esto proporciona al maestro un espacio para escribir sus pensamientos y reflexionar sobre el proceso de implementación de estrategias específicas relacionadas con cada acción docente. (véase anexo: formato de reflexión)

Finalmente, considere dichas acciones estratégicas para la creación de su propio plan de desarrollo personal, el seguimiento del progreso a través del tiempo le ayudará a establecer objetivos relacionados con sus competencias y a dar continuidad a su propio proceso formativo, proceso que dotará de los recursos necesarios para sostener sus innovaciones y para desarrollar sus áreas de oportunidad. (véase anexo: formato de progreso). Es muy recomendable que pueda compartir estos resultados con su coordinador docente y sus pares, para promover el aprendizaje colectivo.

ANEXOS.

Formato de Reflexión

Registro de reflexiones

Use esta tabla para identificar fortalezas, áreas de oportunidad y estrategias a desarrollar.

Periodo evaluado: _____

Asignatura: _____

Fecha: _____

Acción docente	Puntuación	Reflexión	Fortaleza	Área de Op	Estrategias

Formato de Progreso

Seguimiento del progreso a través del tiempo

Use esta hoja de trabajo para establecer una meta para este elemento, haga un plan para aumentar su dominio y registre el progreso de su meta

Acción docente: _____

Puntuación inicial: _____

Puntuación de la meta: _____ por: _____ fecha: _____

Acciones específicas que haré para mejorar: _____

Calificación en el elemento	4										
	3										
	2										
	1										
	0	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
	Fecha										

a. _____

f. _____

b. _____

g. _____

c. _____

h. _____

d. _____

i. _____

e. _____

j. _____

Conclusiones

Nuestra realidad de partida es gran parte del conocimiento y la información están en las personas y la única forma de transmitir ese conocimiento es a través de conversaciones, documentos y por qué no, también de la propia auto reflexión. Otra gran parte del conocimiento que se necesita para realizar una actividad está fuera, fuera en otras organizaciones, en la red, en otras personas; es decir, el conocimiento está distribuido, siempre lo ha estado y pertenece a muchas personas a la vez, de ahí la necesidad de cooperar y de gestionarlo.

Este proyecto se desarrolló con un proceso reflexivo en acción, de la *contemplación en movimiento ignaciana*, y fue adaptándose y aprovechando las oportunidades que cada desafío que se presentó pudo ofrecer, especialmente en términos de la transformación de la propia práctica docente.

El primer y más importante desafío fue el salto a intentar motivar a un grupo de docentes, de tres asignaturas que convergían en una misma unidad académica básica (UAB), a formar parte de una comunidad de práctica. El principal obstáculo se presentó en mi mente, un callo mental que me hablaba y me convencía de que yo no tenía la jerarquía suficiente ni el reconocimiento del grupo de profesores como alguien competente que pudiera liderarlos en un proceso nuevo de descubrimiento y aprendizaje, ese callo me decía también que sería difícil “convencerlos” de que sería algo provechoso y disfrutable y no una carga más en sus responsabilidades docentes y una actividad que robara tiempo de sus agendas y más allá, de sus vidas. Esta voz me llevó a quitarle varias rayitas a mis aspiraciones y a delimitar mi campo de acción a un grupo de actores más pequeño, uno que compartía la misma UAB, pero desde una misma asignatura, lo que reducía significativamente la cantidad de personas con las cuales poder crear una comunidad de práctica.

La comodidad que ofrece el esfuerzo menor, puede limitar las posibilidades de un gestor del conocimiento para ayudar a la organización a aprender de sí misma y a adaptarse a los cambios constantes de su entorno, sin embargo el rechazo de los propios miembros de la organización a participar en los procesos mismo de la gestión del conocimiento puede resultar un obstáculo muy inconveniente y difícil de eliminar; a veces aunque los altos mandos de las organizaciones desean cambios y mejoras globales, no se puede obligar a los colaboradores a hacer algo que no quieren sin afectar el estatus quo y el ambiente laboral.

Este proyecto no logró integrar una comunidad de práctica, se tuvieron varios acercamientos y espacio de diálogo pero los acontecimientos que se presentaron fueron críticos, entre ellos el cambio de coordinación en esa comunidad y lo más apremiante, la llegada de una pandemia que obligó a reanudar el esfuerzo de adaptación y readaptación a las propias responsabilidades de cada profesor, un cambio de paradigmas forzoso para quien eligiera sobrevivir dentro de la organización; y todo ello, dentro del proceso de este trabajo.

La pandemia del COVID 19 demostró que las personas en las organizaciones tienen la capacidad de adaptarse, de aprender a la velocidad que las circunstancias lo exijan y que entre menor sea la presión y la necesidad de sobrevivencia, menor será el crecimiento y la innovación dentro de las organizaciones. Un reto de esta dimensión obliga al gestor del conocimiento a ser flexible, a desarrollar su capacidad creativa y resolutiva, a encontrar nuevos caminos que permitan al conocimiento sostenerse a través del tiempo. Para este TOG implicó reorientar su planteamiento del problema y con ello la propuesta metodológica, aprovechando el conocimiento esclarecido con el trabajo avanzado y encontrando nuevas alternativas de solución, con objetivos alcanzables en el tiempo disponible, para la concreción de este trabajo.

En este proceso de flexibilidad para reorientar la dirección de este trabajo de gestión, se identificaron tres actitudes necesarias para quien lo realiza:

- Hacer a un lado juicios y prejuicios.
- No filtrar.
- Revisar la información de nuevo, es decir, revisar la información como si fuera nueva aun cuando fuese conocida.

El proyecto inicia con un propósito que al igual que las organizaciones, tiene vida y evoluciona a través del tiempo. Esas transformaciones provocaron cambios importantes en el proceso:

- Desfase en tiempos.
- Replanteamiento de objetivos y alcances.
- Pausa en la participación e involucramiento de la comunidad de aprendizaje.
- Cambio de una gestión del aprendizaje a una gestión de la información.
- Modificación del enfoque colectivo al enfoque personal de la práctica docente.

Los gestores constantemente se enfrentan a una tensión creativa entre lo que se cree alcanzable y lo que realmente lo es, pero si se concreta el proceso de gestión, sin lugar a dudas, siempre resultará un nuevo conocimiento. En un caso como este, se constata que, aunque no siempre se tiene una empresa compartida, el proceso de gestión no se pone en riesgo, puede tener lugar desde otros caminos, incluso, desde la propia auto exploración y auto reconocimiento de procesos de generación de conocimiento del gestor mismo o de una persona en particular dentro de la organización.

Ante los hechos y los sucesos del presente proyecto es importante mencionar que se reconocen algunas decisiones que se recomendaría modificar si se volviera a iniciar un proceso de gestión con el enfoque que originalmente se tenía, a saber:

- una definición del árbol de problemas desde una metodología que incluyera la participación activa del equipo de trabajo colaborativo existente;
- un planteamiento de objetivos compartido con los equipos que permitiera medir los alcances en términos de tiempo y recursos disponibles alineados con los tiempos y procesos establecidos;
- una negociación formal y por escrito con los actores que jugaron roles de autoridad en la asignación de encargos al equipo elegido como comunidad de aprendizaje.

La lógica lleva a deducir que estas modificaciones causarían un cambio significativo en el resultado, no obstante, cada proceso es único y debe adaptarse al presente en el que se encuentra inmerso, es decir, a su propia realidad, lo que vuelve apasionante y todo un misterio a los procesos de gestión del conocimiento.

Metacognitivamente se puede afirmar que la experiencia generada en este proceso de gestión ha sumado a nuevos procesos de gestión en otros proyectos. Por mencionar los dos más importantes, uno tuvo que ver con la reingeniería de todo un plan de estudios a nivel bachillerato en una escuela privada que ofrece un alto valor agregado a través de una metodología adaptada y adquirida por transferencia de Babson College, para la formación de competencias de emprendimiento de manera transversal en todas sus asignaturas, lo que implicó la participación de todo el equipo docente y las áreas complementarias incluidas las cabezas administrativas de la institución, a través de procesos disruptivos que provocaron las propuestas y las decisiones de los cambios sustanciales al modelo educativo, desde la propia comunidad de aprendizaje que se formó.

El segundo, tuvo que ver con la construcción de una escuela comunitaria indígena a través de la conformación de alianzas inter institucionales, comités de trabajo internacionales, inclusión de la propia comunidad beneficiaria con su equipo de profesores, padres de familia, autoridades tradicionales y la representación de los alumnos; todos ellos conformando, en diferentes niveles, una comunidad de aprendizaje comprometida y activa en las actividades que han hecho posible la subvención de fondos internacionales que han permitido contar con los recursos materiales para la construcción de la obra y los recursos intelectuales y relacionales para la formación de los actores principales que administrarán y velarán por el buen funcionamiento de la escuela con el fin de crear el entorno adecuado que permita la sustentabilidad y sostenibilidad de este proyecto a través del tiempo.

Al respecto de la continuidad y viabilidad del proyecto, se considera que el producto final puede ser una herramienta interesante y atractiva para muchos docentes, no solo de la organización, sino de otras instituciones educativas. Este rasgo de escalabilidad provee de un escenario muy propicio para nuevas integraciones y actualizaciones a la misma herramienta. Será muy importante crear las estrategias para la difusión direccionada y asertiva de las producciones, de lo contrario puede correrse el riesgo de que este trabajo quede archivado y pase a la posteridad como un documento más en un acervo institucional.

Para evitar lo anterior sería ideal proveer las líneas de acción que debiera ejecutar cada departamento, área o persona para concretar las estrategias claves de gestión del conocimiento en la organización, incluyendo el monitoreo, seguimiento y evaluación de las mismas. Es evidente la necesidad de construir una red de conocimiento basada en la integración de los distintos procesos de generación, circulación, apropiación, evaluación del conocimiento a las actividades de gestión y desarrollo de la organización, haciendo uso eficiente de la información generada e incorporando las mejores herramientas tecnológicas y de aprendizaje disponibles para reforzar las competencias de los docentes en sus respectivas prácticas.

Evidentemente el alcance del proyecto no es tan robusto, pero se espera sumar, y quizá multiplicar, a la activación de la espiral de conocimiento partiendo de la propia auto auditoría de la práctica de un docente a manera de piedra que cae en el lago y genera ondas expansivas que puedan crear resonancia y sonoridad a lo largo y ancho de esta maravillosa institución.

Referencias

- CIDEC (2000). Gestión del conocimiento y capital intelectual. Cuadernos de trabajo.
- Cohen, Néstor y Gómez Rojas, Gabriela (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños. Teseo.
- Dalkir (2011). Knowledge management in theory and practice. Elsevier.
- Davenport, T. y Prusak, L. (1998). Working Knowledge. How organizations manage what they know. Boston; Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Davenport, Th. H. y Prusak, L. (2000). Working knowledge. How organizations manage what they know. Harvard Business School Press.
- Domingo, A. (2019). La Formación del Docente y la Práctica Reflexiva. México: CINADE.
- Firestone, J. M. y McElroy, M.W. (2003). Key issues in the New Knowledge Management. Burlington: Elsevier.
- Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Universidad EAFIT.
- ITESO (1998). Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano.
- ITESO (2004). Modelo Educativo del ITESO. Documento Institucional. ITESO.
- ITESO (2007). El Modelo Educativo del ITESO: Un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura. Documento Institucional. ITESO.
- ITESO (2014). Indicadores y referentes óptimos de la práctica educativa del posgrado.
- ITESO (2020). Reglamento de la Gestión Académica. Documento institucional. ITESO.
- ITESO (s/f). Los rasgos de la docencia en el ITESO. Documento institucional. ITESO.
- Marzano, R. J. (2019). The handbook for the new art and science of Teaching. Bloomington.
- McElroy, M.W. (2002). The New Knowledge Management. Complexity, Learning, and Sustainable Innovation. Butterworth-Heinemann.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H.(1995). The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Oxford.
- Nonaka, I., Toyama, R. y Konno, N. (2000). SECI, Ba y Liderazgo: Un Modelo Unificado de Creación Dinámica de Conocimiento. Planificación a largo plazo: Revista internacional de gestión estratégica, 33 (1), 5–34. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)

- Pérez, D. y Dressler M. (2007). Tecnologías de la información para la gestión del conocimiento. Recuperado de <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewFile/12/18>, el 14 de agosto de 2007
- PNUD (2012). Guía comunidades de práctica . Serie metodológica en Gestión de Conocimiento, Proyecto compartir conocimiento para el desarrollo unidad de gestión de conocimiento. Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe. file:///C:/Users/Hp/Documents/0%20ITESO/0%20MAESTR%C3%8DA/IDI-4/Bibliograf%C3%ADa/guia-de-cop-del-pnud.pdf
- Senge, P. (1990). La quinta disciplina. El arte y la practica de la organización abierta al aprendizaje. Granica.
- Senge, P. (1994), La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Granica.
- Spradley J. (1979). The Ethnographic Interview. Hardcourt
- Vargas, X. (2015). Cómo hacer investigación cualitativa en 58 pasos : una guía para quien se inicia en la investigación. Etxeta.
- Wenger, E. C. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Business science reference.
- Wenger, E. C. y Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The Organizational Frontier. Ivey Business Journal.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.