

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Repositorio Institucional del ITESO

rei.iteso.mx

Departamento de Psicología, Educación y Salud

DPES - Trabajos de fin de Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento

2013-08

Creación de un Modelo de Formación para la Convivencia Escolar mediante mecanismos de la gestión del conocimiento

García-Gómez, Alberto I.

García-Gómez, A. I. (2013). Creación de un Modelo de Formación para la Convivencia Escolar mediante mecanismos de la gestión del conocimiento. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/3855>

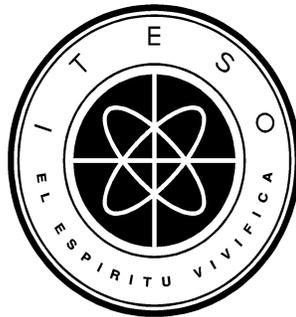
Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

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

Departamento de Educación y Valores
**MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO**



CREACIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR MEDIANTE MECANISMOS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Trabajo para obtener el grado de:
**MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO**

Presenta: Alberto Ibrahim García Gómez
Asesor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Agosto del 2013

Agradecimientos

A mi madre y mis hermanos por el apoyo brindado durante esta etapa de mi vida.

A mis amigos que comprendieron cuando no podía verlos por estar ocupado haciendo tarea y más tarea.

A mis compañeros de la maestría que ahora los llamo amigos y comunidad de práctica.

A mis profesores que supieran acompañarnos en el proceso y animarnos cuando queríamos “tirar la toalla”.

Al Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante por permitirme llevar a cabo el proyecto que se informa en este documento.

Al director del colegio Francisco Javier Jiménez Landeros y a los profesores Gilberto Reyna Sahagún y a Nancy Livier Rubio Montaña, que juntos fuimos comunidad de práctica y sin los cuales este trabajo no sería posible.

A los profesores del colegio que participaron aunque significara más trabajo.

A todos aquellos que directa o indirectamente me ayudaron en el camino.

Índice

Agradecimientos.....	2
Índice.....	3
Figuras y tablas	4
Introducción.....	5
1. El problema de manejar la disciplina en las aulas	9
2. Marco de la intervención.....	14
2.1. Un colegio pequeño, pero con grandes aspiraciones	14
2.2 La Convivencia Escolar y el diseño de estrategias para su fomento	20
2.3. La Gestión del Conocimiento como fundamento en los procesos para promover la convivencia escolar.....	27
3. Plan de trabajo para la intervención.....	34
3.1 Conformación de una comunidad para construir un Modelo de Formación Disciplinar	36
3.2 Mapeo del conocimiento existente acerca del manejo de la disciplina.....	38
3.3 Construcción del diseño de la intervención.....	40
3.4 Uso del conocimiento para diseñar estrategias que fomenten la convivencia	42
3.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido	47
4. Desarrollo del Proceso.....	49
4.1 Resultados de conformar una comunidad para construir un Modelo de Formación Disciplinar	51
4.2 Resultados de la búsqueda del manejo de la disciplina.	59
4.3 Resultados de la Combinación del conocimiento.	67
4.4. Resultados obtenidos al usar el conocimiento generado para diseñar estrategias que fomenten la convivencia escolar.....	76
4.4.1 La comunidad de práctica durante el uso del conocimiento.....	78
4.4.2 La comunidad de aprendizaje durante el uso del conocimiento.	87
4.4.3 Conocimiento gestionado para el Modelo de Formación para la Convivencia Escolar.....	94
Conclusiones.....	99
Referencias bibliográficas	107
Anexos	110

Figuras y tablas

Figuras

<i>Fig. 1. Organigrama del Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante</i>	16
<i>Fig. 2 Perfil de la Educación Integral del Colegio Escalante</i>	18
<i>Fig. 3 Género de los participantes en la Comunidad de Aprendizaje</i>	19
<i>Fig. 5. Los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996)</i>	23
<i>Fig. 6. Los tres ejes de la Convivencia Escolar</i>	25
<i>Fig. 7. Conocimiento identificado en la organización</i>	63
<i>Fig. 8. Modelo de Formación para la Convivencia Escolar</i>	69
<i>Fig. 9. Transformaciones culturales de la Comunidad de Práctica</i>	80
<i>Fig. 10. Transformaciones culturales de la Comunidad de Aprendizaje</i>	88
<i>Fig. 12. Mecanismo virtual de participación para la Convivencia Escolar en la plataforma Moodle</i>	98
<i>Fig. 13. Conocimiento gestionado</i>	99

Tablas

<i>Tabla 1. Diseño de la intervención</i>	44
<i>Tabla 2. Actividades de la semana 1 a la 3</i>	45
<i>Tabla 3. Actividades de la semana 4 a la 7</i>	46
<i>Tabla 4. Actividades de la semana 8 a la 16</i>	47
<i>Tabla 5. Conformación de la comunidad de práctica</i>	55
<i>Tabla 6. Modificaciones al Plan de intervención</i>	76
<i>Tabla 7. Estrategias docentes para fomentar la Convivencia Escolar</i>	97

Introducción

Alumnos gritando en el salón durante la clase, el maestro gritando más para ser escuchado, agresiones entre compañeros del aula, nula atención y respeto por el profesor y los compañeros, la sensación de impotencia del profesor para manejar al grupo a pesar de que era reducido en alumnos y una escalada en la disciplina que más pareciera una lucha de poder interminable entre profesor y alumnos, fueron algunos de los fenómenos observados en un salón de clase de secundaria por uno de los miembros de la comunidad escolar que tenía la intención de encontrar soluciones a alguna de las problemáticas que enfrenta la institución educativa.

Durante un periodo aproximado de seis meses se identificó por medio de la observación una gran dificultad en el manejo de la disciplina en el aula, y de manera más pronunciada en un grupo de alumnos con características significativamente atípicas, dejando en evidencia la carencia de conocimiento de la organización acerca de cómo fomentar el orden y la disciplina en los grupos. Dicha necesidad llevó a la organización a involucrarse en un proceso que promoviera acciones concretas de todos los miembros de la comunidad educativa para promover la convivencia y las relaciones humanas sustentadas en los valores de la democracia, en una cultura de paz y de inclusión.

Al inicio de la intervención la comunidad de práctica estableció el objetivo de crear un modelo de formación para desarrollar la responsabilidad y la autorregulación del alumno a través de mejorar los procesos del manejo de la disciplina, el cual sería puesto en práctica por los docentes y coordinaciones; sin embargo, este propósito se modificó conforme avanzó el diseño de la intervención y se pudo concretar la finalidad que la comunidad demandó cumplir: *Diseñar un mecanismo de intervención que proponga las acciones que la comunidad educativa, en sus diversos agentes y estamentos, llevarán a cabo para la construcción de la Convivencia Escolar, como parte de un modelo de Formación que promueva la convivencia democrática, la inclusión y la cultura de paz.*

Dicho objetivo definió el propósito de la intervención, centrado en la acción de los profesores para *diseñar en comunidad estrategias de intervención que contribuyan a la construcción de nuevos escenarios de convivencia escolar, tomando en cuenta el contexto y a los demás agentes de la educación, por medio de la observación y análisis de su práctica como docentes del colegio*. Este propósito buscó ahondar en la construcción del Modelo de Formación para la Convivencia Escolar que posteriormente buscaría enriquecerse de los otros estamentos del colegio, entre ellos los alumnos y padres de familia.

A partir de la intervención se logró construir un catálogo de estrategias docentes para fomentar la convivencia que fueron puestas a disposición de todos los profesores por medio de un mecanismo de participación virtual, que a su vez permite comunicar inquietudes, recursos, y herramientas a través del uso de foros, además de ser un depósito de las mismas estrategias. En los diferentes capítulos de este informe, se podrá observar la manera en que la organización se movilizó para lograr el aprendizaje esperado y aportar al objetivo diseñado por la comunidad de práctica que continuará aún después de haber concretado el propósito de la intervención que se presenta en este informe.

El informe se encuentra dividido en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones. En el primer capítulo expone el planteamiento del problema de la disciplina en las aulas y cómo esta se instaura como la problemática a resolver. En el segundo capítulo, se presenta el marco de la intervención, constituido por tres apartados: el primero describe en dónde se llevó a cabo la intervención; el segundo se abordan las concepciones de los principales teóricos de la Convivencia Escolar y las prácticas docentes que inciden en su promoción; y en el tercer apartado, se expone el marco de la Gestión del conocimiento en el que se sustenta esta intervención. Tanto el marco temático de la Convivencia Escolar, como el de la Gestión del Conocimiento, no pretenden ser una revisión exhaustiva, sino que

permiten contextualizar la intervención fundamentando teóricamente el objetivo y propósito perseguido por la intervención y los alcances logrados por la misma.

En el tercer capítulo, se presenta el plan de trabajo, que se implementó para lograr el objetivo de la gestión del conocimiento y propósito de la intervención. Como tal, distingue cinco etapas, que agrupan una serie de procesos en común sin responder, necesariamente, a un orden cronológico:

1. Para la primera etapa, se presentan los pasos a seguir encaminados a construir la comunidad de práctica, como equipo autogestivo que lideró el proyecto y diseño de la intervención, buscó plantear una respuesta a la necesidad de manejar la disciplina en las aulas.
2. En la segunda etapa, se describe el proceso diseñado para localizar el conocimiento presente en la organización sobre disciplina y la manera en cómo se buscó mapear para determinar aquel que fue necesario obtener del exterior e integrar para el proyecto.
3. En la tercera etapa, se exponen una serie de pasos para la combinación del conocimiento interno y el externo a la organización, que permitieron además de generar nuevo conocimiento, generar el plan de intervención para gestionar el aprendizaje en la organización.
4. En la cuarta etapa, se presenta el diseño de un proyecto de intervención y cronograma de actividades que buscaba como resultado lograr el aprendizaje de los docentes del colegio y generar un catálogo de estrategias para el fomento de la convivencia escolar y;
5. En la quinta etapa, se presenta una serie de acciones a seguir, que fueron el resultado de negociaciones de la comunidad de práctica, para darle continuidad, difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento generado en la organización.

El cuarto capítulo presenta el desarrollo de la intervención; narra lo ocurrido en cada etapa descrita en el plan de trabajo, desde la conformación de la comunidad de práctica hasta en el momento de hacer uso del conocimiento generado. Se

exponen los resultados obtenidos en términos de aprendizaje en la organización, haciendo énfasis en las evidencias que sustentan la apropiación del conocimiento; de los cambios y transformaciones ocurridos en la comunidad de aprendizaje y de la comunidad de práctica, como los participantes, las interacciones entre estos y las transformaciones en la cultura organizacional; y por último lo acontecido con el conocimiento generado por la intervención, desde su concepción hasta la propuesta de sistematizarlo.

Por último, el informe cierra una serie de conclusiones que pretenden generar nuevas incógnitas que puedan ser resueltas en posteriores intervenciones o que permitan reflexionar acerca de los alcances de la gestión del conocimiento en organizaciones educativas. Plantea también algunas condiciones que facilitan o dificultan la gestión del conocimiento de acuerdo a la experiencia obtenida. Como tal, esta intervención y el informe que a continuación se desarrolla, corresponden a formas innovadoras de buscar mejorar la educación; no se pretende afirmar que existe una sola manera de llevar la gestión del conocimiento, ya que esto depende de la organización en la que se implementan.

1. El problema de manejar la disciplina en las aulas

Desde su fundación, el Colegio Escalante tiene como objetivo ser una institución modelo que forme a sus estudiantes con las bases de la racionalidad científica y filosófica, los valores humanos inspirados en el diálogo multicultural, la investigación, la lectura, la crítica, la corresponsabilidad ética y la implicación real en la solución de los problemas comunes. El proyecto de formación de la organización quiere lograr que los estudiantes obtengan un perfil de competencias desarrolladas en la creatividad y la capacidad de emprender.

Se trata de llevar a su máxima expresión lo que se enuncia en el primer párrafo del capítulo uno de su Filosofía Institucional: “asumir responsablemente el rol de docente en la relación intersubjetiva con el alumno, con la finalidad de concientizar y comprometer a éste con sus diversas situaciones familiares, sociales, académicas, de disciplina y estudio” (Lineamientos de Formación del CAMEE, 2011).

En la Filosofía Institucional (Lineamientos de Formación del CAMEE, 2011), se manifiesta el gran compromiso social y humano del Colegio Escalante, que trata de rescatar la fundamentación del sentido crítico y de acción en corresponsabilidad, tan fallido en el mundo contemporáneo. La Misión de la Institución expresa lo que es el fin último de las actividades a desarrollar: la construcción del hombre en un mundo social complejo, capaz de lograr la comprensión de sus problemas y su intervención con amplio sentido de corresponsabilidad para solucionarlos; trabajar para generar una mejor convivencia entre miembros de la comunidad educativa, en donde se practique la democracia, la tolerancia y la paz se vuelve una obligación ética y profesional para el colegio.

El Colegio considera que la fortaleza institucional se justifica como la disciplina y objetividad en el planteamiento de retos, objetivos y procesos de acción hacia la construcción de un estricto proyecto de formación de personas, que logren su integración en la educación superior para involucrarse con un amplio sentido de responsabilidad social, con valores y competencias científicas.

La Visión del Colegio plantea como objetivo a lograr, que el equipo de profesionales sea capaz de mostrarse con eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la optimización de la gestión escolar y al lograr cumplir con los procesos de certificación escolar, que definen claramente sus competencias y fortalezas frente a la complejidad del entorno social, económico y cultural. Como este objetivo pretende mejorar la manera en la que la organización educativa funciona buscando la excelencia, la Gestión del Conocimiento se instaura como una opción, con gran potencial de generar coherencia entre la metodología empleada, la Filosofía Institucional y el propósito de la intervención, al construir en la comunidad educativa un Modelo de Formación para la Convivencia Escolar; convivencia que se logra al trabajar directamente con la práctica educativa y la interacción social de todos los miembros del colegio.

Existieron muchas necesidades y quizá había el interés por solucionar todas y cada una de ellas. Sin embargo, resultó necesario enfocar la atención en acciones concretas, delimitar objetivos que permitieran avanzar cada vez más a la auto sustentabilidad de la organización, estado que se caracteriza por la capacidad para darle solución a cualquier problema en el momento que surja.

Al inicio de la intervención, se detectó como una de las necesidades, la dificultad para manejar la disciplina de los alumnos en el colegio que los profesores y las coordinaciones tenían. Cada maestro, administrativo y personal en el colegio, ha trabajado con la noción de educar y de manejar la disciplina como la ha aprendido de su experiencia, mas esta práctica no siempre resultó eficiente y muchas veces no resolvía los problemas presentes. En primera instancia, se pensó en un Modelo de Formación para la Disciplina, sin la pretensión de ser una receta para la institución, sino el enfoque con el que la práctica educativa se llevara a cabo en las aulas. Buscaba instaurarse como el estilo formativo con el que el colegio promoviera el aprendizaje en los alumnos, basándose en la reflexión, el diálogo y desarrollando la autorregulación de la conducta y pensamiento del pupilo. Esto,

resultó incongruente, al no coincidir la disciplina, como metodología de control en el grupo, o dentro del aula, con la anterior expectativa formativa.

Por esta razón, y gracias a la aportación de un agente externo, se retomó el propósito y se amplió la visión, para considerar a la disciplina no como el problema, sino como un síntoma de la dificultad que tiene la escuela para construir buenas relaciones sociales, manifestadas principalmente en la mala comunicación, los problemas entre alumnos, inclusive con grado de violencia, y entre las coordinaciones, principalmente entre profesores del colegio. Esta problemática encontró mejor atención dentro de la organización, a través del concepto de la Convivencia Escolar, que según el Ministerio de Educación de Chile (2002), es *“el proceso de interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educativo que no se limita a la relación entre personas, sino que incluye a las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa”*, por lo que constituye una construcción colectiva y de responsabilidad de todos los miembros y actores de la comunidad educativa. Debido a esto, el propósito del proyecto cambió para desarrollar un modelo de formación, que atendiera al estilo en el que se dan estas interacciones entre los participantes de la comunidad educativa.

Debido a que alumnos del colegio requieren de acompañamiento que les permita conocer sus limitaciones, el manejo de sus habilidades *intrapersonales* e *interpersonales*, los enseñantes requerían desarrollar habilidades y estrategias para saber promoverlas. Es por eso que la promoción de la Convivencia Escolar se instauró como una urgencia enorme y los primeros beneficiados fueron los docentes.

Cuando existe caos dentro de las aulas, difícilmente se logra el propósito de aprender cuando el medio y el ambiente no es el adecuado; por naturaleza el alumno busca encontrarle sentido a todo lo que le rodea, desafortunadamente no siempre suele ser el más adecuado. Por este motivo, resultó necesario un modelo, ya que en el colegio no existía ninguna referencia, ni lineamientos o prácticas

sistematizadas encaminadas a desarrollar espacios propicios para el aprendizaje y que permitan reflejar armonía y buenos tratos entre todos los involucrados, es decir, que se respete la dignidad de cada ser humano en la escuela.

En el marco de la vida moderna, de una *sociedad líquida* (Gordó, 2010) que deriva entre nuevas tecnologías y la globalización, las grandes transformaciones de fondo son el pan de cada día. Y ante esta modernidad ¿Una organización educativa qué hace? ¿De qué manera una organización educativa puede convertirse en agente de cambio? ¿De qué manera una escuela puede adaptarse y renovarse en este mundo tan cambiante? ¿Cómo puedo hacerle para llegar a ser exitosa? Una educación que no prepara a sus ciudadanos, para ser precisamente humanos de bien y de provecho para la sociedad, no está realizando bien su trabajo. Es por esto que la organización considera que los profesores deben ser agentes mediadores en este proceso de integración del ser humano.

La responsabilidad de la propia vida se aprende en la experiencia, más es en la escuela donde intencionadamente se muestran los medios más adecuados para lograrlo, de aquí que la intervención consideró que la Convivencia Escolar dentro de la educación sea parte esencial del aprendizaje del alumno, que de manera integral lo forme para el futuro en la toma de decisiones y ayude a desarrollar habilidades sociales y personales. Sin duda existen muchas maneras de lograrlo, más la que fue implementada por su efectividad y visión global, es la que brinda una disciplina: La Gestión del Conocimiento.

La gestión del conocimiento es producida por y para los individuos en beneficio de la comunidad. Significa administrar el valor máspreciado para la humanidad: el conocimiento. Valor que hoy en día se convierte en el insumo máspreciado; aquella organización que logre administrar lo que sabe, se convierte en competente, aquella que no sabe, se pierde. Le permite al Colegio ser una organización inteligente, que genera por si misma los recursos, aprovechando lo que su entorno le provee y potencializando lo que produce; cuando su función

principal es la de educar y preparar a jóvenes para su vida futura, se vuelve fundamental que predique con el ejemplo, convirtiéndose en una institución que valga por lo que sabe, por lo que desarrolla, por lo que aprende.

Ahora bien, para transformar su cultura organizacional como uno de los alcances de la gestión del conocimiento, atendiendo las dificultades encontradas en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, resultó fundamental que la gestión del conocimiento se enfocara en **crear un Modelo de Formación para la Convivencia Escolar que proponga las acciones que la comunidad educativa, en sus diversos agentes y estamentos, llevarán a cabo para la construcción mejores ambientes de aprendizaje, caracterizados por los valores de la democracia, la inclusión y la cultura de paz**, como el objetivo que da sentido al proyecto de intervención que se reporta.

Sin embargo, al ser un objetivo a gran escala y situado en un lapso largo de tiempo, se requirió focalizar la intervención al área de docentes, a manera de poder presentar resultados y permitir motivar el desarrollo del mismo a otras áreas del colegio. Para esta primera etapa, se planteó entonces como propósito de la intervención para gestionar el aprendizaje de la comunidad docente el **diseñar en comunidad estrategias de intervención que contribuyan a la construcción de nuevos escenarios de convivencia escolar, tomando en cuenta el contexto y a los demás agentes de la educación, por medio de la observación y análisis de su práctica como docentes del colegio**.

De acuerdo el propósito referido, se cumple el papel de promotores de la Convivencia Escolar que necesita el colegio y se atiende a la necesidad de los propios docentes de desarrollar habilidades y estrategias para ser éstos formadores. Posteriormente se prevé continuar el proyecto con dos fases más, que estarán centradas en los padres de familia y los alumnos, sin embargo, en el presente reporte únicamente se reporta la intervención llevada a cabo con el área docente.

2. Marco de la intervención

A manera de contexto y como fundamentos teóricos de esta intervención, se describen en tres apartados: las características relevantes de la organización; las aportaciones de algunos teóricos de la gestión del conocimiento y el tema del proyecto que se enfoca en la convivencia escolar y el desarrollo de estrategias docentes para su fomento. Ningún apartado pretende ser una exhaustiva descripción teórica, sino una revisión sustanciosa que permita comprender en dónde y en qué está basado este proyecto.

2.1. Un colegio pequeño, pero con grandes aspiraciones

En el presente apartado, se describen las características físicas, estructurales y relacionales que definen la organización en la que se intervino y que da cuenta este reporte.

La intervención se llevó a cabo en una organización educativa que ofrece servicios de educación secundaria y media superior a una población compuesta por adolescentes de entre 11 y 19 años, cuenta con reconocimiento oficial y programa avalado por las autoridades oficiales. A través de seis grupos, uno de cada grado en los dos niveles de estudio, atiende un total de 115 alumnos, de los cuales 22 son seminaristas que se preparan para entrar al Seminario Mayor en el Distrito Federal.

El Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante (C.A.M.E.E.) es un colegio privado católico, ubicado en la Calle Colón #918, Colonia Moderna, Guadalajara, Jalisco. Pertenece al Instituto de Santa María de Guadalupe para las Misiones Extranjeras, conocido como Misioneros de Guadalupe. Inició funciones en el año de 1984 con instalaciones rentadas, siendo hasta enero de 1987, en el marco del 5° Capítulo General convocado por el Instituto, que se dio el mandato para la construcción de una preparatoria propia y con las instalaciones adecuadas para la formación y educación de sus seminaristas en la ciudad, en su actual dirección. Además de

jóvenes seminaristas, estaría abierta a alumnos externos y sería mixta. Hasta este momento, cambió su nombre de Preparatoria Alonso Manuel Escalante y Escalante (P.A.M.E.E.).

Está organizada de manera jerárquica por medio de una Dirección General, la cual es ejercida por un Director de Colegio. En segundo término, más no de manera directa, se encuentran las Sociedades de Alumnos y de Padres de Familia, posteriormente y de manera directa, cinco coordinaciones, que funcionan como equipo administrativo del colegio, tanto de los recursos materiales como del capital humano. A continuación se muestra el organigrama del Colegio:



Fig. 1. Organigrama del Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante.

Además de la organización laboral, que se muestra en la figura, el Colegio se organiza por medio de siete áreas de trabajo, las cuales tienen la función de promover los tres Ejes Rectores del Colegio: La excelencia académica, la inspiración cristiana y el compromiso social.

La *excelencia académica*, pretende “desarrollar en los alumnos un alto nivel académico y el cultivo de los valores humanos, particularmente de la responsabilidad personal, de la solidaridad social y del amor a la verdad, a la justicia y a la paz, valores indispensables para el desarrollo integral de la persona y de la sociedad

La *inspiración cristiana* tiende a perfeccionar la educación y los valores humanos con la visión cristiana del hombre, del mundo, de la vida y de la historia, y es un medio excelente para el diálogo entre las Ciencias, la Filosofía y la Fe (CAMEE, 2013).

El *compromiso social*, se refiere al sentir del Colegio por el mejoramiento social, al desarrollo integral de la comunidad y a la promoción de la paz entre los individuos y entre los pueblos, según las exigencias de la justicia social” (Lineamientos Generales y Manual de Procedimientos del Área de Docencia, CAMEE, 2013).

En dichas áreas participan tanto personal que labora en el colegio, como alumnos y padres de familia, promoviendo actividades que abarcan al ser bio-psico-social como ser humano; éstas áreas son: Área Académica, Área de Pastoral, Área de Promoción de la Cultura y las Artes, Área Cívica y Desarrollo Humano, Área de la Salud y el Deporte, Área de Protección Civil Escolar y el Área de Tecnologías para el Aprendizaje. Paralelamente, la comunidad docente se organiza para el trabajo colegiado por medio de academias. Estas academias tienen la función de construir en comunidad, las directivas que permitan eficientar la práctica docente, impactando en el aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos.

La práctica educativa del Colegio Escalante, está profundamente influenciada por los tres Ejes Rectores mencionados, estos definen su Filosofía Institucional, que en su objetivo persigue una educación integral, sustentada en tres enfoques que se comportan como pilares en la formación de los alumnos: el enfoque psicopedagógico, el enfoque filosófico y la vinculación con la realidad, como se muestra en la figura 2.

El enfoque *psicopedagógico* del Colegio tiene como objetivo la generación de un proyecto que impulse el proceso tecnológico de intervención psicopedagógica, es decir, un proceso fundamentado teóricamente, intencional, sistemático y programado, que permita evaluar la calidad de la intervención orientadora.

Desde el enfoque *filosófico* del Colegio, se orientará bajo diversas acciones a los alumnos para desarrollar sus habilidades críticas y reflexivas. El enfoque *filosófico* del Colegio Escalante sustenta una concepción del hombre como Ser capaz de analizar y lograr la crítica de los fenómenos, así como su comprensión y explicación racional.

La *vinculación con la realidad* es el conjunto de procesos para acercar al alumno a los diversos modos de vida y para distinguir los roles y normas que deberá seguir en cada uno de ellos. En este enfoque se habla del sentido ético y moral con que pretende el colegio se deba afrontar la vida y de ser capacidad de establecer relaciones llevaderas y de acción en corresponsabilidad. Lo aprendido en el aula y en la familia deberá ser llevado a la práctica en la sociedad (Lineamientos Generales y Manual de Procedimientos del Área de Docencia, CAMEE, 2013).



Fig. 2 Perfil de la Educación Integral del Colegio Escalante

Estos tres ejes en conjunto, generan el Perfil de Educación Integral del Colegio Escalante que tiene como Misión “*formar integralmente a nuestros alumnos mediante la implementación de un proyecto de mejora continua que integra conocimientos, valores, y conciencia cívica social, en busca de la excelencia académica, la formación humana y su trascendencia en la sociedad*” (CAMEE, 2008).

Así mismo, permite mirar a futuro y establecer como visión del Colegio “*Ser la institución educativa que inspirada en la actitud misionera, forme agentes de*

cambio social por medio de la excelencia académica y la inspiración Cristiana” (CAMEE, 2013).

Para la presente intervención, se focalizaron los procesos en los sujetos encargados de la formación en el Colegio, siendo los protagonistas los docentes, además del titular de la Coordinación Académica, el de la Coordinación de Disciplina y el Director del Colegio. En total, la comunidad de aprendizaje estuvo constituida por 19 personas, de las cuales cuatro pertenecieron de igual manera a la comunidad de gestión del conocimiento. Con una mayoría de 13 integrantes, los hombres son el género más representativo en contraste con las mujeres, con sólo seis integrantes. Las edades de los participantes rondan entre los 26 y 50 años, con un promedio de edad de 32 años. Todos cuentan con estudios de licenciatura, más seis cuentan con grado de maestría y dos más se encontraban cursándola actualmente.

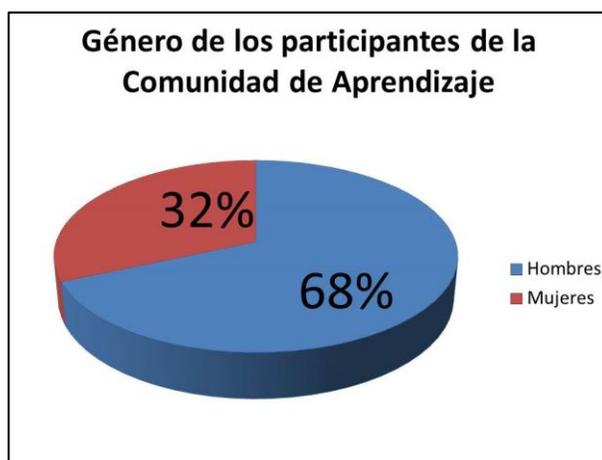


Fig. 3 Género de los participantes en la Comunidad de Aprendizaje

Del total de integrantes de la comunidad de aprendizaje, sólo dos laboran únicamente para el colegio, los otros miembros tienen de dos hasta cuatro trabajos, siendo lo más común, tener clases en otros colegios. La carga horaria es variada, tres profesores participan entre 20 y 31 horas clase a la semana, seis entre 11 y 20 horas a la semana y 8 de 3 a 10 horas. Dos miembros de la comunidad no imparten clases: el Coordinador de Disciplina y el Director del colegio los cuales además del Coordinador Académico, laboran de tiempo completo. Por otro lado, cinco profesores del total, dan clases en todos los grados, por lo que tienen trato directo

con todo el alumnado del colegio. Otros dos profesores dan en ambos grados, pero no en todos los grupos y el resto se divide entre seis que dan exclusivamente en bachillerato y cuatro en secundaria.

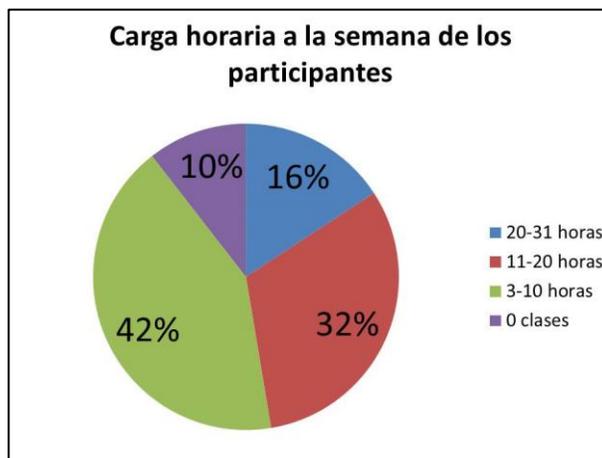


Fig. 4 Cargas horarias de los participantes.

Del total de los miembros de la comunidad de aprendizaje, se tiene el dato de que solo dos superan en el colegio la antigüedad de seis años, por lo que se podría considerar que la plantilla de docentes es relativamente nueva. A excepción de esos dos expertos, que si bien denotan su experiencia y el conocimiento de la historia del colegio, también han sabido adaptarse a los nuevos "bríos" que los nuevos docentes, han impregnado en el área docente.

Si bien el Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante puede ser considerado como una escuela de pequeñas dimensiones tanto en instalaciones como en la población que atiende, no sucede lo mismo con sus aspiraciones humanas y sociales. Desde sus inicios los fundadores dejaron claro el impacto que buscarían generar en la comunidad, en México y en el mundo, ya que tienen la misión de formar los próximos sacerdotes misioneros que lleven el evangelio a quien no lo conozca. Esta responsabilidad obliga al colegio a dar una educación de calidad que no sólo prepare a los alumnos en los conocimientos necesarios para la vida, sino en las virtudes que los hacen éticos y humanos. Por esta razón no en vano su lema institucional es "*scientia et virtus*" que plantea como ideal para la educación el

formar alumnos como seres humanos forjados en la ciencia y guiados por la virtud para beneficio de la comunidad y el mundo.

2.2 La Convivencia Escolar y el diseño de estrategias para su fomento

A continuación, se expone lo que algunos teóricos han estudiado sobre el tema que se aborda en el presente proyecto. Se pretende facilitar una comprensión básica del concepto y de sus tres ejes fundamentales: democracia, inclusión y cultura de paz, así como algunas propuestas en las que la comunidad docente, puede ser promotora y formadora de estas en el aula, desde su propia práctica educativa y que fundamentan el propósito de la intervención.

Convivencia escolar

La escuela es el segundo escenario en el que el ser humano civilizado encuentra la formación para participar de la sociedad. Como espacio privilegiado, resulta fundamental que sea un lugar propicio para el aprendizaje, no solo de conocimientos o habilidades formales y científicas, sino de la capacidad de relacionarse con su entorno, con los que lo rodean y consigo mismo. Este espacio privilegiado se diferencia del familiar por ser el primer escenario en el que el niño se enfrenta con estructuras similares a las que se desarrollan en la sociedad, que le requerirán de toda su capacidad de relacionarse y sobre todo de convivir.

Al ser la función esencial de la educación el desarrollo continuo de la persona y las sociedades [...] como una vía, ciertamente entre éstas pero más que éstas, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras (Delors, et. al, 1996), promover la convivencia escolar se vuelve apremiante; para esto, se requiere mejorar la manera en que los procesos implementados por la escuela –como principal promotora de la educación- conlleven al logro de este ideal. Procesos que no se llevan a cabo de manera aislada o sin la participación de

alumnos y otros actores de la educación, sino con la participación de todos para lograr el desarrollo integral del ser humano.

La convivencia surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discorra con pautas de respeto de los unos a los otros; y como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela impone se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el bien común que se comparte (Ortega, Del Rey, Córdoba, y Romera, 2008, citado en Del Rey, Feria y Ortega, 2009). Por ésta razón, aprender a vivir juntos y sentir que la escuela es un lugar seguro y satisfactorio, se relaciona con percibir que en la escuela hay una buena convivencia (Del Rey, Feria y Ortega, 2009, p. 160). La convivencia implica un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004, citado en Del Rey, Feria y Ortega, 2009).

No es de extrañar, que por ser la escuela un espacio de múltiples interacciones sociales, la manera en la que se dan las relaciones marque en gran medida el aprendizaje que se signifique en el estudiante. Por esta razón, la convivencia escolar se convierte a la vez, en un medio para el aprendizaje, como en un aprendizaje mismo. Precisamente, sus tres ejes, la inclusión, la convivencia democrática y cultura de paz, son un medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir la violencia o el fracaso escolar, pero son, sobre todo, un fin primordial de la acción educativa y misión de la escuela (Hirmas y Eroles, 2008, p. 17). Estos tres ejes que conforman la convivencia escolar, responden a los principios promulgados en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI dirigido a la UNESCO, precedido por Delors (1996), en el que el “aprender

a vivir juntos” es un anhelo primordial, constituyéndose como uno de los cuatro pilares de la educación.

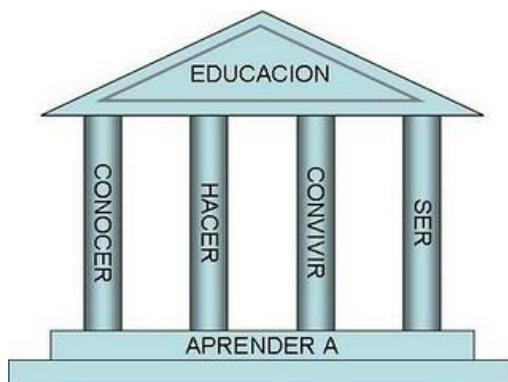


Fig. 5. Los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996).

Como primer eje, más no en orden de importancia está la convivencia democrática, que se instaura como el modelo de formación, en el que las relaciones sociales se dan en igualdad de derechos y oportunidades para todos. Toro (1999, citado en Hirmas y Eroles, 2008, p. 23) entiende la democracia como una manera de ver el mundo, de relacionarnos con la naturaleza y con las personas, en la que se toman decisiones como sociedad y que obliga a revisar la manera en que nos relacionamos al interior de la familia, la escuela, el lugar de trabajo y la comunidad. Un elemento central en la democracia es la participación, entendida como la capacidad de expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive (Hart, 1993; citado en Hirmas y Eroles, 2008, p. 22). Sin embargo, en la convivencia democrática que se instaura en la escuela, la participación no es vista solamente como un procesos político formal, en el que se emite el voto, sino como un proceso social, una cosmovisión y un proceso de construcción cultural, en el que el aprendizaje de la organización es fundamental (Hirmas y Eroles, 2008, p. 22).

Como segundo eje se encuentra la educación inclusiva, que resulta en una nueva visión de la educación basada en la diversidad, (Hirmas y Eroles, 2008, p. 22). Responde a la noción de que todo ser humano es sujeto de derecho, por lo cual, siendo la educación un derecho universal, con mayor razón la inclusión debería ser

promovida en las escuelas, no solamente con la formación en valores como la tolerancia o el respeto para los alumnos, sino que debería instaurarse en su cultura como la manera en la que se trata a todo ser humano. La UNESCO (2005:12) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje; y no solamente a la diversidad de los estudiantes, sino a todos los que participan en la escuela, ya que es incongruente una escuela que promueva la inclusión sin demostrarlo en la práctica”.

Como bien enuncia la UNESCO, la primicia fundamental de la inclusión radica en la oportunidad de aprendizaje que brinda la diversidad de individuos en una escuela, por lo que toda muestra de discriminación va en contra del principio de inclusión. Ahora bien, la meta de la educación inclusiva es la equidad, en la que el trato es equiparable al individuo y su contexto, cuidando la igualdad de oportunidades y los derechos de todos. Este aspecto es fundamental, porque no se trata de “ser parejos” con todos, sino que la educación responda a las características y necesidades de cada individuo de la comunidad educativa: alumnos, maestros, padres de familia o directivos.

Por último, como tercer eje está la cultura de paz, que, no puede ser separado de los otros ejes referido en su acción, ya que, necesariamente para que en la escuela se instaure una cultura de paz en la que predominantemente se promueva la cohesión social, la resolución de conflictos y la responsabilidad, como valores fundamentales que permiten la vida en comunidad o en sociedad, se necesita de la participación democrática y el ejercicio de derechos que implica la inclusión. Ahora bien, dentro de este eje, se concibe el conflicto como parte inherente de las relaciones humanas, por lo que no existe proceso social en el que no esté presente, razón por lo cual, se le ve como una oportunidad de aprendizaje, en la que, al resolver algún problema, el alumno aprende la mejor manera de interactuar con los demás y por ende, de convivir.

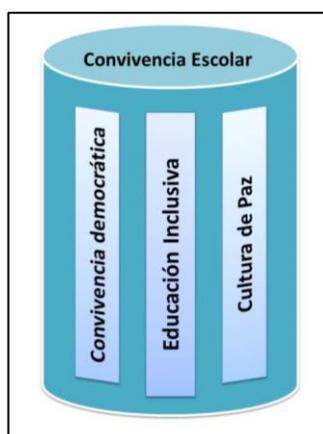


Fig. 6. Los tres ejes de la Convivencia Escolar.

Estos tres ejes, se constituyen como los tres pilares de la convivencia escolar, en los que se enmarca la necesidad de construir espacios adecuados para formar seres humanos, ciudadanos para el presente y para el futuro que sepan tomar decisiones basadas en la reflexión, el pensamiento crítico y la responsabilidad social, y no solamente como entes que acumulan conocimientos y habilidades para el trabajo.

La convivencia escolar entendida de esta manera, significa apartarse de la noción de escuela tradicionalista, en la que el alumno y la escuela mantienen relaciones verticales, en las que la escuela provee y el niño aprovecha. No puede ser entendida la educación separada de la noción de derecho de sus alumnos, por lo que las acciones que se instauren en la comunidad educativa no pueden ser asumidas o instaladas como entidades físicas parecidas a un nuevo software de computadora, sino que conllevan la transformación cultural de toda la escuela, en todas y cada una de sus partes y cada uno de sus participantes. Resulta entonces interesante, que una de las grandes dificultades para instalar en la comunidad la convivencia escolar, sea la resistencia que hay de los mismos miembros, aunque esto signifique mejores relaciones y por ende aprendizaje.

La práctica docente y la formación para la Convivencia Escolar

Desde las prácticas para la formación democrática en la escuela, los pasos para la inclusión o la construcción de comunidades justas, diversos autores (Arboleda, et al. 2011; Arjona, et al. 20011; Delgado-Salazar, et al. 2008), coinciden en las siguientes aspectos para que el docente sea protagonista en construir en la escuela una cultura que garantice el ambiente idóneo para el aprendizaje, en el que la justicia, la igualdad, la equidad, la solidaridad y el respeto, sean los valores que definen el curso de las relaciones sociales entre sus miembros: los mecanismos de participación democrática, las prácticas pedagógicas inclusivas y los mecanismos para la resolución de conflictos.

Mecanismos de participación democrática

Los mecanismos de participación democrática son un conjunto de proyectos que generan en la comunidad educativa espacios, condiciones y configuraciones de participación, en la que tanto los alumnos, los profesores, padres de familia y la comunidad en general, son reconocidos como sujetos de derecho, que cuentan con voz y voto. Estos proyectos son generados y coordinados en su mayoría por los profesores, incluso algunos sugeridos por los programas oficiales e incluidos en la currícula, otros desarrollados como parte de las actividades extracurriculares de la escuela. No se limitan a la elección de representantes estudiantiles, sino a las acciones que garanticen la posibilidad de involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción de las normas que regulan la vida en común, al derecho de expresarse libremente y de generar cambios que mejoren la comunidad.

Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas inclusivas son aquellas acciones que la escuela realiza en su conjunto para garantizar el derecho de todos los alumnos a la educación de calidad y no solo en el caso de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. El trabajo principal recae sobre los docentes al ser los agentes mediadores del aprendizaje ya que de nada sirve que se generen propuestas inclusivas si los profesores no están capacitados para atender la diversidad de alumnos que llegan

a las aulas, si no comparten la visión de respetar los derechos humanos y si no existe el compromiso por salvaguardar las garantías individuales de los alumnos.

Algunas acciones concretas efectuadas para mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas son: capacitaciones docentes para atender las diversas necesidades educativas; adecuación de los espacios físicos para ser accesibles; el uso de herramientas y recursos alternativos dentro y fuera del aula y actividades informativas y de sensibilización para toda la comunidad educativa.

Mecanismos para la resolución de conflictos

Los mecanismos para la resolución de conflictos, son aquellos efectuados por la escuela y los docentes encaminados a dar solución de manera pacífica a los conflictos que surjan en las relaciones sociales y afectivas entre los miembros de la comunidad. El conflicto es visto de manera natural en las relaciones humanas por lo que no se evade; se hace énfasis en la búsqueda soluciones pacíficas y racionales basadas en la argumentación y la deliberación. Algunos ejemplos de acciones llevadas a cabo por las escuelas son: los espacios para la mediación de conflictos como una sala o aula dedicada a estos asuntos independiente de la dirección o alguna otra autoridad y que en su mayoría son coordinados por algún especialista que es reconocido por su imparcialidad, honestidad y empatía con los alumnos; actividades extracurriculares como campamentos, retiros u otros momentos fuera del contexto clase que les permiten conocerse mejor y generar mejores relaciones; o las audiencias o asambleas para tratar asuntos concernientes a la comunidad y que requieren la búsqueda de soluciones pacíficas.

Cada una de estos aspectos son acciones que inciden en la construcción de la convivencia escolar; resulta evidente que la participación de la comunidad es el inicio de la transformación cultural que se pueda promover en la escuela. Para convivir se necesita hacer comunidad, y por ende, participar, por lo que la prioridad está en la posibilidad de todos y todas de involucrarse en la vida cotidiana de la escuela, en todas las esferas. La misma interacción que se produce del hecho de

participar, puede manifestarse como caos, causando conflictos o problemas, sin embargo puede resultar el motor para buscar soluciones y por ende la mejora de la comunidad educativa.

2.3. La Gestión del Conocimiento como fundamento en los procesos para promover la convivencia escolar

La Gestión del Conocimiento (GC) es una disciplina relativamente joven, que nace de la necesidad de administrar uno de los valores más preciados de la humanidad y con mayor razón en la sociedad actual: el conocimiento. Surge en primer lugar en el área empresarial cuando las grandes compañías se desarrollan a nivel global y la necesidad de ser competentes y competitivas se hace evidente. No es la organización de mayor antigüedad en el mercado o la que tiene los mayores recursos económicos la que triunfa, sino la que mejor sabe administrar lo que sabe hacer.

Para satisfacer esta necesidad, surge una serie de teóricos que tratan de explicar lo que hacen las organizaciones con sus conocimientos y cómo éstos se convierten en el mayor insumo para la innovación y mejora de estas. Teóricos como Nonaka y Takeuchi (1994) o Firestone y McElroy (2001) formulan sus teorías de cómo el conocimiento se crea y se transforma en las organizaciones para provecho de estas y a su vez se convierten en organizaciones que aprenden, no sólo a nivel individual. Autores como Wenger (2001) y Senge (2005) aportan a la gestión del conocimiento la teoría que explica las condiciones necesarias para que estas organizaciones puedan llevar a cabo los procesos, por medio de conformar comunidades de práctica compuestas por personas comprometidas que generen las acciones necesarias para la innovación, así como advierten sobre las posibles barreras que puede encontrar la organización y cómo puede contrarrestarlas. A continuación se describe con mayor precisión lo que cada autor aporta a la gestión del conocimiento.

Firestone y McElroy (Citado en Ortíz y Ruíz, 2009) definen la Gestión del Conocimiento como una disciplina administrativa que se enfoca en el mejoramiento de los medios a través de los cuales el conocimiento individual y colectivo se produce e integra en las organizaciones. Como tal, se practica en el nivel de los procesos de conocimiento e innovación, políticas y soporte tecnológico. Distinguen en su modelo del Ciclo Vital del Conocimiento (CVC), dos categorías de procesos: producción e integración del conocimiento.

A los procesos de integración del conocimiento, les denominan Gestión del Conocimiento de primera generación (GC I), en los que se incluye a la gestión de la información, como la captura y la codificación, así como la difusión y compartición del conocimiento creado en la organización. Su énfasis está en la oferta del conocimiento generado.

A los procesos enfocados a la producción del conocimiento los denomina Gestión del Conocimiento de segunda generación (GC II); incluye al aprendizaje organizacional por medio del uso de conocimiento generado dentro de la organización, la creación de declaraciones de conocimiento, la socialización y generación de ambientes propicios para la innovación. En estos procesos se enfatiza la demanda de mejoras como urgencia para la transformación de la organización.

Por otro lado, Nonaka y Takeuchi (1994) definen a la gestión del conocimiento como la capacidad de la empresa para crear conocimiento nuevo, diseminarlo en la organización e incorporarlo en productos, servicios y sistemas. Esta definición implica que este tipo de gestión integra un complejo rango de actividades, desde la creación o captación, estructuración, transformación y transferencia de conocimiento, hasta su almacenamiento e incorporación a todos los procesos de la organización.

Estos autores, proponen que el conocimiento en las organizaciones pasa por una serie de transformaciones que permiten su conversión a partir de los dos tipos de conocimiento existentes: el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. El conocimiento tácito corresponde a todo aquel inherente al ser humano, en su práctica y en su “saber hacer”; difícilmente puede ser descrito y difícilmente es sistematizable, más es propio de las relaciones humanas y depende mucho del contexto para entenderlo. El conocimiento explícito, es todo aquel que puede ser descrito y compartido, existiendo uno o más medios para comunicarlos y puede “abstraerse” de su contexto, para ser entendido por otros.

También proponen que en las organizaciones el conocimiento tácito y el conocimiento explícito interactúan para producir nuevo conocimiento útil, por medio de la conversión. Cuatro modos de conversión son los propuestos por Nonaka y Takeuchi (1994) en su modelo de Creación del Conocimiento Organizacional: de tácito a tácito, de tácito a explícito, de explícito a explícito y de explícito a tácito, en una especie de espiral que continua la producción de nuevo conocimiento al continuar con el ciclo de conversión del conocimiento.

Al modo de conversión del conocimiento de tácito a tácito le denominan **socialización**, ya que se instaura en los individuos y sus interacciones sociales, al compartir modos de relacionarse, estilos de aprendizaje, comportamientos y modos de hacer las cosas que se transmiten por contacto directo.

Al modo de conversión del conocimiento de tácito a explícito le llaman **externalización**: es en este momento que el conocimiento inherente a la interacción humana, se hace evidente y accesible a la organización por medio de externarlo. Uno de los recursos más poderosos para lograrlo es a través de la metáfora, así como el mapeo que se puede hacer en la organización en búsqueda de capital intelectual presente.

El diálogo y discusión del conocimiento explícito y presente en la organización, con otros conocimientos explícitos, ya sean internos o externos, los autores le denominan **combinación**. Este modo de conversión del conocimiento implica la interacción interpersonal asistida por un grado de información redundante.

El último modo de conversión, implica que el conocimiento generado por la organización que está presente de manera explícita, se transforme a un nivel tácito por medio de su uso y su cristalización en la práctica. Los autores le denominan **interiorización** al proceso por el cual, los individuos de la organización se apropian del conocimiento al integrarlo a su práctica diaria.

Otro de los fundamentos básicos en los cuales se sustenta la Gestión del Conocimiento se encuentra en la manera en que la organización construye el conocimiento por medio de la participación entre sus miembros, si bien parte de que el individuo es la base de las organizaciones y el primer depositario del conocimiento, es en las relaciones que establecen estos el motor para su conversión en conocimiento organizacional. Por esta razón es necesario distinguir entre dos configuraciones sociales dentro de la organización que tienen diferentes funciones a la hora de generar nuevo conocimiento: la Comunidad de Práctica y la Comunidad de Aprendizaje.

En la comunidad de aprendizaje se refiere a la creación de un “campo” o “equipo de organización” en el cual los miembros individuales colaboren para crear un concepto nuevo (Nonaka, 1994). Este equipo de organización se vuelve fundamental en las comunidades educativas, ya que la manera en la que interactúan los docentes y demás miembros puede permitir la creación de nuevos significados que impacten en el aprendizaje de los alumnos, en este caso, de la convivencia que se busca lograr. Por ende, es necesaria la creación de comunidades de práctica que asuman la empresa de llevar a cabo la transformación de la práctica educativa en la organización. Al respecto, Wenger (2001), aporta a la gestión del conocimiento la caracterización de éstas

comunidades y la manera en la que construyen las propuestas de mejora para la organización en general.

En primer lugar, Wenger (2001), postula en su Teoría Social del Aprendizaje, que el aprendizaje es un fenómeno social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer. Por lo que la práctica se establece como la manera en la que somos capaces de conocer.

Es en las comunidades de práctica donde se da la negociación de significados a través de la participación, como el proceso de formar parte y también a las relaciones con otras personas, sugiriendo por igual la acción y conexión; y la cosificación, como el proceso por el cual se da forma a la experiencia, al producir objetos que plasman esta experiencia en una “cosa”.

Para construir una comunidad de práctica necesariamente deberán estar presentes tres dimensiones como fuente de coherencia: el compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. El compromiso mutuo se refiere a la afiliación voluntaria de los miembros de la comunidad, que trasciende al trabajo en equipo, por lo que la participación de todos los miembros es complementaria. Una empresa conjunta es aquella que se negocia en la comunidad, que la definen los participantes y que crea entre estos, relaciones de responsabilidad mutua. Por último, un repertorio compartido que resulta de la participación y cosificación al negociar significados sobre el mundo, además de manifestar los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros (Wenger, 2001).

Ahora bien, como comunidad de aprendizaje se identifica al conjunto de miembros de la organización que hacen uso del conocimiento generado por la comunidad de práctica, normalmente a través de proyectos. Esta comunidad, actúa como validadora del conocimiento construido ya que a través del uso que hacen del mismo, es que puede instaurarse como conocimiento organizacional o ser

rechazado con la posibilidad de reformularse. La comunidad de aprendizaje es definida por la comunidad de práctica y normalmente se identifica por ser a la que va dirigido el proyecto o intervención.

Tanto las comunidades de práctica como las de aprendizaje aspiran al aprendizaje; sin embargo, las primeras están enfocadas al aprendizaje organizacional por medio de gestionar el conocimiento que existe en estas, por el contrario, las comunidades de aprendizaje tienen interés por adquirir o dominar un campo de conocimiento y no necesariamente piensan en el conocimiento organizacional. Ambas comunidades aprenden por lo que están expuestas a una serie de barreras que pueden dificultar este aprendizaje y por ende dificultar la gestión del conocimiento. Senge (2005) postula la existencia de siete barreras del aprendizaje organizacional:

1. Yo soy mi puesto. Cuando los trabajadores limitan su visión de la vida laboral a una única función o identidad, dejando de lado la visión en conjunto, la visión de equipo.
2. El enemigo externo. Derivado de un pensamiento individualista, se tiende a culpar a los demás tanto dentro de la organización como fuera de ella, de lo que pasa en ésta. Esta barrera dificulta el aprendizaje al no asumir la responsabilidad en el cambio.
3. La ilusión de hacerse cargo. Se caracteriza por confundir la proactividad con reactividad al tomar decisiones y actuar sin planear o identificar consecuencias.
4. La fijación en los hechos. Considera que todo hecho tiene causas obvias e inmediatas, cuando en la realidad, provienen de procesos lentos y graduables.
5. La parábola de la rana hervida. Como narra la historia de la rana que puede ser cocinada si se aumenta la temperatura lentamente sin hacer ésta nada, en el caso de las organizaciones, sucede que no se actúa a tiempo cuando los procesos son graduales.
6. La ilusión de que “se aprende de la experiencia”. Es una barrera cuando se considera que la única forma de aprender es experimentando las consecuencias, cuando en algunos casos, hacerlo pueda significar daño o imposibilitar el aprendizaje.

7. El mito del equipo administrativo. Cuando se considera que por el hecho de ser administradores, son líderes, corriendo el riesgo de no considerar que también se equivocan y también necesitan aprender. Tener un puesto de liderazgo no es sinónimo de competencia o capacidad.

Ante estas barreras, Senge propone promover en la práctica cinco disciplinas que en su conjunto promueven la innovación y el aprendizaje organizacional, para llegar a ser organizaciones inteligentes. Estas son: el dominio personal, los modelos mentales, la construcción de una visión compartida, el aprendizaje en equipo y en especial, el pensamiento sistémico, que funciona como la disciplina que integra las demás fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica (Senge, 2005).

Como se puede observar, existe más de una teoría para explicar los procesos de la gestión del conocimiento y sus implicaciones en organizaciones educativas, por lo que el presente proyecto ha sustentado en los aportes de los modelos descritos el diseño, la intervención y el análisis de los procesos llevados a cabo. Es preciso aclarar, que los cuatro modelos no se contradicen, por el contrario se complementan.

Con el modelo del Ciclo Vital del Conocimiento (Firestone y McElroy, citados en Ortíz y Ruiz, 2009), se define parte de la metodología implementada en el proyecto, mientras que con el modelo de Creación del Conocimiento Organizacional de Nonaka y Takeuchi (1994), se define la manera en que el conocimiento se transforma en nuevo conocimiento. Por otro lado, con su Teoría Social del Aprendizaje, Wenger (2001), define claramente quienes construyen y de qué manera el conocimiento, manifestado en significados, se negocia en las organizaciones; con el concepto de comunidad de práctica, se define al equipo gestor del conocimiento en la organización. Por último, Senge (2005), aporta la visión sistémica como perspectiva fundamental que permite a una organización convertirse en inteligente, además de advertir sobre las barreras que pueden estar presentes y que dificulten el aprendizaje y por ende gestionar el conocimiento.

3. Plan de trabajo para la intervención

Para todo proyecto o empresa humana se requiere de una serie de pasos para llevar a cabo su realización. La acción de organizarlos con visión a futuro y con la determinación de seguirlos es lo que se considera un plan de trabajo. Este plan de trabajo dirige las acciones que la comunidad de práctica y los docentes establecen y prevé las posibles implicaciones que estarán presentes para llegar a construir el Modelo de Formación para la Convivencia Escolar. Resulta una manera innovadora para trabajar en la organización, al proponer una manera diferente de atender la necesidad, introduciendo estructura, orden y una forma distinta de trabajar en equipo y en colaboración, para el beneficio de toda la comunidad educativa.

En los procesos de la gestión del conocimiento, resulta fundamental que las acciones emprendidas por la comunidad de práctica y en general de la organización, estén planeadas de tal manera que permita prever los posibles resultados si lo que se quiere es generar conocimiento y/o conservarlo. Estos procesos deben ser sistemáticos para que, no solamente el conocimiento generado se conserve y sea de utilidad, sino que permita a la organización transformar la manera en que trabaja, impactando en gran medida a su cultura organizacional, es decir a su práctica.

El presente capítulo tiene la finalidad de describir los planes y procedimientos elaborados para conducir un proyecto de gestión del conocimiento en una escuela privada de Guadalajara a nivel Secundaria y Bachillerato, con la finalidad de construir el Modelo de Formación para la Convivencia Escolar que dirija las acciones que la comunidad educativa en sus diversos estamentos emprendan para mejorar el clima social y de aprendizaje. Dicho proyecto está constituido por una serie de fases, que en su conjunto buscan generar en la organización, la conversión de conocimiento en sus diferentes modos (Nonaka, 1994):

- A través de construir una comunidad de práctica, se permite compartir el conocimiento presente en los individuos, que responde principalmente a la socialización como modo de conversión de tácito a tácito.
- Mapeando el conocimiento, la comunidad de práctica permite externalizar el conocimiento presente en la organización, con la intención de hacer explícito lo tácito.
- Al diseñar el proyecto de intervención, la comunidad de práctica enfatiza la combinación del conocimiento como el modo de conversión predominante en esta etapa, en la que el conocimiento explícito se combina con otros explícitos.
- Al aplicar el proyecto, la comunidad de práctica pretende hacer uso del conocimiento generado, con la finalidad de interiorizarlo en la organización y que pase de ser explícito a tácito, esto gracias a la práctica, y por último;
- Al tomar decisiones para su difusión, almacenamiento y acceso, la comunidad de práctica busca garantizar la permanencia de los procesos de la gestión y por ende de la conversión del conocimiento generado.

Para lograr el propósito, se planea llevar a cabo el proyecto en un tiempo aproximado de dos años (de 2011 a 2013), considerando enfocarse en una primera etapa, a dirigir una intervención con los profesores del colegio, durante un periodo de seis meses aproximadamente. A continuación, se desarrollan a mayor profundidad los pasos a seguir, del plan de trabajo diseñado para la intervención, con la finalidad de crear un Modelo de Formación para la Convivencia Escolar.

3.1 Conformación de una comunidad para construir un Modelo de Formación Disciplinar

El conocimiento no se construye por sí solo, requiere de la intervención de los individuos para poder ser elaborado y de la comunidad para ser compartido. Los procesos de la gestión del conocimiento hacen énfasis en la naturaleza del conocimiento al reconocer que este es construido en comunidad por la interacción que resulta entre las personas y por ende de la negociación de significados entre estas (Wenger, 2001). Más aún, enfatiza en la necesidad de intencionar esta negociación de significados al compartir la práctica en común. A estas comunidades, que entre sus miembros existe un compromiso mutuo, una empresa conjunta y repertorios compartidos, Wenger (2001) las llama comunidades de práctica. Es en estas comunidades donde se resuelven problemas que conciernen a la organización, en las que se comparten visiones y se plantean nuevas opciones, por lo que resultan fundamentales para llevar a cabo los procesos de la gestión por medio de una intervención.

Para una intervención basada en los procesos de la gestión del conocimiento se requiere identificar un equipo con las características descritas que asuma como propia la empresa, o como en el caso del presente proyecto, partir de la idea de integrar un equipo que asuma como suyo el crear un modelo de formación para la convivencia escolar y que sea esta empresa la que los una, además del compromiso y por consecuencia sus repertorios compartidos. Para que la comunidad se consolide se requiere de tiempo y espacio para reunirse y compartir; aunque no existe una fórmula determinada que garantice la cohesión entre los miembros de la comunidad, se prevé que el tiempo adecuado para conformar la comunidad es de aproximadamente dos semanas.

A continuación se describen los pasos elaborados para poder conformar la comunidad de práctica:

1. Identificar una necesidad, problema o situación presente en la organización que pueda ser atendido por medio de los procesos de gestión del conocimiento.
2. Solicitar a la dirección un espacio en la reunión general para exponer y hablar frente a la comunidad sobre la propuesta de trabajar los procesos de la gestión del conocimiento y la manera en la que estos pueden ayudar a solucionar el problema identificado.
3. Exponer los motivos de atender el problema, los beneficios de implementar la gestión del conocimiento y las características de los procesos, con la finalidad de crear interés en la audiencia.
4. Solicitar voluntarios que se comprometan a trabajar el problema identificado.
5. Acordar reunión preliminar para aclarar función de la comunidad de práctica y definir funciones.
6. En la primera reunión, profundizar en las características de trabajar los procesos de la gestión del conocimiento.
7. Enfatizar los beneficios personales, a la comunidad y a la organización, así como los compromisos que conlleva.
8. Acordar espacios de reunión, tiempos y formas de comunicación como el correo electrónico y las juntas semanales.
9. Iniciar el proceso de construir la visión compartida, transformar el compromiso individual a mutuo y a compartir recursos para elaborar un proyecto de intervención.
10. Buscar aprobación de las autoridades del colegio para poder aplicar el proyecto.

3.2 Mapeo del conocimiento existente acerca del manejo de la disciplina

Todo proyecto puesto en marcha requiere una serie de recursos que a lo largo del tiempo van integrándose conforme son necesarios. Estos recursos pueden ser traducidos como capital que según el tipo, podrá ser material, como inmuebles, mobiliario, dinero o materia prima; o intelectual, como el conocimiento individual, las buenas prácticas o las relaciones sociales. Para la gestión del conocimiento es fundamental identificar con qué recursos de conocimiento cuenta la organización ya que no parte de cero. Así mismo, es fundamental organizarlos de tal manera que puedan ser explícitas las fortalezas y las debilidades que presenta la organización.

Para el proceso de identificar, caracterizar y explicitar el conocimiento con el que cuenta la organización, se requiere elaborar una especie de mapa, que oriente a la comunidad de gestión y permita tomar decisiones pertinentes al proyecto (Toledano, 2009). Resulta necesario que este mapa sea claro, conciso y expuesto de manera gráfica de preferencia, con la finalidad de ser accesible para la organización. Cabe destacar que este proceso incide significativamente en las decisiones acerca del conocimiento a crear, porque considera lo que hay para, de ser necesario indagar en el conocimiento externo a la organización para integrarlo.

Para este proyecto, se ha planeado aplicar en aproximadamente un mes los siguientes pasos para mapear el conocimiento en la organización:

1. Formular una hipótesis sobre el conocimiento que requieren saber y las habilidades que son necesarias para conseguir el propósito del proyecto y elaborar su producto.
2. Definir en comunidad comisiones que se asumen para la búsqueda y externalización del conocimiento presente en la organización, acorde al propósito elaborado y la visión compartida.
3. Identificar actores informantes y artefactos del conocimiento.

4. Definir los medios e instrumentos a través de los cuáles va a ser “mapeado” el conocimiento y de qué manera será documentado.
5. Diseñar a manera de *lista maestra*, una serie de preguntas que permitan identificar y conservar el conocimiento que tiene la organización y de qué manera será documentado (ver anexo 1).
6. En comisiones, utilizar la lista maestra para identificar el conocimiento presente en la organización y documentarlo por medio de entrevistas y un cuestionario.
7. Elaborar y presentar organizadores gráficos a manera de síntesis que permitan exponer a la demás comunidad el conocimiento encontrado en la organización, de acuerdo a la comisión otorgada.
8. Reflexionar en comunidad, sobre el conocimiento identificado, para reformular las preguntas en búsqueda del conocimiento interno, o en su defecto para identificar el conocimiento externo requerido para alcanzar el propósito.
9. En comisiones, investigar en diferentes fuentes de información externas, el conocimiento requerido para compartirlo con la comunidad de práctica.
10. En comisiones, exponer la información encontrada para compartirlo con la comunidad y completar el conocimiento requerido para lograr el propósito.

3.3 Construcción del diseño de la intervención

Durante esta fase, la comunidad de práctica lleva a cabo una serie de procesos que se caracterizan por tener como protagonista el modo de conversión de conocimiento de explícito a explícito, que Nonaka (1994) llama combinación. En dicho modo los individuos intercambian y combinan el conocimiento a través de mecanismos de intercambio como juntas y conversaciones telefónicas. La reconfiguración de información existente a través de la clasificación, la adición, la re-categorización, y la re-contextualización del conocimiento explícito, que puede llevar a nuevo conocimiento (Nonaka, 1994).

Para el presente proyecto se requerirá que la comunidad de práctica valore y valide el conocimiento con el que cuenta y que adquirió, con la finalidad de configurar una propuesta de intervención que pretenda garantizar que el conocimiento construido sea aprendido por la organización. Este diseño considera las necesidades de la organización y posibles barreras que puedan dificultar al aprendizaje (Senge, 2005), dando como resultado el Plan Intervención para la gestión del aprendizaje.

El siguiente esquema explica los pasos propuestos para combinar el conocimiento y construir el plan de intervención en aproximadamente tres meses:

1. Negociar y replantear el propósito del proyecto en comunidad de práctica y a la luz del conocimiento mapeado y el conocimiento identificado como necesario para adquirir.
2. En comunidad de práctica, diseñar una propuesta de intervención que se oriente a la gestión del aprendizaje en la que se integre comprensivamente los activos de conocimiento identificados en la organización, el conocimiento externo que se consideró relevante para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje.
3. Revisar programas o propuestas metodológicas que ayuden al proyecto para gestionar el aprendizaje en la comunidad de aprendizaje.

4. Definir el propósito de la intervención y los aprendizajes esperados.
5. Elaborar los instrumentos que permitirán evaluar el aprendizaje esperado en la comunidad de aprendizaje.
6. Diseñar las actividades que se llevará a cabo la comunidad de aprendizaje para que adquiera el conocimiento creado.
7. Elaborar una sintaxis de la intervención que permita relacionar el propósito, los aprendizajes esperados y las actividades con los programas y propuestas elegidos para gestionar el aprendizaje.
8. Revisar el proyecto de intervención y establecer el cronograma de actividades considerando los tiempos de la organización y las posibilidades.
9. Realizar ajustes sugeridos por un lector externo, que como experto en el tema del proyecto elabore al respecto.

3.4 Uso del conocimiento para diseñar estrategias que fomenten la convivencia

En el proceso de la gestión del conocimiento, es la etapa en la que el conocimiento creado es puesto a prueba para comprobar su validez y su pertinencia para la organización por medio de su uso. Para Nonaka (1994) es la cristalización del conocimiento a una forma concreta como un producto o sistema, siendo el modo central de conversión la internalización, en la que el conocimiento explícito pasa a ser tácito y propiedad de la organización más que de los individuos. Fireston y McElroy (2001) denominan a esta etapa como integración del conocimiento o Gestión del Conocimiento de primera generación (GC I), en la que, nuevas declaraciones de conocimiento son introducidas en su ambiente operacional por medio de procesos como la transmisión, la búsqueda, la enseñanza y el compartir conocimientos

Para el presente proyecto, se pretendió en esta etapa, llevar a cabo el uso del Modelo de Formación para la Convivencia Escolar como guía metodológica y filosófica, para dirigir las acciones del docente en la construcción de espacios o escenarios de aprendizaje. La siguiente tabla que se muestra a continuación, describe por un lado, las actividades que se pretendió llevarán a cabo los actores de la comunidad de aprendizaje durante el proyecto y por el otro, las emprendidas por los miembros de la comunidad de práctica para dar seguimiento a los procesos, de la siguiente manera:

Datos de identificación	Nombre de la propuesta: “Creación del Modelo de Formación para la Convivencia Escolar del Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante mediante mecanismos de la Gestión del Conocimiento”
-------------------------	---

Datos de identificación	<p>Propósito:</p> <p><i>Diseñar en comunidad estrategias de intervención que contribuyan a la construcción de nuevos escenarios de convivencia escolar, tomando en cuenta el contexto y a los demás agentes de la educación, por medio de la observación y análisis de su práctica como docentes del colegio.</i></p>
	<p>Criterios de evaluación:</p> <p>El profesor deberá cumplir en la totalidad con los productos que se esperan, participar activamente en la plataforma en línea, en colaboración cuando sea la presentación y análisis de los escenarios de Convivencia Escolar.</p> <p>Cada producto tiene sus criterios específicos.</p>
	<p>Producto (s) esperado(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Portafolio de evidencias. ❖ Registros de observación de escenarios de Convivencia Escolar en el aula. ❖ Reportes de observación de los escenarios. ❖ Presentación de las observaciones. ❖ Plan de estrategias para el fomento de la Convivencia Escolar. ❖ Bitácora de observaciones. ❖ Catálogo de estrategias docentes validadas por el uso.

Tabla 1. Diseño de la intervención

Descripción del desarrollo	Cronograma de la Intervención	Actividades	
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención	Comunidad de Gestión del Conocimiento (Realimentación el valor-nivel de utilización del conocimiento)
	Semana 1	<ol style="list-style-type: none"> Identificar las características del Modelo de Formación para la Convivencia Escolar. Reconocer la labor docente como protagonista en la comunidad educativa para la creación de escenarios para la convivencia escolar. 	<ol style="list-style-type: none"> Junta de CG: los miércoles. Bitácora de observación. (En semanas previas al inicio de la maestría: Crear la visión compartida con la comunidad docente de la "Convivencia Escolar"). Diseñar el curso en la plataforma Moodle, así como la actividad en línea a manera de lección "metodología para la observación de práctica". Reforzar los aprendizajes obtenidos en el curso. Seguimiento de las primeras acciones para fomentar la Convivencia Escolar (Contrato social). Presentación de las siguientes actividades.
Semana 2	<ol style="list-style-type: none"> Reconocer los conceptos principales de la Convivencia Escolar por medio de la elaboración de un glosario comunitario, basado en la lectura Primera Parte: Marco Conceptual, del documento "Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz", editado por la UNESCO en 2008, que está disponible en la plataforma en "Recursos" y que también fue enviado a sus correos. Desarrollar e ingresar en el glosario diseñado en la plataforma Moodle, tres conceptos como mínimo por docente, explicándolo con un ejemplo basado en tu práctica. 	<ol style="list-style-type: none"> Junta de CG: los miércoles. Bitácora de observación. Lección en línea, retroalimentación de la lección y seguimiento por el foro. 	
Semana 3	<ol style="list-style-type: none"> Elaborar de manera personal, un organizador gráfico que sintetice y explique qué es la Convivencia Escolar haciendo uso de todos los conceptos del glosario desarrollados por toda la comunidad. Describir en máximo media cuartilla el organizador gráfico, a manera de nota descriptiva. Elegir el grupo que prefieran para llevar a cabo la observación de la práctica docente y su relación con la convivencia escolar. De los seis grupos, elegir el que mayor interés les motive. Los profesores que elijan la misma opción serán los equipos también para elaborar la siguiente actividad (guía de observación). 	<ol style="list-style-type: none"> Junta de CG: los miércoles. Elaborar guía de observaciones. 	

Tabla 2. Actividades de la semana 1 a la 3

Descripción del desarrollo	Cronograma de la Intervención	Actividades	
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención	Comunidad de Gestión del Conocimiento (Realimentación el valor-nivel de utilización del conocimiento)
Semana 4 y 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con ayuda de una guía de observación, observar la práctica educativa del grupo elegido, para identificar las características de la Convivencia Escolar presentes o ausentes en el Aula y la acción del docente para fomentarla. 2. Elegir a más tardar el 24 de septiembre el grupo que desees observar, con la finalidad de armar los equipos de observación. 3. Acordar con el equipo la clase que observarán, la manera en la que lo llevarán a cabo, los recursos que utilizarán. 4. Observar por lo menos dos horas clase del grupo elegido. 5. Elaborar el reporte en base a la guía de observación y cargar el archivo en el espacio destinado para la actividad en el curso, antes de finalizar la fecha de entrega. 6. Se entregará uno por equipo, por lo que un representante del equipo deberá subirlo antes de las 11:55 pm del martes 2 de octubre del presente año, para que esté disponible para la reunión del 3 de octubre en el colegio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Junta de CG: los miércoles. 2. Asesoría en línea y presencial. 3. Retroalimentación de las observaciones. 4. Evaluación de los registros por medio de rúbrica. 	
Semana 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reportar y presentar en coloquio, los resultados del análisis realizado de las prácticas observadas. 2. Analizar en plenaria las posibles soluciones y diseñar estrategias, metodologías y herramientas que coadyuven a la construcción de escenarios de convivencia escolar, desde la labor docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Junta de CG: los miércoles. 2. Coordinar el coloquio. 3. Evaluar las presentaciones de casos. 4. Moderar las discusiones de casos. 5. Bitácora de observaciones. 6. Elaboración del primer borrador de Catálogo de estrategias. 7. Elaboración del periódico: Análisis de los resultados. 	
Semana 7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reportar y presentar en coloquio, los resultados del análisis realizado de las prácticas observadas. 2. Analizar en plenaria las posibles soluciones y diseñar estrategias, metodologías y herramientas que coadyuven a la construcción de escenarios de convivencia escolar, desde la labor docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Junta de CG: los miércoles. 2. Coordinar el coloquio. 3. Evaluar las presentaciones de casos. 4. Moderar las discusiones de casos. 5. Bitácora de observaciones. 6. Elaboración del primer borrador de Catálogo de estrategias. 7. Elaboración del periódico: Análisis de los resultados. 	

Tabla 3. Actividades de la semana 4 a la 7

Descripción del desarrollo	Cronograma de la Intervención	Actividades	
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención	Comunidad de Gestión del Conocimiento (Realimentación el valor-nivel de utilización del conocimiento)
	Semana 8	1. Aplicar las estrategias, metodologías y herramientas diseñadas para medir su efectividad en la práctica.	1. Junta de CG: los miércoles. 2. Bitácora de observaciones. 3. Asesoría en línea y presencial. 4. Publicación del periódico: Análisis de los resultados.
	Semana 9		1. Junta de CG: los miércoles. 2. Bitácora de observaciones. 3. Asesoría en línea y presencial.
	Semana 10		1. Junta de CG: los miércoles. 2. Bitácora de observaciones. 3. Asesoría en línea y presencial.
	Semana 11		1. Junta de CG: los miércoles. 2. Bitácora de observaciones. 3. Asesoría en línea y presencial. 4. Elaboración del periódico en su segunda edición.
	Semana 12	1. Validar las estrategias que en la práctica fueron utilizadas y resultaron funcionales en ayudar a la construcción de escenarios para la Convivencia Escolar.	1. Junta de CG: los miércoles. 2. Bitácora de observaciones. 3. Publicación del periódico 2da. Edición: Análisis de los resultados.
	Semana 13		4. Junta de CG: los miércoles. 5. Bitácora de observaciones. 6. Asesoría en línea y presencial Test de percepción de la Convivencia Escolar en el aula y la Escuela (primera aplicación).
	Semana 14	1. Conformar el Catálogo síntesis de estrategias validadas.	1. Junta de CG: los miércoles. 2. Coordinación del trabajo comunitario de los docentes. 3. Recuperación de las estrategias en el Catálogo final.
	Semana 15	2. Entregar todas las evidencias de aprendizaje acumuladas a lo largo de la intervención y justificar su elección.	1. Junta de CG: los miércoles. 2. Evaluación final de la intervención. 3. (Entrega del Portafolio de evidencias de aprendizaje).
Semana 16		1. Junta de CG: los miércoles. 2. Evaluación y retroalimentación del proceso de intervención.	

Tabla 4. Actividades de la semana 8 a la 16

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

Durante esta fase la comunidad de práctica se reúne en torno al conocimiento creado y posterior a la aplicación de la intervención. Considera las implicaciones del uso del conocimiento y en negociación de significados, establece acuerdos respecto a su difusión, almacenamiento y acceso (Firestone y McElroy citados en Ortiz y Ruíz, 2009). Predomina en esta etapa la gestión de la información, que resulta de la necesidad de que el conocimiento generado no se pierda y que se mantenga vivo en la organización.

Para la difusión y transmisión del conocimiento, es importante comunicar las fortalezas del conocimiento creado, con la finalidad de que sea aprovechado por la organización, así mismo, los medios que se utilicen para que sea accesible, determinarán la capacidad de ser reproducido y adoptado por los individuos. Al no ser accesible para la organización y poco funcional, se corre el riesgo de que sea información almacenada, más no conocimiento organizacional.

La comunidad de práctica genera un plan inicial para describir la manera en que será gestionada la información, quienes son o pueden ser los que se beneficien del conocimiento, cómo será el acceso a la información, la manera en que será comunicada, el formato o la configuración en la cual será almacenado y las consideraciones para garantizar que se difunda el proceso de gestión de la información.

Los siguientes pasos describen el plan inicial para la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido:

1. En reunión de la comunidad de práctica, establecer el plan de acción para gestionar la información del conocimiento generado por la organización.

2. Depositar en el curso diseñado las estrategias para la convivencia escolar generadas en el proyecto de intervención a manera de “wiki”.
3. Dar de alta a los maestros en el curso para que puedan tener acceso al curso diseñado para compartir las estrategias.
4. En la primera reunión de docentes del ciclo escolar 2013B, exponer las características del curso en línea, del manejo de la “wiki” y de la manera de acceder a estas estrategias.
5. Invitar a conocerlas, discutir las y comentarlas por medio del foro en el grupo, con la finalidad de tener noción de ellas y poder discutir las en la próxima reunión.
6. Participar en un coloquio dentro del marco del XX Simposium de Educación del ITESO a manera de difusión externa, presentando las condiciones que favorecen o entorpecen los procesos de la gestión del conocimiento en la implementación del Modelo de Formación para la Convivencia Escolar, puesto en marcha en el colegio.
7. En la segunda reunión de profesores, retomar las estrategias, resolver dudas respecto a ellas y explicar la manera de implementarlas en clase.
8. Dar seguimiento a la aplicación de las estrategias por medio del foro de participación en la plataforma.
9. En la última reunión de profesores, retroalimentar el uso de las estrategias con base a una rúbrica y encuesta elaborada por la comunidad de práctica, para lograr validar su uso en la práctica;
10. Posterior a discutir su efectividad se promueven modificaciones si hay necesidad o que se agreguen nuevas estrategias que surjan.
11. Para garantizar el proceso de gestión de la información, se retorna al paso seis en la primera reunión del semestre para finalizar con el noveno en la última reunión del mismo.

4. Desarrollo del Proceso

En el presente capítulo, el lector podrá tener una mirada organizada de los resultados obtenidos a partir de la implementación de los procesos de la gestión del conocimiento en la organización. Estos resultados, responden al ciclo de vida del conocimiento que Firestone y McElroy proponen (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) y en el que se distinguen dos categorías de procesos: la primera correspondiente a la creación del conocimiento, que abarca la construcción de la comunidad, el mapeo y la combinación del conocimiento; y la integración del conocimiento como la segunda categoría, que conlleva el uso que se hace del conocimiento anteriormente generado, por parte de la comunidad de aprendizaje, hasta la toma de decisiones que realiza la comunidad de práctica sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento resultante.

Para poder obtener los resultados, se llevó a cabo un proceso complejo que inició en primer lugar con la observación y registro tanto de la práctica ejercida en la comunidad de gestión, como la emprendida con la comunidad de aprendizaje; en segundo lugar, el análisis de los datos obtenidos a través de contrastarlos con los fundamentos de la teoría sociocultural y la teoría de la gestión del conocimiento; para en tercer lugar, elaborar afirmaciones que reflejen lo identificado en la vida del proyecto como patrones significativos, pretendiendo dar cuenta de lo acontecido con la organización educativa al implementar los procesos de la gestión del conocimiento.

Para facilitar la recolección de datos en la etapa de la observación, se hizo uso de artefactos electrónicos para grabación de audio y video, notas en papel y se recurrió a programas y aplicaciones como “Evernote”¹ para registrar en la computadora portátil, el celular u otro dispositivo y mantenerlo sincronizado y compartido con los otros miembros de la comunidad.

¹ www.evernote.com

Para el análisis de lo acontecido con la comunidad de práctica, se registraron los datos a manera de “diarios”, que posteriormente dieron origen a dos bitácoras, que por cuestiones de practicidad, fueron segmentadas cronológicamente para la facilidad de análisis. Con los hechos propios de la comunidad de aprendizaje, se llevaron reportes de la intervención semanales, organizando de igual manera lo que se iba presentando día a día, haciendo especial énfasis en llevar registro del aprendizaje logrado en la comunidad.

A partir de las afirmaciones de la intervención para gestionar el aprendizaje, se elaboró un periódico dirigido a la comunidad educativa en general con la finalidad de comunicar el aprendizaje organizacional logrado. Respecto al conocimiento gestionado, los dos tipos de documentación permiten exponer los cambios y transformaciones que experimentó durante todo el proceso.

Los resultados que a continuación se exponen corresponden a los procesos anteriormente enunciados; están divididos en varios apartados, según se involucre cualquiera de los tres aspectos considerados como fundamentales en este proceso de gestión del conocimiento. El primero narra lo acontecido con la comunidad de gestión del conocimiento, también llamada comunidad de práctica y lo ocurrido con sus miembros; el segundo lo ocurrido con el conocimiento construido; y el tercero, expone lo que pasó con los aprendices o participantes de la comunidad de aprendizaje.

En cada fase, se coteja el plan de trabajo previsto con lo realmente llevado a cabo para después, presentar un análisis de lo acontecido, sustentado con viñetas obtenidas de los diarios y registros de la práctica, para finalizar con el diálogo con la teoría, que permita explicar los resultados a la luz de la gestión del conocimiento y el enfoque socio-cultural, que fundamentan éste proyecto de intervención.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las fases de la gestión del conocimiento.

4.1 Resultados de conformar una comunidad para construir un Modelo de Formación Disciplinar

En consecuencia al reporte resultado de la observación de la práctica docente llevada a cabo con metodología etnográfica y conforme avanzaba el ciclo escolar, la necesidad de reformar la manera en la que se manejaba la disciplina en el colegio se convirtió en un tema de interés para toda la organización, por lo que fue elegida por el líder gestor para ser atendida por medio de procesos de la gestión del conocimiento.

Para sugerir a la gestión del conocimiento como metodología que atendiera el problema identificado, se solicitó al director un espacio con él y toda la comunidad educativa con la finalidad de exponer la necesidad y la propuesta de trabajo innovadora que conlleva estos procesos. Al inicio se tenía contemplado solicitar el espacio para hablar directamente con toda la comunidad, pero fue necesario primero dialogar con la dirección y presentar el análisis que se hizo anteriormente con la observación de la práctica docente. El diálogo con el director acerca de los resultados encontrados en la observación y la experiencia en el colegio, así como el vínculo de confianza entre el director y el líder gestor por su puesto en el colegio facilitaron que se diera el espacio con la organización y así hacer la convocatoria para conformar la comunidad de práctica. No solamente se logró un espacio en una reunión general como se tenía planeado, sino que se consiguió gracias al interés de la dirección por el problema, que se otorgara toda una semana de análisis de la problemática encontrada en el colegio en torno a la disciplina.

Durante esa semana se analizó el problema de la disciplina desde la perspectiva de los distintos actores de la educación, aunque los principales participantes fueron los docentes del colegio. Se llegó a la conclusión de que la organización se

había enfermado y requería que se le atendiera, específicamente se recurrió a una metáfora para definir el estado del colegio: la “Historia de Don Alonso” (ver Anexo 2.) que cuenta la vida de un maestro que a su edad media, se da cuenta que su salud no es óptima. Con ésta metáfora, se recurrió a un diagnóstico de la enfermedad como la manera de definir el estado del colegio, siendo la osteoporosis el concepto puente elegido para explicar cómo se encontraba debilitada en su estructura, esto quizá debido a causa de una mala alimentación, falta de ejercicio, entre otras cosas. Posteriormente la metáfora elegida evolucionó hacia un concepto más específico, eligiendo la “osteopenia” como referencia, para dejar en claro que es una etapa antes de la osteoporosis, la cual es curable y no incapacitante como sería la osteoporosis.

Este análisis de la organización y de la problemática, trajo consigo la oportunidad de proponer a la gestión del conocimiento como la metodología idónea para llevar a cabo el proceso de mejora que necesitaba, para lo cual, se procedió a explicar en qué consiste estos procesos y de qué manera se beneficia la comunidad de ellos. Se explicó también las dificultades posibles que habría al implementar un proyecto, más se enfatizó en las bondades de “hacer algo nuevo”, diferente a lo que actualmente se venía haciendo.

Con la urgencia evidente en la organización, se sugirió entonces conformar un equipo que funcionara como comunidad y que asumiera como propia la misión de llevar a cabo los procesos en pro de atender la necesidad identificada. Se convocó a los docentes de manera voluntaria y, sobre todo, tomando en cuenta el interés sobre la necesidad para armarla, aclarando que sería necesario reunirse periódicamente y que tendrían la responsabilidad de llevar a cabo la intervención que atendiera la necesidad identificada. Durante la convocatoria, se ofrecieron siete profesores además del líder de la gestión que fue el que llevó a cabo la convocatoria para conformar la comunidad de práctica. Se acordó una reunión inicial, posterior a la semana de trabajo para tomar decisiones sobre el curso del proyecto de intervención.

Durante la primera sesión se reforzaron los motivos de conformar una comunidad. Se hizo énfasis en los beneficios de trabajar de esta manera y se expusieron las dificultades que se podrían encontrar. El siguiente paso fue acordar los momentos en que se darían las reuniones para trabajar con la necesidad y diseñar un proyecto de intervención que buscara darle solución, conforme a los procesos de la gestión del conocimiento. Construir la comunidad de práctica llevó dos semanas, las cuales se tenían contempladas en el plan de trabajo; sin embargo, la consolidación de ésta como comunidad de práctica llevó más tiempo del previsto, resultando en la reducción de la comunidad hasta quedar en cuatro integrantes, con la salida de cuatro profesores y la entrada del director del colegio durante una fase posterior a la combinación del conocimiento, más con manifiesta intención de ser una comunidad de práctica. La siguiente tabla, describe la comunidad de práctica al inicio y después de su consolidación:

Conformación de la Comunidad de práctica			
Al inicio del proyecto		Posterior al combinar el conocimiento.	
Puesto	Antigüedad en el colegio	Puesto	Antigüedad en el colegio
Docente de matemáticas	2 años	Docente de informática	1 año
Docente de español	1 semestre	Docente de historia	1 año
Docente de inglés	1 semestre	Director del colegio	13 años.
Docente de física	4 años	Coordinador académico (líder de la comunidad).	4 años.
Docente de teatro	1 semestre		
Docente de informática	1 año		

Docente de historia	1 año		
Coordinador académico (líder de la comunidad).	4 años		

Tabla 5. Conformación de la comunidad de práctica.

Uno de los principales logros en esta fase fue conseguir definir el objetivo de la comunidad de práctica, los alcances, la justificación del proyecto a iniciar y la aprobación de los altos mandos del colegio. Cabe destacar que este objetivo inicial, así como el propósito de la intervención, sufrieron modificaciones durante la fase de la combinación, por lo que en su primera versión, el objetivo de la comunidad fue: *Crear en la organización un Modelo de Formación Disciplinar que brinde al enseñante los lineamientos necesarios para mejorar su práctica educativa diaria.*

Las siguientes afirmaciones refieren lo acontecido con la construcción de la comunidad de práctica durante esta fase. Cada afirmación ha sido sustentada con datos de las bitácoras elaboradas durante todo el proceso, posteriormente se dialogan estos eventos con los modelos de la gestión del conocimiento y en algunos casos del enfoque sociocultural.

El sentido de urgencia, el interés por el cambio y que se convoque de manera voluntaria, facilitaron conformar la comunidad de práctica.

El acto de “vender la urgencia”, fue fundamental para iniciar con la construcción de la comunidad. Esto permitió que hubiera interés por parte de algunos miembros de la organización, que además del compromiso laboral que tenían, se sintieron identificados con la problemática. Fue importante para esta fase, que la conformación fuera con base en convocatoria y de manera voluntaria, ya que significó vencer resistencias con los profesores, además del significado que

conllevaba valorarlos para tratar un problema que es de toda la organización, quedando como honorable la labor a realizar por parte de este equipo.

La siguiente viñeta, muestra cómo se provocó el sentimiento de urgencia en los miembros de la organización:

Posteriormente, procedí a trabajar el último objetivo de la semana, que fue el convocar a congregar una comisión, que interesada por buscar la mejora del colegio, de sus propias prácticas, estaríamos trabajando para provecho de todos. Utilicé la metáfora del paciente con osteoporosis para justificar la conformación de ésta comunidad. Buscando evidenciar en la metáfora lo que se había hecho durante todo el curso y que al final, cuando el paciente, después de haber estado una semana en urgencias, se iba a vivir su vida, no sin antes llevarse un tratamiento y con un equipo de tratantes que lo estarían ayudando en su mejora. Este equipo de tratantes sería la comunidad que estaba convocando (B1_27/01/2012).

Ésta otra, muestra cómo el interés y la convocatoria, permitieron reunir a voluntarios que quisieran crear la comunidad de gestión que trataría de resolver el problema de la disciplina:

En general hubo aceptación y fueron siete personas las que se anotaron como voluntarios, les expliqué lo que hace una comunidad de gestión y las ventajas de trabajar de esta manera. Hubo motivación y al parecer compromiso. Les comenté que tendríamos una reunión próximamente (B1_27/01/2012).

Nonaka (1994), distingue como factores básicos para el compromiso individual, para el aprendizaje en la organización y beneficio en la conversión del conocimiento, tres aspectos fundamentales: la intención, la autonomía y la fluctuación. En el caso específico de la creación de la comunidad de práctica resulta fundamental que la motivación esté dirigida hacia una mirada en conjunto,

que le permita socializar el conocimiento con el que cuenta con la finalidad, de aprender de la práctica de los demás. Esto se logra a través de la intención que el sujeto tiene para llevar a cabo una acción; específicamente en la comunidad de práctica, resulta fundamental, que las intenciones estén alineadas, formando lo que Senge (2005) llamaría crear visión compartida.

Lo que distingue a un miembro que conforma a la comunidad de práctica es su visión compartida con los demás.

En todo el proceso de la construcción de la comunidad de práctica, se pudo observar en 10 de 24 bitácoras que de los miembros iniciales que fueron convocados voluntariamente, sólo dos profesores se quedaron, posteriormente el director se unió a la comunidad de práctica. Este anteriormente estaba fungiendo como agente externo, el cual aportaba y validaba conforme se iba construyendo en la comunidad. Esto se debió a que los otros miembros no compartieron la visión con los demás, manifestando renuencia, olvidos en las fechas para reunirse con la comunidad o diversos pretextos para no aportar en el trabajo que como comunidad se estaba llevando a cabo. Al final, en la comunidad de práctica se quedaron los que desde el inicio mostraron compromiso por el proyecto y por ende lograron una visión compartida.

La siguiente viñeta muestra algunas de las actitudes manifestadas por los profesores que no crearon visión compartida y posteriormente en contraste, otra viñeta que resalta la actitud de un miembro que tiene interés y compromiso por el proyecto:

Por la tarde, al regresar del viaje al cual asistí y por el cual estuve ausente con la comunidad, reviso el correo y constato que me fue enviado uno por parte del profesor de inglés, en él, me informa lo siguiente: “Que tal? Pues

te platico, Debido a diferentes compromisos y actividades que ya te explicaran ellos, solamente nos pudimos reunir el profesor de tecnología, el de español y yo (profesor de inglés) y fue solamente unos minutos ya que ellos también tuvieron ciertas cosas que los entretuvieron un poco. Nuestra corta actividad fue de lectura del documento que nos enviaste, no tuvimos tiempo de analizarlo la verdad, pero decidimos que lo íbamos a analizar cada quien para el viernes discutirlo en la reunión”. En este día, realmente no se avanzó, ya que siguen atentos a que esté presente para marcar las pautas del trabajo (B9_21/03/2012)

Este es el ejemplo que contrasta con el anterior descrito, nótese cómo la actitud de la profesora es de diálogo, de participación, de compromiso y de mucho interés con la empresa de la comunidad de práctica:

En sala de maestros, me encuentro con la profesora, una de las voluntarias para armar la comunidad de práctica, en ese encuentro, le recuerdo sobre la reunión programada para el día de hoy. Así mismo me pregunto a grandes rasgos qué opinaba sobre el documento. Ella opina que define muy bien lo vamos a hacer, que seremos gestores, por lo que le reitero que esa es la intención, más falta que definamos los objetivos a alcanzar. La profesora manifiesta gusto e interés por el trabajo de esta manera, coincide con la justificación al decir que también cree que dos o más cabezas piensan mejor que una (B1_03/01/2012)

La fase de la Construcción de la Comunidad de gestión, también conocida como Comunidad de Práctica, es considerada como la primera etapa de los procesos de la gestión del conocimiento. Dicha comunidad de práctica es la encargada de llevar a cabo los procesos y activar los mecanismos necesarios para la conversión del conocimiento (Nonaka, 1994). En esta fase es necesario conformar un equipo de profesionistas que se comprometan con la práctica en común, que asuman o construyan una empresa en conjunto, así como compartir repertorios, todo esto para lograr una visión compartida (Wenger, 2001). Una de las principales barreras

que buscarán frenar el aprendizaje organizacional y el trabajo en comunidades de práctica será sin duda el “Yo soy mi puesto” (Senge, 2005), que no le permite al individuo desligarse de su propia práctica para visualizarla en un sentido amplio y vinculado con los demás.

El liderazgo es fundamental para motivar la cohesión en la comunidad y combatir las barreras del aprendizaje.

Al inicio de un proceso de gestión, para los miembros que comenzaron formando la comunidad de práctica resultó fundamental la acción del líder del proyecto, tanto como experto en los procesos de la gestión, como al ser el principal motivador y guía hacia la cohesión entre los miembros de la comunidad. Este liderazgo; sin embargo, va transformándose conforme los miembros de la comunidad se integran y adquieren autonomía; autonomía que se sustenta en las competencias propias del individuo y en los repertorios que pone en común con la comunidad, por lo cual, permite, combatir las barreras que se presentan para trabajar en equipo y consecuencia lograr el aprendizaje, no sólo de la comunidad sino de la organización en general.

En el caso del presente proyecto, durante la etapa de la creación de la comunidad fue necesario que la figura del líder de proyecto tomara las riendas, bajo la consigna de motivar la participación de los demás, no del dominio o control del poder. Quizá una consecuencia directa de un pobre liderazgo, hubiera resultado en la desarticulación de la comunidad y por ende del posible fracaso de la intención de implementar los procesos de la gestión del conocimiento.

La siguiente viñeta tomada de la segunda bitácora muestra cómo durante las primeras cuatro semanas el líder tuvo que actuar como agente motivador para que la comunidad se conformara en torno al interés, en urgencia y compromiso mutuo:

Por otro lado, me gustaría proponer lo siguiente. Como sabrán, pues todos andamos ocupados, más se me ocurrió, tomando en cuenta que ese día, todos vienen a las juntas cuando se programan, que tuviéramos las reuniones los miércoles al terminar clases. ¿Qué dicen?, Tanto el profesor de español, como el de inglés y un servidor coincidimos en que es prudente, pero espero que a los demás también les parezca bien!, sé que es un sacrificio pero más bien sería bueno verlo como una inversión de tiempo a nuestro beneficio. Espero sus comentarios y recuerden, si en algún momento a alguien se le complica, simplemente es dialogarlo y vemos la manera de estar todos en sintonía, solo que, si es importante que quedemos ya con un día establecido, para darle seriedad y fuerza al proyecto (B2_10/02/2012)

Respecto a las condiciones idóneas para el aprendizaje, tanto de la comunidad de práctica como en el colegio, Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009), enfatizan la importancia de construir el ambiente adecuado para que se den los procesos de construcción como de integración del conocimiento. Por otro lado, Nonaka (1994) mira a estas comunidad y sus relaciones, como las idóneas para llevar a cabo la socialización como primer modo de conversión del conocimiento. Por último, el líder, buscará que las historias de aprendizaje de los individuos se vuelvan compartidas y se vuelvan historias de práctica (Senge, 2005).

4.2 Resultados de la búsqueda del manejo de la disciplina.

Durante la segunda fase se llevó a cabo la exteriorización del conocimiento con el que cuenta la organización respecto al manejo de la disciplina para cosificarlo en artefactos que permitieran vislumbrar claramente el capital intelectual que en ese momento ya poseía la organización. Los resultados a continuación descritos, responden al plan de trabajo diseñado para concretar esta etapa, contemplando de manera inicial un mes para lograrlo, aunque en la práctica llevó dos semanas

más. Así mismo, se presenta lo acontecido con la comunidad de práctica al llevar a cabo este proceso y con el conocimiento cosificado durante el mapeo.

Como primer paso, se elaboró una hipótesis que expresaba el conocimiento a buscar, quedando como tal conocer y comprender lo que sabe la organización, lo que saben los actores y lo contenido en artefactos del conocimiento para producir una propuesta de Formación Disciplinar que integrara adecuadamente el contexto particular del colegio

Posteriormente se estableció en una de las siguientes reuniones de la comunidad de práctica a manera de comisiones, las responsabilidades a asumir por cada uno de los miembros con la intención de llevar a cabo la indagación del conocimiento presente como capital intelectual en la organización. Para esto fue necesario identificar aquellos actores y artefactos que pudieran fungir como informantes del conocimiento a mapear, logrando localizar a los siguientes actores:

- Director del colegio
- Coordinador de Disciplina
- Coordinador Académico y
- Seis profesores más como maestros reconocidos por buenas prácticas en la disciplina.

Como artefactos se identificaron los siguientes documentos oficiales:

- Lineamientos de Formación y Reglamentos Específicos del área de Alumnos y Padres de Familia (actualizado en el Ciclo escolar 2011-2012).
- Manual de Procedimientos del Área Docente
- Manual de Procedimientos de la Coordinación de Disciplina.
- Manual de Procedimientos de la Coordinación Académica.
- Ideario y Perfil del Docente.

De estos actores y artefactos se obtuvo información sobre el manejo de la disciplina en el colegio tanto de lineamientos como se constata en los documentos revisados como de las buenas prácticas de los profesores y coordinadores identificados. Para poder indagar se formuló una lista maestra de preguntas divididas en tres fuentes: documentos, con 22 preguntas en total; actores informantes, con 23 preguntas; y del campo de conocimiento, con 33 preguntas más que se indagaron en las prácticas dentro de la organización presentes (Anexo 2) y se establecieron los siguientes medios e instrumentos a utilizar para recabar la información:

- Entrevista con actores informantes para recabar su conocimiento por medio de una encuesta diseñada en base a las preguntas maestras.
- Observación de la práctica de profesores identificados como eficientes en el manejo de la disciplina.
- Revisión y análisis de los documentos de Formación, manuales de procedimientos e idearios del colegio que perfilan el actuar de sus miembros.

Con dificultades las comisiones cumplieron al menos en las entrevistas a los actores; sin embargo en la lectura de los documentos oficiales, sólo un miembro de la comunidad leía y los demás se excusaban alegando falta de tiempo para el proceso, por lo que el líder de la gestión optó por leer los documentos y sintetizar en organizadores gráficos la información encontrada. A través de las entrevistas se identificaron algunas estrategias que se usan para el manejo de la disciplina en el grupo, pero nada concreto en términos de metodología. Por último, la idea de registrar la práctica de los docentes identificados como eficientes, no pudo concretarse en su totalidad, ya que por falta de tiempo y de apoyo de los demás miembros de la comunidad resultó inviable la estrategia; sin embargo, el líder de la comunidad se ofreció a entrar a observar la clase de dos profesores y pudo compartir algunas notas, el audio grabado y algunas observaciones propias que

permitieron sensibilizar a la comunidad en la necesidad de investigar en el exterior para mayor seguridad.

Esta experiencia llevó a la conclusión de que las prácticas de los profesores responden a la experiencia personal al trabajar con los grupos y a la generada en otros espacios laborales, por lo que se reiteró la necesidad de indagar de manera externa para obtener conocimiento sobre el manejo de la disciplina y sobre todo aquel que pudiera ser de manera formativa. En la siguiente figura, se resume lo que se encontró en la organización de conocimiento y que después se buscó combinar con conocimiento externo a la organización.

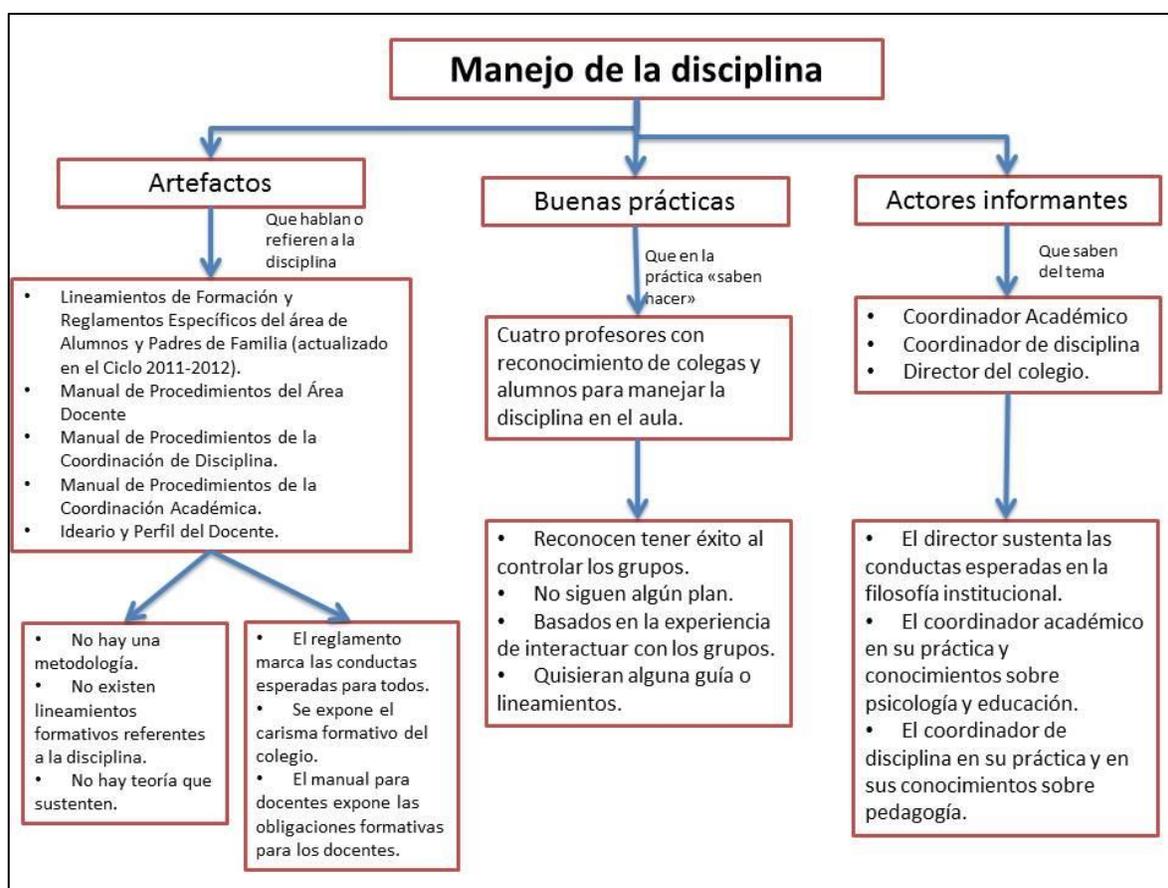


Fig. 7. Conocimiento identificado en la organización

En otro orden de ideas, se distinguen a continuación, los resultados encontrados con la comunidad de práctica y el conocimiento externalizado a través del mapeo, por medio de las siguientes afirmaciones:

Existe una delgada línea entre el liderazgo transaccional y el liderazgo solitario.

Durante el mapeo, fue preponderante la acción del líder de la gestión para movilizar las acciones de la comunidad, ya que de él dependía en gran medida que sus demás compañeros y partícipes de la comunidad supieran llevar a cabo las acciones que proponen los procesos de la gestión, al ser el experto. Sin embargo, existió una línea delgada que durante el tiempo del mapeo, es decir, aproximadamente un mes, el trabajo recayó principalmente sobre el líder de la gestión, cuando debió ser más distribuido. El peligro que se corrió al ser un líder transaccional resultó en que se confiaron los otros miembros y dejaron su responsabilidad en quien dirigía las acciones, es decir, que quedara el líder solitario.

La siguiente viñeta muestra lo que durante prácticamente 12 bitácoras se estuvo presentando; tiempo después, durante la fase de la combinación al realizar la segunda versión del diseño, se podrán observar cambios significativos en este tipo de liderazgo; mientras tanto, se observa cómo se diluye la participación de los demás y prácticamente queda el líder sólo con la misión de mapear el conocimiento de la organización:

En mi oficina, elaboro una propuesta de reactivos para compartir con la comunidad. Si creen conveniente podríamos utilizar las preguntas para recabar información de los actores informantes que hemos identificado.

Siendo las 10:30 am, me dispongo a reunirme con la comunidad de práctica en la sala de maestros. Al llegar a la sala, me encuentro con las cosas del profesor de inglés, más nadie presente (B5_27/02/12)

Esta línea podría ser diferenciada si se aplicara por lo menos dos de las disciplinas para el aprendizaje organizacional que propone Senge (2005): el

pensamiento sistémico y el aprendizaje en equipo. El pensamiento sistémico permite visualizar a la organización como un ente vivo que cuenta con experiencias colectivas construidas a lo largo de su historia, los cuales comúnmente resultan difíciles de observar debido a que depende del contexto en el que se mira. Por otro lado, el aprendizaje en equipo garantiza la colaboración que propicia la eficacia en la comunidad. El problema principal estuvo en que cada individuo de la comunidad de práctica responsabilizó al otro de llevar a cabo las actividades propuestas para el mapeo, buscando al “enemigo externo”.

Pretextos y excusas evidencian la falta de compromiso mutuo en algunos de los miembros de la comunidad.

Durante el inicio de la comunidad y continuando durante todo el mapeo, se presentó en la mayoría de las reuniones que algunos de los miembros de la comunidad de práctica no participaran de manera activa, excusándose constantemente, poniendo como pretexto el tiempo, el trabajo, o directamente estando renuentes a realizar alguna actividad más allá de la que consideraban pertinentes. En contraste, se encontró con otros miembros que cumplieron y estuvieron comprometidos aún con las dificultades que mapear conllevaba, dedicaron tiempo, esfuerzo e interés por indagar en la organización y al mismo tiempo aprender de lo encontrado. Al final, como se retoma en la fase de combinación, estas resistencias y falta de compromiso, por ende de la visión compartida con la comunidad, fueron los determinantes que distinguieron y marcaron los límites entre participantes y no participantes.

Un ejemplo de las excusas y renuencias, presentes durante toda la fase del mapeo es la siguiente viñeta:

Se da el momento en que les comento que llevaremos a cabo este mapeo durante estas semanas, ya que será necesario recabar toda esta información. Al profesor de matemáticas le parece complicado y reacciona

hablando de la imposibilidad de hacerlo debido a sus múltiples ocupaciones que no dejará de hacer. Ante ésta situación, le comento que el trabajo no lo hace el solo, ni yo, que lo hacemos la comunidad y que nos ayudamos todos (B3_17/02/2012)

La barrera del aprendizaje de “Yo soy mi puesto”, más la del “enemigo externo” propuestas por Senge (2005) brindan una perspectiva interesante para analizar este fenómeno, ya que esa renuencia y la falta de compromiso en gran medida se encuentran marcadas por la tendencia a responsabilizar a los demás, en este caso al líder de la gestión de coordinar o no hacer nada más allá de lo que les corresponde, como en el caso de su puesto. Por otro lado también están las motivaciones personales; si no hay interés en el proyecto, aunque se tenga la visión sistémica y se procure un aprendizaje en equipo, no será partícipe de esa comunidad de práctica.

En la práctica docente para el manejo de la disciplina predominan estrategias de control sobre el grupo, poco estructuradas.

Como resultado de las entrevistas y cuestionarios aplicados tanto a los alumnos como a los diferentes actores identificados como “los que saben” y los que “saben hacer”, se identificó que si bien las prácticas docentes están reconocidas por los demás como efectivas y funcionales para el control de la dinámica en el aula, así como para la implementación de medidas correctivas, pocas de éstas acciones están encaminadas a desarrollar en los alumnos las competencias y habilidades que los lleven a responsabilizarse de sus actos; en general están enfocadas al control, más que a una visión formadora de la personalidad y la buena convivencia. El siguiente ejemplo, tomado de una de las entrevistas, refleja la visión con la que uno de los actores identificados como efectivos maneja la disciplina como control, más allá de lo formativo.

En tu práctica educativa ¿Cómo le haces para manejar la disciplina en el aula?

-Utilizo diferentes estrategias, desde el típico regaño, hasta la motivación para que exista auto-reflexión... Ejemplo: Es muy raro que les pida que se callen, sencillamente los observo en silencio de uno por uno hasta que ellos mismos se sienten intimidados y se callan...Permito que sean ellos mismos pero que respeten los espacios, a sus compañer@s y a mí por supuesto. Algunas veces he sido tajante al solicitar respeto pero siempre al final reciben de mi parte una retro-alimentación (Encuesta a profesor no. 2)

Como se puede observar, las estrategias se limitan a recursos correctivos, poco estructurados; aunque la motivación del profesor está encaminada al beneficio del ambiente en el grupo, no queda claro la metodología empleada. Según Curwin y Mendeler (2003), un modelo de disciplina con el enfoque en el desarrollo de la responsabilidad, debe fomentar el pensamiento crítico y la toma conjunta de decisiones. El problema es que no se encontraron procedimientos encaminados a desarrollar la responsabilidad motivo por el cual resultó necesario acudir a conocimientos externos que brindaran alguna directriz al respecto y que con ello, se pudiera aprovechar la experiencia forjada en la práctica docente. Estas prácticas manifestadas como estrategias, son en su mayoría conocimiento tácito, resultando necesario cosificarlas por medio de la externalización y su combinación con otras externas a la organización (Nonaka, 1994). Como se verá en las siguientes fases, el conocimiento generado no es construido únicamente por la comunidad de práctica, sino que requerirá del conocimiento generado por la comunidad de aprendizaje, de su experiencia y de sus propias prácticas.

4.3 Resultados de la Combinación del conocimiento.

Durante la fase de la combinación del conocimiento se llevó a cabo el proceso de investigar en fuentes externas el conocimiento potencial, es decir, aquel que resultaba necesario pero que dentro de la organización, derivado del mapeo, no se encontró. Como anteriormente se describió, se encontró poco conocimiento significativo que pudiera ser retomado como metodología a excepción de los lineamientos que en los documentos oficiales del colegio exponen sobre lo esperado en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, incluyendo las conductas esperadas. Otro documento que daba indicios sobre el comportamiento esperado fue el del reglamento del colegio, pero ninguno de manera formativa. Esto llevó a la comunidad a buscar en otras fuentes como bases de datos, bibliografías y en la internet, sobre modelos de formación para el manejo de la disciplina.

Estos conocimientos se combinaron y se buscó en la comunidad, construir con una propuesta de intervención que permitiera gestionar el aprendizaje en la organización sobre el manejo de la disciplina y construir un modelo de formación. Esta propuesta de intervención para gestionar el aprendizaje fue diseñada conforme a la metodología de la “Comprensión por Medio del Diseño”, propuesta por Wiggins y McTighe (1998), con actividades, e instrumentos de evaluación que respondían en su metodología, al programa de Dimensiones del Aprendizaje de Robert Marzano (2005).

Posteriormente, el diseño fue revisado por un lector externo a la comunidad, el cual hizo recomendaciones fundamentales al hacer notar que la contextualización, el planteamiento del problema, el objetivo de la gestión del conocimiento y el propósito de la intervención, resultaban incongruentes entre sí, ya que los dos primeros, se planteaba un cambio y desarrollo más profundo que el logrado al trabajar la disciplina en las aulas. Desde su visión, las expectativas podrían ser logradas al trabajar en la Convivencia Escolar, más que en la creación de un modelo de formación disciplinar primeramente propuesto. Además, el concepto

“formación disciplinar” refería a la formación que brindan las disciplinas científicas, y no a la noción de disciplina como mecanismo de control o autorregulación.

Esta aportación brindada por un actor externo permitió que se volviera a negociar el proyecto de intervención para hacer los ajustes necesarios que respondieran al concepto de Convivencia Escolar. Cabe destacar, que este concepto resultó más significativo para la comunidad en general, la cual lo adoptó y permitió que en un periodo de dos meses se rediseñara partiendo de una nueva búsqueda de conocimiento en el interior y exterior de la organización. Esto dio un segundo periodo de mapeo aunado a la combinación de conocimiento externo que respondió al concepto nuevo adoptado. El siguiente esquema muestra lo que la comunidad de práctica consideró debía contener el Modelo de formación para la Convivencia Escolar:

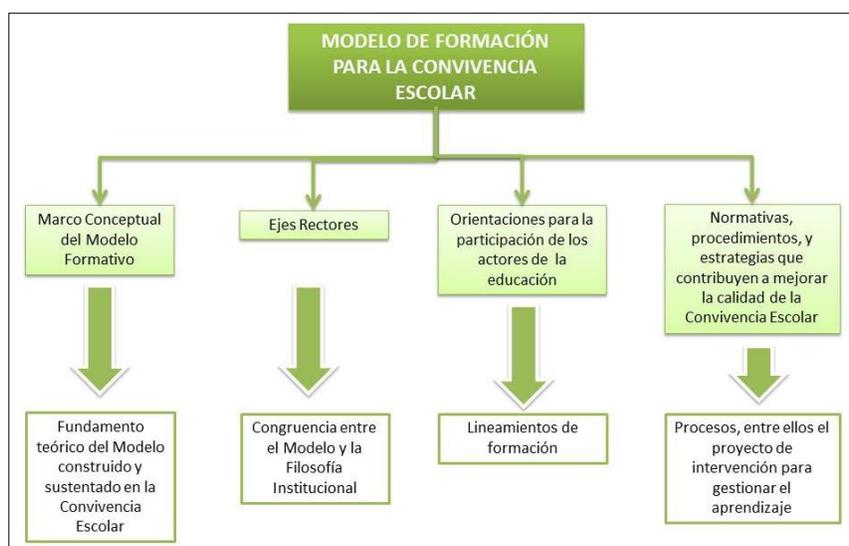


Fig. 8. Modelo de Formación para la Convivencia Escolar

Por otro lado como se muestra a continuación, en esta fase se consolidó la comunidad de práctica, quedando finalmente constituida por cuatro miembros comprometidos mutuamente en una empresa conjunta expresada en el propósito de Crear un Modelo de Formación para la Convivencia Escolar que brindara los lineamientos necesarios para mejorar la práctica docente diaria.

Las siguientes afirmaciones describen lo acontecido con la comunidad de práctica tanto con sus miembros como en sus interacciones. Así mismo, se describe el conocimiento nuevo, resultado de la combinación de lo mapeado y el conocimiento externo a la organización.

La comunidad de práctica requirió aprender antes de querer gestionar el aprendizaje con toda la organización.

Tanto del manejo de la disciplina como del posterior concepto de convivencia escolar, la comunidad de práctica debió además de buscar información para después introducirla al conocimiento propio de la organización, aprender sobre el tema. Requirió que la comunidad de práctica intencionara su propio aprendizaje, por medio de presentaciones a los demás en la comunidad para así todos estar con el mismo conocimiento. Se llevó a cabo sesiones de discusión de bibliografía, documentos en línea, de mecanismos creados en otras organizaciones para decidir lo que se gestionaría como aprendizaje para la demás comunidad educativa. Un ejemplo se muestra a continuación con la siguiente viñeta:

Para el viernes próximo, como acordamos en la reunión del viernes pasado, quedamos de exponer a manera de resumen el contenido de los documentos que cada uno se llevó para su revisión, con la finalidad de identificar lo funcional y aportativo de cada documento al proyecto de intervención. Acordamos dar entre 5 y 7 minutos para exponer las aportaciones de cada libro para en base a la opinión rescatar a profundidad posteriormente lo que más nos sirva. La comunidad está de acuerdo y damos cierre a la sesión 7 minutos antes al no tener más asuntos a revisar, nos despedimos y cada quién termina sus pendientes para regresar a clases. [...] Damos inicio a la sesión recapitulando los documentos revisados hasta el momento. Doy un breve repaso de los documentos analizados y doy inicio a conversar y compartir con ellos los supuestos que aporta el texto “Disciplina con dignidad” (B11-16/04/2012 y B12-18/03/2012

El aprendizaje se da en todos los niveles de la organización, tanto de manera individual, grupal como organizacional (Nonaka, 1994), es por esto, que la comunidad de práctica es la primera que se ve beneficiada de los procesos de la gestión y se convierte además de gestora del aprendizaje, una comunidad de aprendizaje. La distinción radica obviamente en la función que tiene para la organización y en la empresa que la define, más no está exenta de formarse y buscar prepararse para después fungir como promotora del aprendizaje organizacional. Es importante destacar, que la comunidad de práctica no necesariamente la forman expertos sobre el tema, razón por la cual, requiere armarse de capital, no solamente humano sino de conocimientos que la mayoría de las veces no está en los individuos que la conforman. La fase de combinación, es claramente el ejemplo de cómo la comunidad de práctica es transformada por el aprendizaje encontrado en el mapeo y el adquirido de manera externa, no sólo al quedar en documentos o en otro tipo de artefactos, sino en las propias mentes de los participantes de la comunidad de gestión del conocimiento.

El valor de una mirada externa en la producción del conocimiento y la reconstrucción de una visión compartida.

Al terminar el diseño de la intervención, se tuvo la oportunidad de que un actor externo a la comunidad de práctica y a la organización educativa, considerado como experto, leyera el producto terminado. Dicho actor aportó a la comunidad de práctica observaciones pertinentes y significativas, específicamente al encontrar incongruencias entre lo expuesto en la justificación y contextualización de la intervención y los objetivos del proyecto. Sustancialmente sugirió que acorde a la contextualización del problema y de lo esperado con la intervención, el manejo de la disciplina se quedaría en un nivel de acción inferior, limitándose a mecanismos de control, cuando lo que se buscaba era desarrollar en los alumnos, habilidades, capacidades y competencias sociales que permitieran mejores interacciones y por ende, impactara en el aprendizaje de los mismos. Por esta razón, sugirió el

concepto de convivencia escolar, como el más cercano a lo esperado con el proyecto de intervención.

Esta aportación, clarificó la finalidad de trabajar como comunidad como se muestra en la siguiente viñeta:

Aclaré que nuestros objetivos están bien y son muy ambiciosos más no imposibles, más en la definición del proyecto y su intervención, el hablar de disciplina pareciera que nos estamos reduciendo al simple acto de control, o de mantener el poder hacia los alumnos, lo cual lo declaramos como contrario a nuestros objetivos. La sugerencia del externo que revisó nuestro documento fue que, de acuerdo a lo que proponemos, más bien estamos hablando de convivencia en la escuela, o de un modelo de convivir respetuosamente [...] Después de explicar que hablamos de que el concepto disciplina se queda corto con lo que queremos, hubo tranquilidad y disposición ahora si por parte de un profesor inconforme. El mismo responde que ahora ya entendía y que estaba de acuerdo, simplemente no sabía a lo que me refería y que a él le había parecido bien, pero de la manera en la que “se lo vendí” él pudo entenderlo. Acordamos entonces revisar y hacer una búsqueda exhaustiva de documentos, información, material que haya disponible sobre el concepto para que podamos introducir el correcto y con fundamento (B15, 16/05/2012).

En este momento, la comunidad y el proyecto se ven enriquecidos por un agente externo que pertenece a otra red de conocimiento. Resulta fundamental que la comunidad de práctica y en general cualquier organización, estén abiertas a lo generado a su alrededor. Wenger (2001) hace especial énfasis en la necesidad de generar constelaciones con otras organizaciones o con actores externos, que permitan enriquecer la propia práctica.

Cuando la visión es compartida, la comunidad de práctica consolida sus procesos de participación y da por resultado nuevas cosificaciones.

Fruto de la aportación del agente externo la visión de todos los integrantes pudo ser compartida, permitiendo consolidarse la comunidad de práctica. Esto significó, que algunos de los miembros participantes que estuvieron al inicio quedarán fuera de la comunidad por varios motivos, uno de ellos por falta de compromiso y participación, otros por no apropiarse de esta nueva visión. Si bien el motivo de la salida no fue directamente por el cambio en el tema de la intervención, resultó en un parteaguas, permitiendo distinguir los miembros comprometidos de los que, desde un principio no mostraron interés, ni participación en el proyecto más allá del compromiso con el colegio, es decir, por quedar bien. La siguiente viñeta, narra la salida de uno de los miembros de la comunidad de práctica, al reconocer que le faltó compromiso para estar al ritmo del proyecto:

Al finalizar la capacitación (de un curso sobre el uso de las TIC para la educación), se dio un momento para platicar con el profesor en mi oficina, el cual, la comunidad y un servidor consideramos que se ha alejado o que nunca estuvo comprometido con el proyecto [...] Ya en otro momento él mismo había externado su preocupación e intención de abandonar la comunidad, en su momento se habló con él y no se le exigió, más ahora la comunidad se da cuenta que es necesario definir bien los papeles y que se asuman las responsabilidades. [...] Él está de acuerdo, le comento que es una situación que se ha analizado en la comunidad y que quisiéramos hablarlo después para hacer un buen cierre. Él de nueva cuenta está de acuerdo (B24-23/07/2012)

Wenger (2001) es claro al afirmar que las comunidades de práctica tienen varias características distintivas, entre ellas, que cada uno de sus miembros comparten compromiso, así como una empresa conjunta y crean repertorios. Es por esta razón, que al no ser partícipe algún miembro de estas

condiciones, queda fuera de la comunidad, limitándose a ser algún informante, o quizá otro miembro más de la comunidad de aprendizaje. Senge (2005), por su parte, considera a la visión compartida como una de las principales disciplinas para el aprendizaje, y en el caso de una comunidad de práctica, es fundamental para llevar a cabo la empresa en conjunto establecida en sus inicios.

Renovar la visión compartida, conlleva modificar el plan de intervención para gestionar el aprendizaje en la organización.

Posterior a la consolidación de la comunidad y a la renovación de objetivos y de la visión compartida se revisó el plan de intervención con la finalidad de configurar el propósito y los aprendizajes esperados de acuerdo a la promoción de la convivencia escolar, por consiguiente fue necesario generar actividades que respondieran al nuevo propósito. A continuación, se expone en una tabla comparativa, el propósito del primer plan de intervención y su posterior modificación, así como los aprendizajes esperados.

Modificaciones al Plan de Intervención para gestionar el aprendizaje en la organización	
Primera versión	Segunda versión
Título: Creación del Modelo de Formación Disciplinar del Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante a través de mecanismos de la Gestión del Conocimiento.	Título: Creación del Modelo de Formación para la Convivencia Escolar Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante por medio de mecanismos de la Gestión del Conocimiento.
Objetivo: Crear un Modelo de Formación Disciplinar que incida en la transformación de la práctica docente más eficiente y congruente con la	Objetivo: Construir el estilo de Convivencia Escolar del Colegio Escalante por medio de la participación activa de los actores y estamentos que

<p>filosofía institucional, a través de mecanismos de la Gestión del Conocimiento.</p>	<p>conforman la comunidad educativa, que promueva la convivencia democrática, la inclusión y la cultura de paz como los ejes que propician el desarrollo de un clima social adecuado para el aprendizaje y el desarrollo integral.</p>
<p>Propósito: Implementar el Modelo de Formación Disciplinar en la práctica docente que incida en la retroalimentación y elaboración de juicios críticos y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.</p>	<p>Propósito: Diseñar en comunidad estrategias de intervención que contribuyan a la construcción de nuevos escenarios de convivencia escolar, tomando en cuenta el contexto y a los demás agentes de la educación, por medio de la observación y análisis de su práctica como docentes del colegio.</p>
<p>Aprendizajes esperados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar el manejo de la disciplina presente en su práctica docente. 2. Analizar el modelo de Formación Disciplinar que se basa en el modelo tridimensional de Disciplina con Dignidad. 3. Valorar el papel del docente en el manejo de la disciplina de acuerdo al modelo de Formación Disciplinar. 4. Definir las características y el contexto de los alumnos que toman un curso. 5. Relacionar el modelo de Formación Disciplinar con una buena planeación del curso y de las clases. 6. Diseñar un programa de intervención para el fomento de la disciplina que se adecue al currículo de un curso. 7. Integrar en la planeación de un curso el modelo de Formación Disciplinar. 8. Implementar el modelo de Formación Disciplinar en el trascurso de un curso. 9. Utilizar herramientas de investigación para observar y evaluar la aplicación del modelo de Formación Disciplinar en su práctica docente. 	<p>Aprendizajes esperados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer su práctica docente como un elemento central en la convivencia escolar. 2. Comprender la naturaleza de la problemática de la convivencia escolar y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje, de disciplina y de formación para la vida ciudadana. 3. Distinguir las tres dimensiones que componen la convivencia escolar: convivencia democrática, educación inclusiva y cultura de paz. 4. Diferenciar los conceptos de violencia y conflicto escolar. 5. Analizar los escenarios de convivencia escolar presentes actualmente en la institución, con la finalidad de identificar áreas de mejora. 6. Distinguir entre las estrategias para la resolución de conflictos la más adecuada para cada caso que se presente en la escuela. 7. Ejercitar algunas estrategias para una gestión positiva del conflicto, tomando en cuenta que sea la más adecuada de acuerdo a sus características y orígenes. 8. Documentar las propias experiencias y problemáticas que surjan

<p>10. Retroalimentar y elaborar juicios críticos de la aplicación del modelo de Formación Disciplinar para mejorar el manejo de la disciplina de manera colaborativa.</p> <p>11. Reconstruir de manera pertinente la planeación de un curso tomando en cuenta el modelo de Formación Disciplinar.</p>	<p>durante la práctica en el aula por medio de la observación directa y el registro por medios electrónicos.</p> <p>9. Analizar las experiencias y problemáticas de convivencia escolar identificadas en la práctica docente desde su contexto institucional y socio-cultural y a partir de las dimensiones valorales: equidad-solidaridad, respeto-confianza; participación-responsabilidad, en un marco de colaboración con sus pares docentes.</p> <p>10. Valorar la participación y aportaciones de los demás docentes en la mejora de la Convivencia Escolar de la comunidad educativa.</p> <p>11. Identificar habilidades socio-morales necesarias para el docente que le ayuden a contribuir a la construcción de una convivencia escolar armónica, equitativa y participativa.</p> <p>12. Construir en comunidad herramientas y estrategias para contribuir en la formación para la convivencia escolar, en base al análisis de las propias experiencias y problemáticas observadas y dialogadas en la comunidad de docentes.</p>
--	---

Tabla 6. Modificaciones al Plan de intervención.

Como se muestra en la tabla, la intervención experimentó cambios significativos al adoptar el concepto propuesto por el agente externo a la organización, dichos cambios pudieron ser elaborados a tiempo para continuar con la intervención que se tenía prevista iniciar en los meses siguientes, lo que trajo consigo otras reuniones para hacer las modificaciones que se exponen en la tabla.

4.4. Resultados obtenidos al usar el conocimiento generado para diseñar estrategias que fomenten la convivencia escolar.

Durante esta fase se llevó a cabo como intervención el diseño de estrategias para el fomento de la convivencia escolar en el aula por parte de la comunidad docente, construidas a partir de la observación de su práctica y tomando en cuenta la organización social y necesidades de sus estudiantes, pretendiendo con esto coadyuvar a desarrollar de manera explícita el cuarto pilar de la educación: aprender a convivir con los demás (Delors et. al, 1996) y aportando con ello, a la construcción del Modelo de Formación para la Convivencia Escolar del colegio.

De un total de 13 actividades planeadas para el diseño de la intervención, se logró llevar a cabo nueve, llegando a construir las estrategias para fomentar la convivencia escolar con base al análisis de la práctica observada de otros profesores, faltando entre otras actividades llevar a la práctica dichas estrategias para evaluar su efectividad en clase. De un total de 16 semanas que se tenían programadas para la intervención se siguieron acorde al plan únicamente tres, utilizando una plataforma Moodle para llevarlas a cabo; se llegó hasta elaborar de manera personal un organizador gráfico sobre la teoría que fundamenta la convivencia escolar como concepto (ver Plan de Trabajo, 3.4). A partir de este momento se interrumpió el programa de actividades, debido a que la comunidad de aprendizaje prefirió postergar el proyecto por falta de tiempo, de motivación, y de claridad en los objetivos, para ser retomado tres meses después, aprovechando el periodo de vacaciones.

En reunión con la comunidad de aprendizaje se llegó al acuerdo de trabajar, por el momento, en un mecanismo de participación, en el que los profesores pudieran ser tomados en cuenta en la toma de decisiones sobre asuntos que les conciernen. Solicitaron principalmente que se atendiera a sus inquietudes en un ambiente y espacio democrático e inclusivo que responda y sea congruente con

el propósito de la intervención, ya que consideraron que para fomentar la convivencia escolar, es necesario vivirla entre los profesores y los directivos.

Posterior a la reunión la comunidad de práctica se dedicó a reelaborar el proyecto de intervención para adecuar y reagendar las actividades tomando en cuenta las demandas de la comunidad de aprendizaje. Así mismo, se aprovechó la plataforma en línea para establecerse como un recurso atemporal que permitiera compartir inquietudes, avisos, discusiones y análisis de casos o situaciones que se presenten en la escuela respecto a la convivencia en los grupos. Además, se acordó que de ser necesario las reuniones de academias serían utilizadas en parte, para convocar asambleas en las que se tomen decisiones y acuerdos que sean de preocupación o interés general.

Por último, la primera semana de enero, la comunidad de práctica retomó las actividades programadas para lograr en una jornada de trabajo de 7 horas, consolidar los objetivos faltantes y diseñar las actividades para que los docentes puedan elaborar estrategias para fomentar la convivencia escolar en el aula. Cabe destacar que para llegar a este objetivo las siguientes actividades sufrieron modificaciones para poder llevarlas a cabo en el transcurso de una jornada de trabajo, por lo que la comunidad de práctica ideó maximizar el tiempo y agilizar el proceso a través de utilizar medios digitales como las grabaciones de video, que serían utilizadas para observar la práctica y poder analizarla en búsqueda de acciones por parte de los docentes que fomentaran la convivencia escolar, rescatarlas y sugerir nuevas con base a lo observado, a su propia experiencia y al trabajo en comunidad. Esto resultó en la construcción de cuatro estrategias estructuradas por un formato generado por la comunidad de práctica, en la que se deja claro el propósito, los objetivos, los pasos para llevarla a cabo y su fundamento en la teoría.

En síntesis, el proyecto de intervención con la comunidad de aprendizaje se llevó a cabo en un 90% aproximadamente, faltó aplicar las estrategias y darles

seguimiento, para en retroalimentación posterior poder mejorarlas, hacerles adecuaciones o de ser necesario descartarlas; en simples palabras faltó el proceso de validación en la práctica. La comunidad de práctica realizó en un 80% las actividades planeadas debido a las modificaciones que se presentaron en respuesta a las demandas de la comunidad de aprendizaje, lo que no significó falta de compromiso con el proyecto, sino que de lo planeado, tuvo que ser implementado posteriormente. Respecto al conocimiento gestionado se avanzó en la construcción del modelo de formación al integrar el diseño de estrategias por parte del docente; quedó pendiente la participación de los otros actores de la educación, los cuales serán retomados posteriormente por la comunidad de práctica como otro proyecto de intervención, derivado de este.

A continuación, se presentan resultados encontrados durante esta fase mediante afirmaciones y sus respectivas viñetas y explicaciones. De igual manera, se distingue lo acontecido en la comunidad de práctica, lo sucedido con la comunidad de aprendizaje y algunas transformaciones que resultaron en el conocimiento gestionado.

4.4.1 La comunidad de práctica durante el uso del conocimiento.

Durante esta fase se construyeron las siguientes tres categorías de afirmaciones que expresan las transformaciones que la comunidad de práctica experimentó a lo largo de seis meses, en el periodo comprendido entre de julio de 2012 a enero de 2013:

- a) Interacciones entre los miembros de la CP;
- b) La distribución del liderazgo conforme los procesos de la Gestión del Conocimiento se iban implementando; y
- C) La Comunidad de Práctica propone y la Comunidad de Aprendizaje dispone.

El siguiente esquema expone la manera en la que se presentaron los resultados y posteriormente se ahonda en cada una de ellas:

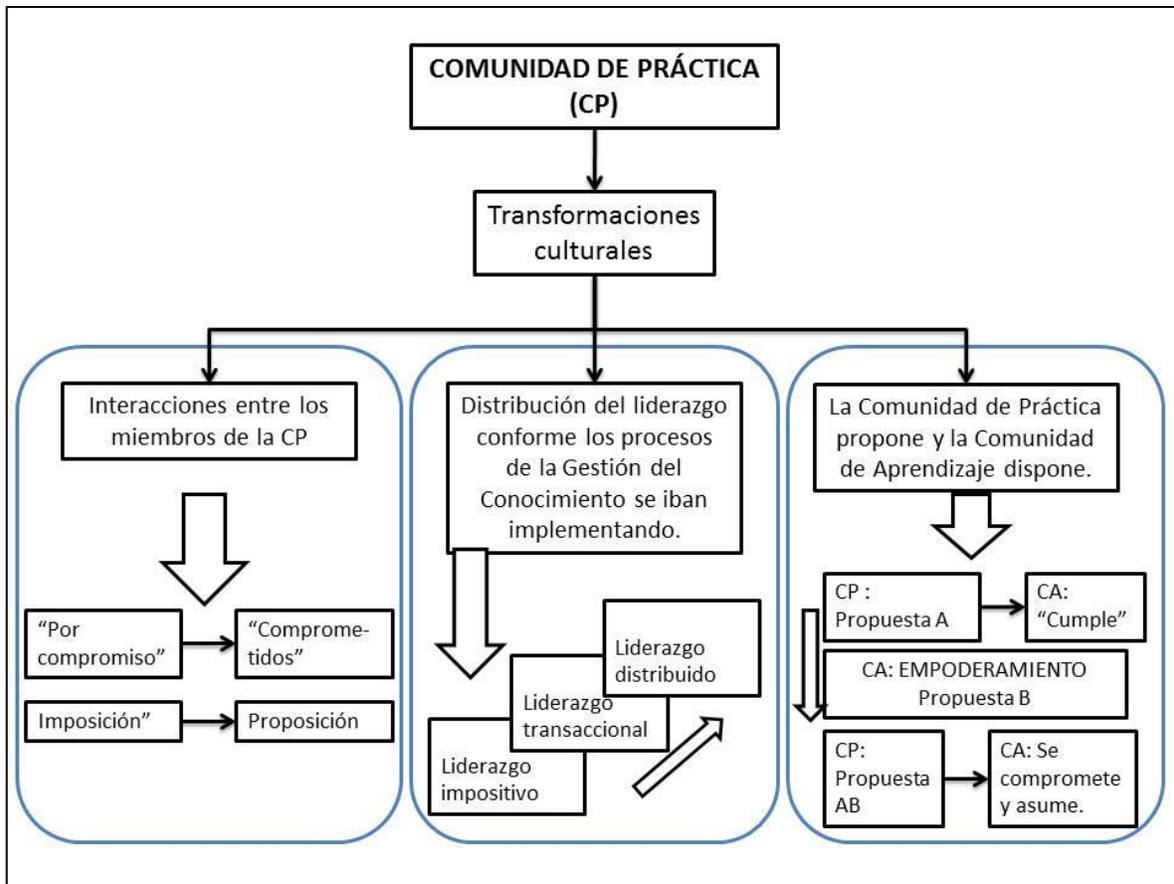


Fig. 9. Transformaciones culturales de la Comunidad de Práctica.

a) Interacciones entre los miembros de la comunidad de práctica.

A lo largo del tiempo observado y registrado de la intervención que en este apartado se reporta, se expone una serie de transformaciones que la comunidad de práctica experimentó y se caracterizaron por manifestaciones culturales de tipo estructural y relacional, permitiendo con ello adoptar la metodología de la gestión de manera evolutiva, pasando de instancias carentes de colaboración a niveles óptimos de trabajo en comunidad. Las siguientes fueron las transformaciones observadas:

De ser comunidad “por compromiso” a formar comunidad “comprometidos”

Al inicio de la conformación de la comunidad, se logró un grupo unido por el compromiso de cumplir con la organización, más que por la empresa compartida y menos por un compromiso mutuo. Esto fue evidente cuando el líder de la comunidad se reunía en las juntas agendadas con la comunidad y la participación de la mayoría se limitaba a escuchar lo que tenía que indicar, inclusive en algunas ocasiones ni hacían acto de presencia, como se puede observar en la siguiente viñeta:

[...] Convoco a reunión con parte de la comunidad para revisar avances a la documentación. Nos reunimos a las 10:30 am los profesores de matemáticas, de español, de historia y de inglés, así como el director y un servidor (coordinador académico). Dirijo la sesión preguntando a los reunidos su opinión o críticas que tienen acerca de las lecturas, pero recibo poca participación, el profesor de español opina vagamente sobre el concepto de convivencia escolar hablando más en términos de percepción o de lo que cree que significa más que del contenido en las lecturas. Ante la poca participación, me dispongo a compartir un organizador gráfico que elaboré al ir realizando las lecturas por mi cuenta, en el que pretendo explicar de manera concisa y concreta el concepto y lo importante y la gran aportación que hace a nuestro proyecto (B20_28/08/2012).

Esto se repitió desde la conformación de la comunidad hasta iniciar el desarrollo de la intervención. Después de reestructurar los objetivos y consolidar la comunidad con los integrantes que adoptaron la empresa y se comprometieron, pasó de ser “por compromiso” a estar “comprometidos” con el proyecto, pudiéndose observar que las reuniones, el ambiente en las juntas y sobre todo la participación era amena, rica en interés y participación, como se observa en la siguiente viñeta:

La reunión terminó a las 4:05 de la tarde, en un ambiente de satisfacción en general por parte de todos, sintiendo en lo personal y en plática con el

profesor una sintonía que brinda estar en la misma jugada. Lo mismo expresó él de la profesora, ya que comenta que le expresó que le gustó muchísimo la reunión a pesar de que estaba muy cansada de la jornada de clases (D6_28/09/2012_p.18).

De querer imponer a buscar proponer.

Tanto por el líder como por los miembros de la comunidad de práctica la manera de dirigirse unos a otros era como “mandando” que hacer, para derivar en una búsqueda de opiniones y consenso en las decisiones, sin atropellar al otro, conscientes de las aportaciones de los demás. Expresiones al hablar como “lo que quiero”, por “sugerir” o “proponer”; de buscar a la comunidad para indicarles que hacer, a reunirse para tomar decisiones y conocer la opinión de los otros con la intención de mirar otras perspectivas, son algunos ejemplos de cómo cambió la manera de relacionarse. Un ejemplo de cómo era las negociaciones al inicio lo encontramos en la siguiente viñeta que se repitió en los primeros cuatro diarios:

COA. Lo que pasa es que, quiero desvincularlo de este proceso...

Prof. O podemos hacer otro aparte que esté hecho precisamente para...

COA. No mira, lo que pasa es que “no es que no quiera”, sino que la idea principal de ese espacio virtual sea la compartición constante, común y corriente de ese bagaje que quede, de esa cosificación, quitarle la formalidad, en términos de que este “es el resultado de un curso” [...] (D3_05/09/2012_p.9)

En oposición a la anterior viñeta, se puede observar en la siguiente, cómo la actitud es de propuesta, inclusive al tratarse del director del colegio:

El director propone que se le permita que se traten la ética, ya sea en esta sesión u otra, para proponer que armemos un código de ética. Con todos

los docentes. Yo le comento que eso precisamente maneja la convivencia escolar.

Terminamos programando entonces la reunión el viernes para tratar todos los asuntos y comeríamos en esa reunión. Ya nos retiramos, el director comenta que tiene junta ese día, pero que sí llega (D6_28/09/2012_p.17).

Estas transformaciones que se presentaron en la manera en la que interactúan los miembros de la comunidad de práctica, responden a manifestaciones culturales propias de un equipo que está trabajando de manera colaborativa (Gordó, 2010). También puede observarse cómo en la manera en la que la empresa se asumía entre los miembros de la comunidad de práctica como propia y llegaba a ser significativa, el compromiso mutuo crecía, manifestándose en una participación más activa, mayormente comprometida y sin la necesidad de que el líder de la comunidad se impusiera o dirigiera las acciones. Según Wenger (2001), esto se logra cuando la comunidad realmente se conforma como de práctica, compartiendo experiencias que resultan en negociaciones de significado en pro del objetivo a lograr.

Por otro lado, Nonaka (1994), deja en claro que, al ser los individuos los principales involucrados, el compromiso subyace al conocimiento humano creando actividades, por lo que la intención, la autonomía y un cierto nivel de fluctuación, serán factores básicos que lo propician. Senge (2005), le encuentra sentido al compromiso enmarcado en una de las disciplinas que propician el aprendizaje organizacional, permitiendo la construcción de una visión compartida, la cual, sin duda conlleva el trabajar en comunidad de práctica.

b) El liderazgo se distribuye conforme se trabaja en comunidad de práctica.

Esta afirmación hace referencia a las transformaciones que se dieron a lo largo de la intervención respecto al liderazgo, que responden a la protagónica e impositiva del “líder de la comunidad de práctica”, que derivó con el tiempo en una mayor participación e involucración de los demás miembros, demandando que se tomara en cuenta su participación y asumiendo la responsabilidad en el proyecto, cada uno desde sus habilidades y posibilidades. Resultó interesante que fue en gran medida la apropiación del proyecto lo que hizo que la comunidad se fuera uniendo y por ende afrontando responsabilidades concisas para cada miembro. Un ejemplo de cómo era la interacción del líder de la comunidad al principio lo encontramos en la siguiente viñeta:

Profa. A dirigir...

COA. Sí, yo también me acostumbro a

Profa. Sí, tú haces todo... (D6_26/09/2012_p3).

La comunidad y líder de proyecto en especial, experimentaron y se hicieron conscientes de esta transformación. El líder al inicio del proyecto, se enfocaba a dirigir, a direccionar y a establecer las medidas para que la Comunidad de Práctica terminara aprobándolas, limitando la participación a una especie de soporte grupal y de voto, más no de construcción en conjunto, como se puede observar en esta intervención del director del colegio, que propone otra manera de llevar las decisiones y asume otro rol, más allá de escuchar lo que el líder de la comunidad tiene que decir:

D. que cada quién tenga 5 minutos para decir que es lo que siente, como los diputados y que diga que ve y cómo lo ve. Que expresemos al menos una inquietud y hemos recogido de los maestros.

Profa. Yo voy “primeras”...

D. ahorita...

COA: Es que, faltan 15 minutos....

D. bueno 2 o 3 minutos.

Se le da la palabra en primer lugar a la profesora, la cual inicia inmediatamente (D6_26/09/2012_p14).

No solamente se distribuyó el liderazgo dentro de la comunidad de práctica, sino que fue evidente que la comunidad en general demandó mayor participación, por lo que se responsabilizaron de lo que acontecía en la organización. Después de que el proyecto propuesto por la comunidad de práctica no respondiera a la realidad que estaba viviendo la comunidad de aprendizaje, se reunieron y acordaron hablar con el director y con la comunidad de práctica para sugerir que se dieran cambios al ritmo y estructura del proyecto.

El aprendizaje en equipo es básico en una comunidad de práctica, en su momento Senge (2005) la considera como otra de las disciplinas que propician el aprendizaje organizacional. Este aprendizaje en equipo difícilmente se logra si el liderazgo no llega a ser distribuido en la comunidad de práctica. Gordó (2010) hace a distinción entre el liderazgo transaccional y el liderazgo distribuido, entendido este último como la capacidad de los miembros de la comunidad para asumir la responsabilidad de la empresa como de todos, se reconoce las capacidades y potencialidades de todos y cada uno de los miembros, pudiendo de acuerdo al momento que se requiera, tomar el liderazgo según la competencia y la tarea que se requiera. Por esta razón, la gestión del conocimiento tiende a desarrollarse de manera paralela, en una especie de gestión de “medio-arriba-abajo”, la cual promueve de manera más eficiente la creación de nuevo conocimiento (Nonaka, 1994).

c) La Comunidad de Práctica propone y la Comunidad de Aprendizaje dispone.

Después de iniciado el proyecto de intervención según lo planeado, transcurrieron aproximadamente cuatro semanas hasta que comenzó a haber comentarios de

inconformidad por parte de la comunidad de aprendizaje conformada por los docentes. Las quejas giraban en torno a tres aspectos fundamentales: 1) la falta de consideración por parte de la comunidad de práctica respecto a los tiempos de los profesores, que consideraban invasivos con sus tiempos personales y los propios dedicados para su práctica docente; 2) la falta de motivación como resultado de la poca comprensión y sentido que se estaba teniendo al proyecto y al propósito de la intervención y; 3) la falta de consulta a sus opiniones, así como a integrarlos en la toma de decisiones. La siguiente viñeta muestra a la profesora explicando el sentir de los profesores respecto al proyecto:

Profa. No fue... es tan... te lo voy a decir abiertamente como lo escuché. Están muy cansados (sonido de aprobación por mi parte), tienen muchas cosas que hacer. Yo tengo escuchando esto desde la semana pasada. Me preguntó por ejemplo... (Se queda callada) mejor no voy a decir ejemplos. Un maestro, un maestro: "nos van a quitar los vales si no lo hacemos", no para nada (responde ella) es independiente...

COA: si oye, porque en ningún momento se les dijo...

Profa. Sí, claro, pero...

COA: si, es como la visión.

Profa. Sí, es así de "¿si no lo hago que me va a pasar?" (D6_26/09/2012_p4).

Esta situación llevó a la comunidad de práctica a reestructurar las acciones emprendidas para llevar a cabo los propósitos al grado de decidir poner en pausa el proyecto por una semana para sondear las opiniones de los profesores. Al respecto, se decidió que se llevaría a cabo una reunión en la que se explicaría de manera democrática, el sentir de todos los maestros y se tomaría en cuenta sus opiniones sobre el proyecto, para en comunidad en general, decidir el trayecto. Durante esa reunión, se acordó que por el momento se dejaría la formación programada en las actividades para el periodo vacacional de enero y que durante el tiempo restante del año, se trabajaría en aumentar la comunicación, la

participación y el involucramiento en comunidad del profesorado en general. Esto derivó en la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA) que se apoyara en las reuniones generales, así como por medios virtuales en dialogar respecto a casos y a situaciones importantes que surgieran, mientras llegara el tiempo de retomar los objetivos del proyecto. La siguiente viñeta nos ilustra cómo dio inicio a esta forma de comunicación:

Bienvenidos sean todos compañeros a este su espacio de participación, análisis, inclusión, toma de decisiones y sobre todo convivencia entre los docentes.

Aquí encontraremos semana a semana, recursos, publicaciones, comentarios, casos verídicos o de cualquier índole que nos permitan en comunidad, construir el ambiente propicio para el desarrollo integral de nuestros estudiantes, así como el desarrollo profesional y personal que nuestra labor nos requiere (D7_04/10/2012_p11).

La fase del Uso del Conocimiento conlleva de antemano la validación que la organización hace a través de la comunidad de aprendizaje del conocimiento que se trata gestionar, por lo que es común en la práctica que las propuestas planeadas sufran modificaciones. McElroy y Firestone (citado en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009), ubican esta fase en la Gestión del Conocimiento de Segunda Generación, al momento en que las declaraciones de conocimiento formuladas son puestas a prueba por los criterios que la organización consideraba a bien utilizar; no necesariamente se desechó la propuesta de la comunidad de práctica, sino en este caso, debió volverse a formular ya que en el uso, no resultó en su totalidad satisfactoria. En la presente intervención, fue evidente que la comunidad de práctica no consideró adecuadamente los tiempos de la organización, ni hubo claridad en los objetivos, por lo que en un inicio, resultó en un conocimiento no validado, que debió ser negociado de nueva cuenta en la comunidad para formular nuevos significados (Wenger, 2001).

4.4.2 La comunidad de aprendizaje durante el uso del conocimiento.

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos durante la intervención con la comunidad de aprendizaje y de sus integrantes. Los resultados a continuación descritos, fueron obtenidos en un periodo de 6 meses que inició en julio de 2012 con una primera intervención a manera de curso de inducción y finalizó en enero de 2013 con una jornada de trabajo en la que se desarrollaron los demás objetivos. A continuación, se describen las siguientes afirmaciones, que pretenden explicar lo que sucedió con los aprendices, pudiendo distinguirse cuatro en total:

- a) La comunidad de Aprendizaje (CA) trabaja y cumple con actividades, pero no significa que haya aprendizaje;
- b) Cuando la CA se empodera, se abre el camino al cambio;
- c) Con respeto, claridad y tomando en cuenta su opinión, la CA se compromete con el aprendizaje y;
- d) Para enseñar a convivir, hay que, primero, aprender a convivir.

El siguiente esquema muestra de manera general los resultados y posteriormente se profundiza en cada una de las afirmaciones:

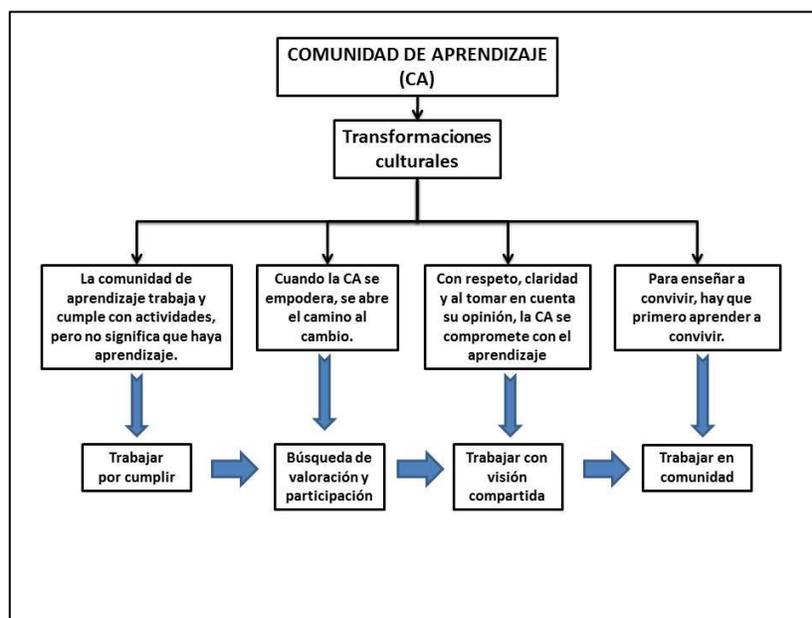


Fig. 10. Transformaciones culturales de la Comunidad de Aprendizaje.

a) La comunidad de aprendizaje trabaja y cumple con actividades, pero no significa que haya aprendizaje.

La primera fase de la intervención se llevó a cabo con una jornada de trabajo de dos días durante la última semana de julio de 2012. En dicha jornada de trabajo, se presentó a la comunidad docente el proyecto en general, se buscó contextualizar los propósitos e introducir por primera vez de manera formal, el concepto de la convivencia escolar, lo que llevó a cabo una intervención mayormente dirigida y con poca participación de los docentes más que para tomar decisiones respecto a la creación de un decálogo de normas para la convivencia escolar que se tomaría como ejemplo para elaborar las que consideraran necesarias para cada asignatura. Además, se presentaron las actividades próximas a llevar a cabo respecto al proyecto y por ende la manera de trabajar. Sin embargo, en ningún momento se puso a validación el proyecto, por lo que significó que cuatro semanas después de iniciar la intervención, se invalidaran las propuestas, hasta que fueran revisadas, comprendidas y aprobadas por la comunidad en general.

A partir del inicio de la intervención y hasta la última semana de septiembre (cuarta semana de la intervención, según la planeación), se puso en marcha el proyecto y hubo respuesta, siendo evidente que lo hicieron más por obligación, que por sentir propio el proyecto. Esto dejó claro que la comunidad no le huye al trabajo, pero no encuentran sentido a lo que no significa nada para ellos, o por lo menos no lo han apropiado. El siguiente fragmento, muestra el caso de un profesor que envía un trabajo por medios electrónicos con la finalidad de cumplir; sin embargo muestra deficiencia en su ejecución ya que sólo cumple por compromiso:

(...) el profesor de educación física, es decir el de deportes, me comenta que ya hizo su organizador gráfico y que ya me lo envió, pero que

agregó uno que no era el que quería y no supo cómo quitarlo, ya que hizo dos versiones. Expresa que no está de lujo como decía la rúbrica pero que estaba ya. Le comento que lo revisaré y que se lo enviaré con comentarios, dándole la oportunidad de que lo envíe de nueva cuenta, ya que el que me envió no era el indicado. Me agradece y yo le comento su dedicación y esfuerzo, además de cumplimiento a tiempo, siendo siempre el primero.

Ya revisando su envío, veo que está deficiente, usa pocos conceptos, además de que no describe el gráfico, por lo cual le envío su rúbrica en el mismo archivo y le hago algunos comentarios (...) (R5_14/09/2012).

En primer lugar, la comunidad y los individuos que laboran en el colegio están comprometidos ya sea con su trabajo o con lo que representa para ellos formar parte del equipo educativo; sin embargo, para el aprendizaje esto resulta insuficiente, ya que es necesario que le encuentren sentido a lo que van a aprender, Marzano (2005) expresa que las actitudes y percepciones son fundamentales, siendo la percepción de la tarea, así como el significado que puedan tener de ellas determinante para que estén abiertos al aprendizaje. En segundo lugar, los procesos de la gestión requieren que el individuo tenga la intención de aprender; Nonaka (1994) considera la intención como uno de los tres factores determinantes, por lo que, de haber ausencia de éste al realizar una actividad, difícilmente se esté dando el aprendizaje.

b) Cuando la comunidad de aprendizaje se empodera, se abre el camino al cambio.

Transcurría la tercera semana programada del proyecto de formación, al finalizar el tiempo límite para llevar a cabo la elaboración del organizador gráfico y su exposición a la comunidad. Estaba programada la observación en equipos por parte de los profesores que permitiera en una reunión programada

para la cuarta semana de la intervención, llevar a cabo un análisis comunitario de la convivencia escolar en el colegio, con la finalidad de construir estrategias que les permitiera a los profesores fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje.

En la comunidad de aprendizaje hubo desconcierto sobre la dirección que llevaría el proyecto. Entre las opiniones y comentarios, circulaba la sensación de cansancio entre los maestros; la saturación de actividades propias del curso escolar, aunadas a las propuestas por el proyecto; la desmotivación, fruto del poco sentido encontrado en las actividades, y la frustración, al no ver cambios o resultados directos, sino por el contrario, en la práctica diaria, seguir encontrando mayores conflictos. El siguiente fragmento de un mensaje enviado por una profesora deja clara la confusión y en algún sentido la inconformidad:

Hola:

Aprovechando que se abre la coyuntura y se pueden hacer preguntas, yo tengo varias que quiero externar sin ánimo de parecer aguafiestas. La verdad es que siempre me pregunto un montón de cosas y luego, cuando lo exteriorizo, a veces se toma a mal. Entonces, aquí voy:

- ¿Cuál es el fin último de la actividad? Entiendo lo que nos han externado en las juntas acerca de la necesidad de la comunidad en hacer actividades en pro de la Formación para la Convivencia Escolar. Soy la primera en alegrarse y señalar la necesidad de hacerlo, pero de repente me brinca que tengamos que trabajar en mapas mentales de conceptos teóricos ANTES de trabajar DIRECTAMENTE en las necesidades PARTICULARES de la comunidad. Por favor, no me lo tomes a mal. En serio. Mi cuadradez metodológica necesita saber cuál es la metodología a seguir porque ¡hago corto! (R6_22/09/2012).

Esto llevó a que se organizaran los profesores para expresar sus opiniones ante la máxima autoridad de la escuela: el director. La manera en que se procedió fue convocar una reunión con el director a la hora del receso en la que expusieron su sentir y algunas peticiones acompañadas de propuestas. Las opiniones fueron resumidas en tres principalmente, las cuales reflejaron el sentir de la comunidad docente. La primera correspondió a la sensación de “agobio” causada por una carga fuerte de actividades, así como las propias que en otros trabajos manejan y sin olvidar sus agendas personales. La segunda hacía referencia al poco resultado observado con la intervención, al poco éxito percibido y por ende, a la desmotivación que de esta se ha derivado. Por último, expresaron un desconocimiento o sensación de incertidumbre, al no quedar claro el trayecto ni la meta a llegar por parte del proyecto, lo que conllevó a una falta de compromiso por no encontrarle sentido. La siguiente viñeta señala el mensaje que fue enviado a la comunidad al modificar la intervención programada para la cuarta semana, en una reunión de diálogo que respondiera a las necesidades de la comunidad:

A través de la presente les informo que la actividad programada para el miércoles 3 de octubre se realizará a partir de las 12:00 horas en el auditorio, para lo cual, se modifica lo anunciado en el calendario de actividades, ya que se anunció suspensión de clases para dar paso a los trabajos de Gestión de Convivencia Escolar. Este cambio responde a la solicitud de los docentes del colegio que promovieron en la dirección que se replanteara la actividad y se hagan ajustes en la planeación de los tiempos de trabajo de la Gestión (R7_27/09/2012_p3-4)

El empoderamiento experimentado por la comunidad de aprendizaje responde directamente a la validación que ésta otorga al conocimiento que se gestiona. Es interesante observar cómo la comunidad decide qué conocimiento se queda y cuál necesita ser revisado. Firestone y McElroy (citados en Ortíz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009), consideran como una parte fundamental de la creación del

conocimiento el uso que se hace de este y los criterios que la comunidad o la organización imponen a éste para juzgarlo de válido. Esta promulgación de no validez al conocimiento lo único que propicia es a que la comunidad de práctica retome el proyecto y realice nuevas propuestas, es decir nuevas declaraciones de conocimiento, que en términos de Wenger (2001), se da en la negociación de significados al transformar aquellos cosificados o no en otros que respondan mejor a las necesidades o el problema a resolver de la comunidad.

c) Con respeto, claridad y al tomar en cuenta su opinión, la Comunidad de Aprendizaje se compromete con el aprendizaje.

Ante las preocupaciones expuestas, la comunidad de aprendizaje propuso algunas alternativas las cuales hacen referencia principalmente a que se respeten sus tiempos, que se utilicen los espacios y momentos de receso escolar y sobre todo se les tome en cuenta para la toma de decisiones. Esto sin duda sacudió a la comunidad de práctica que tuvo que replantearse la manera en la que estuvieron gestionando el aprendizaje y la manera de ejercer el liderazgo en la demás comunidad. Además, llevó a los encargados del proyecto, convocar a una reunión general para dialogar y negociar la dirección que quisieran como comunidad, llevara el proyecto. Dicha reunión se llevó a cabo en lugar de la sesión de trabajo programada para la cuarta semana de trabajo con la comunidad de aprendizaje.

Durante la reunión, se implementó una mesa redonda, en la que se expresaron las opiniones al respecto del proyecto y se externaron sus preocupaciones. Resultó interesante, el énfasis primario en las necesidades por crear comunidad que se caracterice por mantener fuertes vínculos y un alto grado de eficacia en la comunicación. Antes de comenzar a diseñar estrategias, consideró la comunidad que es importante ponerse de acuerdo.

Un ejemplo de lo que opinaba la comunidad de aprendizaje es el siguiente:

CDISC: Bueno yo, siento que es bueno, siempre el renovar el tener proyectos en cuanto a una mejoría en una institución. Siento que a lo mejor aquí, como comentaba el compañero, los tiempos es el que nos ha atosigado a todos. Siento que a lo mejor las actividades deben estar guiadas o sobre todo programadas un poquito a la realidad o adaptarlas al tiempo de lo que la mayoría de la actividad, no solo la de gestión, sino de los que participan... (R8_3/10/2012_p5)

En esta afirmación, se distingue la importancia de usar las disciplinas que propician el aprendizaje (Senge, 2005). Una de ellas refiere a los modelos mentales, ya que la perspectiva que tienen del proyecto y más aún, de la práctica docente es fundamental para entender las necesidades que tienen respecto a la convivencia escolar; otra disciplina consiste en el dominio personal, que al conocer los individuos sus dominios, pueden ser aprovechados para el proyecto y sobre todo ser puestos a beneficio de la comunidad. Por último, la disciplina que promueve construir la visión compartida, se logra si se toma en cuenta las motivaciones e intereses de toda la comunidad, por lo que es importante, si el aprendizaje es la finalidad que busca la comunidad educativa.

d) Para ser formadores de la convivencia escolar, es necesario aprender a convivir como comunidad.

Posterior al empoderamiento de la comunidad de aprendizaje, se vinieron una serie de cambios en la manera de pensar la organización de la comunidad educativa en general. Se comenzó a pensar que cualquier cambio conlleva la participación de todos para lograr cambios verdaderos. A partir de que la comunidad pidió su participación se inició la formación de un cuerpo de docentes para generar el conocimiento necesario que resuelva las necesidades que se presenten en el colegio. Dicha comunidad respondió al objetivo de aprender juntos, de compartir experiencias y conocimientos para mejora de la

escuela. Un aspecto resultó en que se creó como propósito que los docentes se constituyeran como diseñadores de estrategias para fomentar la convivencia escolar, sin tomar en cuenta que para enseñar a convivir, hay que primero aprender a convivir y eso incluye por supuesto a la escuela y en especial a los maestros. La siguiente viñeta muestra un ejemplo de participación en la que los docentes solicitaron se interviniera en conjunto a las coordinaciones y otros testigos, el asunto de un alumno, para decidir el proceder con su caso que resultaban poco fáciles:

A manera general, la sesión se llevó a cabo con la presencia de cuatro profesores, el director del colegio, el coordinador de disciplina y yo, como moderador de la sesión. Se acordó tener tiempos limitados para intervenir, así como la consigna de expresar su visión sobre el caso del alumno y sobre todo la propuesta de solución al problema (R9_8/10/2012_p27).

Posiblemente se debe a que la naturaleza propia del conocimiento a gestionar, al tratarse de que los profesores coadyuven a crear maneras saludables y formativas de relacionarse entre los alumnos, se requiere de involucrarse en el proceso. Sin duda, de los mecanismos de mediación del aprendizaje, el modelamiento resulta el más atractivo en estos casos, sobre todo al tratarse de formas de involucrarse y de socializar, que tienen en su esencia una fuerte carga tácita (Gallimore y Tharp, 1993).

4.4.3 Conocimiento gestionado para el Modelo de Formación para la Convivencia Escolar.

El último de los apartados que se exponen en este capítulo de resultados, corresponde precisamente a los conocimientos creados, que en este caso guardan relación con el Modelo de Formación para la Convivencia Escolar que se

pretendió construir durante la intervención focalizada al área docente. Dicho modelo, como se explica con anterioridad en las otras fases de la gestión del conocimiento, experimentó una serie de transformaciones, pero en esta etapa produjo dos tipos en concreto; el primero corresponde a cuatro estrategias para el fomento de la convivencia escolar, de acuerdo a los criterios establecidos en el proyecto y en segundo lugar, un mecanismo de participación docente tanto para facilitar la comunicación como para fomentar la convivencia entre docentes y algunas coordinaciones.

a) Estrategias para el fomento de la Convivencia Escolar.

En el marco de la jornada de trabajo que se realizó en enero del 2013, en el que se reunió a la comunidad de aprendizaje durante siete horas, se llevó a cabo el diseño de las estrategias para el fomento de la convivencia escolar. Partió de la observación de dos sesiones de clase de dos profesores diferentes como la práctica docente a observar. De esta observación derivó el análisis de la práctica y la posterior elaboración de las estrategias, todo esto en equipos colaborativos.

La siguiente tabla muestra las estrategias creadas y una breve descripción.

Estrategias docentes para fomentar la Convivencia Escolar	
Estrategia	Descripción
Condicionamientos ante situaciones que afectan la buena convivencia escolar.	Fomentar la responsabilidad en el estudiante, haciéndolo comprender que tiene que enfrentar de forma congruente las consecuencias de cualquier acción que atente contra las normas de convivencia de su entorno.
Trabajo en equipo colaborativo	Fomenta, facilita y construye relaciones sanas entre los integrantes.
Tantearle el agua a los camotes.	Adaptar el plan de clase de acuerdo a

	las características del clima social en el grupo.
Lenguaje coloquial	Busca la afinidad (o click) en la relación Profesor-alumno

Tabla 7. Estrategias docentes para fomentar la Convivencia Escolar.

En la plataforma virtual, así se observa el índice al que pueden acceder para consultar, modificar o comentar las estrategias diseñadas por ellos mismos.



Fig. 11. Índice de Estrategias para fomentar la Convivencia Escolar en la plataforma Moodle.

b) Mecanismo de participación para la comunidad de aprendizaje.

Como resultado de la necesidad de hacer comunidad, surgió la necesidad de desarrollar una serie de procesos que permitieran que la demanda de los profesores para participar en las decisiones y sobre todo en la construcción del aprendizaje. Con dicho mecanismo, se pretende mejorar por medio del uso de tecnologías, el aprovechamiento de espacios en reunión existentes, así como propiciar la construcción de otros, la participación de los docentes y por ende el compromiso de estos por la escuela.

A continuación se muestra en imagen que corresponde a la página de presentación del mecanismo virtual de participación para la comunidad de aprendizaje.



Fig. 12. Mecanismo virtual de participación para la Convivencia Escolar en la plataforma Moodle.

Se acordó que el mecanismo sería definido durante el resto del año; sin embargo se tienen algunos avances al respecto. El primero de ellos, es la creación del foro virtual que permita sin necesidad de reuniones presenciales tratar asuntos que no puedan ser atendidos hasta las reuniones próximas. El segundo de ellos, la organización de las juntas de academias y su optimización de tiempos para brindarle espacio al proyecto de formación para la convivencia escolar. Y por último, la consigna de aprovechar los tiempos de receso escolar para ahondar en la formación docente en el tema.

Tanto el Catálogo de Estrategias como el Foro de Discusión de Casos son de naturaleza diferente. Ambos son cosificaciones de un gran número de negociaciones a lo largo de todo el proceso de gestión del conocimiento (Wenger, 2001), que después de un proceso de validación en la organización por medio del uso, se instauran como conocimientos valiosos para ésta. Estos conocimientos se integran al resto del conocimiento que posee la organización cuando en su uso ha mostrado su valor, sin embargo no significa que por el hecho de haberse creado

se garantice que será usado. Dependerá en gran medida de la capacidad de la organización para tenerlo presente y poder compartirlo, así como de la capacidad de permearlo en la organización y sus individuos.

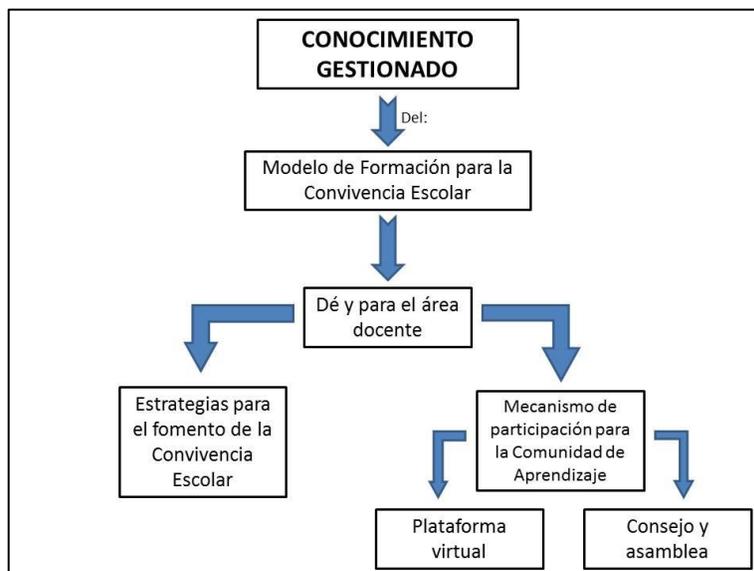


Fig. 13. Conocimiento gestionado.

Por último, en el anterior esquema, se muestra de manera gráfica el conocimiento creado durante esta fase, pudiendo distinguirse los dos conocimientos como parte del Modelo de Formación para la Convivencia Escolar que se está construyendo durante todo el proyecto de intervención.

Conclusiones

Con base en el proceso y los resultados encontrados durante la implementación del presente proyecto de gestión del conocimiento, su análisis a la luz de la teoría y el ejercicio reflexivo de la comunidad de práctica, se presentan una serie de conclusiones que pretenden brindar una mirada crítica de la experiencia y demarcar algunos de los alcances en materia de gestión del conocimiento que se pueden lograr en instituciones educativas.

En primer lugar se ahonda en los alcances y limitaciones que conlleva crear un Modelo de Formación para la Convivencia Escolar; en segundo lugar se exponen algunas conclusiones sobre las condiciones que limitaron y obstaculizaron los procesos de gestión del conocimiento en la organización educativa; y en tercer lugar una reflexión acerca de la continuidad, viabilidad y las posibles aperturas problemáticas que pueden estar presentes después de haber implementado el proyecto.

Un proyecto de gestión del conocimiento genera en la organización la posibilidad de cambio, aunque no es la única forma de generarlo, se convierte en una herramienta poderosa que no está exenta de riesgos; sin embargo, los cambios iniciados por la intención de gestionar conocimiento se parecen a una pieza de ajedrez que comienza una reacción en cadena en la organización que se manifiesta en cambios culturales.

Como resultado de implementar procesos de gestión del conocimiento se observó mayor participación del docente en juntas, reuniones o sesiones en las que se trataban asuntos relacionados con la convivencia, la disciplina y el manejo del grupo, quizá asociado a un mayor compromiso e identificación como protagonista en la formación integral del alumno. De acuerdo con el propósito de la intervención se buscaba que los profesores diseñaran estrategias para fomentar la convivencia escolar en el aula. Al lograr este objetivo, el profesor se vio a sí

mismo como un agente de cambio, no sólo al brindar el apoyo necesario en el aprendizaje de contenidos académicos, sino en la manera en que interactúan sus alumnos e interactúan con ellos. Dichas estrategias fueron construidas con base a la experiencia que poseen por lo que el trabajo del docente fue enriquecido y valorado. Al ser ellos mismos los que diseñaron las pautas a seguir para mejorar el ambiente en el aula, crear los espacios de convivencia y generar los escenarios para el desarrollo de competencias sociales, es decir a “aprender a convivir”. El compromiso con el aprendizaje integral de los alumnos se vio incrementado al sentir que estaban siendo parte de la solución y no del problema que al inicio motivó la intervención.

De igual manera se transformó la forma de trabajar en el equipo académico. De un estilo caracterizado por ser institucional a expensas de que los altos mandos y coordinaciones ordenen o digan qué hacer, hacia una participación mayormente colaborativa que reconoce el valor de trabajar con una visión conjunta y al compartir las actividades y repartir las funciones entre todas las áreas y personas involucradas. De igual manera mejoró la comunicación entre los profesores y el equipo directivo, al identificar objetivos en común y responsabilidades compartidas, se enfocó la comunidad en general a generar propuestas y a buscar soluciones, más que a presentar quejas o repartir culpas.

Por otra parte, en toda organización y en especial en una dedicada a la educación se presentan una serie de condiciones que pueden beneficiar implementar un proceso de gestión, así como algunos inconvenientes que dificulten lograr el aprendizaje organizacional. Una de ellas fue el tiempo, debido a que los procesos son en ocasiones lentos y graduales; se trata de cambiar la cultura organizacional, no solamente del equipo que labora en el colegio sino de todos los participantes de la comunidad educativa, por lo que existió el riesgo de perder la motivación al ver avances lentos y por ende el compromiso de los profesores. Por esta misma razón se debió cuidar y eficientar la manera en que se aprovecha el tiempo que brindaban los profesores. Organizando sesiones en

recesos escolares utilizando recursos tecnológicos como foros o blogs en línea, o reuniones agendadas de academias, como algunas medidas que se tomaron para afrontar esta condición propia del colegio.

Otro inconveniente es la población seleccionada. La intervención estuvo centrada en un solo estamento de toda la comunidad educativa: los docentes, por lo que aún resulta necesario que se continúe con las siguientes fases del proyecto en las que se trabaje con alumnos, padres de familia y por último con un comité que cumpla las funciones de coordinar las acciones que se generen en materia de convivencia escolar en el colegio.

Una condición que no necesariamente fue inconveniente a la que se enfrentó la intervención fue el sentido de urgencia para atender la necesidad de manejar la disciplina en el aula por parte de los profesores. Aunque surgió como un problema que amenazaba a la organización, no fue la única razón. También derivó de la necesidad de mejorar la práctica que actualmente se lleva a cabo en las aulas así como conservar el conocimiento que existe en la organización. El Ciclo de Vida del Conocimiento inicia con la necesidad de resolver un problema y/o con la búsqueda de un conocimiento que permita obtener mejores resultados. En esta intervención fue necesario que existiera la intención de promover el cambio en la organización, la mejora o innovación, por lo que fue fundamental para el equipo de gestión y en especial para el líder del proyecto hacer evidente las necesidades y postular a la comunidad una serie de posibilidades para resolverlas. Esto permitió abrir el camino a los procesos de gestión y el compromiso de los miembros de la comunidad para integrarse a participar del proyecto.

Otra condición potencializadora fue el capital con el que contaba la organización. En el caso del *capital humano* caracterizado por la diversidad profesional, lo cual brindó una riqueza de modelos mentales invaluable para el aprendizaje. En el caso de los docentes, todos eran licenciados e impartían clases relacionadas

con su profesión; en el caso de las coordinaciones, todos personas capacitadas en sus áreas. Por otro lado, a pesar de que ninguno de los docentes estudió pedagogía, a excepción de la capacitación que dos veces al año el colegio llevaba a cabo. La mayoría de sus conocimientos venían de la experiencia que les ha brindado estar frente a grupo.

Respecto al *capital organizacional* resultaron evidentes algunas carencias. El problema principal radicó en las maneras difusas de estructura, en las que había incongruencias entre lo que estaba establecido en reglamentos, en manuales de procedimientos, organigramas y otras formas de manejar el orden y la práctica.

Por último, el *capital relacional* existía principalmente de manera informal, lo que facilitaba la socialización como proceso de conversión del conocimiento. Existía poco capital relacional de tipo formal que permitiera replicar las interacciones y eficientara la manera en la que se combinaba el conocimiento y posteriormente se integrara de nuevo a la comunidad. Este también fue una de los factores que entorpecieron los procesos de la gestión y el motivo por el cual, se pausó y reestructuró la intervención durante el uso del conocimiento. No existían mecanismos de participación ni recursos procedimentales que permitieran la negociación de significados más allá de la interacción entre individuos, propios de la socialización y en momentos de la externalización.

El manejo del liderazgo fue una condición de la cultura organizacional importante para llevar a cabo la intervención, en especial el ejercido por los directivos-, ya que el liderazgo transaccional ejercido por el líder de la comunidad al inicio de la intervención entorpeció el asumir responsabilidades por parte de los demás miembros de la comunidad lo que redujo su papel a validadores de la propuestas mediante su voto. Posteriormente, otro factor que benefició el compromiso, fue el cambio hacia el liderazgo transformacional, que coadyuvó a la búsqueda de sentido y a la visión compartida en la comunidad.

Se pudo llegar a una distribución del liderazgo más homogéneo, al tomar y asumir responsabilidades todos los miembros en conjunto; sin embargo existió la tendencia a mirar al líder como el responsable de marcar la pauta para activarse.

La visión compartida entre los miembros de la comunidad de práctica es necesaria para iniciar los procesos de la gestión. En el caso del proyecto, esta visión compartida no significó igualar la diversidad de pensamiento y perspectivas, sino la existencia de un nivel de intersubjetividad alto, en el que las partes “se entendían”, por lo que, la empresa conjunta fue asumida por todos los miembros; el repertorio era compartido, al ser creado y/o aportado por cada uno de los miembros de la comunidad y convirtiéndose en una especie de marco contextual entre los mismos, que afianzó el compromiso que había entre estos. En el caso de la comunidad de práctica, al comienzo de su formación se notó directamente la dificultad de iniciar los procesos de la gestión hasta el momento en el que se logró crear la visión compartida, hasta que “todos hablaron el mismo idioma”, se logró que la comunidad caminara para el mismo rumbo.

La validación se instauró como un proceso compartido en todos los sentidos y momentos de la gestión del conocimiento. Un momento crítico fue al implementar la intervención, los procesos estructurados y organizados de la planeación no fueron validados por la comunidad de docentes en general, al solicitar que se revisara y reformulara, además de aportar al diseño nuevos elementos a considerar. Este proceso de validación marcó significativamente el curso de la creación del conocimiento, ya que la comunidad de práctica comprobó que no se adecuaba a sus necesidades, con base a criterios propios, como el tiempo disponible para las actividades propuestas, el grado de participación en la toma de decisiones y los espacios y momentos destinados al aprendizaje. En definitiva, al no validar la organización las declaraciones de conocimiento propuestas por la comunidad de gestión, estas debieron ser reformuladas para adaptarse a lo que esta consideraba como demanda o urgencia.

Crear conocimiento, en torno a un modelo de formación para la convivencia escolar, no ha sido una tarea sencilla, ni limitada a una sola área, requiere de la participación y aporte de todos los miembros de la organización y de los diferentes estamentos de la misma en todo momento. El modelo para ser eficiente debe ser lo suficiente claro para generar acciones por parte de cada estamento de la organización y para lograr relaciones interpersonales que se caractericen por la democracia, la cultura de paz y la inclusión.

Se necesita de la participación de toda la comunidad educativa para lograr un modelo congruente que transforme la cultura organizacional, por lo que se requiere continuar con nuevos procesos de intervención, focalizados en otros actores de la educación con la finalidad de lograr en última instancia un organismo que regule y que promueva las acciones de formación para la convivencia escolar. Este organismo deberá estar conformado por representantes de la comunidad educativa, tanto de los alumnos, como de los profesores, administrativos y padres de familia.

La participación activa se convierte en el mayor reto que tiene el proyecto y uno de los cuales, puede ser el motivo de que se consolide la nueva cultura o no. La comunidad de práctica debe prever las acciones necesarias para garantizar que la participación esté presente en cada momento de la intervención y consecuentemente de esto dependerá que funcione el modelo o no.

Gestionar la información y la comunicación de todo el equipo académico hacia dentro y hacia fuera de la organización, será determinante en este sentido; lograr la comunicación entre los profesores y con las coordinaciones se instaura como el medio para garantizar que la compartición del conocimiento se genere; sin embargo, posiblemente sea conveniente recurrir a mecanismos y herramientas tecnológicas que faciliten el flujo de información y por ende la posibilidad de

convertir el conocimiento. Un primer paso se dio con la creación del foro en línea, que está a disposición de los profesores para discutir y analizar casos que se presenten referentes a la convivencia escolar y otros asuntos relevantes. Este foro se instauró como una primera iniciativa de ampliar la gama de comunicación en la que profesores y coordinaciones pueden estar inmersos. Sin embargo, aún hay dificultad para su manejo, no por la complejidad de la herramienta sino por la renuencia aún hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que hacen complicado que todos quieran acceder a estas formas de compartición.

Es importante no perder de vista que la convivencia escolar al ser un elemento de orden intangible presente en la organización y con posibilidad de transformarse como cualquier manifestación cultural, no es fácil cosificarla en manuales o en lineamientos institucionales sin correr el riesgo de reducirla únicamente al nivel de manifestaciones conductuales, que podría atender un programa de disciplina; sin embargo, es conveniente explicitar los avances que se logren aun cuando sean únicamente conductuales para garantizar la motivación que resulten de aplicar el modelo de formación para la convivencia escolar. Por tanto será importante tener los suficientes indicadores que permitan comprobar que se está teniendo avances, no únicamente basados en la percepción de los profesores sino con instrumentos que aseguren que existen mejoras al respecto. Este será un reto crítico al cual se enfrentará el proyecto: lograr demostrar que los cambios se han dado a partir de generar acciones específicas a partir de la gestión del conocimiento para construir una buena convivencia escolar en el colegio.

Responder si vale la pena llevar a cabo una intervención mediante procesos de la gestión del conocimiento para promover la convivencia escolar es un cuestionamiento que resulta importante reflexionar. Sin caer en la pretensión de creer que es la única opción, resulta relevante su uso por la manera en la que mira al cambio dentro de la organización. La apuesta de la gestión del conocimiento no se enfoca únicamente a resolver un problema o a mejorar una

práctica aislada, sino que considera el cambio de manera sistémica, resultado de crear e integrar conocimiento a la organización, propone una nueva manera de aprender como organización.

El conocimiento generado aunque resulta poco en proporción a lo planeado tiene impacto en la manera en la que aprende la organización. Con este proceso se inicia una transformación en la cultura escolar que comienza con nuevas configuraciones en el trabajo. La manera en la que los profesores analizan un problema en la comunidad educativa, ya no como algo ajeno a ellos sino como partícipes o agentes de cambio, es un avance significativo. Sin importar que sean pocas las estrategias construidas por los docentes como comunidad de aprendizaje, se percibe una manera distinta de convivir entre los docentes que conlleva a nuevas formas de ver las relaciones en la escuela y de buscar soluciones. Se inicia una nueva era en la que importa más encontrar soluciones en conjunto que afanarse en quejas juntos.

Entre otras razones la gestión del conocimiento como metodología se convirtió para el colegio en una poderosa herramienta que le permitirá generar conocimientos que mejoren la práctica de todos incluyendo los docentes y por ende, mejorar la manera en que la escuela aprende pudiendo instalarse como una organización inteligente. Así mismo, en la manera en que los procesos de gestión sean llevados a cabo por medio del trabajo en comunidades, ya sea de práctica o de aprendizaje, guardará estrecha relación con la manera propuesta de trabajar por parte de diversos autores de la convivencia escolar. Es en el trabajo cooperativo de las comunidades de práctica y aprendizaje en el que los valores de la democracia, la inclusión y la paz pueden ser logrados en su máxima expresión; esto a su vez, permitirá la congruencia entre los propósitos de la gestión del conocimiento y la convivencia escolar que persigue el Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante.

Referencias bibliográficas

- Arboleda, C., Becerra, R., Montaña, N., León-Enríquez, O. U. & Vergara, E. M. (2011). *Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (9), pp. 227 – 253.
- Arjona Calvo, Y., León Guerrero M. ^a J., Universidad de Granada, (2011). *Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria*, Innovación educativa, España, N° 21, pp. 201-221.
- Canals, A. (2003), *Gestión del conocimiento*, Editor Gestión 2000, Volumen 5 de los libros de Infonomía.com 106 páginas.
- Curwin, R. L. y Mendler, A. N. (1999) *Disciplina con dignidad*, EUA: ASDC, Traducción al español autorizada al ITESO, 2003.
- Del Rey, R., Feria, I., Ortega, R. (2009). *Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, España, No. 66 (23,3), pp. 159 – 180.
- Delgado-Salazar, R., Lara-Salcedo, L. M. (2008). *De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*, Universitas Psychologica, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, Vol. 7, No. 3, pp. 673 – 690.
- Delors, J. (1996.): *“Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

- Edwards, L. M., Palma, R., Maripangui, C., (2002), *Política de Convivencia Escolar, hacia una educación de calidad para todos*, Ministerio de Educación, 1ra. Edición, Chile.
- Eroles, D., Hirmas, C. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile; Primera Parte: Marco conceptual, pp. 11 – 43.
- Gallimore, R. y Tharp, R (1993). *Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización*, en Moll, L. Comp. Vygotsky y la Educación. Buenos Aires: Aique
- Gordó, G., 2010, Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones-red, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L C/ Hurtado, Barcelona España.
- Jordán Sierra, J. A. (2009) *Cultura escolar, conflictividad y convivencia*, Estudios sobre la Educación, Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A. 85 ESE, No. 17, pp. 63 – 85.
- Lineamientos de formación y reglamentos específicos del área de alumnos y padres de familia, Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante, Ciclo escolar 2011-2012.
- Lineamientos Generales y Manual de Procedimientos del Área de Docencia*, Colegio Alonso Manuel Escalante y Escalante, Ciclo Escolar, 2012-2013.
- Marzano, R. Pickering, D. J., (2005) *Dimensiones del Aprendizaje, Manual para el maestro*, Derechos de Reproducción, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, México.

- Nonaka, I. (1994) *Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional*. Instituto de Investigación de Negocios, Hitotsubashi University, Kunitachi, Tokio, Japón: Organization Science/vol. 5, No. 1, February 1994.
- Ortiz, S., Ruiz, A., (2009), *Gestión del Conocimiento de Segunda Generación: Modelo de Firestone y McElroy*, Documento de trabajo, ITESO, Guadalajara, Jal.
- Senge, M. P. (2005), *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Ediciones Granica S.A., Buenos Aires, Argentina. Cap. 1 y 2, pp. 11-73.
- Toledano, R. (2009). *Mapeo del conocimiento*, Documento de trabajo, ITESO, Tlaquepaque, México.
- Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Cap. 2, pp. 99 - 114.
- Wiggins, Grant y McTighe, J. (1998) *Understanding by Design*, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, c1998

Anexos

Anexo 1

MAPEO DE ACTORES CLAVE, CAPITAL INTELECTUAL: PERFIL DE CONOCIMIENTO Y LISTA MAESTRA DE PREGUNTAS

¿QUÉ ES NECESARIO SABER?

1. ¿Qué entiende el colegio por disciplina?
2. ¿Cómo lleva a cabo la formación de la disciplina?
3. ¿Qué prácticas exitosas se dan actualmente en la formación de la disciplina?
4. ¿Quiénes son los concedores con respecto a la formación de la disciplina?
5. ¿Quiénes son los que tienen prácticas en la formación de la disciplina exitosas?
6. ¿Qué artefactos existen sobre la formación de la disciplina?
7. ¿Qué artefactos son exitosos para la formación de la disciplina?
8. ¿Qué conocimientos (de actores o artefactos) son necesarios adquirir e integrar para mejorar la promoción en la disciplina?
9. ¿Qué conocimientos (de actores o artefactos) son necesarios construir para mejorar la promoción en la disciplina?

IDENTIFICACIÓN DE ACTORES INFORMANTES Y ARTEFACTOS:

ACTORES INFORMANTES:	<p>Se tienen:</p> <p>Internos: Coordinador de disciplina Director del colegio. Coordinador Académico (miembro de la comunidad)</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro que da matemáticas y química (miembro de la comunidad)• La maestra de Psicología y Administración• La maestra de Literatura e Historia en prepa.• La maestra de Ciencias en secundaria.• El maestro de filosofía y ciencias sociales.• El coordinador del área de promoción y difusión y maestro de español en secundaria. <p>Externos: Departamento de Formación Continua de la UIC. Clínica “Psicología Clínica Infantil y del Adolescente” Vicerrector del Seminario Menor de Misioneros de Guadalupe</p> <p>No se tienen: Departamento psicopedagógico</p>
---------------------------------	---

ARTEFACTOS:	<p>Se tienen: Documento de Lineamientos de Formación y Reglamentos Específicos del área de Alumnos y Padres de Familia (actualizado en el Ciclo 2011-2012). Manual de Procedimientos del Área Docente Manual de Procedimientos de la Coordinación de Disciplina. Manual de Procedimientos de la Coordinación Académica. Ideario y Perfil del Docente.</p> <p>No se tienen: Marco legal Proyecto psicopedagógico.</p>
--------------------	---

MEDIOS O INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE LOS CUALES SE HARÁ EL MAPEO

- Entrevista con actores informantes para recabar su conocimiento por medio de una encuesta diseñada en base a las preguntas maestras.
- Revisión y análisis de los documentos de Formación, manuales de procedimientos e idearios del colegio que perfilan el actuar de sus miembros.
- Revisión de literatura especializada en el tema de disciplina.
- Investigación documental sobre modelos de disciplina en otras instituciones en la zona o en otros lugares.

PREGUNTAS MAESTRAS:

FUENTES DE INFORMACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles documentos hay en el colegio que hablen sobre la disciplina? 2. ¿Qué información o documentos son usados actualmente en el manejo de la disciplina? 3. ¿Qué clase de documentos o información es necesaria, que de no tenerla repercute negativamente en la disciplina? 4. ¿De qué fuentes se obtiene la información o los documentos? 5. ¿Qué es este documento o en qué consiste? 6. ¿Qué relación hay entre los objetivos del documento y los del proyecto? 7. ¿Qué utilidad tiene para el proyecto? 8. ¿Bajo qué circunstancias o en qué situaciones es útil? 9. ¿Informa, delimita o describe procesos? 10. ¿Qué información aporta al proyecto? 11. ¿Qué lineamiento expone que sirvan para el proyecto? 12. ¿Qué procesos describe que beneficien al proyecto? 13. ¿De qué manera guiará al actor o al proceso? 14. ¿En qué teoría o ideología está basado el documento? 15. ¿Teóricamente e ideológicamente es afín al proyecto? 16. ¿Es accesible la información que expone? 17. ¿Qué dificultades tiene la presentación del documento? 18. ¿Qué clase de datos o información innecesaria existen o son compartidos que no se requieren?
-------------------------------	---

	<p>19. ¿A qué persona o lugar se tienen que dirigir para acceder al documento o información?</p> <p>20. ¿Qué datos o información se pasa a otras personas o se comparte, pese a sospechar que ha perdido su utilidad?</p> <p>21. ¿Qué datos o información adicional, si es que la hay, no se logra conseguir y es necesaria para el manejo de la disciplina?</p> <p>22. ¿Dónde se pueden obtener esos datos?</p>
<p>ACTORES INFORMANTES</p>	<p>23. ¿Quiénes dentro del colegio son los principales contactos que pueden ayudar en el proyecto, es decir, que saben de disciplina?</p> <p>24. ¿Quiénes dentro del colegio se encuentran involucrados en promover la disciplina?</p> <p>25. ¿De qué manera se relacionan con la promoción de la disciplina?</p> <p>26. ¿Quiénes son los más interesados en saber manejar la disciplina?</p> <p>27. ¿Quiénes son los más necesitados en saber manejar la disciplina?</p> <p>28. ¿Quiénes son los que mejor manejan la disciplina en el colegio?</p> <p>29. ¿Cómo le hace para manejar disciplina?</p> <p>30. ¿Cuáles son sus objetivos en referente al manejo de la disciplina?</p> <p>31. ¿Qué aspectos toma en cuenta para promover la disciplina?</p> <p>32. ¿Cuáles son los hechos centrales que deben conocerse para el manejo de la disciplina?</p> <p>33. ¿Cuánto tiempo le dedica a promover la disciplina?</p> <p>34. ¿Cuáles son sus principales quejas sobre el manejo de la disciplina?</p> <p>35. ¿Qué problemas tiene con la disciplina?</p> <p>36. ¿Cuáles son los tres más grandes errores al manejar la disciplina?</p> <p>37. ¿Cuáles son los tres mayores éxitos al manejar la disciplina?</p> <p>38. ¿Qué necesita que mejore de la disciplina?</p> <p>39. ¿Qué herramientas utilizas?</p> <p>40. ¿Qué estrategias utilizas?</p> <p>41. ¿Qué tanto funcionan tus estrategias?</p> <p>42. ¿Bajo qué circunstancias funcionan tus estrategias y herramientas?</p> <p>43. ¿Qué ventajas encuentras al manejo de la disciplina?</p> <p>44. ¿Con quién comparte la información o experiencia?</p> <p>45. ¿De quién o de donde aprendió a manejar la disciplina?</p>
<p>CAMPO DE CONOCIMIENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cognoscitivo (saber) <p>1) ¿Qué es la disciplina?</p> <p>2) ¿Qué modelos educativos hablan o desarrollan la disciplina?</p> <p>3) ¿Qué es formación disciplinar?</p> <p>4) ¿Qué procesos psicológicos están involucrados?</p> <p>5) ¿Qué valores están relacionados con la disciplina?</p> <p>6) ¿Qué relación hay con el desempeño académico?</p> <p>7) ¿Cómo se lleva a cabo la formación de la disciplina?</p> <p>8) ¿Qué instrumentos utiliza la formación de la disciplina?</p> <p>9) ¿Cuál es el contexto del colegio?</p> <p>10) ¿Qué factores influyen en la disciplina?</p> <p>11) ¿Cuál es el papel de cada actor en la disciplina?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destrezas o procedimientos (saber hacer) <p>1) ¿Cuáles son los procedimientos para promover la disciplina?</p>

	<p>2) ¿Cómo se aplica el reglamento?</p> <p>3) ¿Cómo se aplican las sanciones?</p> <p>4) ¿Cuáles son las habilidades necesarias para promover la disciplina?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De red social <p>1) ¿Cuáles son los medios y herramientas de comunicación utilizados en el colegio que se utilizan para la promoción de la disciplina?</p> <p>2) ¿de qué maneras se comunican los datos e información relacionados con la disciplina?</p> <p>3) ¿Cuáles son las relaciones que existen entre los diferentes actores involucrados con respecto a la disciplina?</p> <p>4) ¿Qué dificultades se encuentran en la comunicación respecto a la disciplina?</p> <p>5) ¿Qué medios o herramientas que existen pueden ser utilizadas para mejorar la comunicación?</p> <p>6) ¿Qué herramientas y/o estrategias son necesarios construir para mejorar la comunicación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De los procesos de aprendizaje <p>1) ¿Qué programas o propuestas educativas se utilizan para la promoción de la disciplina?</p> <p>2) ¿Qué programas o propuestas educativas que se conocen pero no se utilizan pueden ayudar en la promoción de la disciplina?</p> <p>3) ¿Cuáles son las características educativas de los actores involucrados que benefician la promoción de la disciplina?</p> <p>4) ¿Cuáles características educativas son necesarias desarrollar en los distintos actores involucrados para la promoción de la disciplina?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas y debilidades (FODA) <p>1) ¿Cuáles son las fortalezas del colegio en la disciplina?</p> <p>2) ¿Cuáles son las fortalezas de cada actor involucrado en la disciplina del colegio?</p> <p>3) ¿Cuáles son las debilidades del colegio con respecto a la disciplina?</p> <p>4) ¿Cuáles son las debilidades de cada actor involucrado en la disciplina del colegio?</p> <p>5) ¿Cuáles son las oportunidades que presenta el colegio respecto a la disciplina?</p> <p>6) ¿Cuáles son las oportunidades que presenta cada actor involucrado en la disciplina del colegio?</p> <p>7) ¿Cuáles son las amenazas que presenta el colegio respecto a la disciplina?</p> <p>8) ¿Cuáles con las amenazas que presenta cada actor involucrado en la disciplina del colegio?</p>
<p>TÉCNICAS PARA RECOLECTAR EL CONOCIMIENTO</p>	<p>Encuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a actores identificados. • Encuesta al profesor. • Encuesta al director. • Encuesta al Coordinador de disciplina. • Encuesta al Coordinador académico. • Encuesta al alumno <p>Registros de la práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro de clase de docentes identificados con prácticas exitosas • Registro de práctica del Coordinador de Disciplina <p>Análisis de documentos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencia explicativa de documentos por parte de expertos • Registro de conocimientos de cada documento por medio de un cuadro sinóptico. <p>Productos de recolección de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de encuestas a actores identificados • Informe general de conocimientos depositados en actores. • Informe de recuperación, documentación y análisis de la práctica de los actores. • Informe de recuperación, documentación y análisis de artefactos para la formación de la disciplina. • Reporte de conocimientos identificados para adquirir e integrar al Modelo. • Documento final integrador del conocimiento del colegio.
--	--

Anexo 2

LA HISTORIA DE DON ALONSO

Esta es la historia de Don Alonso, un señor de mediana edad que se siente orgulloso de su formación, de sus valores y de tradición. Don Alonso vive en Guadalajara, una ciudad bastante ajetreada que en los últimos años ha crecido enormemente y que anteriormente para recorrerla bastaba con menos de una hora. Actualmente para recorrerla tres horas no son suficientes; además, las cosas han cambiado muchísimo. Ahora todo es rápido y urgente.

Don Alonso es profesor particular y en su ya largo camino se ha encontrado con todo tipo de estudiantes; sin embargo, los que hoy en día tiene lo superan en gran medida. Un día cuando se encontraba dando clases dio un “paso en falso”, sintió un fuerte dolor y un sospechoso crujido. Tuvo que detener la clase y recostarse un momento, sabía que algo no estaba bien y que necesitaba ayuda. En otras ocasiones había pedido ayuda a sus primos del DF cuando algo se le complicaba; sin embargo, se dio cuenta que esto tenía que revisarlo y resolverlo por sí mismo. A pesar de que muchos le decían, que no era nada, que era culpa de la comida, que a lo mejor alguien lo estaba embrujando, que parecía no tener nada, Don Alonso se embarcó como pudo a Urgencias para revisarse a conciencia.

En urgencias Don Alonso tuvo que esperar poco tiempo. Al parecer le tocó la buena suerte de que quisieran atenderlo a la primera. Una vez ingresado observó que la Unidad de Urgencias contaba con mucho personal, al parecer bastante capacitado y de muchas profesiones. No solo había doctores, había enfermeras, nutriólogos, especialistas, psicólogos, hasta curas. Durante el primer día le hicieron muchos análisis, le mandaron a hacer radiografías, estudios de sangre, entrevistas y revisiones rutinarias. Todo parecía indicar que el tronido y el dolor fuerte que sentía se debían a un mal que podría desencadenar en osteoporosis.

-¡Osteoporosis! ¿A mi edad?,- se decía a si mismo Don Alonso -¿cómo fue que sucedió?- le preguntaba al doctor tratante y a su equipo de salud. El doctor le explica, que a veces pasa que a las personas jóvenes, a pesar de que puedan tener buena salud, su mala alimentación, la falta de ejercicio y sobre todo una constitución débil pueden ser factores para presentar osteoporosis, sin embargo, le conforta aclarándole que es una enfermedad totalmente tratable y que si sigue el tratamiento adecuadamente, saldrá victorioso completamente.

Don Alonso no dejó de preocuparse, desearía que no hubiera pasado o que terminara de una vez por todas. El doctor le aclara que será un proceso que llevará su tiempo y que la paciencia, el seguir su tratamiento y sobre todo la voluntad, harán que salga de ésta situación y cualquier otra. Al día siguiente, Don Alonso es revisado por una trabajadora social y por unos psicólogos. Le preguntan sobre sus hábitos, sobre su alimentación, sobre su vida, con la finalidad de identificar aquello que será su fortaleza cuando se requiera iniciar el tratamiento. Se da cuenta que tiene muchas cosas positivas; los especialistas le confirman que tiene esperanzas, siempre y cuando utilice sus recursos y tenga cuidado con seguir los malos hábitos.

Al tercer día lo visitan de nuevo los especialistas, le comentan que será necesario seguir evaluando sus hábitos. De igual manera le comentan que este

problema suele pasar cuando se es poco disciplinado consigo mismo, por lo que deciden hacer un análisis a profundidad de la rutina y vida cotidiana, para identificar qué mejoras puede hacer en su vida que sean significativas.

Don Alonso no deja de pensar en que quiere regresar a dar clases. Los especialistas le dan esperanzas y le recuerdan algo que en ocasiones se le olvida: “para enseñar, hay que enseñar con el ejemplo”. Don Alonso se da cuenta que es momento de trabajar en sí mismo para con congruencia, poder ayudar en la educación de muchos más.

El cuarto día transcurre con más entrevistas. En ellas queda evidente que mucho de lo que pensaba que hacía correctamente no lo era del todo, por lo que fue difícil darse cuenta que en ocasiones su manera de ver las cosas resultaba obsoleta, que los tiempos habían cambiado y que su misma profesión requería estar más activo, cosa que con los años había hecho por temporadas, pero jamás creado un hábito. Y no se diga la alimentación; horas y horas de clases y muchas veces sin nada en el estómago; trabajando con las reservas. En otras ocasiones se daba banquetes y atracones, pero poco estaba aprovechando los nutrientes.

En el quinto día Don Alonso estaba cansado, aunque con grandes esperanzas, se daba cuenta que era momento de hacer grandes cambios en su vida. El problema parecía en que no sabía a ciencia cierta cómo. Ante esta preocupación que muy asertivamente Don Alonso pudo externar, el doctor y todos en Urgencias, le externaron una verdad: no podría hacerlo solo y era necesario tener ayuda para poder continuar. Ante esta situación el doctor le comentó que para su tratamiento, si bien es cierto que dependería en gran medida de lo que él hiciera, poder contar con un equipo de tratantes, sería lo que marcaría la diferencia.

-Estos tratantes, diseñarán con base en todo lo analizado un proyecto armado junto con usted- Continuó el doctor diciendo a Don Alonso, -será un tratamiento que durante un tiempo es necesario implementar. Requerirá de esfuerzo, compromiso, dedicación y sobre todo voluntad y no solo de usted, sino del equipo.-

En ese momento se voltea hacia todo el personal de urgencias y con voz solemne les dice:

- Don Alonso necesita un equipo de valientes, necesita un equipo comprometido que su interés sea ayudarlo, necesita un equipo que su interés sea velar por el bien de Don Alonso en lo que este necesite. Por supuesto, - continúa- las ganancias son buenas para todos, la experiencia que logren, la satisfacción de haber logrado la salud de alguien, el conocimiento que Don Alonso pueda transmitirles será algo invaluable. Necesita un tratamiento constante que requiera de medicinas, quizá muletas, con la intención de que Don Alonso recupere la salud y aprenda a conservarla.

Don Alonso añade que con él tendrán un hogar y que serán tratados por él con el mayor respeto; de igual manera les comenta que sabrá recompensarlos. El equipo acepta y reconocen la dificultad que esto conllevaría, pero tienen la confianza en que el trabajo en equipo dará resultados.

El doctor da de alta a Don Alonso de la sala de Urgencias no sin antes recordarle que el tratamiento apenas comienza, le advierte de las dificultades que pueden presentarse en el camino, al equipo les recuerda que en sus manos está una gran responsabilidad, pero que compartida puede llevarse sin problemas. Don Alonso sale de urgencias en silla de ruedas, con algunas recetas en la mano, acompañado del equipo que será quien lo acompañe en el camino.