

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Sistematización de una experiencia de recuperación y
difusión de buenas prácticas docentes en una institución
educativa privada de San Juan de Miraflores
Una mirada desde la Gestión del Conocimiento

**Tesis para optar el grado de
Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación, que
presenta:**

Leonor Saldaña Castañeda

ASESOR

Mg. Gustavo Enrique Obando Castillo

JURADO

Mg. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Mg. Robert Christian Caballero Montañez

San Miguel, 2017



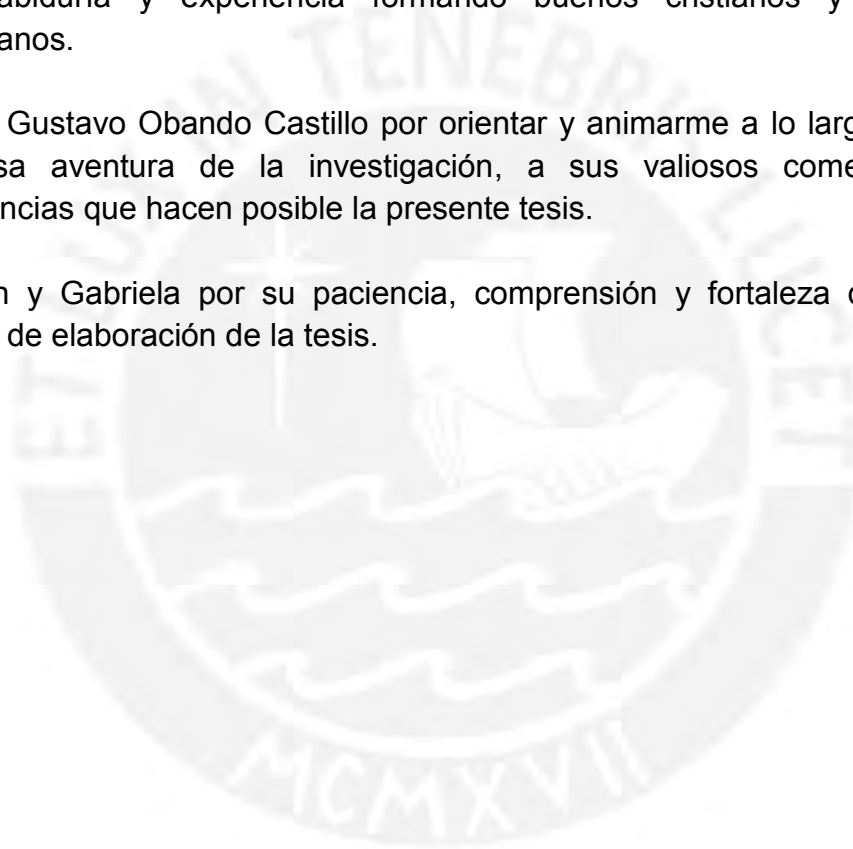
AGRADECIMIENTOS

A la Dirección del Colegio MRB que me permitió recoger tan valiosas experiencias que la institución alberga.

A los docentes de la Institución Educativa MRB por su vocación de enseñar con sabiduría y experiencia formando buenos cristianos y virtuosos ciudadanos.

Al Mg. Gustavo Obando Castillo por orientar y animarme a lo largo de esta hermosa aventura de la investigación, a sus valiosos comentarios y sugerencias que hacen posible la presente tesis.

A Juan y Gabriela por su paciencia, comprensión y fortaleza durante el tiempo de elaboración de la tesis.



DEDICATORIA

*A mis padres, ejemplos de
responsabilidad y superación.*

*A Juan, constante apoyo,
optimismo y fuerza en el camino.*

*A Gabriela, inspiración y motivación
para ser mejores padres.*



RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio de sistematización de una experiencia educativa de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes desarrollada en un colegio privado de Lima, busca reconstruirla e interpretarla a través de la reflexión crítica. Para ello, se planteó como objetivo describir y analizar el desarrollo y ejecución del proyecto piloto así como establecer los alcances y limitaciones de la experiencia.

Muchos maestros llevan a cabo buenas prácticas, que sin saberlo, quedan como hechos aislados o desaparecen cuando el maestro se retira de la institución. Estas buenas prácticas docentes son conocimientos e identificarlos, compartirlos y difundirlos, fortalecen las instituciones, incrementando su capital intelectual y revalorizando el rol profesional docente, en consecuencia, mejorando los aprendizajes. De ahí la necesidad de recuperarlas y hacerlas visibles.

El objeto de nuestra sistematización es la experiencia de un proyecto de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes, fundamentada en los procesos de gestión del conocimiento; se realizó en fases y etapas: la primera fase, implicó la formulación del proyecto piloto y la segunda fase, su ejecución, a través de tres etapas: sensibilización, recuperación y difusión de buenas prácticas docentes. Siendo los ejes de la sistematización, las siguientes categorías de análisis: el desarrollo del proyecto, ejecución y los alcances y limitaciones de la experiencia, que orienta su ordenamiento. Para reconstruir el proceso vivido se recogieron las percepciones de las personas involucradas, los informes respectivos, entre otros documentos. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental, las cuales ayudaron a recabar y analizar la información para concluir con una reflexión crítica de la experiencia.

La sistematización ha permitido identificar y compartir buenas prácticas docentes, asimismo, la experiencia se vio favorecida por el trabajo colaborativo de los involucrados, contar con espacios para la interacción docente y el rol asumido por los asesores como gestores del conocimiento. Existiendo también, factores que la limitan como la resistencia al cambio o la falta sensibilización al proyecto piloto.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| ÍNDICE | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO I | |
| LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA RECUPERACIÓN Y DIFUSIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES | 11 |
| 1.1. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS 12 | |
| 1.1.1. Fundamentos teóricos de la gestión del conocimiento | 13 |
| 1.1.1.1. Delimitación conceptual de gestión del conocimiento..... | 13 |
| 1.1.1.2. De los datos al conocimiento..... | 15 |
| 1.1.1.3. Conocimiento, acción e innovación..... | 18 |
| 1.1.1.4. Tipos de conocimiento: tácito y explícito..... | 19 |
| 1.1.2. Procesos de gestión del conocimiento..... | 21 |
| 1.1.3. Modos de conversión del conocimiento | 22 |
| 1.1.3.1. El ciclo de conversión del conocimiento | 22 |
| 1.1.3.2. Espacios de conocimiento: Ba..... | 25 |
| 1.1.4. Factores claves en la implantación de la gestión del conocimiento . | 26 |
| 1.1.4.1. Condicionantes para el éxito de la gestión del conocimiento..... | 26 |
| 1.1.4.2. Condicionantes que limitan la gestión del conocimiento..... | 27 |
| 1.1.5. Aprendizaje organizacional en las instituciones educativas..... | 29 |
| 1.2. BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES ORIENTADAS A LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO | 32 |
| 1.2.1. Buenas prácticas docentes en las organizaciones educativas | 32 |
| 1.2.2. Naturaleza de las buenas prácticas | 34 |
| 1.2.3. Buenas prácticas docentes: un concepto dinámico | 36 |
| 1.2.3.1. De la práctica educativa a la práctica docente..... | 37 |
| 1.2.3.2. Conceptualización de las buenas prácticas docentes..... | 38 |
| 1.2.4. Características de una buena práctica docente | 40 |
| 1.2.5. Criterios de identificación de una buena práctica docente | 42 |
| 1.2.6. ¿Por qué recuperar y difundir buenas prácticas docentes? | 44 |
| 1.2.6.1. Las buenas prácticas docentes como conocimiento..... | 44 |
| 1.2.6.2. Las buenas prácticas docentes en la mejora del aprendizaje..... | 45 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO II | |
| OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN | 49 |
| 2.1. OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN | 50 |
| 2.1.1. Objetivo General..... | 50 |
| 2.1.2. Objetivos Específicos | 50 |
| 2.2. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS | 51 |
| CAPÍTULO III | 58 |
| SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA..... | 58 |
| 3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA..... | 58 |
| 3.1.1. Organización interna de la institución | 60 |
| 3.1.2. Reconstruyendo la historia vivida | 61 |
| 3.2. TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA..... | 65 |
| 3.2.1. Fase 1: Diseño del proyecto | 65 |
| 3.2.2. Fase 2: Ejecución del proyecto..... | 67 |
| 3.2.3. Análisis de resultados obtenidos | 76 |
| 3.2.4. Alcances y limitaciones de la experiencia..... | 84 |
| 3.2.5. Fortalezas del proyecto piloto de BPD..... | 85 |
| 3.2.6. Debilidades del proyecto piloto de BPD..... | 89 |
| 3.3. REFLEXIÓN CRÍTICA..... | 94 |
| CONCLUSIONES | 102 |
| RECOMENDACIONES | 104 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 105 |
| ANEXOS | 111 |

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han producido continuos cambios en todas las esferas de la sociedad, en donde el conocimiento adquiere un valor intangible y constituye un recurso para las organizaciones, que buscan formas de generar, gestionar y poseer dicho conocimiento. Este escenario demanda a las instituciones educativas, como organizaciones y contextos de gestión, a renovarse y reestructurar sus modos de actuar y desarrollar estrategias que le permitan generar conocimiento y rentabilizar el conocimiento existente, orientados a una mejora en la calidad educativa que ofrecen, a mejorar el desempeño de los docentes y fortalecer la organización.

Frente a estos desafíos, las instituciones educativas, han empezado a transformar las formas tradicionales de enseñar y existen esfuerzos por mejorar las prácticas educativas (FONDEP, 2013) que dependen en gran medida de las buenas prácticas que los maestros realizan en el aula y la escuela. Sin embargo, muchos maestros llevan a cabo algunas buenas prácticas, que sin saberlo, quedan como parte del conjunto de estrategias y metodologías personales del docente, como hechos aislados o desaparecen cuando el maestro se retira de la institución. Estas buenas prácticas docentes son conocimientos que las instituciones no suelen retener ni gestionar porque carecen de estrategias que les permita capitalizar tal conocimiento.

En este contexto, la necesidad de identificar y compartir buenas prácticas docentes mediante proyectos de gestión del conocimiento motivó la presente investigación, que buscó comprender los procesos desarrollados en la implementación de un proyecto piloto para recuperar y difundir buenas prácticas docentes en base a las estrategias de la gestión del conocimiento.

De esta manera, el punto de partida para la investigación fue la formulación del siguiente problema: ¿Cómo se desarrolló la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes en las áreas de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés en una institución educativa privada en San Juan de Miraflores? Consideramos su

planteamiento, novedoso, porque la recuperación de estas buenas prácticas docentes enriquece el conocimiento organizacional de la institución y revitaliza la profesión docente. Al respecto, Nonaka (2007) refiere que disponer del conocimiento personal a disposición de otros representa la actividad principal de una empresa creadora de conocimiento, en este caso las instituciones educativas; y puede constituir un aporte significativo para promover otras líneas de investigación.

Sin embargo, no se ha encontrado entre los antecedentes un estudio que proponga sistematizar la recuperación y difusión de estas buenas prácticas docentes, de forma tal, que compartir el conocimiento capturado permita enriquecer el conocimiento organizacional. La revisión de numerosas investigaciones, reportan limitados trabajos que se aproximen al tema antes mencionado como los de Zabalza (2012), que estudia los criterios para la identificación, selección y análisis de las buenas prácticas docentes en la docencia universitaria; Jerí (2008) realiza una aproximación conceptual de buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación en la gestión del conocimiento, identificando las condiciones que limitan o favorecen la existencia y/o difusión de las mismas en una institución privada; Hopkins (2006) propone el diseño de un modelo de gestión del conocimiento y la estrategia de implementación para un colegio privado y López (2012), a su vez aplica un modelo de gestión del conocimiento para el nivel de primaria.

Por ello, la investigación propuso como objetivo sistematizar la experiencia de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes en un grupo de docentes de las áreas señaladas. Para ello, se formuló los objetivos específicos dirigidos a describir el diseño del proyecto piloto de buenas prácticas, analizar la ejecución de la experiencia y establecer sus alcances y limitaciones.

Es así, que el presente trabajo se circunscribe en la línea de gestión del conocimiento en el campo educativo, en el eje de la gestión del conocimiento y su aplicación en el contexto de la educación, en el subtema de la gestión del conocimiento y las comunidades de aprendizaje, abordando el proyecto piloto

desde los procesos de gestión del conocimiento que permitieron recuperar las buenas prácticas docentes e incrementen el capital intelectual de la institución educativa.

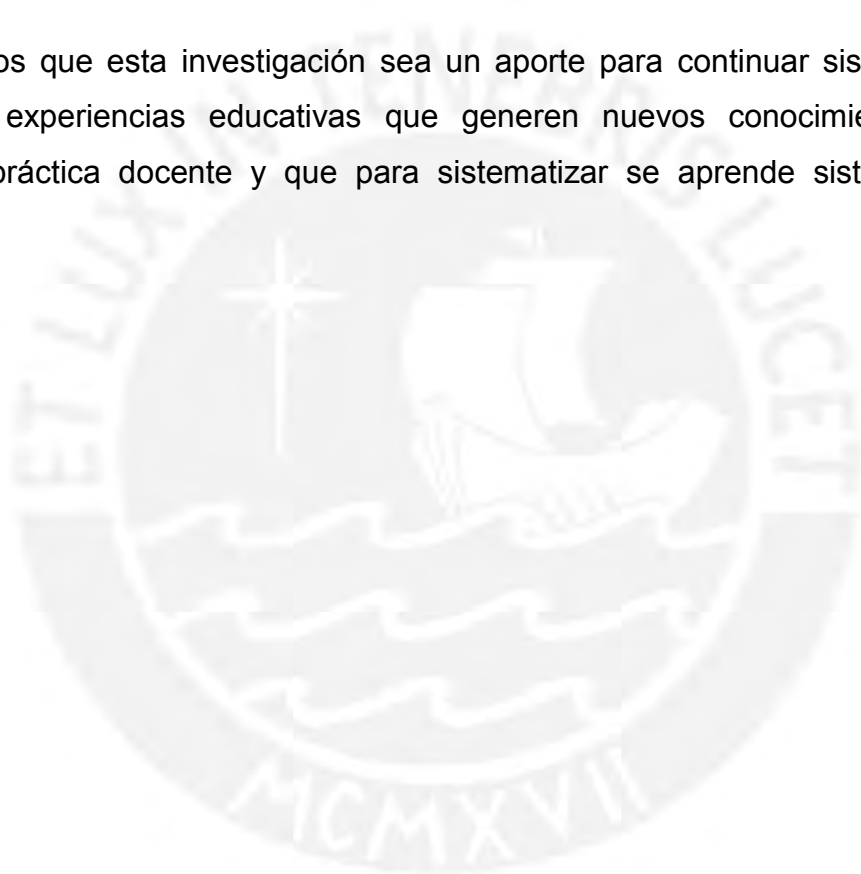
La metodología empleada corresponde a una sistematización, que permite la interpretación crítica de una o varias experiencias, ordenar y reconstruir la lógica del proceso vivido, generando diversos niveles de conocimiento a partir de una práctica de intervención profesional (Cifuentes, 2011; Jara, 2006). En este proceso, el objeto a sistematizar es la experiencia de “recuperación y difusión de buenas prácticas docentes”; la unidad de análisis lo constituye el proyecto piloto y los ejes de sistematización se derivan en las siguientes categorías de análisis: el desarrollo del proyecto, la ejecución de la experiencia y los alcances y limitaciones de la misma. Para la obtención de la información se seleccionaron dos técnicas: la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos, siendo las fuentes de información, el proyecto piloto, los informes de los integrantes del equipo coordinador del proyecto, los registros y formatos de identificación de buenas prácticas docentes y los registros de entrevistas.

La reflexión crítica en la trayectoria de la experiencia permite afirmar que la realización de la experiencia posibilita gestionar las buenas prácticas, como conocimientos y la aplicación del proyecto piloto permitió identificar condiciones que la favorecen su éxito, como el respaldo de la dirección, el trabajo en equipo, el rol de los asesores como gestores del conocimiento. Sin embargo, existen factores que actúan como barreras y son la escasa sensibilización del personal involucrado, un débil compromiso de los que dirigen el proyecto, la resistencia al cambio y la poca disponibilidad de tiempo y espacio. Se resalta que el conocimiento colectivo se incrementa en los docentes, por ejemplo, ahora los docentes conocen las buenas prácticas de sus compañeros que antes desconocían y pueden transferirlas a otros contextos; la experiencia beneficia la imagen de la institución al contar con un registro de buenas prácticas docentes y difundirlas.

El informe final de la tesis está organizado en tres capítulos: (a) Marco conceptual, que desarrolla los fundamentos teóricos de la gestión del

conocimiento, los procesos de conversión del conocimiento y las barreras en la transferencia del conocimiento. También, presenta las buenas prácticas docentes orientadas a la gestión del conocimiento, su conceptualización y los criterios para su identificación; (b) Metodología utilizada para la sistematización, estableciendo los objetivos, técnicas e instrumentos empleados y las formas de procesamiento de la información recabada; (c) Sistematización de la experiencia, que incluye la contextualización, el desarrollo de la trayectoria y los alcances y limitaciones de la misma. Por último, se dan a conocer las conclusiones y las recomendaciones a partir de la reflexión crítica.

Esperamos que esta investigación sea un aporte para continuar sistematizando diversas experiencias educativas que generen nuevos conocimientos sobre nuestra práctica docente y que para sistematizar se aprende sistematizando.



CAPÍTULO I

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA RECUPERACIÓN Y DIFUSIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

En el escenario de la sociedad postmoderna, se evidencia un acelerado avance tecnológico, el incremento de la información y cambios en la estructura socioeconómica de los países, donde el conocimiento es un factor clave para el avance de las organizaciones. Esto obliga a las instituciones educativas, como contextos de gestión, a renovarse y reestructurar sus modos de actuar, desarrollando estrategias para capitalizar el conocimiento que existe en ellas, orientándolo a una mejora en la calidad educativa.

Frente a estos desafíos las instituciones educativas han empezado a cambiar las formas tradicionales de enseñar y existen esfuerzos por mejorar las prácticas educativas (FONDEP, 2013) que dependen de las buenas prácticas que los maestros realizan en el aula y la escuela. Sin embargo, muchos maestros llevan a cabo algunas buenas prácticas, que sin saberlo, permanecen como hechos aislados o desaparecen cuando el maestro se retira de la institución. Estas buenas prácticas docentes son conocimientos que las instituciones no retienen ni gestionan porque carecen de estrategias que les permita capitalizar tal conocimiento.

Por ello, en este capítulo abordamos los principios teóricos de la Gestión del Conocimiento, los procesos de transferencia del conocimiento y las condiciones que facilitan su implementación. Además, se explican la naturaleza de las buenas

prácticas docentes, los criterios para su identificación y la importancia de recuperarlas y difundirlas.

1.1. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En el contexto antes descrito, el conocimiento adquiere un valor intangible y se constituye en un bien estratégico ya que las organizaciones buscan formas de generar, gestionar y poseer dicho conocimiento. Siendo el conocimiento un activo intangible demanda a las organizaciones educativas generar conocimiento a partir de su propia realidad, y a su vez, que estas sean capaces de utilizarlos sobre su propio entorno.

Por esta razón, representa un desafío para las instituciones educativas, promover estrategias que fomenten la recuperación y difusión de estos saberes, expresados en cuestionamientos de cómo recuperar y difundir el conocimiento al interior de las organizaciones escolares, partiendo del conocimiento individual para obtener el conocimiento colectivo (Rodríguez y Gairín, 2015), consolidar el conocimiento organizacional e incrementar el capital intelectual de la organización.

Es así, que consideramos desde la perspectiva de la Gestión del Conocimiento (GC), comprender cómo se establecen las estrategias y procesos de este enfoque que hacen posible la transferencia de los conocimientos tácitos de los docentes en conocimiento explícitos, es decir, “poner en valor el conocimiento tácito y explícito, el saber popular y el saber científico que existe alrededor de una Institución Educativa y en el colectivo de actores que intervienen en un proceso de desarrollo educativo” (FONDEP, 2013, p.39).

Kidwell, Vander y Johnson (2000) señalan que las instituciones educativas tienen una oportunidad valiosa para aplicar los principios de la GC y contribuir al logro de la misión institucional. De esta forma, las instituciones educativas se convierten en contextos de gestión para generar y transferir los conocimientos porque ellas son fuente constante de conocimientos.

Por lo tanto, la implementación de las estrategias de gestión del conocimiento en las instituciones educativas significa:

- Generar el conocimiento organizacional cuando el conocimiento personal se comparte y forma parte de la organización (Gairín, 2015).
- Favorecer el aprendizaje organizacional a través de mecanismos que la organización crea para compartir el conocimiento individual e incorporarlos a los procedimientos institucionales (Castañeda, 2015).
- Incrementar el capital intelectual mediante la gestión de los activos intangibles de la organización: experiencia, conocimiento, información, habilidades, competencias, entre otros. Así como, otorgarle un valor a la institución (Hopkins, 2006).
- Propiciar la innovación al interior de las organizaciones mediante la utilización de sus conocimientos, experiencias, capacidades y recursos de manera que ayuden a las personas y equipos de trabajo a aplicarlos para dar soluciones novedosas y creativas a los problemas del entorno (Valhondo, 2003; Nagles, 2007; Moral, Pazos, Rodríguez, Rodríguez-Patón y Suárez, 2008).
- Fomentar la colaboración, el intercambio de conocimientos, el aprendizaje y la mejora continua (Maheshwarkar y Sohani, 2014).

1.1.1. Fundamentos teóricos de la gestión del conocimiento

Después de puntualizar las implicancias de incorporar los procesos de gestión del conocimiento en las instituciones educativas es necesario precisar algunos términos relacionados a ella.

1.1.1.1. *Delimitación conceptual de gestión del conocimiento.*

A finales del siglo XX, en el contexto de una sociedad del conocimiento surge la GC como una disciplina emergente que se va consolidando con la aparición de factores como la globalización, el desarrollo de las TIC y la comunicación y la visión de la organización centrada en el conocimiento.

El enfoque de GC ha generado gran interés en los últimos años por la importancia que las organizaciones le atribuyen como lo evidencia el número de publicaciones, congresos e iniciativas de todo tipo (Riesco, 2006; Maheshwarkar y Sohani, 2014). En literatura revisada para delimitar el concepto de GC se manifiestan diversas concepciones que dependen de la perspectiva teórica que se adopte y el contexto en que se aplique (Riesco, 2006). Por lo tanto, no existe una definición única para la GC y en opinión de Rodríguez (2006), hay un “cierto caos conceptual atribuible, entre otras causas, a la relativa juventud de la disciplina, que conlleva la ausencia de un cuerpo doctrinal sólido y estructurado” (p. 29).

En este sentido, nos interesa enfocar la GC como un proceso que se establece por etapas, permite la circulación y el uso del conocimiento, incrementa la capacidad de innovación de la organización y en consecuencia, le otorga una ventaja competitiva. Siguiendo esta misma orientación, Rodríguez (2006) comprende la GC como “un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal” (p. 23); de manera similar, Carrión (2007) menciona la definición del grupo Euroforum (1998) e indica que es:

el conjunto de procesos y sistemas que permiten que el capital intelectual (activos intangibles) de una organización aumente de forma significativa, mediante la gestión de sus capacidades de resolución de problemas de forma eficiente, en el menor espacio de tiempo posible, con el objetivo final de generar ventajas competitivas sostenibles. (p. 316)

Por su parte, Moral et al., (2008) precisa que la GC:

Consiste en poner a disposición del conjunto de miembros de una institución, de modo ordenado, práctico y eficaz, además de los conocimientos explicitados, la totalidad de los conocimientos particulares, esto es, tácitos, de cada uno de los miembros de dicha institución que puedan ser útiles para el más inteligente y mejor funcionamiento de la misma y el máximo desarrollo y crecimiento de dicha institución. (p.13)

Los elementos comunes en estas definiciones nos hablan de procesos, acciones ordenadas y sistemas relacionados con el capital intelectual y el conocimiento organizacional. Desde estas concepciones, delimitaremos la GC como un proceso activo y dinámico cuyas acciones de crear, capturar, organizar, evaluar y compartir el conocimiento permiten generar más conocimiento; así, las

organizaciones incrementan su capital intelectual, manifestado en su capacidad de innovación y adaptación al cambio (Valhondo, 2003).

1.1.1.2. De los datos al conocimiento.

Hablar del conocimiento necesariamente involucra términos como datos e información, conceptos relacionados entre ellos pero no intercambiables (Davenport y Prusak, 2001); existen diferencias que son necesarias distinguir a fin de evitar confusiones en su comprensión. Para lograr la claridad conceptual de cada término, se precisa comprender cómo se transforman los datos en información y la información en conocimiento, que veremos a continuación.

Datos

Los datos describen un conjunto de hechos sobre acontecimientos o eventos. Son importantes para las organizaciones porque permiten crear información (Davenport y Prusak, 2001, p. 2); en el ámbito educativo, son ejemplos, el número de alumnos matriculados por grado o el número de docentes con título pedagógico. Para muchas organizaciones es fundamental el registro de los datos pero no siempre contar con una gran cantidad es mejor. Esto se explica por dos razones: en primer lugar, muchos datos pueden complicar su identificación e interpretación; y en segundo lugar, los datos no ofrecen un significado por sí solos, ni incluyen opiniones e interpretaciones y tampoco son relevantes para la toma de decisiones (Davenport y Prusak, 2001 y Valhondo, 2003).

Información

La información representa “datos organizados, clasificados y dotados de significado que se materializa en forma de mensaje” (Gairín, 2015 p. 61), puede ser una comunicación audible o visible y se asocia a un contexto determinado. Por tanto, la información es capaz de cambiar la forma en que el receptor percibe algo e influye sobre sus juicios de valor o comportamientos (Davenport y Prusak, 2001).

Los datos se transforman en información cuando se les añade un significado relevante mediante las siguientes formas (Valhondo, 2003):

- Contextualización: cuando existe un propósito por el cual fueron recogidos.
- Categorización: se conocen cuáles son las unidades de análisis.
- Cálculo: los datos se pueden analizar matemática o estadísticamente.
- Corregidos: significa filtrar los errores que presentan los datos.
- Condensados: implica la posibilidad de sintetizarlos.

Conocimiento

El conocimiento se obtiene de las personas y para transferirlos se emplean medios estructurados como documentos, libros o las interacciones persona a persona, que implican aprendizajes (Valhondo, 2003, p.51).

A su vez, Davenport y Prusak (2001) afirman que el conocimiento es:

Una mezcla fluida de experiencia estructurada, valores, información contextual e internalización experta que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y se aplica en la mente de los conocedores. En las organizaciones, con frecuencia no solo queda arraigado en documentos o base de datos sino también en las rutinas, proceso, prácticas y normas institucionales. (p. 6)

Kidwell et al., (2000) sostienen que “only when information is combined with experience and judgment does it become knowledge¹” (p. 69), mientras Nonaka, Toyama y Konno (2000) afirman que el conocimiento es un proceso humano dinámico que necesita un contexto para ser creado y de las interacciones entre individuos o entre individuos y sus entornos. Observamos que los elementos claves en la creación del conocimiento se encuentran en la experiencia, el juicio, el contexto y las interacciones entre las personas.

Por lo tanto, conceptualizamos el conocimiento como un conjunto de información adquirida por las personas en base a sus experiencias, juicios, valores y actitudes requiriendo de un contexto para su creación. Davenport y Prusak (2001) complementan esta idea al afirmar que el conocimiento no se encuentra en el microchip de los procesadores o en la red global de telecomunicaciones, está en la mente humana y que el conocimiento se genera a través de acciones como:

¹ Solo cuando la información se combina con la experiencia y el juicio se convierte en conocimiento.

- Comparaciones: al contrastar una información con otra.
- Consecuencias: implicancias que tiene la información en la toma de decisiones y en nuestras acciones.
- Conexiones: cuando se interrelacionan los conocimientos e informaciones.
- Conversaciones: intercambio de información y conocimiento con otras personas.

En el siguiente ejemplo se muestra cómo los datos se transforman en información y estos en conocimiento:

El censo escolar a cargo del Ministerio de Educación recolecta anualmente datos de una institución educativa como el número de alumnos matriculados por grado; luego, el equipo de estadística de la UGEL procesa los datos y proporciona información acerca de la situación de permanencia y progreso en el sistema escolar al indicar que la meta de matrícula de los alumnos durante el período 2013 - 2015 se ha incrementado en razón del 7% por año. Ahora esos datos tienen un significado, son informaciones que los equipos técnicos de la UGEL junto a los directores de cada colegio contrastarán, reflexionarán y finalmente, tomarán decisiones para atender la demanda de matrícula e incrementar aulas, lo cual supone contratar docentes para el siguiente año.

La relación entre datos, información y conocimiento se representa en la siguiente figura:

Figura 1. Relación entre datos, información y conocimiento



Fuente: Tomado de "Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorarla la cultura y la práctica del seguridad en educación", Gairín, 2015, p. 61

A continuación se señalan algunas ideas que enriquecen la comprensión de lo que entendemos por conocimiento y así se analiza su vinculación con otros conceptos como la acción e innovación.

1.1.1.3. **Conocimiento, acción e innovación.**

Conocimiento orientado a la acción

El conocimiento tiene su origen en la mente de las personas, es decir, existe en las personas, como resultado de diversos componentes: creencias, experiencia, inteligencia, intuiciones, juicios, valores entre otros, por tanto, es este conocimiento que la gente usa para crear el mundo.

Por otro lado, el conocimiento, posee la cualidad dinámica de generar nuevos conocimientos y superar los antiguos; Davenport y Prusak (2001) subrayan que el conocimiento es valioso porque está cerca a la acción y Arbonés (2006) enfatiza en que “se manifiesta por la acción y surge de las relaciones entre personas que trabajan desde su perspectiva en un contexto determinado” (p. 20). Entonces, se concluye que el conocimiento interviene en la toma de decisiones e implica la capacidad de actuar y por lo tanto, lleva a la acción.

Conocimiento e innovación

Se entiende la innovación como aquello que implica un cambio o que modifica una situación existente, dando buenos resultados, en un contexto o en un producto determinado, agregándole valor. De modo semejante, Hopkins (2006) sostiene que el conocimiento como activo intangible incrementa la capacidad de innovación en las organizaciones, mientras Nonaka y Takeuchi (1995) agregan que la innovación constante depende del nuevo conocimiento que se pueda crear.

Sintetizando ambos pensamientos podemos inferir que la constante renovación del conocimiento origina la innovación porque hay una interacción dinámica entre el conocimiento y la innovación. Esta idea se ve reafirmada por Nagles (2007), quien sostiene que:

La innovación es un proceso dinámico y complejo enfocado a la creación y agregación de valor, el cual se pone en práctica en las organizaciones cuando las personas y los equipos de trabajo aplican los conocimientos en actividades y acciones relacionadas con la generación de ideas, productos, servicios, procesos y sistemas de gestión, para optimizar el uso de los recursos y sus capacidades disponibles con el fin de asegurar una mejor posición competitiva y sostenibilidad futura. (p. 84)

En consecuencia, la innovación y el conocimiento son los factores que otorgan a las organizaciones ventajas competitivas y sostenibilidad en el tiempo. Es decir, se trata de fortalecer las capacidades existentes en una organización a través de los procesos de innovación.

1.1.1.4. Tipos de conocimiento: tácito y explícito.

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Polanyi (1958) y Nonaka y Takeuchi (1995), mencionados por Valhondo (2003), los autores identifican dos tipos de conocimiento en una organización: el conocimiento tácito y el conocimiento explícito.

Conocimiento tácito o implícito

Constituye el conocimiento personal que se deriva de las experiencias, vivencias y percepciones de los individuos, lo cual hace difícil de formalizar, comunicar y compartir. No se puede expresar en forma oral o escrita. Se encuentra instalado en la acción y en el compromiso de una persona dentro de un contexto específico (Nonaka, 2007). El conocimiento tácito resulta valioso porque representa la habilidad adquirida por las personas que forman parte de una organización, además, cuando se convierte en nuevas capacidades que se concretan al hacerse explícito, generan valor para la organización (Alfaro, 2007).

Asimismo, Nonaka (2007) plantea que el conocimiento tácito se compone de dos dimensiones:

- La dimensión técnica. Refiere el tipo de destrezas y habilidades difíciles de definir y son captadas en el término “*know-how*”.
- La dimensión cognitiva. Describe los modelos mentales, creencias, paradigmas, puntos de vista, asumidas como verdad y por ello, no podemos expresarlos fácilmente. Determina cómo percibimos el mundo que nos rodea.

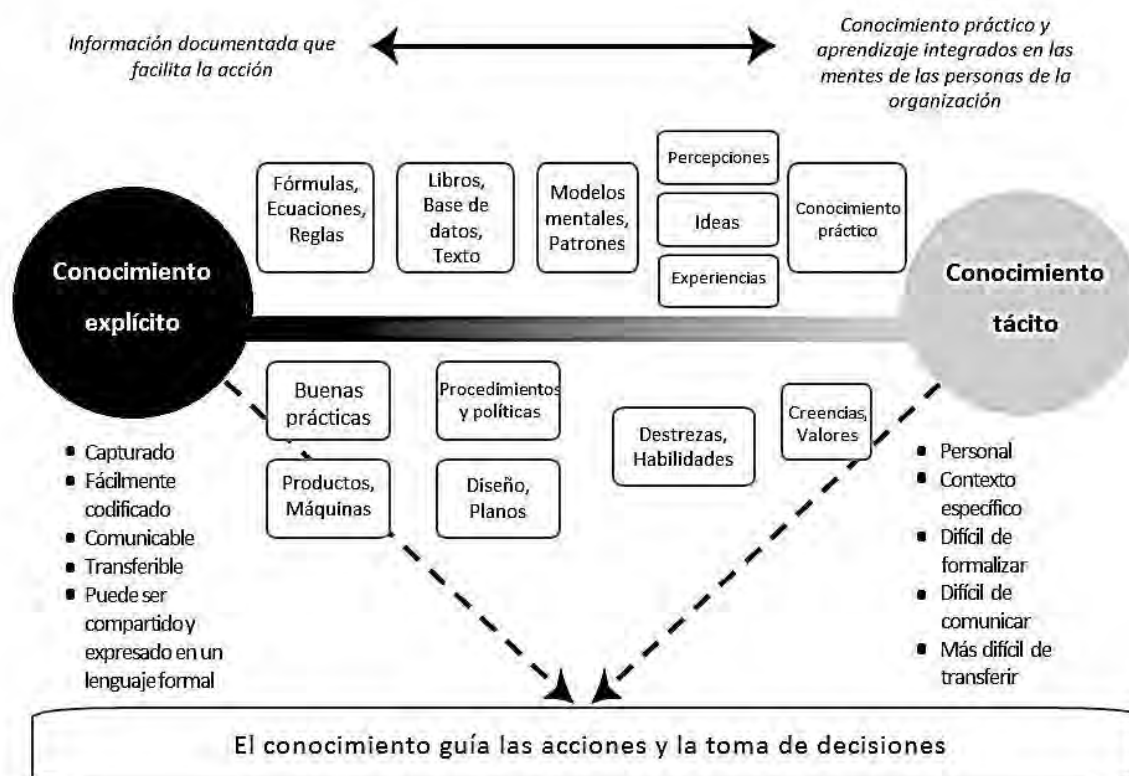
Conocimiento explícito

Es el conocimiento codificado y estructurado que puede ser compartido y transmitido socialmente (Gairín, 2015), comunicado fácilmente y expresado en un lenguaje formal a través de documentos, manuales, libros, programas de capacitación estructurados, especificaciones de producto, fórmulas científicas o a través de programas informáticos (*software*).

Para Nonaka (2007) es un conocimiento formal y sistemático que requiere de pasos para codificarlo; por esta razón, puede comunicarse y compartirse con facilidad. Este conocimiento se codifica y almacena en diversos medios físicos como base de datos, correos electrónicos, documentos y la web (Valhondo, 2003). La interacción entre ambos conocimientos origina procesos de generación de conocimientos.

En la figura 2 se presenta el diagrama de flujo que visualiza la distinción entre ambos conocimientos, sus características y los procesos que conlleva.

Figura 2. Diagrama de flujo entre conocimiento tácito e explícito



Fuente: Adaptado de "Knowledge management practices in higher education", Kidwell et al., 2000. Traducción propia

1.1.2. Procesos de gestión del conocimiento

La GC debe lograr que el conocimiento se integre a la organización y garantizar de esta manera su crecimiento y enriquecimiento, independientemente de la rotación de los profesionales que conformen la institución. Es decir, para el contexto educativo “que cuando un profesional pasa por un colegio con sus conocimientos, se mejore el funcionamiento del mismo, integrando sus propuestas en los diversos proyectos y su manera de trabajar pueda ser recogida en diversos formatos” (López, 2012, p.54). Al respecto, Peluffo y Catalán (2002) sostienen que “si este no se gestiona, ya sea almacenándolo, o haciéndolo circular, (...) se corre el riesgo de perder el principal factor diferenciador que promueve la sinergia en la innovación o en el cambio” (p.16).

En consecuencia, la GC permite generar procesos sistemáticos para identificar, compartir y utilizar el conocimiento tácito (*know-how*) y explícito (formal) existente en las instituciones (Peluffo y Catalán, 2002; Riesco, 2006; Moral et al., 2008), expresados en una secuencia de pasos y acciones ordenadas que permiten gestionar el conocimiento y garantizar que permanezca en la institución.

A continuación se mencionan los pasos que se siguen en los procesos de GC, considerando lo propuesto por Valhondo (2003):

- a. Identificación: determina el tipo de conocimiento necesario y útil para lograr los objetivos institucionales.
- b. Captura: localización y registra del conocimiento existente. Para ello se aplican diversas formas para capturarlo.
- c. Adquisición: disposición del conocimiento requerido ya sea por desarrollo interno o adquisición de terceros.
- d. Almacenamiento: procesamiento y almacenamiento del conocimiento para disponer de él oportunamente.
- e. Aplicación: cuando el conocimiento se usa para resolver un problema, tomar decisiones o simplemente apoyar una acción.
- f. Distribución: establecimiento de mecanismos para difundir y poner a disposición de la organización el conocimiento recuperado.

Por lo tanto, los procesos de la GC ofrecen una oportunidad para que las I.E. promuevan un aprendizaje sostenible, como organización, y así, mejore su eficacia. En este sentido, Petrides y Nguyen (2006), sostienen que las instituciones educativas deben asumir las estrategias y procesos actuales de la GC, y solo desde esta posición comienza a capitalizarse las oportunidades que las estrategias de GC ofrecen.

1.1.3. Modos de conversión del conocimiento

1.1.3.1. *El ciclo de conversión del conocimiento*

Todas las organizaciones, inclusive las instituciones educativas, están llamadas a la creación de nuevos conocimientos. Para comprender cómo las organizaciones crean y gestionan el conocimiento, analizaremos el modelo de creación del conocimiento desarrollado por Nonaka y Takeuchi en 1995, llamado también la Espiral del Conocimiento, que se origina en la interacción entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito.

Seguidamente se explica cómo interactúan los cuatro modos de conversión del conocimiento: socialización, exteriorización, combinación e interiorización.

a. Socialización: conocimiento tácito a conocimiento tácito

Consiste en compartir experiencias para crear conocimiento tácito, tal como modelos mentales y habilidades técnicas. Alfaro (2007) sostiene que “se inicia con la creación de espacios de interacción o reuniones entre los individuos lo que facilita el intercambio de experiencias. Estos espacios o reuniones también suelen ser informales” (p. 41).

Por otro parte, un individuo puede adquirir conocimientos directamente de otros sin hacer uso del lenguaje, por medio de la observación, la imitación y la práctica del quehacer diario de los profesionales expertos. Teniendo en cuenta que la socialización ocurre “where apprentices learn the tacit knowledge needed in their

craft through hands-on experience, rather than from written manuals or textbooks”² (Nonaka et al., 2000, p. 9), también puede afirmarse que la clave para obtener conocimiento tácito es la experiencia (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Para clarificar este concepto, tomamos el caso de un equipo de asesores pedagógicos que se reúne para elaborar un proyecto de acompañamiento pedagógico en una escuela; ellos, empezarán poniendo en común sus ideas; mencionaremos también los talleres de capacitación en el que los especialistas proporcionan nuevos conocimiento y experiencias a los participantes o cuando un docente nuevo ingresa a una institución educativa y comparte el curso con un docente de más experiencia para que aprenda de él, son ejemplos de socialización.

b. Exteriorización: conocimiento tácito a conocimiento explícito

Es transformar el conocimiento tácito en conocimiento explícito usando metáforas, analogías, conceptos, hipótesis o modelos. Este proceso de creación de nuevos conceptos se genera mediante el diálogo o la reflexión colectiva. Además, se considera como “la actividad esencial en la creación del conocimiento organizacional” (Alfaro, 2007) porque genera capital intelectual a través de la innovación.

Cuando el conocimiento tácito se hace explícito, el conocimiento se cristaliza, lo que le permite ser compartido por otros, y se convierte en la base de nuevos conocimientos (Nonaka et al., 2000).

En las organizaciones escolares, para el caso citado anteriormente, después de compartir sus ideas, debates, discusiones y reflexiones, se obtiene un nuevo modo de enfocar el proyecto de acompañamiento docente, lo que se traduce, por ejemplo, en un modelo a ser aplicado. Así se establece una innovación y la escuela se convierte en una institución que aprende.

² Cuando los aprendices aprenden el conocimiento tácito necesario en su oficio a través de la experiencia práctica, en lugar de manuales escritos o libros de texto.

c. Combinación: conocimiento explícito a conocimiento explícito

Proceso que implica la combinación de un conjunto de conocimientos explícitos que se intercambian para crear un nuevo conocimiento explícito. Las personas intercambian y combinan conocimientos mediante documentos, conversaciones telefónicas, reuniones, memorandos o comunicaciones vía internet, para encontrar contradicciones y reconfigurar la información. De esta forma se puede categorizar, añadir, clasificar y confrontar cierta cantidad de información en una base de datos para obtener nuevo conocimiento explícito o capital intelectual.

En la estructura de una organización, los directivos de nivel medio desempeñan un rol decisivo en la creación de nuevos conceptos puesto que son el puente entre la visión de los directivos y el conocimiento de los miembros de una organización y de esta forma se produce el intercambio del conocimiento.

Debemos tener presente que tanto la exteriorización como la combinación son los procesos básicos para la creación del capital intelectual. Por lo tanto, es oportuno precisar si este nuevo conocimiento creado por los individuos o equipo es importante para la organización y sociedad.

d. Interiorización: conocimiento explícito al conocimiento tácito

Es la incorporación de conocimiento explícito en conocimiento tácito, analizando las experiencias adquiridas a través de la puesta en práctica de los nuevos conocimientos y que se incorpora en las bases de conocimiento tácito de los miembros de la organización en la forma de modelos mentales compartidos o prácticas de trabajo (Valhondo, 2003).

La interiorización se facilita si el conocimiento queda capturado en documentos, manuales, historias orales, de modo que los individuos puedan volver a experimentar indirectamente la experiencia de otros y se relaciona con “learning by doing”³ (Nonaka et al., 2000, p. 10). Los documentos o manuales facilitan la transferencia de los conocimientos explícitos a otras personas y se vuelven activos muy valiosos.

³ Aprender haciendo

Finalmente, para que se produzca la creación de conocimiento organizacional, es necesario que el conocimiento tácito acumulado en el plano individual se socialice con otros miembros de la organización, empezando así una nueva espiral de creación del conocimiento cuando es compartido con otros a través de la socialización (Nonaka y Takeuchi, 1995).

1.1.3.2. *Espacios de conocimiento: Ba.*

Los procesos de conversión del conocimiento, antes descritos, requieren de espacios para el intercambio de conocimientos. Al respecto, Nonaka et al. (2000), amplían esta idea y explican que en la generación del conocimiento es esencial un contexto de interacción en que las personas compartan lo que saben, y lo denominan *ba* o espacios de conocimiento, definido como:

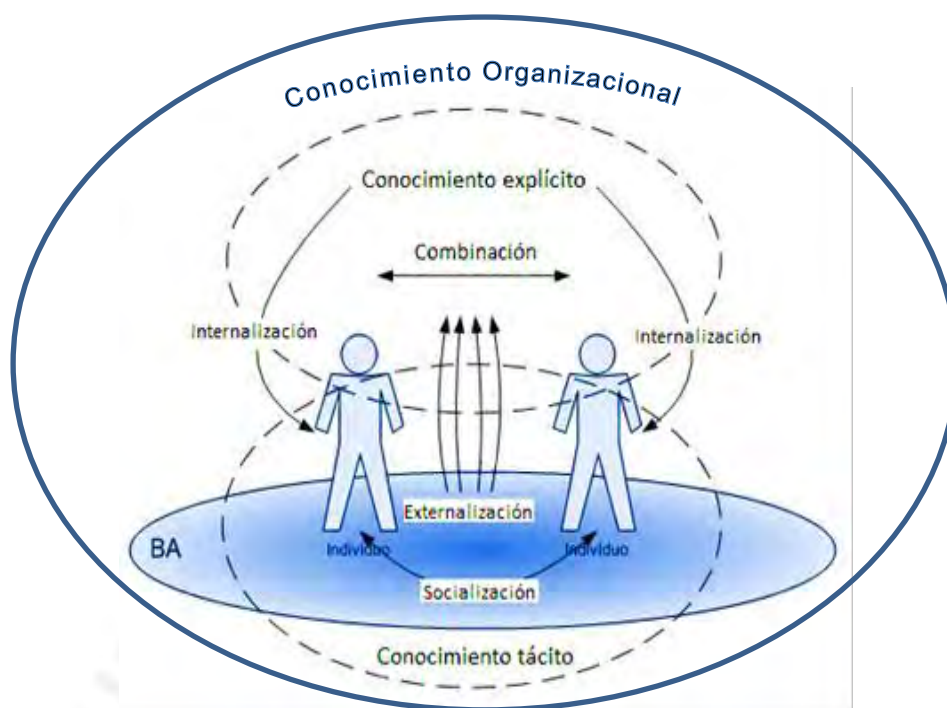
a shared context in which knowledge is shared, created and utilised. In knowledge creation, generation and regeneration of *ba* is the key, as *ba* provides the energy, quality and place to perform the individual conversions and to move along the knowledge spiral⁴. (Nonaka et al., 2000, p.14)

Los contextos sociales, culturales e históricos proveen la base para interpretar la información y darle un significado, de modo que el *Ba* representa el lugar donde la información se interpreta para convertirse en conocimiento. El *Ba* no significa necesariamente un espacio físico sino también implica al espacio virtual y mental o una combinación de todos (Nonaka et al., 2000). En el caso de las instituciones educativas, contar con un espacio en la estructura organizacional, como las reuniones de los equipos de trabajo por áreas, favorece el intercambio de conocimientos.

La figura 3 muestra cómo los cuatro modos de conversión permiten que el conocimiento individual, que pasa por la transformación del conocimiento tácito en conocimiento explícito, se exprese y se comparta en un contexto-espacio específico, por ejemplo, las reuniones de los equipos de trabajo; luego, este conocimiento se incorpora a la organización constituyendo el conocimiento organizacional.

⁴ Un contexto compartido donde el conocimiento se comparte, crea y utiliza. En la creación, generación y regeneración del conocimiento, el *ba* es la clave, ya que proporciona la energía, calidad y el lugar para realizar las conversiones individuales y desplaza a lo largo de la espiral del conocimiento (Nonaka et al., 2000, p. 14).

Figura 3. Modos de conversión del conocimiento



Fuente: Adaptado de "Compartilhar ou não compartilhar o conhecimento, eis a questão", Mendes, 2015.

1.1.4. Factores claves en la implantación de la gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento en las instituciones educativas se ven influenciadas por una serie de factores provenientes del entorno, que intervienen en el éxito o fracaso de acciones de implementación de un sistema de gestión del conocimiento. Conviene entonces, considerarlos cuando se llevan a cabo proyectos para este fin.

1.1.4.1. *Condicionantes para el éxito de la gestión del conocimiento.*

Destacan los siguientes factores que favorecen implantar un sistema de gestión del conocimiento (Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009; Peluffo y Catalán, 2002):

- Cultura orientada al conocimiento: incluyen la puesta en marcha de proyectos de GC orientadas a este propósito y neutralizar las barreras inhibitoras del conocimiento.
- Infraestructura técnica e institucional: disponer de una infraestructura tecnológica adecuada y un personal competente.

- Respaldo del personal directivo: contar con su respaldo para facilitar los recursos en el proceso e identificar el tipo de conocimiento requerido para la organización.
- Vínculo con el valor económico: precisar algún tipo de beneficio para la organización (competencia, satisfacción de los usuarios, etc.).
- Orientación del proceso: contar con una evaluación diagnóstica que oriente el desarrollo del proceso.
- Claridad de objetivos y lenguaje: clarificar de los propósitos y objetivos a lograr mediante la ejecución del proceso.
- Prácticas de motivación: es necesario incentivar a los participantes para que compartan el conocimiento y lo apliquen.
- Estructura de conocimientos: flexible y adecuada a los participantes.
- Múltiples canales para la transferencia de conocimiento: proponer diversos canales y situaciones que faciliten la transferencia de conocimiento.

1.1.4.2. Condicionantes que limitan la gestión del conocimiento.

Tomando como base los trabajos desarrollados por Gairín et al. (2009), destacamos entre las principales limitaciones y dificultades que se pueden encontrarse en los procesos de GC lo siguiente:

- Ausencia de objetivos: cuando su ausencia y poca claridad puede suponer un impedimento para el éxito de los procesos de GC.
- Ausencia de planificación: para evitarlo, se debe mantener un equilibrio entre la planificación de pruebas piloto y la ejecución de los procesos y proyectos de GC en el conjunto de la organización.
- Responsabilidades difusas: cuando no se clarifican y establecen las funciones de las personas encargadas. Se recomienda la conformación de un equipo de GC dedicado a la coordinación del diseño, el desarrollo y la evaluación de los procesos de GC.
- Contextualización: el diseño de los proyectos y procesos de GC implica considerar el contexto y las características de la institución.
- Confusión conceptual: cuando no se clarifican los conceptos de los procesos de GC.

- Falta de cultura adecuada: la ausencia de una cultura que valore el conocimiento individual y su incorporación en el conocimiento colectivo de la organización.

Si se tienen en cuenta estos factores y se ponen esfuerzos por superarlas, en el caso de presentarse, y se potencian los condicionantes de éxito, es indudable que se logrará los objetivos propuestos para la gestión del conocimiento.

Los procesos de GC implican articular estrategias que favorezcan su efectividad en las I.E. y adaptarlas de acuerdo a los propósitos y características de la organización, siendo las siguientes:

- *Contar con adecuados gestores del conocimiento*

La figura del gestor de conocimiento o moderador es importante porque actúa como conductor de los procesos de GC; provee de los recursos y conocimientos que apoyan las discusiones y debates; interactúa con las personas y las anima a compartir sus conocimientos tácitos. Su actividad enriquece la actividad creadora del conocimiento y favorece el trabajo colaborativo de los integrantes de su equipo. En una I.E. este rol lo puede asumir un docente y actuar de gestor del conocimiento que recoge los avances y crea articulaciones entre el conocimiento que es aplicado a la realidad y del conocimiento para la acción (Gairín et al., 2009; Minakata, 2009).

- *Cohesión de los grupos a través del trabajo colaborativo*

Si no se garantiza el trabajo colaborativo en los equipos, será complejo que los integrantes se animen a compartir sus conocimientos, lo que debilitaría los procesos de implantación de sistemas de GC. Entonces es preciso fomentar la cohesión grupal de los integrantes en cada equipo de trabajo, dando un sentido de confianza y desarrollando competencias de trabajo colaborativo.

La cohesión de grupo como un valor en los equipos se refleja en la satisfacción de sus integrantes y por tanto, en la capacidad de los equipos para resolver situaciones complejas. En el caso de las I.E., este aspecto resulta significativo porque sitúa a los docentes en un nuevo marco de acción colaborativa, donde

antes de compartir sus conocimientos, pasa por un proceso de reflexión de su práctica profesional; se rompe la visión del individualismo docente, orientando su desarrollo profesional hacia el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos en común. De esta forma se revitaliza la profesión docente, en donde el conocimiento profesional surge de la propia práctica profesional y de participar del intercambio de sus experiencias (Gairín et al., 2009).

1.1.5. Aprendizaje organizacional en las instituciones educativas

Las instituciones educativas constituyen organizaciones que buscan orientar su quehacer educativo a la innovación, promover el aprendizaje colectivo entre los docentes y aprovechar los intangibles de la organización. Sin embargo, muchas veces se las considera como órganos de ejecución de políticas educativas tan cambiantes; dependientes de la gestión burocrática de organismos intermedios o entidades públicas, como la UGEL y las DRELM; cumpliendo normativas que privilegian la entrega de documentos formales en lugar de propiciar la innovación y el aprendizaje organizacional (AO). En este sentido, Álvarez (2006) sostiene que uno de los problemas más críticos que una organización educativa presenta es “la imposibilidad de generar conocimiento organizacional y potenciar su creación partiendo de los conocimientos individuales como base para obtener el éxito organizacional” (p.7).

Por lo tanto, el desafío para las instituciones educativas consiste en desarrollar estrategias de AO que le permitan “generar nuevo conocimiento y rentabilizar el conocimiento existente” (Rodríguez y Gairín, 2015, p. 73) contribuyendo al desarrollo profesional de sus integrantes y a la mejora de la institución educativa.

Los conceptos de AO que existen en el medio hacen énfasis en la obtención de competencias y saberes nuevos por los miembros de una organización con la finalidad de resolver creativamente los problemas (Bolívar, 2007). Desde esta perspectiva, Argyris y Schön (1978), citados en Bolívar (2007), señalan: “el aprendizaje organizativo es el proceso por el cual una organización obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores” (p. 23) para mejorar

las acciones de una organización y adaptarse a los cambios continuos de su entorno. Esta definición se enfoca hacia la creación colectiva de nuevos saberes dirigidos al desarrollo de capacidades cognitivas y a la adquisición de estrategias que contribuyen al desarrollo de la institución aumentando, de este modo, su capacidad para innovar y mejorar su eficacia (Álvarez, 2006).

En consecuencia, consideramos importante promover el AO en las instituciones educativas porque permite que la organización aprenda a partir de nuevos conocimientos y se establezca el conocimiento organizacional; implica un cambio cualitativo al interior de las organizaciones educativas; finalmente, agrega un valor y una ventaja competitiva a las organizaciones. Cuando las organizaciones aprenden, los miembros de la organización también aprenden.

En este sentido, los maestros aprenden diariamente ya sea a partir de su propia experiencia o por interacción con otros colegas, intercambiando experiencias, narrando situaciones vividas en el aula, consultando acerca de un tema o caso, compartiendo materiales o algún tipo de información. Estas situaciones suceden por lo general en los patios, en la sala de profesores, en los recreos, en los ambientes propios para los profesores de áreas, en la cafetería o en el comedor. Como apreciamos existe una experiencia escolar que cada docente acumula en el transcurso de los años y, que muchas veces no se comparte y solo queda registrada en la mente de cada maestro.

Asimismo, estos saberes ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada maestro representan un conocimiento implícito que lleva cada uno como producto de su aprendizaje, el cual debe hacerse explícito, con el propósito de compartirse con toda la comunidad educativa. Sin embargo, se observa que hemos aprendido a no compartir nuestro saber ni nuestro saber hacer porque hay ideas que prevalecen en las instituciones educativas que evidencian la cultura de no compartir: no digas todo lo que sabes, no demuestres tu conocimiento porque te lo copiarán. Por ello, una limitación para el AO es el individualismo docente y la rutinización de nuestra práctica educativa.

Las estrategias que emplea el AO para superar esta barrera lo constituyen el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo y la creación de una cultura dirigida a compartir. Al respecto, Gairín (2015) opina que si todos aportamos, todos mejoramos. Entonces nos preguntamos ¿por qué es un aprendizaje en equipo? y la respuesta a esta interrogante explica cómo el conocimiento individual o implícito, que reside en las mentes de los individuos, precisa convertirse en conocimiento explícito que pueda formar parte del conocimiento de la organización. Por lo tanto, la aplicación de las estrategias del AO en las instituciones educativas contribuye a la generación de conocimiento organizacional a partir del conocimiento individual.

Podemos señalar que el aprendizaje en equipo busca:

- Transformar el conocimiento tácito en conocimiento explícito.
- Fomentar la sinergia institucional entre los miembros de una organización con el fin de construir conocimiento explícito (Álvarez, 2006).
- Involucrar el aporte de cada integrante de la organización a través del aprendizaje, como un elemento importante (Learning Forward, 2011). Autores, como Chiavenato y Guzmán (2009) señalan que tanto el aprendizaje como el conocimiento se consideran las principales ventajas competitivas de una organización porque conducen a la innovación.
- Revitalizar una organización escolar puesto que permite llegar a acuerdos consensuados en el que cada integrante puede aportar sus ideas.

Por eso una escuela que aprende es aquella que:

Revierte, gracias a intervenciones de sus miembros, circuitos negativos de calidad; cuando sus profesores aprenden en las instancias de reflexión institucional; cuando pueden recuperar de su historia pasada alternativas de trabajo que resultaron valiosas, cuando pueden deshacerse de las que ya no resultan eficaces; cuando a sus profesores les interesa aprender y compartir lo que aprenden. (Romero, 2007, p. 121)

De lo mencionado antes, afirmamos que la escuela no solo enseña, sino que también aprende y genera conocimiento sobre sí misma. Bajo esta última creencia, una organización educativa se propuso recuperar estos conocimientos implícitos de sus maestros y compartir aquellas buenas prácticas docentes (BPD) que los maestros realizan en el día a día a partir de un proyecto piloto de BPD y que en el siguiente capítulo se analizarán.

1.2. BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES ORIENTADAS A LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

1.2.1. Buenas prácticas docentes en las organizaciones educativas

Asegurar una buena calidad de la educación resulta en estos tiempos de acelerado avance tecnológico en la información y las comunicaciones, la integración de las economías y las demandas por innovación, un desafío por alcanzar. Además, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (CNE, 2007), documento que refleja las políticas educativas para mejorar la calidad de la educación, establece en sus objetivos estratégicos que tanto los estudiantes como las instituciones educativas alcancen aprendizajes pertinentes y de calidad. Para conseguir tal propósito, las políticas implementadas por el Ministerio de Educación buscan asegurar prácticas pedagógicas de calidad introduciendo nuevos criterios y prácticas de buena enseñanza (CNE, 2007).

Bajo estas cuestiones, las instituciones educativas ya no pueden permanecer al margen, por tanto, han empezado a cambiar las formas tradicionales de enseñar y de cómo aprenden los alumnos con la finalidad de formar a los ciudadanos de este siglo en competencias de “aprender a aprender” y “aprender a convivir juntos”, buscando la mejora de la calidad educativa y respondiendo a las demandas del entorno.

Consideramos importante señalar que mejorar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje constituyen una tarea ineludible que requiere la mejora continua de las prácticas educativas, como sostiene Imbernón (2005). Asimismo, Cuenca (2011) indica que no existe en América Latina documentos orientadores de políticas educativas que no expresen enfáticamente la importancia del trabajo docente en el éxito educativo. En esta misma línea de pensamiento, Bruns y Luque (2014) y Vaillant (2006) coinciden en reconocer a los docentes como actores claves en los esfuerzos por mejorar la calidad y los resultados educativos; Darling-Hammond (2005) sostiene “the teacher is the pivot of the entire educational system and is the main catalytic agent for introducing desirable

changes in the teaching learning process”⁵ (p. 263); como protagonistas del sistema educativo y en la revitalización de la profesión docente (Robalino, 2005).

De esta manera, la mejora de las prácticas educativas y las metodologías existentes dependen de las buenas prácticas que los docentes realicen en el aula. En este sentido, coincidimos con Imbernón (2005) y Scarsi (2010) quienes afirman que el docente es quien decide transformar sus prácticas pedagógicas y es capaz de realizar prácticas alternativas adecuadas; por esa razón, el docente asume un protagonismo en la mejora de una enseñanza de calidad, en la medida que sus buenas prácticas promuevan mejores aprendizajes.

En este sentido, las buenas prácticas docentes (BPD) constituyen una mezcla de experiencia y saber hacer que los docentes acumulan con el tiempo, representan conocimientos y se consideran recursos intangibles que le agregan valor. Por ello, es necesario capitalizarlos para otorgarle una ventaja competitiva a la institución educativa.

Actualmente existen iniciativas de varias organizaciones para promover y difundir BPD en el ámbito educativo porque estas son conocimientos escasamente utilizados o aprovechados al interior de las organizaciones. Con la finalidad de recuperar dicho conocimiento se fomentan investigaciones, se convocan a concursos y se crean observatorios a nivel nacional y mundial.

Es preciso subrayar que las BPD impulsan cambios en la organización escolar porque son “capaces de producir nuevo conocimiento e innovaciones mediante el aprendizaje continuo y la experiencia” (Hopkins, 2006, p.22). Los docentes que realizan BPD en su labor diaria contribuyen a mejores aprendizajes en los alumnos porque incorporan el componente de la innovación. A su vez, en las escuelas existe un conocimiento tácito que aún no se ha formalizado debido al predominio del individualismo docente. Al respecto, Imbernón (2005) señala: “el profesorado ha de ser capaz de romper el aislamiento, el celularismo escolar, y

⁵ El profesor es el eje de todo el sistema educativo y es el principal agente catalítico para introducir cambios deseables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

compartir los significados de la práctica y la teoría con los colegas y con la comunidad” (p. 8).

1.2.2. Naturaleza de las buenas prácticas

La expresión de buenas prácticas ha sido utilizada desde la década de los noventa, evidenciada en diversas conferencias y publicaciones; como el Programa de Buenas Prácticas-MOST (Management of Social Transformations), presentada por las Naciones Unidas en la Cumbre de Ciudades de 1996 para referirse a las iniciativas de mejorar las condiciones de vida en las ciudades y a las políticas de desarrollo sostenibles (Corpas, 2013 y Castillo, 2015).

Algunos autores señalan que el origen del término se encuentra en las denominadas *best practices* (mejores prácticas) de los procesos industriales y otros, en las “buenas prácticas” aplicadas al entorno de la gestión pública (Jerí, 2008; Zabalza, 2012; Brondyk y Searby, 2013; FONDEP, 2013). En ambos casos, la aplicación de la expresión de buenas prácticas, se ha extendido en diferentes ámbitos de la actividad humana y se habla, por ejemplo, de buenas prácticas en salud, buenas prácticas en gestión, buenas prácticas agrícolas, buenas prácticas educativas, entre otros. Sin embargo, ha sido empleada con tanta frecuencia para designar a cualquier acción como buena práctica que corre el riesgo de perder su significado y sentido, generando controversias por la falta de precisión teórica que brinda soporte epistemológico para su análisis (Escudero, 2009 y Zabalza, 2012).

Wigg (1997) define las buenas prácticas como una estrategia que contribuye a maximizar la efectividad de la empresa y las ubican en la fase de transferencia o distribución del conocimiento, mientras que Epper y Bates (2004) las define como un proceso de identificación, aprendizaje y adaptación de prácticas y procesos notables de cualquier organización para mejorar su rendimiento, como refiere Castillo (2015).

Como vemos existen diversos enfoques y variados campos de aplicación en torno a las buenas prácticas, lo que no permite delimitar un concepto único ni alcanzar un significado concluyente porque depende de la orientación teórica que el

investigador tome (Jennings, 2007). No obstante, en la bibliografía revisada se advierten esfuerzos para aportar nuevos conocimientos en la comprensión y sentido de las buenas prácticas, delimitar su campo de acción y establecer los criterios para su identificación. En conclusión, numerosos autores han tratado de definir las y establecerlas de acuerdo al ámbito de estudio, lo que ha generado discusiones sobre la procedencia y el alcance de las buenas prácticas.

Por otra parte, cuando se utiliza la expresión de buenas prácticas se alude a procedimientos que fueron exitosos, además, encontramos en la literatura inglesa el término de *best practices* (mejores prácticas) para referirse a “algo que funciona” y que al entender de Abdoulaye, Braslavsky y Patiño (2003) resulta una definición poco satisfactoria y simple porque mejores prácticas puede entenderse como la búsqueda de “lo mejor e inmejorable” y en realidad resulta ilusorio afirmar que existe un único y mejor enfoque, teniendo en cuenta que los enfoques están en constante cambio y actualización. No obstante, lo más adecuado es pensar lo mejor que se puede hacer en un contexto determinado (Zabalza, 2012). Si bien, ambos términos apuntan al mismo objetivo, para fines del presente estudio usaremos el término de buenas prácticas como la más apropiada.

En un contexto de cambios que demanda calidad e innovación para las organizaciones, se han impulsado en las últimas décadas el incremento de las denominadas buenas prácticas en organizaciones de diversa naturaleza despertando interés por su estudio, así como su aplicación en el contexto educativo (Fernández, 2014). Para nuestra área de estudio, las buenas prácticas docentes se orientan a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo de este modo la gestión de las instituciones educativas. En conclusión, el interés por las buenas prácticas no resulta irrelevante ni fortuito vinculándose a referentes educativos como calidad, innovación y eficiencia que se traduce en conocimientos que se generan en el proceso de identificación de BPD.

En relación a las buenas prácticas es necesario considerar los siguientes aspectos en su estudio, que a criterio de Zabalza (2012) implican:

- Que existan. Las buenas prácticas son acciones que se realizan y funcionan bien.
- Hacerlas visibles. Las buenas prácticas deben conocerse y manifestarse, es decir, hacerse explícito, para revertir el individualismo (lonely task) de la acción educativa y la tarea solitaria que los docentes realizan.
- Contextualizarlas. Las buenas prácticas se llevan a cabo en un contexto y bajo unas condiciones, por eso, no alcanzan el atributo de ser universales.

Con todo lo mencionado, sostenemos que corresponde a las instituciones educativas orientar su quehacer hacia el cambio continuo, renovarse y transformar su práctica en busca de innovación y precisamente es donde las buenas prácticas cumplen “su misión transformadora en la medida que respondan a acciones conscientes e intencionales” (Zabalza, 2012, p. 21), que conlleven a transformar los procesos de actuación hacia cambios positivos en los modos de hacer tradicionales (Pablos, Colás y Villaciervos, 2010). Así pues, las buenas prácticas docentes constituyen una fortaleza para las organizaciones porque responden a las demandas de la sociedad postmoderna.

En los siguientes párrafos nos acercamos a una definición de buenas prácticas en el contexto educativo y analizamos los diversos significados que se le atribuyen. De la misma manera los enfoques que en ellos subyacen, considerando aquellos autores que más se aproximan para fines de nuestro estudio.

1.2.3. Buenas prácticas docentes: un concepto dinámico

Si bien, la expresión de BPD parece connotar una sencillez en el lenguaje, conceptualizarla resulta una tarea compleja teniendo en cuenta el contexto en que se aplica y la perspectiva de análisis para su comprensión y sentido. En nuestro caso, las buenas prácticas docentes se ubican en el contexto educativo sobre el que actúa y están referidas a las prácticas que los docentes realizan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Antes se precisa realizar la distinción entre práctica docente y práctica educativa, puesto que muchas veces se entienden ambos términos como sinónimos.

1.2.3.1. De la práctica educativa a la práctica docente.

Existe la tendencia de usar indistintamente los conceptos de práctica educativa y práctica docente para referirse a las actuaciones del maestro en actividades de enseñanza, pero las discrepancias surgen al establecer los límites en contextos determinados y procesos vinculados a la enseñanza.

La práctica docente refiere a las acciones que el profesor realiza en el aula orientadas al proceso de enseñar y a la interacción entre el profesor y los alumnos de acuerdo a los objetivos pedagógicos propuestos (García, Loredó y Carranza, 2008). Asimismo, representa el proceso de enseñanza donde el docente cumple el rol de acompañar los procesos de aprendizaje de los alumnos, mientras que la práctica educativa se considera como una actividad que incluye además de los procesos educativos en el aula, los procesos de planificación docente y evaluación (Sañudo, 2006). De acuerdo a García et al. (2008), se enmarca en el contexto institucional e influye indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; se vincula a situaciones que van más allá de interacciones entre profesores y alumnos en el aula, es decir, es la acción que lleva a cabo un docente cuando se desarrolla el proceso educativo.

En resumen, la práctica educativa refiere un sistema más amplio, un proceso complejo que incluyen el quehacer docente en el aula y factores como el contexto institucional, la gestión y la organización institucional; incluye la noción de práctica docente. Ambos conceptos confluyen en la praxis y aunque son procesos paralelos asumen una dinámica propia y específica (García et al., 2008).

Siendo el aula el contexto donde se construyen los conocimientos consideramos adecuado en la presente investigación utilizar el concepto de práctica docente para referirnos a situaciones concretas que desarrolla el profesor en el aula. Por tanto, interesa identificar aquellas prácticas docentes que han dado buenos resultados y pueden compartirse en la comunidad educativa.

Con la finalidad de comprender mejor el significado de ambos términos se presenta el siguiente cuadro comparativo:

Tabla 1. Comparación entre práctica educativa y práctica docente

| Práctica educativa | Práctica docente |
|--|---|
| Acción realizada por los docentes para llevar a cabo el proceso educativo en el contexto institucional del centro educativo (García, Loredo y Carranza, 2008). | Acción que el docente realiza en el aula relacionada al proceso de enseñar (De Lella, 1999). |
| Implica la intervención pedagógica que ocurre antes y después de los procesos interactivos en el aula. | Centrada en el docente y en la caracterización de sus hábitos, acciones y estilos en un contexto educativo. |
| Determinadas por la gestión y organización de la Institución Educativa. | Involucra la interacción entre profesores y alumnos. |
| Influenciada por el contexto social, histórico e institucional. | Refiere una práctica social, objetiva e intencional, en función de los objetivos pedagógicos propuestos. |
| Abarca los procesos de planificación y evaluación del proceso educativo de enseñar. | |

Fuente: Elaboración propia, (2017)

1.2.3.2. **Conceptualización de las buenas prácticas docentes.**

Prosiguiendo con las BPD, es preciso definir el término al que nos referiremos en esta investigación. Uno de los conceptos más extendidos y de mayor arraigo, según la bibliografía revisada, es la de Abdoulaye et al., (2003), quien considera que una buena práctica son ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existentes y se identifica en base a criterios y normas establecidas; por tanto, es una manera de actuar que da resultados evidentes, siendo el rasgo distintivo el cambio y la mejora en el modo de realizar las cosas.

Según la definición del Grupo DIM (2007), mencionada en la Guía de Práctica de la Junta de Andalucía (2012), se entiende por buenas prácticas docentes a las “intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (p. 9), entendiéndose como actuaciones del docente que hace posible lograr los objetivos planificados, mientras que para la Junta de Andalucía (2012) son acciones que incorporan mejoras en los procesos y actividades orientadas a producir resultados positivos.

Por su parte, la IES Francisco de los Ríos (2012) indica que las BPD facilitan el proceso de aprendizaje buscando resultados óptimos y eficientes. Además, estas pueden ser aplicadas a todos los niveles y grados proporcionando los elementos para la construcción de aprendizajes (Public Schools of North Carolina, 2006).

Finalmente, tenemos la siguiente definición que sostiene que una BPD es “un conjunto de actividades, estrategias y metodologías innovadoras, pertinentes, sostenibles y replicables que cambian la enseñanza cotidiana, promoviendo aprendizajes de calidad de todos los estudiantes, con un alto potencial de ser replicables” (MINEDU, 2016, p. 1).

En la siguiente tabla se muestran las diferentes concepciones que se tiene acerca del término BPD que complementan lo antes mencionado.

Tabla 2. Definiciones de Buenas Prácticas Docente

| Autor y año | Definiciones |
|--|--|
| Grupo DIM (2007) | Intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo. |
| Zabalza (2012) | Conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje (p. 23). |
| Junta de Andalucía (2012) | Conjunto de acciones que desarrolla el profesor introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades, todo ello orientado a producir resultados positivos (p.8). |
| IES Francisco Izquierdo de los Ríos (2012) | Aquellas que facilitan el proceso de aprendizajes, haciéndolos más eficiente, con mayor calidad, además de buscar buenos resultados. |
| MINEDU-Dirección de Innovación Docente (2016) | Acción o conjunto de acciones realizadas por un docente o equipo docente con resultados más allá de lo esperado respecto de sus pares, que contribuye al logro de uno o más aprendizajes fundamentales, y tiene sustento en la investigación-reflexión docente, así como en la potencialidad de ser replicada. |

Fuente: Elaboración propia, (2017)

En base a las coincidencias se distinguen elementos comunes en las definiciones mencionadas, lo que nos permite acercarnos a un concepto dinámico de las BPD:

- Se relacionan a experiencias, acciones o modos de hacer las cosas reflejados en procedimientos o metodologías de aprendizaje.
- Implican un cambio en el modo de hacer las cosas.
- Son verificablemente efectivas. Han mejorado a través de resultados positivos y a la intervención de la buena práctica docente con evidencias de ello.
- Tienen un alto potencial para ser replicables o servir de ejemplos a otros contextos semejantes (FONDEP, 2013).

Entonces, reconocemos a las BPD como conocimientos que provienen de la experiencia docente. Como se sabe, las BPD son desarrolladas en el día a día por los profesores y es posible que muchos de ellos lleven a cabo algunas buenas prácticas que quedan como parte del conjunto de estrategias y metodologías personales de los docentes.

Nuestro contexto educativo nos muestra que hay ejemplos de buenas prácticas docentes como aquellas que son registradas y almacenadas en observatorios o repositorios de entidades gubernamentales, por ejemplo, el Fondo Nacional de desarrollo de la Educación (FONDEP). En la publicación *What The Best College Teachers Do*, Bain (2004) señala al tema central de cómo la experiencia de los mejores profesores crea un ambiente natural y crítico que favorece el aprendizaje de los alumnos (citado en Fink, 2012), no obstante, existen pocas experiencias en las que las instituciones educativas apliquen estrategias para identificar, recuperar y compartir BPD que se desarrollan en las escuelas. Recuperarlas se hace imprescindible para enriquecer las instituciones educativas y de esta manera, revitalizar la profesión docente. Como refiere Nonaka (2007), “poner el conocimiento personal a disposición de otros es la actividad principal de la empresa creadora de conocimiento” (p.3) en este caso las organizaciones escolares.

1.2.4. Características de una buena práctica docente

De lo anteriormente planteado, se resalta que las BPD representan un modo de hacer, un modelo o un ejemplo de una actividad que debe compartirse o

intercambiarse entre los demás miembros de la comunidad educativa, que en el tiempo generará valor para las instituciones educativas.

Dada la importancia que han tomado las BPD en los últimos años, las iniciativas por promover el reconocimiento de las BPD se reflejan a través de proyectos de innovación y desarrollo educativo financiados por el FONDEP, el concurso de buenas prácticas docentes impulsadas por el MINEDU o la creación de observatorios virtuales donde se identifican, se sistematizan y se difunden experiencias de buenas prácticas educativas en todo el país. Como vemos, los esfuerzos buscan que los docentes no solo incorporen buenas prácticas en su quehacer pedagógico sino que la generen a través de proyectos de innovación o de sistemas de implantación de gestión del conocimiento, de tal forma que cualquier institución educativa se constituya en una organización dinámica que aprende (Fernández, 2014).

Entonces, si las BPD representan ese “saber hacer” que los docentes poseen y que no se aprovechan porque permanecen ocultos en la individualidad de cada maestro o simplemente, se hallan en las conversaciones anecdóticas del trabajo diario, nos preguntamos, ¿cómo reconocerlas e identificarlas dentro de este caudal de experiencias que los maestros desarrollan en su trabajo diario? ¿Qué elementos le confieren la cualidad de BPD? En respuesta a estos cuestionamientos emergen una serie de atributos o rasgos que le otorgan la cualidad de BPD.

Sobre la base a las investigaciones revisadas y tomando como referentes los estudios de Fernández (2014), FONDEP (2013) y Pérez (2012), se describen algunas características relevantes de las BPD:

- a. Son un tipo de conocimiento aplicado que permite llevar a cabo acciones que han sido comprobados como eficaces. No se agotan en la acción y son fuente de conocimiento.
- b. Son pertinentes porque pretenden dar respuesta a una demanda y necesidad del sujeto de la experiencia y del contexto.

- c. La participación supone el involucramiento de todos los actores de la experiencia y conlleva el trabajo en equipo como esencial.
- d. Incorporan nuevas estrategias metodológicas y recursos pedagógicos revelando su carácter innovador.
- e. Se respaldan en evidencias que muestran un éxito comprobado, responden a una fundamentación teórica o a experiencias provenientes de otras BPD.
- f. Son experiencias que se comunican, comparten y están a disposición de la comunidad educativa. Se aplican en un contexto determinado.

A partir de lo previamente descrito podemos establecer que las BPD constituyen acciones eficaces que llevan al éxito, al respecto Chow (2012) caracteriza una BPD “as the most efficient and effective way of accomplishing a task”⁶ (p. vii), donde enfatiza la eficacia y eficiencia de una BPD en el logro de resultados.

1.2.5. Criterios de identificación de una buena práctica docente

Estos criterios, en una visión de conjunto, señalan las pautas de los procesos o experiencias que han de ser reconocidos y difundidos como buenas prácticas. De acuerdo a lo propuesto por la FAO (2013), FONDEP (2013) y Pérez (2012), sintetizamos los siguientes criterios que identifican una buena práctica docente:

- Transferibilidad. Capacidad de una BPD para trasladar y exportar conocimientos y adaptarse a diversas situaciones y contextos.
- Sostenibilidad. Calidad de mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- Replicabilidad. Implica un potencial de repetir un a acción y sirve de modelo para desarrollar iniciativas en otros contextos.
- Efectividad. Evidencia resultados esperados y tiene un impacto positivo y tangible en la mejora de los aprendizajes.
- Innovadora. Comprende un cambio, la modificación de una situación existente e introduce una novedad.
- Viabilidad. Refiere la posibilidad que funcione bien, ofrece seguridad y es fiable.

⁶ Como la forma más eficiente y efectiva de lograr una tarea.

Ramos y Castillo (2013) sostienen que una buena práctica puede ser sencilla pero repetible y viable: es decir, que otros maestros puedan realizarla en sus clases. Además, deben estar documentadas y garantizar que se transfiera a otros contextos. En este punto, las BPD se establecen como guías de acción al ser aprovechadas por otros docentes y alcanzar objetivos idénticos o similares en sus propios contextos.

El carácter innovador de una BPD incorpora la novedad, se orienta a la efectividad y a mantenerse en el tiempo. Pueden transferirse a otros contextos y facilitar su réplica (Pérez, 2012).

Todos estos criterios se encuentran estrechamente vinculados entre sí, de carácter cíclico e interdependientes, sintetizados en la siguiente figura:

Figura 1. Criterios para identificar buenas prácticas docentes



Fuente: Elaboración propia, (2017)

1.2.6. ¿Por qué recuperar y difundir buenas prácticas docentes?

En el marco de una sociedad globalizada donde el conocimiento se convierte en un recurso intangible, la UNESCO (2002) señala como un objetivo estratégico para la educación de esta década fomentar la innovación, la difusión y el aprovechamiento compartido de los conocimientos y las mejores prácticas.

Considerando el planteamiento anterior, cuando se estudian las BPD se pretende identificar, compartir y difundir aquellas experiencias que han dado buenos resultados. Tal como ya hemos mencionado, las BPD representan conocimientos que deben aprovecharse; sin embargo, estas no se registran ni se documentan y tampoco se comparten entre los profesores de una comunidad educativa. Por lo tanto, no se consolidan y pasan al olvido. Para revertir estos aspectos se enfatiza en los procesos de recuperación sistemática de las BPD porque incrementan el conocimiento de la organización, permiten disponer de los conocimientos tanto tácitos como explícitos y enriquecen las metodologías docentes. También, sirven de guías o modelos que inspiran a otros profesores a aplicar las buenas prácticas de sus compañeros (Jennings, 2007).

Asimismo, la difusión de las BPD promueve el reconocimiento del saber hacer de los docentes, la revalorización de la profesión docente, capitaliza las experiencias educativas caracterizadas como BPD y finalmente, que otras instituciones se nutran de la experiencia de los demás.

En las siguientes líneas enfocamos la importancia de las BPD como conocimientos y acciones que contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje.

1.2.6.1. ***Las buenas prácticas docentes como conocimiento.***

Cuando las vivencias y experiencias de los docentes se transmiten a otros maestros a través de un lenguaje formalizado como documentos y manuales se produce la conversión del conocimiento tácito en conocimiento explícito. Estos conocimientos explícitos vinculados a las intervenciones docentes en el aula y que han mostrado un éxito probado son entendidos como buenas prácticas docentes. Por lo tanto, si estas no son valoradas como tal, todos los

conocimientos y experiencias que subyacen en ella se perderán en la rutina escolar o bien quedarán como anécdotas y comentarios sin valor profesional. Si no se toman medidas para compartir y transferir el saber hacer de los docentes, la memoria institucional no se transmitirá, el éxito de las experiencias no se conocerán y se perderán oportunidades de intercambiar buenas prácticas limitando de este modo mejorar las prácticas. En consecuencia, una organización puede convertir el conocimiento en acción a través del intercambio de conocimientos y la sistematización de experiencias (FAO, 2013).

Para convertir las experiencias en fuentes de conocimiento es indispensable garantizar procesos de participación en la creación de conocimiento donde sean los mismos actores educativos quienes a través de un sistemático y ordenado proceso de reflexión e interpretación de sus vivencias le agreguen valor a la experiencia como parte del conocimiento de la institución.

Para ello, es recomendable orientar y representar las BPD en una documentación pertinente e incorporarla a la I.E., fortaleciendo una cultura de mejora continua.

1.2.6.2. *Las buenas prácticas docentes en la mejora del aprendizaje.*

Una BPD tiene como fin último el mejoramiento del aprendizaje. Desde esta mirada, la mejora escolar depende en gran medida de las prácticas que los docentes realicen en el aula, entonces, las buenas prácticas incrementan la calidad de los aprendizajes. En este sentido, cabe destacar el cuestionamiento y afirmación de Fink (2012) respecto a “how can we get better in our teaching? It is a question that perpetually challenges us. One powerful option is to learn from the outstanding teachers around us. (...) Improving our teaching: learning from the best⁷” (p.6).

De lo expuesto, se infiere que compartir BPD a nivel de las I.E. tiene como propósito ayudar al docente a reflexionar sobre su práctica; aprender de otros

⁷ ¿Cómo podemos mejorar en nuestra enseñanza? Es una pregunta que nos desafía constantemente. Una opción poderosa es aprender de los profesores destacados que nos rodean. Mejorar nuestra enseñanza: aprender de los mejores.

docentes que destacan porque llevan a cabo buenas prácticas; enriquecer el conocimiento profesional y valorar lo que el docente hace.

Mirando al futuro, la tarea para las instituciones educativas será recuperar y difundir el conocimiento que se encuentra en el saber hacer y en la experiencia de los docentes, de tal forma que se pueda generar el conocimiento colectivo a partir de conocimiento individual.

Finalmente, para enfrentar los desafíos de un mundo competitivo y globalizado, los niños, niñas y jóvenes de hoy en día necesitarán desarrollar competencias y capacidades que les ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tales habilidades pueden desarrollarse mediante un aprendizaje basado en estrategias de enseñanza que incluyan las buenas prácticas que los docentes desarrollen en sus aulas (Beniwall, 2016).



CAPÍTULO II

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN

El presente estudio se sustenta sobre la base de la sistematización, asumida como la interpretación crítica de una o varias experiencias, que busca ordenar y reconstruir la lógica del proceso vivido, generando diversos niveles de conocimiento a partir de una práctica de intervención profesional (Cifuentes, 2011; Jara, 2006).

Para el propósito de esta investigación, la sistematización se realizó desde la experiencia de implementar el proyecto piloto de buenas prácticas docentes en un colegio privado de San Juan de Miraflores, en donde se buscó recuperar y difundir, aquellas buenas prácticas, que los docentes llevan a cabo día a día. Con la intención de hacer explícitos los saberes que subyacen en los docentes y desde el enfoque de la gestión del conocimiento, se pretendió identificar buenas prácticas docentes, reconocidas como tales, para ser compartidas y transferidas a otros contextos.

La sistematización emerge como un tipo de investigación que permite recuperar saberes y conocimientos, “es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos” (Souza, 2008, p. 12). En este sentido, la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación cualitativa (Cifuentes, 2011; Gordon, 2010; Cendales y Torres, 2006; Sánchez, 2010), se caracteriza porque hace posible la construcción de conocimientos teóricos desde

una perspectiva crítica y reflexiva acerca de la experiencia desarrollada en un contexto específico.

Asimismo, la actividad reflexiva de la sistematización “permite organizar un conjunto de elementos (conocimientos, prácticas, datos, etc.) que se encuentran desarticulados, dispersos o poco visibles” (Sánchez, 2010, p. 2) en un orden lógico de hechos y conocimientos de la experiencia, lo que significa mirar con objetividad la práctica vivida.

Por tanto, el estudio se enmarcó dentro de la investigación cualitativa, con metodología de sistematización de experiencias; ya que buscó una aproximación a la experiencia propuesta para comprenderla, analizarla, interpretarla y reconstruirla a partir de la descripción de acciones y situaciones presentadas en cada una de las etapas desarrolladas en el proyecto piloto de Buenas Prácticas Docentes. De esta manera se construyeron nuevos conocimientos a partir de las interpretaciones.

2.1. OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN

2.1.1. Objetivo General

Sistematizar la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes en las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés en una institución educativa privada de San Juan de Miraflores.

2.1.2. Objetivos Específicos

Se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir y analizar el desarrollo y ejecución de la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes en las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés en una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, desde la mirada de la gestión del conocimiento aplicada a las organizaciones educativas.
- Establecer alcances y limitaciones de la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes.

2.2. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La presente sistematización buscó investigar y analizar los procesos de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes, desarrolladas a través del proyecto piloto de BPD, desde un enfoque de gestión del conocimiento, que fue llevado a cabo en los meses de agosto del 2014 a octubre del 2015.

En este proceso de sistematización la experiencia seleccionada, que constituye el objeto de estudio, fue el desarrollo y ejecución del proyecto piloto de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes en la que participaron treinta profesores del nivel de secundaria, distribuidos en las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés y el coordinador académico del nivel.

Los ejes de la sistematización representan los componentes en torno al que “giran las pautas de la reconstrucción de la experiencia, el ordenamiento de la información, el análisis crítico y la elaboración de las conclusiones” (Van de Velde, 2008, p. 73). Para el caso del presente estudio corresponden a las categorías y subcategorías.

Por tanto, la unidad de análisis lo constituye el proyecto piloto de BPD, que buscó la recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes, y de él se derivan las siguientes categorías de análisis establecidas a priori:

- Desarrollo del proyecto piloto de BPD: proceso que implica el diseño de un conjunto de acciones ordenadas en un período de tiempo y que responden a un propósito determinado.
- Ejecución del proyecto piloto de BPD: corresponde a la realización de las actividades y fases organizadas de acuerdo al plan establecido.
- Alcances y limitaciones de la experiencia: referido a aquellos aspectos que se proponen lograr a partir de un plan de acción así como las condiciones que favorecen o impiden la realización del proyecto piloto de BPD.

En la siguiente tabla se muestran las definiciones operacionales de las subcategorías definidas para cada categoría.

Tabla 3. Categorías y subcategorías - definiciones operacionales

| Categorías | Subcategorías | Definición Operacional |
|--|--|--|
| Desarrollo del proyecto piloto de BPD | Identificación del objetivo del proyecto | Proceso por el cual se reconoce el propósito del proyecto y los mecanismos para su difusión. |
| | Identificación de las etapas del proyecto | Proceso por el cual se conoce cada una de las fases que constituyen el proyecto. |
| | Determinación del público – objetivo | Constituido por los procedimientos que determinaron el grupo de personas hacia las cuales se dirige la intervención del proyecto piloto. |
| | Coherencia de la planificación | Establecimiento de la relación que existe entre las actividades con cada una de las etapas y los objetivos del proyecto así como la secuencia y desarrollo de las actividades. |
| Ejecución del proyecto piloto de BPD | Sesiones de socialización de buenas prácticas docentes | Referida a la interacción que se desarrollan entre los docentes del área con la finalidad de compartir sus BPD. |
| | Sesiones de evaluación de buenas prácticas docentes | Referida a las interacciones desarrolladas en las áreas con la finalidad de registrar las Buenas Prácticas Docentes. |
| | Estrategias de difusión | Mecanismos empleados para la difusión externa e interna de las buenas prácticas docentes. |
| Alcances y Limitaciones de la Experiencia | Fortalezas del proyecto | Son todos los elementos o factores identificados como facilitadores en la implementación del proyecto de BPD. |
| | Debilidades y limitaciones | Son todos los elementos o factores que limitan o dificultan la implementación del proyecto de BPD. |
| | Aspectos a mejorar | Constituido por todas las condiciones que permiten lograr resultados óptimos en la implementación del proyecto. |

Fuente: Elaboración propia, (2017)

Se seleccionaron dos técnicas de recolección de datos porque se desea contrastar y complementar los datos registrados por los miembros del equipo coordinador de BPD y lo que ellos manifiestan:

a) La entrevista semiestructurada

Esta técnica permitió obtener información de los cinco integrantes del equipo coordinador del proyecto piloto acerca de la experiencia de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes, objeto de la sistematización, con la

finalidad de interpretar el significado que los entrevistados atribuyeron a la experiencia vivida. La entrevista permitió “a juicio y al tacto del entrevistador decidir cuánto ceñirse a la guía y cuánto profundizar en las respuestas de los entrevistados y las nuevas direcciones que pueden abrir” (Kvale, 2011, p. 85) y es la que se adecuó a la presente investigación porque se pudo añadir preguntas adicionales a partir de las planificadas, de tal manera que se podía profundizar algunos aspectos de la experiencia y así, reconstruir el proceso vivido (Hernández et al., 2010).

El instrumento para esta técnica corresponde al guion de entrevista semiestructurada, elaborado según las categorías y subcategorías de la investigación, contiene preguntas abiertas, que pueden ser reformuladas, adaptadas o ampliadas durante la conversación, lo que permite su flexibilidad. Así, sirve para que el entrevistador se oriente durante el desarrollo de la entrevista (Díaz y Sime, 2009). El objetivo del guion de entrevista fue recoger la percepción de las personas que participaron en el proceso de ejecución del proyecto piloto de BPD y reunir información acerca de los alcances y limitaciones de la experiencia. Las entrevistas se registraron en audios de grabación y en la transcripción de la entrevista grabada, lo que facilitó ordenar la información en matrices de análisis, para la interpretación de los resultados. Cada entrevista fue codificada y se utilizaron matrices de análisis individual (anexo 5) y otra matriz de análisis grupal (anexo 6). El instrumento fue elaborado por la investigadora y la validación se realizó por el método de juicio de expertos, para el cual se contó con el apoyo de tres docentes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

b) El análisis documental

Los documentos constituyen una fuente valiosa de información porque ayuda al investigador a comprender los antecedentes, las situaciones y las experiencias que permiten contextualizar la investigación (Hernández, 2010). Con el propósito de contar con herramientas, estrategias y recursos que permitan al investigador acercarse al objeto de estudio y analizar la información producida por las

personas u organizaciones se utilizó la técnica del análisis documental (Díaz y Sime, 2009).

En el presente estudio, se recolectaron documentos como el informe de la coordinadora del proyecto piloto y de los asesores, el proyecto piloto de BPD y los formatos de identificación y registro de BPD con la finalidad de reconstruir el proceso vivido. Por tanto, requirió elaborar una guía de análisis de documentos con el objetivo de identificar en la documentación revisada aquella información relacionada con el desarrollo, la ejecución, los alcances y las limitaciones del proyecto piloto de BPD. De acuerdo a ello, la guía se construyó sobre la base de la matriz de coherencia interna de la investigación (anexo 1). En el diseño se describió los indicadores que permitieron clarificar y orientar la revisión de cada documento. De este modo, permitió analizar las fuentes de información empleadas como los documentos antes mencionados y se complementó la información recogida en las entrevistas para poder contrastarla (Díaz y Sime, 2009, p. 10).

Los instrumentos empleados para realizar el análisis de los documentos fueron las matrices de análisis que recogieron y compararon la información, su diseño se elaboró en función de las categorías, las definiciones de las subcategorías y las fuentes de información, dando como producto la matriz de análisis individual de documentos (anexo 7). Para el análisis comparativo de los documentos, se elaboró una matriz de análisis grupal (anexo 8). Cada una de las matrices incluyó el objetivo y los indicadores de las subcategorías y se asignó a cada documento una codificación.

Finalmente, para el procesamiento y análisis de la información, se procedió a integrar la información recolectada y ordenada procedente de la matriz grupal de entrevistas y de la matriz grupal de análisis documental con la finalidad de realizar una reflexión crítica del proceso e identificar los puntos críticos. De ahí que, para establecer los puntos críticos, se consideró los siguientes aspectos: el análisis crítico de factores claves que potenciaron y debilitaron la experiencia; el análisis crítico de factores que influyeron en los diferentes niveles de la experiencia y la formulación de las lecciones aprendidas que dejó la experiencia (Van de Velde,

2008). A partir de estos datos se elaboró la matriz de análisis para la reflexión crítica (anexo 9) que permitió comparar y analizar los resultados obtenidos respecto a la experiencia de recuperación y difusión de BPD, y aproximarnos a la experiencia vivida.

En cuanto a los procedimientos para asegurar la ética en la investigación y de acuerdo a lo señalado en el reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la presente investigación consideró los principios éticos que garantizan la confidencialidad y privacidad de la información brindada por los participantes a través del consentimiento informado.

Respecto a los procedimientos seguidos en el presente estudio, se comunicó a la Directora de la institución educativa el propósito de realizar la sistematización del proyecto piloto de buenas prácticas docentes y acceder a la información respectiva. Contando con su aprobación, se accedió a los siguientes documentos: el proyecto piloto de BPD, el informe de la coordinadora del proyecto y de los asesores de área.

Además, se solicitó la colaboración de los asesores de área en la aplicación de una entrevista. Previamente se les explicó la finalidad de la investigación, que su participación es voluntaria y la información recogida es estrictamente confidencial. Del mismo modo, se les comunicó el compromiso de devolver los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación y de esta forma, favorecer planes de mejora en la institución. Luego, se obtuvo la aceptación respectiva registrada con la firma el protocolo de consentimiento informado para participantes (anexo 11), según lo indicado por la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (OEIIC). Asimismo, cabe señalar que se participó de un taller de implementación de los principios de ética de la investigación organizado por la OEIIC.

Por tanto, se asume de manera responsable las implicancias del proceso de la investigación y el compromiso de respetar los principios éticos que una investigación exige.

DISEÑO DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

| Objetivo | Categorías | Subcategorías | Indicadores | Fuente de Información | | |
|--|---|---|---|-----------------------|--------------------------------------|------------------------|
| | | | | Informe de Asesores | Informe de Coordinadora del Proyecto | Proyecto Piloto de BPD |
| Describir y analizar el desarrollo y ejecución de la experiencia de recuperación y difusión de las BPD en las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Inglés y Matemáticas en una I. E. privada de S. J. M., desde la mirada de la gestión del conocimiento aplicada a las organizaciones educativas. | Desarrollo del proyecto piloto de buenas prácticas docentes | 1. Identificación del objetivo del proyecto. | <ul style="list-style-type: none"> a. Redacción del objetivo en forma clara y sencilla. b. Formulación de los objetivos del Proyecto en coherencia con las necesidades de la I.E. c. Estrategias empleadas en la difusión de los objetivos del Proyecto a los docentes de la I. E. d. Conocimiento del Proyecto por parte de los participantes. | | | X |
| | | 2. Identificación de las etapas del proyecto. | <ul style="list-style-type: none"> a. Organización del Proyecto por etapas. b. Coherencia de cada una de las etapas con los objetivos del Proyecto. c. Descripción ordenada y secuencial de cada etapa mencionada en el Proyecto. | | | X |
| | | 3. Determinación del público – objetivo. | <ul style="list-style-type: none"> a. Criterios de selección del público-objetivo acordes a los objetivos del Proyecto. b. Participación del público – objetivo en el Proyecto. | | | X |
| | | 4. Coherencia de la planificación. | <ul style="list-style-type: none"> a. Secuencia de las actividades propuestas. b. Desarrollo de las actividades propuestas según el cronograma. c. Correspondencia de las actividades con las etapas planificadas y los objetivos propuestos. | | | X |
| | Ejecución del proyecto piloto de buenas prácticas docentes | 5. Sesiones de socialización de BPD. | <ul style="list-style-type: none"> a. Dinámica interna de las sesiones de socialización. b. Espacios y tiempos empleados en las sesiones. c. Resultados obtenidos en relación a la identificación de BPD. | X | X | |
| | | 6. Sesiones de evaluación de BPD. | <ul style="list-style-type: none"> a. Dinámica interna de las sesiones de evaluación. b. Espacios y tiempos empleados en las sesiones. c. Resultados obtenidos en relación al registro de BPD. | X | X | |

| | | | | | | |
|---|---|--------------------------------|--|---|---|--|
| | | 7. Estrategias de difusión. | a. Tipo de estrategias empleadas para la difusión de las BPD en la I.E. b. Función de los responsables de la difusión c. Desarrollo de materiales escritos o audiovisuales para la difusión. | X | X | |
| Establecer alcances y limitaciones de la experiencia de recuperación y difusión de las BPD. | Alcances y limitaciones de la experiencia | 8. Fortalezas del proyecto. | a. Fortalezas identificadas en relación : – Al trabajo en equipo. – A la incorporación de nuevas metodologías. – En el ámbito de la gestión de la I.E. – En el ámbito de crecimiento profesional de los participantes. b. Resultados obtenidos en función de los objetivos y metas. | X | X | |
| | | 9. Debilidades y limitaciones, | a. En la ejecución de las actividades del proyecto: – Identificación de elementos facilitadores en la implementación del proyecto piloto de BPD. – Identificación de elementos que dificultan la implementación del proyecto piloto de BPD. b. Desarrollo de etapas y actividades programadas frente a las implementadas. c. Monitoreo de cada etapa del proyecto. | X | X | |
| | | 10. Aspectos a mejorar | a. Puntos débiles u omitidos. b. Críticas realizadas por los participantes. c. Observaciones y sugerencias de los coordinadores y participantes. | X | X | |

Fuente: Elaboración propia, (2017)

CAPÍTULO III

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En este capítulo se desarrolla el análisis y la interpretación crítica del proceso vivido en la recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes en una I.E. privada del distrito de San Juan de Miraflores (Lima), desde la perspectiva de la gestión del conocimiento. Se empieza por contextualizar el escenario donde se llevó a cabo la experiencia y explicar los antecedentes que motivaron la propuesta del proyecto piloto de buenas prácticas docentes. Luego, se presenta la experiencia, describiendo cada una de las fases y etapas implementadas en el proceso, así como las lecciones aprendidas, para luego establecer alcances y limitaciones desde la mirada de los participantes y concluir con una reflexión crítica.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La institución educativa donde se desarrolló la experiencia será denominada como MRB, la cual es una entidad católica sin fines de lucro, administrada por una congregación religiosa de amplia trayectoria y con 108 años de presencia significativa en el país. El colegio fue creado en 1968 y desde sus inicios ha orientado sus esfuerzos hacia la educación integral de niños, niñas y jóvenes; con 49 años de vida institucional, es reconocida como una institución líder y de prestigio en la zona. Actualmente es conducido por un consejo directivo conformado por laicos designados por la Congregación.

Se ubica en el distrito de San Juan de Miraflores, pertenece al ámbito de la UGEL N° 1 y ocupa un área 60 000 m². Cuenta con una amplia infraestructura, áreas verdes, aulas amplias, iluminadas y modernamente equipadas, un auditorio, un coliseo, una capilla, una piscina y un campo deportivo. En la actualidad atiende a una población escolar de 1778 alumnos y alumnas, en la modalidad de Educación Básica Regular y distribuida en sus tres niveles de enseñanza: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria.

La mayoría de alumnos que asisten al colegio, proceden del mismo distrito y otros de distritos vecinos como Villa María, Villa El Salvador, Chorrillos y Surco. Los hogares se ubican en los sectores socioeconómicos B y C. Existen, además, cinco colegios de gestión pública y un colegio privado, cercanos a la institución. La institución educativa, al igual que muchas otras, se encuentra inmersa, en un contexto social, económico, cultural y político afectado por serios problemas de inseguridad ciudadana, pandillaje, alcoholismo y drogadicción.

El estilo educativo se fundamenta en una educación evangelizadora de calidad orientada a formar buenos cristianos y buenos ciudadanos, que los impulse a construir una sociedad más justa, fraterna y solidaria, siendo sus rasgos particulares: la sencillez, el espíritu de familia, el amor al trabajo, la pedagogía de la presencia y a la manera de María. De estos rasgos se desprenden los valores que promueve como responsabilidad, respeto, honestidad y solidaridad.

En este sentido, la propuesta educativa del colegio se enmarca en el Modelo Marista de Evangelización desde la educación y en el Currículo Nacional (RM N°281-2016-MINEDU) centrado en el paradigma sociocognitivo y humanista del aprendizaje, y que considera el desarrollo de las competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños que se espera logren los estudiantes en cada ciclo y nivel, lo que permite emprender un reto mayor: alcanzar altos estándares de rendimiento académico y convivencia, a fin de estar preparados para ser personas competentes y asertivas.

3.1.1. Organización interna de la institución

El colegio cuenta con tres aulas de Inicial, veinticuatro aulas de Primaria y veinte aulas de Secundaria; además, tiene como estamentos de apoyo al servicio educativo al Departamento Psicopedagógico, la Coordinación de Actividades, la Coordinación de Deportes, la Biblioteca, la Capellanía y la Enfermería.

El colegio presenta la siguiente estructura organizacional:

- Dirección del colegio
- Dirección Académica, conformada por las jefaturas del nivel de Inicial, de Primaria y de Secundaria, y las asesorías de áreas.
- Dirección Formativa, que comprende el Departamento de Convivencia, el Departamento Psicopedagógico y la Enfermería
- Dirección Pastoral, integrada por los diferentes equipos de animación a la pastoral: Juvenil, Sacramental, Vocacional y Espiritualidad.
- Administración

Para el caso del nivel de Educación Secundaria, que es el nivel en donde se desarrolla la experiencia, los docentes conforman equipos de trabajo organizados en diez áreas curriculares: Matemática, Comunicación, Ciencias sociales, Ciencia, tecnología y ambiente, Inglés, Educación religiosa, Educación física, P.F.R.H., Arte y Computación; cada una de ellas, cuenta con un ambiente destinado al desarrollo de reuniones o para la realización de tareas propias de su labor docente, y se encuentran a cargo de un asesor de área.

El asesor de área, responsable del nivel académico de su área, se encarga de planificar, ejecutar, supervisar y evaluar las actividades académicas desarrolladas en el colegio, por los profesores de su área, bajo las orientaciones de la Dirección Académica. Además de brindar asesoría, orientación y apoyo a los profesores de su área, dirige las reuniones de su equipo y participa de las reuniones semanales de asesores con la Dirección Académica, con una duración de 45 minutos.

Dentro de la organización interna del colegio, se asignan a los docentes de Educación Secundaria los siguientes espacios para realizar coordinaciones o desarrollar sus funciones:

- Reuniones de asesoría, donde coordinan con los docentes de su área curricular: una hora
- Reuniones de consejo de grado con docentes del mismo grado: una hora
- Coordinación entre docentes que comparten un mismo curso: una hora
- Atención a padres de familia: una hora
- Reunión general con todo el personal del colegio: una hora
- Si el docente es tutor, se le establecen seis horas para realizar la labor tutorial: dos horas de tutoría, tres horas para entrevistas y una hora de asesoría con el área formativa o psicopedagógica.
- Horas de clase asignadas

Ahora que se cuenta con un panorama general de la organización educativa y del nivel de Educación Secundaria, pasaremos a presentar la historia de la experiencia.

3.1.2. Reconstruyendo la historia vivida

Se acercaba el momento en que dos profesoras con más de treinta y cinco años de servicio y de reconocida experiencia en su labor como docentes, pronto abandonarían el colegio, estaban a puertas de jubilarse. Sus colegas empiezan a extrañarlas, y en conversaciones entre algunos docentes, se cuestionan: “¿cómo podríamos hacer para que esas experiencias queden grabadas en nuestro colegio?”, “¿quién recogería ese saber acumulado con el paso de los años?” Al irse ellas, se van también años de experiencia recogida día a día en las aulas, en el trabajo con sus alumnos, en el contacto con sus colegas y la habilidad de las mismas, y todo aquello que las llevó a ser destacadas profesoras. Las maestras se van con su mochila de conocimientos y experiencias...”

La historia descrita puede parecer un hecho anecdótico, pero es una realidad que ocurre en muchas I.E., ese “saber hacer” acumulado de muchos docentes se desaprovecha o se comparte con un docente que está de paso por la institución y que luego lo llevará como “experiencia ganada” a otro colegio.

Es evidente, pues, que los maestros a menudo se capacitan, se perfeccionan, acumulan experiencias de su práctica diaria, de las reuniones informales o de conversaciones en los patios, aprenden de su relación con otros compañeros, pero mucho de ello queda en la “mente” o en el plano personal del docente, y ¿qué sucede con todo este conocimiento cuando el maestro abandona la Institución?, se va con todo lo aprendido y muchas instituciones no son capaces de retener ese cúmulo de experiencias o conocimientos que se va con las personas.

Por otra parte, alineados con los objetivos estratégicos expresados en el PEI de la Institución y en los Compromisos de Gestión Escolar del Ministerio de Educación, surgió la necesidad de realizar acciones para la mejora continua de los procesos de enseñanza que los docentes llevan a cabo en las aulas y que se sustentaron, a su vez, en los resultados de la encuesta de opinión aplicada a los alumnos de Educación Secundaria en el 2014, que señalan como un aspecto a mejorar: el desarrollo de diversas estrategias metodológicas.

Vinculando ambos aspectos de la realidad y en el universo del conocimiento existente en la institución, es importante preguntarse, ¿qué tipo de conocimiento es requerido? En respuesta a la interrogante cabe señalar que las buenas prácticas docentes constituyen esos conocimientos que vienen de la experiencia, y al ser compartidas con otros docentes, se formalizan, mejorando las prácticas educativas y favoreciendo el conocimiento organizacional. Al respecto, Jerí (2008) afirma que “es necesario capitalizar este saber y saber hacer que van acumulando las personas y que pueden traducirse en prácticas eficaces o buenas prácticas” (p. 32).

Entonces, desde la condición de Directora Académica que ocupó la investigadora, se planteó fortalecer el rol de los docentes a través de procesos de gestión del conocimiento que impliquen intercambiar experiencias pedagógicas entre ellos y de esa forma, recuperar esos conocimientos que los maestros acumulan, incorporando metodologías innovadoras, haciéndolas visibles y enriquecer así la organización educativa.

Las instituciones educativas son organizaciones basadas en el conocimiento y en ella, los docentes poseen una gran cantidad de conocimientos que fluyen y circulan constantemente. Estos conocimientos que se generan, frecuentemente se encuentran dispersos, no se comparten o permanecen ocultos, precisamente porque muchas instituciones no son capaces de retener tales experiencias, conocimientos o iniciativas, estos se diluyen en el tiempo al no contar con mecanismos para recuperarlos y convertirlos en un conocimiento organizacional.

Es así, que la institución educativa MRB, que implementó la propuesta de la presente sistematización, considera que cuenta con profesores que llevan a cabo buenas prácticas docentes, aunque ellos no estén familiarizados con el término, las cuales no habían sido capitalizadas. Para que estas buenas prácticas no quedaran en hechos aislados o simplemente desaparecieran de la institución, se desarrolló un proyecto para la recuperación y difusión de estas buenas prácticas docentes.

En agosto del 2014, se diseñó un proyecto piloto para la recuperación y difusión de BPD, en la que participaron treinta docentes del nivel de Educación Secundaria organizados en cinco áreas curriculares: CTA, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés. Las áreas se seleccionaron por su carácter académico, por la mayor cantidad de docentes que incluye y por el mayor número de horas asignadas según el plan de estudios del colegio En el siguiente cuadro se presenta la información:

Tabla 3. Número de horas y docentes por Área Curricular

| Áreas Curriculares | Nº Docentes | Nº Horas de clase |
|--------------------|-------------|-------------------|
| Ciencias sociales | 5 | 5 |
| Comunicación | 7 | 7 |
| CTA | 6 | 5 |
| Inglés | 5 | 4 |
| Matemática | 7 | 7 |

Fuente: Elaboración propia, (2017)

El objetivo del proyecto fue recuperar y difundir las BPD en las áreas mencionadas, de forma que favorezca la generación de nuevos conocimientos y la mejora de las metodologías que los docentes aplican en el desarrollo de sus clases. Se establecieron criterios para identificar si se estaban realizando BPD y una vez identificadas se planificaron sesiones para socializarlas, evaluarlas y difundirlas entre los docentes de cada área. Para ello se utilizaron dos instrumentos: la ficha de identificación de BPD y la hoja de registro de BPD.

Con la finalidad de recuperar el conocimiento que provienen de aquellas experiencias que mejoran los aprendizajes, obteniendo resultados positivos y a las que se denominan buenas prácticas docentes, se plantearon los siguientes propósitos:

- Poner a disposición de la comunidad educativa, de una forma ordenada, práctica y eficaz, los procesos para recuperar y difundir buenas prácticas que puedan ser útiles por los docentes.
- Incrementar metodologías innovadoras para la mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las buenas prácticas docentes contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza, favoreciendo una dinámica de colaboración y trabajo en equipo de los profesores.
- Revitalizar la profesión docente porque al compartir las BPD que los maestros llevan a cabo, se visibilizan y se generan nuevos conocimientos. Esta dinámica de interacción entre los docentes, supone romper el aislamiento e individualismo docente para enmarcar la profesión en un nuevo conocimiento profesional.
- Lograr la institucionalización de los procesos de gestión del conocimiento implementados en la I.E., que sirvan de referencia para ser replicados en otros contextos o instituciones.

La sistematización de esta experiencia, en el marco de las políticas educativas que se orientan a garantizar la calidad educativa, se alinea con los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional al 2021, entre ellos, que los estudiantes y las instituciones educativas alcancen aprendizajes de calidad, mediante estrategias que “aseguren prácticas pedagógicas de calidad y fortalezcan el rol pedagógico en las instituciones educativas” (CNE, 2007, p. 14).

3.2. TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA

A continuación se describe la trayectoria seguida en el desarrollo y ejecución del proyecto piloto de BPD en una I.E. privada de S.J.M., desde agosto 2014 hasta octubre 2015, que consideró las siguientes fases:

- Diseño del proyecto de BPD (agosto a diciembre de 2014)
- Ejecución (febrero a octubre de 2015)

En seguida, se presenta la secuencia de actividades realizadas y los resultados obtenidos en cada una de las fases.

3.2.1. Fase 1: Diseño del proyecto

La formulación del proyecto piloto de BPD buscó responder de forma creativa e innovadora a las demandas por mejorar estrategias metodológicas significativas en el aula. Por tanto, en el proyecto se concretaron estrategias para recuperar el conocimiento que los maestros van acumulando día a día, enfatizando un tipo de conocimiento relacionado a las buenas prácticas que los docente realizan, al mismo tiempo, se consideró que no era suficiente recuperar las BPD sino también difundirlas.

Comprendió, también la realización de un plan de acción que consistió en la elaboración de un documento que recogió la fundamentación, objetivos, etapas, cronograma, recursos y evaluación del proyecto. Para ello hubo que definir los destinatarios, los responsables de cada acción y evaluar los resultados.

En este sentido, es importante señalar que todos los elementos del diseño sean claros y bien delimitados para el éxito de un proyecto de gestión del conocimiento. Al respecto, Gairín et al., (2009) hace énfasis en la claridad de objetivos y sostiene que “es necesario clarificar aquello que se desea conseguir y, por consiguiente, los objetivos que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo del proceso, procurando evitar ruidos y malas interpretaciones por falta de concreción” (p. 630).

El análisis de cómo se diseñó la formulación del proyecto, partió de las siguientes subcategorías:

1. Identificación de los objetivos del proyecto

Los objetivos definidos en el plan fueron los siguientes:

- Identificar las BPD en el área de ciencias a través de criterios de selección.
- Registrar las BPD desarrolladas por los docentes en la hoja de registro.
- Difundir las BPD en el portal web de la institución.

Se logró identificar los objetivos del proyecto a través de la redacción de los mismos en forma clara y con un lenguaje sencillo, además su formulación guardó coherencia con las necesidades de la institución.

2. Identificación de las etapas del proyecto

La ejecución del proyecto piloto comprendió las siguientes etapas: sensibilización, identificación, registro y difusión de las BPD.

Se observa coherencia de cada una de las etapas con los objetivos del proyecto, así como una descripción ordenada de las mismas.

3. Determinación del público-objetivo

Los destinatarios del proyecto piloto fueron los treinta profesores del nivel de Educación Secundaria de las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés. Si bien es cierto, en el proyecto piloto se menciona los destinatarios del proyecto, no se especifica los criterios de la selección del público objetivo, en este caso, los maestros participantes del proyecto.

4. Coherencia de la planificación

La secuencia de las actividades propuestas son claras y su desarrollo se explicita en el cronograma. Pero, dada la duración del proyecto, las actividades tuvieron que ser más específicas en el cronograma, en tanto que es un instrumento de gestión, determina los tiempos de ejecución de cada una de las actividades a realizar. Por consiguiente, al no estar especificadas la duración de cada actividad,

se observa que cada asesor lo manejó de acuerdo a sus propios tiempos, en el rango establecido.

3.2.2. Fase 2: Ejecución del proyecto

Correspondió a la realización de las etapas y acciones organizadas de acuerdo al plan establecido en el proyecto piloto de BPD. Se establecieron tres etapas: sensibilización del proyecto, recuperación de las BPD y difusión de las BPD.

Etapas 1: Sensibilización del proyecto

En esta etapa se establecieron acciones con la finalidad de generar interés y obtener el respaldo del Consejo Directivo de la institución y lograr el compromiso de los docentes para la realización de la tarea de recuperar aquellas buenas prácticas docentes.

Acciones

- Sensibilización del Equipo Directivo

Se realizó una reunión con la Directora del Colegio, donde se le explicaron las diferentes etapas del proyecto piloto de BPD, que buscó recuperar y difundir aquellos conocimientos tácitos, buenas prácticas docentes, que los docentes llevan consigo, logrando su interés y disposición a la puesta en marcha del proyecto (noviembre, 2014). Luego, se produjo un cambio en la dirección del colegio y en este contexto, quien realiza la investigación, como parte integrante del nuevo Equipo Directivo, solicitó a la nueva Directora del colegio, un espacio dentro de la reunión del Consejo Directivo para presentar formalmente el proyecto piloto de BPD.

Es así que se presentó al Consejo Directivo, en la sesión del 6 de enero de 2015, el plan de acción para la puesta en marcha del proyecto piloto de BPD. En ella se enfatizó la importancia de gestionar un tipo de conocimiento necesario para la institución, en este caso, las buenas prácticas docentes, que permitan mejorar la práctica docente en la enseñanza e incrementar el capital intelectual de los maestros. Además, se explicó que no generaría una mayor inversión en términos

de costos y que se aplicaría en el nivel de Educación Secundaria. En un primer momento, hubo la sugerencia de extenderlo a los otros niveles, pero al tratarse de un proyecto piloto, la Directora dispuso que se mantuviera la propuesta inicial, considerando también el tiempo que implicaría dirigir el proyecto. Finalmente, el Consejo Directivo aprobó la ejecución del Proyecto piloto y su compromiso en facilitar los recursos necesarios que requirió, así como, la incorporación del mencionado proyecto en el PEI de la institución. Cabe mencionar en este sentido, el apoyo que el Consejo Directivo del colegio brinda a las iniciativas viables que se presentan con el fin de mejorar la calidad del servicio educativo.

- Sensibilización a los docentes participantes

Los docentes que participaron en el proyecto forman parte de las áreas de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés. Se buscó animar la participación de los docentes en el proyecto piloto con el fin de identificar buenas prácticas docentes en cada uno de los equipos de área para luego, difundirlas. Para esto se planificó un taller de sensibilización, para el cual, por disposición de la Dirección del colegio, se consideró oportuna la participación de todos los docentes y se incluyó en el cronograma de planificación pedagógica del mes de febrero.

La sensibilización se realizó mediante un taller de capacitación sobre BPD realizado el 6 de febrero de 2015, el cual fue dirigido a todos los docentes del colegio. Se coordinó previamente con dos especialistas de la UGEL N°1, el desarrollo de las actividades, a fin de caracterizar sus prácticas pedagógicas en la línea de buenas prácticas docentes e innovación, y orientar el tema hacía la conceptualización e identificación de BPD. Para que el taller de capacitación resultará atractivo y dinámico, se consideró la participación de los docentes a través de diversas dinámicas grupales, las actividades fueron ágiles y generaron atención y entusiasmo. Luego, se planteó una pregunta a cada grupo “¿Cómo será un proyecto que contenga buenas prácticas docentes?”, el producto de lo trabajado en los grupos se socializó a los demás, se recogieron los papelógrafos como evidencia. El trabajo grupal resultó interesante por la variedad de respuestas que realizaron los maestros. Las especialistas dejaron los materiales

audiovisuales y se colocaron en la red interna del colegio accesible a los docentes que deseen revisarlo. Participaron 86 docentes de los niveles de Educación Inicial (4), Educación Primaria (38) y Educación Secundaria (44), así como 3 jefes de nivel; la duración del taller fue de tres horas.

Ese mismo día, también se presentó la estructura general del proyecto piloto a todos los docentes, antes de empezar el taller de capacitación. Después, se convino en efectuar una evaluación del taller con los asesores de las áreas participantes en el proyecto, que no se realizó.

- Conformación del Equipo Coordinador del Proyecto

El equipo estuvo formado por los cinco asesores de las áreas participantes y la Directora Académica. Los criterios para seleccionar a los asesores fue en función de la responsabilidad de dirigir a su equipo de área, por ser considerados líderes intermedios y contar con menos carga académica. La Coordinación del proyecto estuvo bajo la responsabilidad de la Dirección Académica quien se encargó de conducir el proyecto hacia los objetivos establecidos. Previamente a la aplicación de este proyecto se conversó con cada asesor sobre la factibilidad de iniciarlo, se recogieron sus opiniones y se obtuvo su adhesión en el mes de diciembre de 2014. Los asesores tuvieron la responsabilidad de dirigir las reuniones de su área y guiar el proceso de identificación y difusión de las buenas prácticas docentes.

El equipo Coordinador del Proyecto cumplió las siguientes tareas:

- Revisión de los formatos de la ficha de identificación y la hoja de registro de BPD.
- Acompañamiento en los procesos de identificación de BPD.
- Recopilación y registro de las BPD de cada equipo de trabajo.
- Establecimiento de los mecanismos de difusión interna y externa.
- Evaluación de los resultados en cada etapa del proyecto.

Para lograrlo, se establecieron reuniones con los asesores de las áreas involucradas y, se buscaron los espacios y tiempos en que todo el equipo coincidiera con sus horas disponibles, sobre todo para impulsar la segunda etapa

del proyecto. Se contaba con otros espacios y tiempos para las reuniones como las reuniones con asesores o al término de las clases, siempre dentro de la jornada laboral. Los asesores tenían menos horas de clase, aunque algunos eran tutores y atendían otras responsabilidades. Lo que se puede apreciar es que el equipo no contaba con un cronograma de reuniones mientras duró la aplicación del proyecto.

Las reuniones al inicio del proyecto fueron de periodicidad quincenal, en los meses de marzo y abril, y luego mensuales, hasta la culminación del proyecto. Estas reuniones sirvieron para organizar las actividades de socialización e identificación de BPD así como para realizar el seguimiento del proyecto. Se llevaron a cabo en total siete reuniones, de febrero a octubre.

En la primera reunión del 6 de marzo, se presentó en detalle el proyecto de BPD y se formalizó el equipo responsable del mismo. También se revisó la ficha de identificación de las BPD, y los asesores se comprometieron a informar a los integrantes de su área acerca de la puesta en marcha del proyecto y buscar información adicional para sustentar ejemplos de BPD. Además se señaló la importancia de ser cada uno de nosotros expertos en definir e identificar las BPD. En la siguiente reunión, el día 13 de marzo, se revisaron las características de una BPD, de acuerdo a los criterios que propone el FONDEP y la Junta de Andalucía. Una vez clarificadas, se procedió a analizar cada uno de los ítems que componía la ficha, se volvieron a revisar los ítems, se discutieron y finalmente se redujeron de 22 a 18 ítems. Aunque la intención fue reducir a menos ítems, el equipo considero necesario dejarlo en esa cantidad ya que luego, se adaptarían de acuerdo a la observación o no observación de ese criterio.

Durante las reuniones se observó disposición y colaboración de parte del equipo, asimismo mostraron diferentes iniciativas para dirigir las tareas encomendadas y buscar que todos los docentes a su cargo tuvieran información acerca de las BPD.

Etapa 2: Recuperación de BPD

Esta etapa representó el aspecto medular y clave de la puesta en marcha del proyecto, pues en ella, se recuperaron y registraron las BPD que los maestros realizan, constituyendo estas un tipo de conocimiento que es necesario rescatar porque provienen de la experiencia, así como del quehacer docente. Finalmente, permite incrementar el capital intelectual y el conocimiento organizacional de la institución. Para asegurar tal propósito, se recurrió a la aplicación del ciclo del conocimiento, según los principios propuestos por Nonaka y Takeuchi (1995).

En esta etapa se realizaron dos tipos de sesiones, las sesiones de socialización y las sesiones de evaluación, que tenían como finalidad servir de espacio para la identificación y el registro de las BPD. Se estableció, desde la Dirección Académica que estas reuniones tendrían lugar en la denominada “hora de asesoría”, hora asignada para las reuniones de los docentes de una misma área y se evitó así, usar otros espacios que pudieran significar una mayor carga de trabajo. En este aspecto, mencionamos que durante la “hora de asesoría”, además, se debía atender aspectos relacionados con el área como seguimiento del plan de trabajo y el avance académico, coordinaciones de actividades, acompañamiento a docentes, entre otros.

Los asesores fueron los responsables de dirigir las reuniones planificadas para este fin, así como orientar a los docentes para alcanzar los objetivos propuestos. Siendo los asesores, actores claves como gestores del conocimiento, en reuniones previas del equipo coordinador de BPD, se fijaron pautas y guiones que sirvieron precisamente para la conducción de las reuniones de socialización y evaluación a través de los procedimientos acordados. Asimismo, los asesores tenían como guía de análisis, dos instrumentos: la ficha de identificación de BPD y la hoja de registro. Las siguientes acciones corresponden a los procesos seguidos para recuperar el conocimiento tácito sobre buenas prácticas que el docente realiza en su quehacer pedagógico.

Acciones

- Presentación de los objetivos del proyecto a cargo de los asesores.

- Desarrollo de las sesiones de socialización

Cada asesor se encargó de conducir las reuniones de su área, animaron y orientaron a sus compañeros para que expongan y compartan sus BPD en la enseñanza. Dentro de lo planificado y acordado en las reuniones del equipo coordinador del proyecto (ECP), se fijó que antes del término del primer bimestre se realizaría la socialización y evaluación de las BPD, para dar tiempo a que, durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje, el profesor reflexione sobre su práctica docente y determine cuál considera fue su propia BPD, a partir del taller de capacitación sobre BPD y de la información que los asesores brindaron. Luego, el asesor solicitó a cada docente que describiera brevemente la BPD elegida, en la hoja de registro, que posteriormente sería el insumo que llevó a las reuniones de socialización.

Es en este momento, que se suscitó un punto crítico, porque surgieron dudas de cómo realizar la actividad, percepciones de “más carga laboral”, “es mucho para escribir”, en general resistencias al cambio. Es así, que la coordinadora del Equipo Coordinador del Proyecto se acercó a tres equipos de área para explicar personalmente el proceso, disminuir tensiones y presentar la tarea en forma más sencilla, por ejemplo, diciendo: “piensa en aquella estrategia que usaste para enseñar tu curso y que te dio buen resultado” “eso que tú crees que te dio buen resultado y se ajusta a los criterios de BPD, esa experiencia, anótala en la hoja de registro y la presentas en la reunión”. También se dieron ejemplos al respecto. Cada profesor tenía la hoja de registro y la ficha de los criterios de identificación.

De acuerdo a lo acordado y a lo propuesto en el cronograma, se estableció presentar las BPD al término del 1° bimestre, pero como se inició este proceso en el mes de abril, se extendió el plazo hasta fines del 2° bimestre, argumentando la falta de tiempo. A través de los informes de los asesores y las entrevistas realizadas, se evidencia que cada asesor utilizó diferentes estrategias para recoger BPD en los docentes de su área y de acuerdo a las características de su equipo.

En este momento se produce otro punto crítico, pues, en cada equipo se plantearon diversas formas de atender como grupo a este requerimiento. No hubo un patrón común pero sí un esquema general de los procedimientos a realizar. Tal es el caso, de la asesoría de inglés en que acordaron buscar por cuenta propia información acerca de BPD; otros equipos se animaron a “buscar” sus buenas prácticas, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; otros, revisaron qué acciones positivas como grupo o en forma individual han tenido y las han incorporado en toda el área; otros, se esforzaron y diseñaron actividades innovadoras para el caso.

Una vez que cada profesor reconoció y describió su BPD en la hoja de registro, los asesores determinaron las fechas de reunión para que los profesores lo compartieran. La dinámica consistió en la exposición por cada docente de su BPD, para esto llevaron en la ficha de registro un resumen breve de lo logrado durante el bimestre. Esta actividad demandó más de tres sesiones en algunas áreas, porque al momento de compartir, se generaron preguntas, diálogos, comentarios y se produjo una interacción entre los docentes. Hubo análisis y reflexión acerca de las BPD de sus compañeros.

- Desarrollo de las sesiones de evaluación

En las sesiones de evaluación se produjo la verdadera captura del conocimiento porque dio como resultado la identificación de las BPD en cada área curricular, así como la recuperación del conocimiento tácito y su transformación en conocimiento explícito, generando nuevos conocimientos.

En este contexto, se buscaron espacios en donde los docentes pudieran interactuar e intercambiar sus experiencias y saberes acerca de sus prácticas pedagógicas en el aula, en este caso, desde la Dirección Académica del colegio, se asignó el momento de la hora de asesoría.

Las sesiones de evaluación se realizaron bajo las pautas establecidas en las reuniones del equipo coordinador de BPD y dependió del manejo de los tiempos y de las actividades generales que en esos momentos se daban, como por ejemplo,

la preparación para el Día de Logro. Las reuniones fueron presenciales y contaron con la participación de todos los profesores. El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

Cada asesor dirigió y orientó las reuniones de evaluación, la dinámica consistió en que cada docente exponía a sus compañeros la BPD que había identificado, desde su experiencia y reflexión. Mientras se desarrollaba esta presentación, simultáneamente, los demás docentes realizaban la evaluación de esa BPD, con la ayuda de la ficha de identificación, con la finalidad de identificar si esa BPD cumplía con los criterios para ser una BPD.

Después que cada profesor expuso su BPD, se hacían preguntas al respecto, se discutía o debatía, se cuestionaba y luego se iba evaluando la experiencia de acuerdo a los criterios establecidos en la ficha. Se realizó una evaluación de 360 grados, entre pares; es decir, un profesor evaluaba la BPD de cada uno de sus compañeros y otro profesor hacía lo mismo con las demás BPD de sus demás compañeros, y así sucesivamente cada uno. Luego el asesor recogió todas fichas de evaluación, tabuló los datos y cada uno le dio su propia particularidad al momento de tabularlos. Posteriormente, en una siguiente reunión, se presentó la BPD que obtuvo el mayor puntaje, aunque para todos los asesores todas las BPD de sus compañeros fueron encomiables y meritorias, es así, que en un área, una BPD considerada exitosa en el aula, la incorporaron como una BPD para ser trabajada por todos los docentes y se asumió como una actividad durante el 2016, como es el caso de la noticia del día.

Como resultado se obtuvo una o dos BPD por área, aunque se consideraron todas las BPD porque los puntajes no tenían diferencias significativas. Hubo satisfacción por el trabajo terminado, por valorar el trabajo del otro compañero y saber que los demás realizaban BPD pero que no se conocían. En consecuencia, de todo este proceso se obtuvo la identificación de las BPD en cada área curricular, así como la recuperación del conocimiento tácito y su transformación en conocimiento explícito, generando nuevos conocimientos.

Luego, cada asesor se encargó de hacer un resumen de los resultados obtenidos y de recopilar la documentación empleada. Después se pasó a la siguiente etapa: registrar las BPD de cada área.

Etapa 3: Difusión de las BPD

Esta etapa forma parte del ciclo del conocimiento que se evidencia en la ejecución del proyecto y que tuvo como propósito difundir las BPD registradas a los docentes interesados de la misma área de trabajo y de otras áreas, con el objetivo de que estas buenas prácticas se conozcan y puedan ser aplicadas por otros maestros. Dado que en esta etapa se trata de transformar el conocimiento para hacerlo utilizable y otorgarle un valor agregado, en el contexto de la escuela, es oportuno mencionar a López (2012), quien afirma que: “no debemos insistir solo en aportar conocimientos, sino, sobre todo, en usarlos. Los conocimientos se podrían comprar, pero no se puede comprar la utilización de los mismos” (p. 127)

Acciones

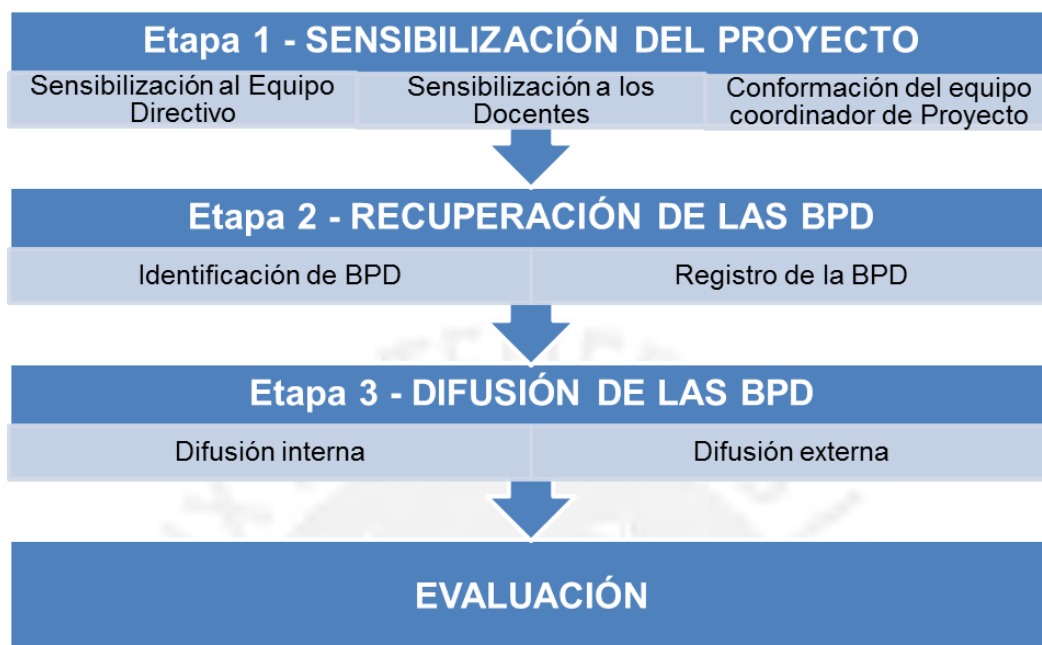
- Se recopilaron todas las BPD que los asesores entregaron y se almacenaron en un archivo de registros de BPD.
- Se llevó a cabo la difusión interna de las BPD solo a nivel de asesorías.
- La difusión externa de las BPD a través del portal web del colegio, en un espacio denominado Docentes, destinado a registrar las experiencias de BPD y difundirlas en la comunidad educativa, no se realizó.

Evaluación

Finalmente, se realizaría la evaluación de cada una de las etapas ejecutadas al cabo de cada bimestre a través de procesos de reflexión con el ECP. En el caso de nuestra experiencia no se tuvo el espacio y tiempo para que, junto a los asesores que conformaban el equipo coordinador, se reunieran y elaborara la evaluación de todo el proceso, pero fue recogido en las entrevistas, a partir de la siguiente pregunta: “Si pudieras volver a comenzar de nuevo con el proyecto de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes, ¿qué cosa haría de una manera diferente? ¿Por qué?”

A continuación se representa en la figura 5, la secuencia de los procesos llevados a cabo:

Figura 5. Etapas en la ejecución del proyecto piloto de BPD



Fuente: Elaboración propia, (2017)

3.2.3. Análisis de resultados obtenidos

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos, que se elaboró teniendo como sustento las categorías y subcategorías establecidas previamente y como referencia, la matriz de análisis grupal de entrevistas por categorías, la matriz de análisis documental y el informe de los asesores y de la coordinadora del proyecto.

Categoría: Ejecución del proyecto de BPD

Subcategoría: Sesiones de socialización de las BPD

a. La dinámica interna de las sesiones de socialización tuvo las siguientes características:

- La organización de las reuniones de socialización por áreas, presentó el mismo esquema y secuencia en las sesiones, según las pautas establecidas. La participación de los involucrados en cada área fue total.

- Cada área le agregó un estilo particular al desarrollo de las sesiones de socialización, de acuerdo a los objetivos que cada área tenía. Por ejemplo, cuando se animó a los docentes a presentar aquellas BPD que consideraban exitosas en su quehacer docente, muchos mostraron inquietud de “por dónde empezar”; es así, que un área, reorienta la búsqueda de BPD como una necesidad de dar respuesta a la problemática que se presentaba en cada grado.

El grupo muy asequible con esta idea, con esta iniciativa. Primero, se reunieron los profesores que comparten el grado, somos dos profesores que normalmente compartimos el grado y analizamos la problemática que tenía el grado, un grado que le cuesta más la parte de vocabulario, otro grado que le cuesta más inferencia, a otro grado que le costaba más la parte de gramática, etc., etc., en base al análisis y problemática de cada grado es donde se plantea a que actividad darle fuerte, que actividad amoldar para ese grado, es ahí, donde nace la parte de inferencia; en los textos, nacen los vocabularios y así se empieza a proyectar. Y después de haberlo hecho en parejas, lo compartimos en la asesoría. (A3-51)

Para nosotros esto fue muy, fue un reto, plantear actividades para 1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º con el fin de que el alumno se sienta identificado en base a la destreza que se quería afianzar según el grupo de alumnos. (A3-7)

En el caso de otra área, los docentes asumieron un trabajo en común para proponer su BPD:

Entonces, quedamos entre todos de que manera se iba a trabajar porque había muchas maneras de plantear este trabajo. Entonces, se acordó en un inicio que cada uno, primero iba a pensar, iba a empaparse del tema, iba a buscar información sobre las BPD. Entonces en nuestro 2º encuentro, con un poquito más de conocimiento comenzamos a leer la hoja enviada...” [Se refiere a la hoja de identificación de BPD]. (A4-5)

- Se aprecian tres elementos que favorecieron el proceso de recuperación del conocimiento sobre BPD:
 - ▶ La interacción entre los docentes en el momento de compartir sus BPD ha sido positiva y adecuada. Hubo una disposición para compartir y dar a conocer sus experiencias en el aula; se evidencia un interés por escuchar las experiencias de los otros docentes y deseos de incorporarlos en su quehacer docente. Las reuniones de socialización sirvieron para compartir y reafirmar que se pone en práctica una variedad de BPD.

Lo que siempre hemos hecho es evaluarnos en conjunto, todos nos escuchamos, todos tomamos notas, si hay que cambiar, todos lo sometemos a votación, siempre, siempre tratando de hacer todo lo más democrático posible, eso es lo más rico, que al final, todos salimos nutridos de todo lo escuchado. (A3-143-146)

Cada uno presentaba lo propio, que también yo podía trabajarlo, tú también podrías trabajarlo, pero de repente cada uno a su estilo o aplicado a un tema diferente. (A2-14)

- ▶ El trabajo en equipo caracterizado por la colaboración y el compartir, influyó positivamente para animar a los docentes a compartir sus experiencias en el aula e involucrar a los demás miembros del equipo.

Pero, si había mucha fluidez, fluía muy bien cuando compartimos en la mesa, cuando cada uno daba a conocer sus experiencias. Sí era enriquecedor, porque todos escuchábamos de todos y bueno, uno se ponía a pensar “bueno, ah, y mira qué interesante esto que está realizando la otra persona” y “eso me puede ayudar también a mí”, también “lo podía incorporar.” (A1-23)

Pero nos sirvió para compartir... compartir... y reafirmar pues, no, que se hace bastante y que se hace más todavía. (A2-11)

Siempre hubo participación de todos, no..., fueron reuniones con todos y nos escuchábamos, dábamos opiniones positivas y negativas; compartimos materiales, compartimos aspectos positivos y también lo negativo, lo compartimos. (A2-100)

- ▶ El rol de los asesores cumplió un papel importante en organizar las sesiones de socialización, en orientar y monitorear el desarrollo de las sesiones, así como de atender las demandas de los miembros de su equipo.

Tenía que ver yo en el campo, la aplicación del proyecto, en el aula y tenían razón, en todo momento corroboré lo que decían los docentes sí había aceptación entre los alumnos, sí hubo una respuesta con los alumnos, sí se identificaron, los alumnos. (A3-64-66)

Después de conversarlo, después de hacer el seguimiento, el acompañamiento en las aulas y después de conversar con cada profesor, para ver cómo se sentía, cómo lo estaba practicando y todo lo demás. (A3-129)

Y en el caso de mi área, no fue recargarnos, porque cada encuentro quedábamos para tal fecha, les parece, bien; tal fecha, entonces presentamos, OK; les parece para tal fecha, OK, me entregan el trabajo, correcto. Ya tengo el trabajo, muy bien, para la siguiente fecha empezamos a compartir. Se han fijado fechas, ha sido un trabajo ordenado, no ha sido todo en una semana, yo no me he sentido recargada ni abrumada porque no era nada del otro mundo, era simplemente compartir algo que yo he hecho. (A4-94-99)

- La percepción de los participantes. Cuando se empezó a aplicar el proyecto, se percibió poca disposición en algunos equipos de trabajo, porque suponía más carga laboral e implicaba aumentar responsabilidades al trabajo administrativo y pedagógico que realiza el docente durante su permanencia en la institución educativa. Así también, se presentaron resistencias en algunos docentes, que se mostraron renuentes a implementar algo nuevo.

Esa carga más que todo ellos lo veían por la documentación que se tenía que presentar o sea la documentación era para ellos una carga y eso sigue siendo una carga para todos los profesores (énfasis). El redactar, el llenar fichas, eh, todo esos son papeles más administrativos que se tiene que dar y a veces no hay tiempo. (A1-19-22)

Hay algunos que tuvieron la predisposición, otros que no, pero a las finales ya todos entraron a este proyecto y se lanzaron. (A5-70)

Entonces, la mayoría apostaba por algo nuevo y frente a la negatividad que había de unas dos personas, la mayoría pesó y al final, tuvieron que involucrarse y presentaron su BPD. (A3-98)

Sin embargo, en el caso de los equipos de Comunicación e Inglés, el proyecto fue asumido como un reto y generaron nuevas actividades para los grados. Es importante señalar que en un área, los participantes percibieron poca claridad en la conceptualización de BPD y en la comprensión del proceso que iban a desarrollar.

En este caso, tuvo mayor influencia el deseo de la mayoría de docentes del área, de apostar por algo nuevo, y el resto de docentes tuvo que involucrarse, y se dejaron envolver y presentaron su BPD. (A3-98)

Al principio cada uno tenía su creencia, algunos compañeros del área pensaban que las BPD tenían que ver con conocimientos que a lo mejor no teníamos, algunos con el buen trato con el alumno, que será... pero, cuando hemos leído, cuando cada uno busco vimos que no era nada del otro mundo. (A4-100)

b. Los espacios y tiempos designados para las sesiones de socialización fueron los mismos para todas las áreas. La coordinadora del proyecto, asignó para la realización de las sesiones de socialización, la hora de asesoría que duraba 45 minutos. Además, dentro de estas reuniones se veían aspectos relacionados a la organización y plan de trabajo propio de su área.

Teníamos fechas, porque también, había que tratar otros temas en la coordinación, temas propios académicos, de los alumnos... (A4-10-12)

Nuestras reuniones, que solamente son una hora, o 45 min a la semana, que es muy complicado, difícil poder escucharnos libremente en 45 min porque puede ser que queremos hablar más o queremos decir todo. (A3-129-133)

Asimismo se observa, el espacio y el tiempo asignados, resultaron insuficientes para completar con todo el proceso de socialización y evaluación de las BPD. Aun así, los esfuerzos por llevar a cabo el proyecto fueron notorios. Todos los entrevistados coinciden en señalar que el manejo de los tiempos fue un factor limitante en el desarrollo de las sesiones de socialización y evaluación.

Los tiempos destinados para tal fin fueron las reuniones de asesoría, resultó muy complicado porque en 45 minutos no eran suficientes para escuchar las BPD de los demás. (A3-129)

Bueno, como siempre el espacio y el tiempo nos quedan cortos, quisiéramos hacer más pero, a veces, tenemos que cumplir con el programa. (A3-68)

Aunque, en algunas áreas se fijaron fechas y tareas para el desarrollo de las sesiones, así como para el monitoreo por parte de la asesora, tal es el caso del área de Inglés, donde utilizaron estrategias para aminorar el impacto de este factor:

Me parece que han estado bien, bien estructurados. Como le digo, no, en mi área, realmente se fijaron fechas y, entonces, por favor, para tal fecha, el primer paso es leer, empaparse, buscar información; para tal fecha, tenemos nuestro encuentro, entonces vamos a compartir...; para la siguiente fecha, cada uno vea qué dificultad, qué problemática tuvo.... (A4-84-87)

- c. Acerca de los resultados obtenidos en estas sesiones apreciamos lo siguiente:
- Permitieron visibilizar aquellas experiencias en el aula que, habiendo dado buenos resultados para el docente, permanecen ocultas o en el olvido sin que se difunda a los demás.

Esa noticia del día, la habíamos trabajado años anteriores, se dejó, se olvidó, lo dejamos en el baúl y una profesora lo retomó por la necesidad que vio en su grado, lo retomó, no es así, entonces, eh, como nosotros hablamos de este proyecto de BPD, la profesora lo dio a conocer, que estaba practicando y como estaba resultando en ello. Entonces, recordamos, “oye, si nosotros hacíamos antes esta noticia del día y los chicos estaban [chasquidos con los dedos] informados”, entonces, “oye, retomémoslo”. Entonces lo hemos vuelto a retomar en base a una BPD (...) y lo hemos mantenido. (A5-51-57)

- Hicieron posible un trabajo colaborativo entre los docentes evitando así el aislamiento y favoreciendo el intercambio profesional y apoyo mutuo.

Las áreas mismas han hecho que los trabajos, tal vez, de algunos profesores que los estaban haciendo muy bien, pero que los estaban haciendo a solas, sea más conocida por el resto de compañeros y nos vamos a adherir a esa forma o a ese proyecto que hay. Como te digo, la noticia del día que nosotros hemos adherido al área al igual que el plan lector, ya es un proyecto, es decir, se empieza por un proyecto personal, que es del profesor, se da a conocer, la asesora la evalúa y se valida. ¿Cómo? Este año [se refiere al año 2016] vamos a validarla en nuestro programa. Hay más formalidad al colocar la noticia del día en el programa. Evaluamos el área, fue bueno, hay que continuarla, sí hay que continuarla. Y por eso, en el 2016, lo hemos puesto en nuestro programa. (A5-192-194)

- Permitieron aplicar el ciclo del conocimiento al capturar el conocimiento tácito que los docentes poseen fruto de su experiencia.

Porque, a veces, no eran ni conscientes que eso era una buena práctica. Y ahora cuando ellos respondían [se refiere a las sesiones de socialización] a la otra persona les parecía interesante lo que hago, lo que hago de rutina parece como algo normal, pero para otros es interesante lo que están haciendo y entonces voy a utilizarlo. (A1-119)

- Generaron un conocimiento colectivo.

Creo que ahí muchas veces no nos dábamos cuenta que lo que uno trabaja lo que uno aplica es lo que debíamos presentar [respecto a la BPD]. Cuando ya entendimos realmente qué cosa era, qué es lo que estamos haciendo, simplemente cómo lo presentamos, era exponerlo entonces, realmente nos facilitó el trabajo. Y en el caso de mi área, no fue recargarnos, porque cada encuentro quedábamos para tal fecha, les parece, bien; tal fecha, entonces presentamos. (A4-91-95)

Entonces lo que partió de un profesor, como una BPD, sin saber que estaba haciendo una BPD, se dio a conocer al área y el área lo tomó como un proyecto del área misma y lo manejamos el año pasado y este año lo seguimos manejando. (A-5-38-42)

Subcategoría: Sesiones de evaluación de las BPD

- a. La dinámica interna de las sesiones de evaluación

Las sesiones de evaluación contribuyeron a la identificación y registro de las BPD, lo que favoreció la recuperación del conocimiento tácito que se transformó en conocimiento explícito a través del análisis, el debate interno y la evaluación de cada una de las experiencias expuestas por los docentes.

Fue enriquecedor que cada docente comente de la metodología que mejor le resulta en aula y se genere una discusión y dialogo. A pesar que trabajamos juntos, desconocíamos, entre nosotros, de algunas buenas prácticas que realizábamos. (A1-27)

En este sentido, el desarrollo de las estrategias para obtener la mejor BPD en cada equipo de área, resultaron sumamente provechosas porque se plantearon diversas formas de realizar la tarea.

En definitiva todas las BP tenían su estilo y su forma de aportar, no había buena práctica mala; todas eran positivas, todas tenían su dinámica, su estilo, su forma. (A1-91)

Pero, más que la evaluación, creo yo, fue un compartir. Fue un intercambiar datos, información. (A4-56)

Teniendo como base el haber compartido sus experiencias en el aula, se le solicitó al docente, que evaluara la experiencia de cada uno sus compañeros, haciendo uso de la ficha “Criterios para la identificación de una buena práctica

docente”. Luego, el asesor se encargó de tabular los puntajes de todas las evaluaciones y finalmente, señalar aquella experiencia con el mayor puntaje y proceder a registrarla en un formato.

Cada docente calificó las buenas prácticas expuestas según criterios de evaluación ya establecidos. (A1-54)

En esa hoja también había un puntaje. Al final quedamos que las BP que tuvieran mayor puntaje eran las que iban a ser, en todo caso, iban a ser presentadas. Una de ella fue la de D1 y la otra me parece que fue la mía, la de primero. Al final, era el aporte de D1 que debía realizar la exposición porque su práctica fue muy completa. Entonces, la evaluación fue de esa manera. (A4-56-59)

Después le entregué una hoja de evaluación, entonces, pues “ahora, vamos a evaluar estas buenas prácticas, son seis buenas prácticas que tenemos ahí, somos seis y vamos a evaluar. Entonces, lo que sí les pedí, que separen un poco lo que es la amistad con el criterio de análisis de evaluación, o sea, que no es que porque es mi amigo o amiga le voy a poner las más alta nota; sino “de todo lo que hemos leído, hemos escuchado, cada uno ha escuchado exponer a cada uno de sus compañeros, ya procedan a evaluar”, entonces, se evaluó con los indicadores (...) ya establecidos. Luego, yo empecé a tabular (...) y ver quién había sido el profesor que había alcanzado el más alto puntaje y después de eso, ya en otra reunión, di a conocer los resultados. (A1-49-51)

Se plantearon tres momentos en el desarrollo de este proceso: identificación, evaluación y registro de las BPD.

b. Los espacios y tiempos designados para las sesiones de evaluación, al igual que para las sesiones de socialización resultaron limitados, sin embargo, se priorizó asignar las reuniones que fuesen necesarias a fin de identificar las BPD de cada área. Otras áreas fueron eficientes en el uso del tiempo.

Se han fijado fechas, ha sido un trabajo ordenado, no ha sido todo en una semana, yo no me he sentido recargada ni abrumada porque no era nada del otro mundo, era simplemente compartir algo que yo he hecho. (A4-97-99)

Finalmente estábamos ya en una época muy cargada de situaciones académicas, de compromisos, de documentos que había que presentar, eh, como te digo, sí fue difícil, ir acomodándonos. (A1-70)

Nuestras reuniones, que solamente son una hora o 45 minutos a la semana, es muy complicado, difícil poder escucharnos libremente en 45 minutos porque puede ser que queremos hablar más o queremos decir todo. (A3-129)

Esto dio como resultado la identificación de las BPD en cada área curricular, así como la recuperación del conocimiento tácito, su transformación en conocimiento explícito y la generación de nuevos conocimientos.

La que tuvo mayor puntaje fue D2 y en ese momento la felicitamos, la aplaudimos y un poco rescatamos esta BP. Y bueno, qué interesante, para poder aplicarla a todos nosotros, pero no solamente poder aplicar la buena práctica de D2, sino, por ejemplo, algunos decían “me interesa eso que has dicho tú”, esta buena práctica, eso lo voy a aplicar”. (A1-57)

Durante el proceso se aprecia apertura, flexibilidad y disposición de todos los integrantes para la realización de esta tarea. En este sentido, la actividad propuesta resultó significativa para promover la captura del conocimiento individual y transformarlo en un conocimiento colectivo.

Para mí todos tenían diferentes formas, algunos lo enfocaban desde el punto de vista tecnológico, otro del punto de vista del material concreto, otros del punto de vista, en la relación con los alumnos; o sea, cada uno le daba un giro diferente, en el estilo de desarrollar, y entonces, eso fue fructífero, enriquecedor. (A1-95)

Las sesiones de evaluación resultaron favorables y adecuadas, ya que permitieron al equipo la discusión, el debate y la evaluación de las experiencias presentadas por los docentes e identificarlas como una BPD. Es aquí, donde se recoge el conocimiento tácito que poseen los docentes y se convierte en conocimiento explícito.

Había una necesidad, porque era la primera vez que estábamos trabajando, entonces, teníamos que ver de dónde partimos para esta evaluación. Entonces nos colocamos una serie de interrogantes y después vamos a darla a conocer, cómo nos ha ido a través de responder estas preguntas en grupo. Entonces, las preguntas estaban dirigidas hacia la noticia del día y las lecturas, que los alumnos habían visto un cambio, que era positivo en los alumnos el cambio y que sí podemos manejarlo. Es decir hacer una serie de preguntas nosotros mismos y después darle una respuesta a esas preguntas en grupo, referida a las BPD. Es decir, las limitaciones, los problemas y los resultados obtenidos. (A5-127)

c. Resultados obtenidos en relación al registro de BPD

Al finalizar el proceso de evaluación de las BPD, los asesores registraron en un formato todas las BPD de su área, para su posterior difusión.

La información que se presenta a continuación corresponde a las treinta experiencias que los docentes compartieron y que realizan en su labor diaria.

Tabla 4. Relación de buenas prácticas docentes obtenidas

| Área | Denominación de la BPD |
|--------------------------------|---|
| CCSS | <ol style="list-style-type: none"> 1. La noticia del día 2. Plan Lector 3. Usando materiales concretos 4. La dramatización para representar sucesos históricos |
| COMUNICACIÓN | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hombre –pelota 2. Videos para inferir 3. Ampliando nuestro repertorio léxico 4. Compartiendo en grupos 5. Línea de tiempo 6. Cono invertido – “<i>La Divina Comedia</i>” 7. Habilidades sin contenido. Proyecto Inferir |
| MATEMÁTICA | <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo Colaborativo 2. Polígonos 3. Recta física de enteros 4. Construyendo sólidos 5. Charada 6. Recordando operaciones con Intervalos |
| INGLÉS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Deleitándonos con la lectura 2. Creo mis personajes de la lectura de hoy 3. Aplicando y evidenciando lo aprendido 4. “Exposición” 5. Si comprendo, aprendo 6. (Checking meaning in advance) |
| CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicando las Neurociencias al aula 2. Las TIC en la experimentación 3. Usando carteles para afianzar destrezas 4. Usando la plataforma EDMODO 5. Las emociones y el uso de la expresión corporal en el aprendizaje 6. Somos parte de nuestro aprendizaje |

Fuente: Elaboración propia, (2017)

3.2.4. Alcances y limitaciones de la experiencia

Los alcances y limitaciones se han realizado a partir del procesamiento de la información obtenida de los informes finales del proyecto elaborado por los asesores de área, el informe de la Coordinadora del Proyecto y las entrevistas a quienes participaron en el proceso de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes, lo que a su vez, ha permitido identificar los siguientes aspectos: fortalezas del proyecto, debilidades previstas y no previstas del proyecto y aspectos a mejorar.

A continuación se presentan los alcances y limitaciones de esta experiencia como resultado del análisis e interpretación que caracterizaron el proceso vivido, desde la mirada de los principios teóricos de la gestión del conocimiento que sustentan la presente investigación.

3.2.5. Fortalezas del proyecto piloto de BPD

En las entrevistas realizadas a las personas que participaron en el proyecto de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes y en los informes presentados, se identifican siete fortalezas, las mismas que a continuación se detallan.

a) La estructura organizativa del colegio permite la existencia de un espacio, como la reunión de asesoría de área, que favoreció el intercambio de experiencias entre los docentes, según refieren los entrevistados:

En primer lugar, fortalece el trabajo en equipo, porque reunirnos, ver, estar evaluando, colaborando cada uno con nuestra propia experiencia, al grupo lo fortalece. (A5-147)

Al momento de sociabilizar la mejor parte de todo es, lo positivo es, haber compartido en la mesa sobre las BP que desarrollamos cada uno de nosotros y poder entrar también en una especie de discusión, de relacionar, de aportar, entonces, en ese momento me parece que fue lo más positivo, el núcleo de todo. (A1-85)

El compartir las experiencias, es una fortaleza, porque es parte del interaprendizaje y también es un objetivo que como área teníamos, los círculos de aprendizaje, aprender de nosotros mismos. (A2-51)

Observamos, entonces, que las reuniones implicaron la presencia física de los docentes y la interacción social del conocimiento tácito y explícito, por cuanto suscitaron diálogos interpersonales, que permitieron generar nuevos conocimientos en torno a las buenas prácticas docentes. Estas reuniones se consideran fuentes de “experiencias originales o campos de alta densidad”, según sostiene Nonaka (1995), al referirse a las organizaciones creadoras de conocimiento. Los nuevos conocimiento obtenidos, conducen a la mejora en la enseñanza porque incorporan nuevas metodologías.

b) Otorga un valor al conocimiento individual y colectivo para el desarrollo de la Institución, por tanto, se dirige a una cultura orientada al conocimiento.

Ser conscientes de nuestras potencialidades pedagógicas y fortalecer el trabajo en equipo. (IA1-p.2)

El compartir entre docentes sobre su proceso de aprendizaje (...) y que darse cuenta que ese proceso es positivo, que no solamente puede ayudarle a ellos sino para otros, sirve también, como un referente para otros docentes. (A1-141)

Al final, cuando hicimos el compartir (...) todos no enriquecimos, fue algo beneficioso. Entonces, yo pienso que si lo hiciéramos entre áreas será más rico. (A4-207)

c) Permitió fortalecer el trabajo colaborativo como una estrategia para promover la efectividad del proceso de recuperación y difusión de las BPD en el colegio, y en general para implantar cualquier sistemas de gestión del conocimiento en una organización (Gairín et al., 2009).

Siempre hubo participación de todos, no, fueron reuniones con todos y nos escuchábamos, dábamos opiniones positivas y negativas. (A2-99)

Definitivamente fue una fortaleza, que como grupo, va consolidando nuestro trabajo, nuestro objetivo, que es, que los chicos, pues verdaderamente aprendan y aprendan de la mejor manera. (A4-68-70)

Esta cultura colaborativa que los profesores ponen en práctica, favorece valores y actitudes, e integra las formas de pensar y actuar, expresados en el trabajo de equipo:

- Promovió la disposición para el trabajo de grupo:

A nivel docente se pudo observar una predisposición para el trabajo y mejorar los procesos; los resultados como se repite son óptimos, para el año 2016 se piensa seguir con ese proyecto de noticia del día y para el año 2017, el plan lector del área se retomará. (IA5-22-26)

Disposición de los maestros para innovar, investigar y actualizarse permanentemente en la mejora de sus clases para beneficio de sus alumnos. (IA2-p.2)

- Favoreció el interaprendizaje entre los integrantes de cada equipo:

Ver que sí se puede, se puede ir aprendiendo unos de otros y coger de repente lo mejor de cada uno y aplicarla también, o adaptarla, porque ves que tus profesionales están siendo capacitados entre ellos mismos o están adquiriendo de repente nuevas metodologías. (A2-81-85)

Porque estás aprendiendo, estás aprendiendo de otros o de repente, ves que sí tú tienes más creatividad pues, [risas] inclusive superar a los demás y agregarle, pues, hay un valor agregado a cada cosa, pues, cada uno le pone lo suyo y al compartirla ya estas aprendiendo, inclusive al dar a los demás también estás aprendiendo. (A2-91)

- Implicó el desarrollo de habilidades para aprender a escuchar, participar, generar retos e innovar:

Nos ha ayudado esta dinámica o este tema de BPD, a escucharnos, saber que tenemos distintas formas de trabajar, pero que juntos podemos crear algo distinto y llamativo para el alumno. (A3-184-185)

- Facilitó la cohesión del grupo, estrategia para lograr que la calidad y cantidad de las interacciones sea mayor y las personas tengan una actitud positiva hacia las tareas del grupo y que las relaciones interpersonales sean más amistosas (Gairín et al., 2009, p. 629).

El hecho, que tenemos que trabajar en equipo, escucharnos, no, tomarnos un tiempo para escucharnos, para integrarnos un poco más, porque estamos compartiendo en todo el proceso. (A2-99)

d) Acentuó el rol del asesor como gestor del conocimiento, como animador del grupo de docentes a su cargo, resulta un factor clave y valioso como líder intermedio en la organización, entre la visión de la institución y la realidad de los equipos de base (Nonaka, 1995). El asesor como actor fundamental en el proyecto, colabora en el logro de los objetivos propuestos, marca las pautas para la realización del proyecto y pone en evidencia sus iniciativas, innovaciones y estilos de liderazgo.

Claro...este... como yo primero, les informé a los profesores del área sobre el proyecto de buena prácticas...eh, al inicio les pareció... una carga más académica, pero, les fui dando primero los objetivos del proyecto, como la información que nos dieron...explicándoles de que no es una carga más académica, sino simplemente era... este... un poco describir, contar, conversar... cómo era su proceso de aprendizaje en el aula y qué de positivo se puede rescatar para compartirlo entre todos... ese era el tema. (A1-6)

Tenía que ver yo en el campo, la aplicación del proyecto, en el aula y tenían razón, en todo momento corroboré lo que decían los docentes, sí había aceptación entre los alumnos, sí hubo una respuesta con los alumnos, sí se identificaron. (A3-64)

Ahí trataba, a los docentes que estaban un poco reacios a entrar al tema, trataba de motivar, usar en todo momento la motivación porque el hecho de decirles qué tienes que hacer porque sí, tampoco no es la forma. Si no, no usar la forma autoritaria, sino la forma democrática, mira, a ver, intenta, sí va bien, bien, si sientes que no te adaptas, si sientes que no es tu estilo, buscaremos otra actividad que se adapte a tu estilo, pero tampoco no le digas no a algo sin intentarlo. Al final, primero fue todos, luego en grupos de dos y al final, personalmente, fui atacando el tema así, al final todos se involucraron. (A2-111)

e) Se obtuvo el respaldo de la Dirección del colegio para la ejecución del proyecto piloto de BPD. Autores, como Gairín et al. (2009) establecen este punto como una recomendación importante para el éxito de los proyectos de gestión de conocimiento, y sostienen que “en un proyecto que afecta al conjunto de la organización, el apoyo de los equipos directivos resulta fundamental para disponer de posibilidades de éxito” (p. 630).

f) Permitió la visibilidad de aquellas BPD que el docente realiza y que por la rutina o la inercia del trabajo diario permanecen ocultas o pasan inadvertidas. Por tanto, se evidencia una transferencia del conocimiento tácito al conocimiento explícito. De esta forma se hace consciente el trabajo pedagógico bien hecho.

Este aspecto se constata en las expresiones de todos los entrevistados y en los informes presentados:

Los trabajos de algunos profesores que los estaban haciendo muy bien pero que los estaban haciendo a solas, ser más conocida por el resto de compañeros. (A5-192)

Por ejemplo algunos decían “¡uy!, me interesa eso que has dicho tú, esta buena práctica, eso lo voy a aplicar”, “a mí me interesa la otra, ¡oh! Interesante, no lo había pensado, pero voy a tomarlo en cuenta”, entonces esas cositas, esos cruces de información, que a pesar que todo el tiempo estamos ahí, en la asesoría, siempre estamos trabajando juntos, a pesar de eso, hay cosas que no sabíamos que otros hacían en el aula, porque en el aula hay cosas que uno hace, que a veces no lo difunde, no lo dice y qué bien, que al momento de redactar uno, ya empieza a escribir, se inspira y cuenta. Esa parte me pareció interesante. (A1-61)

Pero, si yo pienso, ¡eh!, que de alguna forma los profesores han cogido estas ideas de otros y lo están utilizando. (A1-106)

Porque a mí, particularmente me sirvió, porque, yo me acuerdo, para tener nuestros encuentros, traje varios,... este modelos de muchas prácticas, BPD. Habían colgado, me parece que eran como 25, entonces, este, habían infinidad de cosas y veíamos que varias de esas cosas, de esas prácticas, las hacemos, solamente que no caemos en la cuenta de que lo estamos haciendo. (A4-152)

Pero que no caes en la cuenta que lo estás haciendo y creo que había la necesidad que nos presentaran estas BPD para caer en la cuenta que sí lo hacemos, sí trabajamos con eso. (A4-161)

Yo recién me enteraba de las buenas cosas que hacían mis compañeros, ¡he quedado sorprendido! (A1-253)

g) Establecimiento de ciclos de conocimiento en las sesiones de socialización y evaluación, que permitieron compartir e intercambiar experiencias entre los docentes sobre el proceso de aprendizaje. Este aspecto se constata en las expresiones de todos los entrevistados y en los informes presentados:

La fortaleza para mí, es que vamos aprendiendo unos de otros y a pesar de que pueda yo darte mi experiencia, tú cuando la apliques, ya tendrás tu propia experiencia y de repente la enriquecerás un poco más. (A2-56)

Hizo posible incorporar el aporte de sus compañeros en su práctica diaria y fue asumida por toda el área, como el caso de la “Noticia del día”, en el área de Ciencias sociales.

A partir de esta BPD, la noticia del día, nosotros la hemos, hasta ahora, seguido manteniendo esa (...) experiencia que se manejó en un grado, lo manejamos a nivel de la asesoría en el 2015 y la hemos mantenido en el 2016 porque hemos visto que el resultado para el alumno, ha sido bueno. (A5-16)

Podrías tú con adaptaciones utilizarlas hasta en diferentes niveles, diferentes áreas, no, en diferentes campos no solo en la parte pedagógica sino también en la parte administrativa. (A2-86)

Se valora que en el ámbito de la gestión del colegio, la existencia de BPD, contribuye a mejorar la calidad educativa y a incrementar el conocimiento para la Institución.

Yo pienso que sí es una fortaleza que una institución tenga BPD. Mientras haya más BPD los beneficiados van a ser los alumnos y el nivel de los alumnos va a mejorar y eso de hecho a la larga es bueno para la Institución. (A3-195)

Al final terminamos bien. Terminamos realmente enriquecidos y yo creo que también es bueno, porque como grupo se termina consolidándonos no solamente el trabajo sino el grupo también. (A4-214)

Las reuniones destinadas a socializar las BPD permitieron aplicar la estrategia de capturar el conocimiento tácito que los docentes llevan y compartirlo con los demás.

3.2.6. Debilidades del proyecto piloto de BPD

En relación a las debilidades que se presentaron durante la ejecución del proceso de obtención de conocimientos, respecto a las buenas prácticas, se han identificado los siguientes aspectos, de acuerdo a las opiniones vertidas por los participantes:

a) Resistencia al cambio, a implementar algo nuevo de parte de algunos docentes porque implicaba un “trabajo adicional” a las funciones propias que desarrollan los profesores. Por eso, hubo una percepción de mayor carga laboral al iniciar la implementación del proyecto.

Lo que se comentaba es que había trabajo adicional, ¿Por qué vamos a hacer un proyecto que de todas maneras siempre lo hacemos?, algo que hacemos y que de nuevo darle vueltas al asunto. (A1-225)

Claro, siempre vas a encontrar personas que le digan no a lo nuevo, o no al trabajo adicional, porque esto implica un trabajo adicional, hay que sentarse, hay que preparar fichas, preparar el materia. (A3-97)

La recepción en un primer momento no fue muy buena porque los profesores decían “oye, estoy muy cargado del trabajo, no, entonces... me están pidiendo otro trabajo más”. (A5-63-65)

De lo anterior, podemos inferir que, esta resistencia inicial para gestionar el conocimiento colectivo, conlleva a pensar que durante la etapa de sensibilización, no se consolidó una motivación ni se visualizaron los beneficios que se obtienen al incorporar nuevos conocimientos en torno a

buenas prácticas que mejoran la metodología de enseñanza en el aula y por lo tanto, repercute en el crecimiento profesional del docente. Sin embargo, la resistencia al cambio, no debe entenderse como algo negativo, ya que puede ser fuente de conflictos funcionales, que hagan avanzar a la organización (Robbins, 1999, p. 689).

b) Poca claridad en los procedimientos que los docentes realizarían en las sesiones de socialización y confusión conceptual del término de buenas prácticas.

Tal vez si a lo mejor nos hubieran entregado la información “este es una BPD y esto es lo que tienes que hacer” creo que no hubiese causado ese impacto inicial y de pronto, le hubiéramos agarrado el gusto. (A4-212)

Que en todo caso, escuchamos la presentación de febrero y bueno, entendimos qué cosa era, no, pero, creo en todo caso, la dificultad podría ser, cuando se nos dijo, “OK, tenemos que hacerlo”, en todo caso, no tuvimos la claridad, no, qué cosa es lo que tengo que hacer, pero, después, en el camino, se ha ido viendo que realmente, o sea, no era nada del otro mundo, que era algo sencillo, que era algo claro y que era algo objetivo y que definitivamente era algo beneficioso. (A4-242)

Yo sabía qué era una BPD, pero, es bueno tener bien claro, que una BPD, cuales son los criterios, cuales son los estándares, que otras BPD hay. (A3- 219)

En la tarea de implementar un sistema de gestión del conocimiento en una organización, resulta importante utilizar diversas estrategias de comunicación que aseguren que los participantes tengan claridad de los procesos a realizar durante las sesiones de socialización y la comprensión del tipo de conocimiento a identificar, en nuestro caso, el concepto de BPD. Para ello, la elaboración de un material impreso como un boletín, resultaba significativo para tal fin. Asimismo, la realización de una reunión solo con los participantes del proyecto, pudo clarificar las tareas a realizar y dar respuestas a inquietudes que los docentes plantearon durante la ejecución del proyecto.

De ahí que resulte esencial, como un condicionante para el éxito de proyectos de gestión del conocimiento, la claridad de objetivos y el lenguaje, según señala Gairín et al., (2009), “es necesario clarificar aquello que se desea conseguir y, por consiguiente, los objetivos que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo del proceso procurando evitar ruidos y malas interpretaciones por falta de concreción” (p. 9-10).

c) Insuficiente espacio y tiempo para compartir los conocimientos y utilizarlos; sumados a la carga laboral del personal docente. Existe coincidencia en los entrevistados por sostener que estos factores limitan la generación:

Esto requiere un tiempo. La limitación, dentro de la asesoría, para los profesores, es el tiempo que ellos tengan, porque acá hay que revisar cuadernos, revisar esto, revisar el otro, es decir, es un trabajo administrativo muy fuerte. Aparte hay que hacer entrevistas a los alumnos, si son tutores, entonces es fuerte, como que los profesores se sienten agobiados, también con esa situación. Ante esta situación, que "estoy muy cargado", me siento estresado y encima tengo que manejar este proyecto", como que a veces, puede ser una limitación. (A5-223-229)

En el sentido, de que a veces, teníamos... poner... algo que presentar, algo que hacer, dentro de la hora de asesoría, dentro de las reuniones de asesoría, teníamos otra agenda también pendiente y teníamos que incluir también la agenda de las buenas prácticas y entonces, ahí como que nos faltaba espacio. (A1-85)

Bueno como siempre el espacio y el tiempo nos quedan cortos, quisiéramos hacer más pero a veces, porque tenemos que cumplir con el programa y todo, nos acorta. (A3-68)

El tiempo para trabajar más que nada. Para poder desarrollar el proyecto, no, de repente con más tiempo se hubiese podido trabajar, no solamente una práctica, una BP, sino otras más o una por semestre, de repente, si hubiésemos tenido el tiempo suficiente para analizarlas, compartirla y socializarla. (A2-110)

De lo anteriormente expresado, se explica que sin la convergencia de estos dos elementos sería imposible que se produzca la captura del conocimiento, como la identificación de BPD. Arbonías (2006), complementa lo antes mencionado, indicando que la creación del conocimiento depende además de "las interacciones entre personas en un contexto determinado" (p. 297), de un espacio y de un tiempo. Nonaka, Toyama y Konno (2000), denominan *Ba*, al contexto de interacción que permiten los procesos de conversión del conocimiento.

d) Poco acompañamiento a los asesores como gestores del conocimiento. Esta opinión se evidencia a través de los siguientes declaraciones:

Creo que debió haber un poco más de acompañamiento (...) para nosotros los asesores, porque nosotros asesorábamos, pero ¿quién nos asesoraba a nosotros? (...) para que el asesor pueda acompañar con una visión más amplia a los docentes que tenía a cargo. A3-216-224

Por eso, fue que en la primera reunión, D1 nos pidió que busquemos información, que nos empapemos, que veamos qué cosa entendemos, que leamos. Entonces, en nuestro 2° encuentro realmente todos estuvimos más cómodos y fue un compartir. (A4-104)

Los asesores cumplieron un rol protagónico como líderes de equipo, sintetizando el conocimiento tácito de los profesores de su equipo y haciéndolo explícito, incorporándolos en algunos casos, como parte de su trabajo diario. En este sentido, como afirma Nonaka (2007), son los verdaderos “ingenieros de conocimiento” de una organización creadora de conocimiento:

A partir de esta BPD, la noticia del día, nosotros la hemos, hasta ahora, seguido manteniendo esa experiencia. Lo que se manejó en un grado lo manejamos a nivel de la asesoría en el 2015 y la hemos mantenido en el 2016 porque hemos visto que el resultado para el alumno ha sido bueno. (A5-16)

La participación de los asesores, como gestores del conocimiento, fue esencial en la organización de un ambiente que propició la interacción colaborativa entre los docentes de su área y en dirigir los procesos de identificar, recopilar y almacenar el conocimiento que se obtuvo en su equipo de trabajo, de modo que pudo ser compartido con otras áreas, lo que se ve reflejado en las siguientes expresiones:

También, una de las tareas de D1, fue clarificar a algunos compañeros, que de pronto, no se dan cuenta, qué cosa venían haciendo y que eran sus BPD. A4-252

Cuando inicio todo este tema de las BDP, sus respuestas eran “No, ¿qué vamos a hacer?”, miedo a lo desconocido, “¿qué?, ¿otra actividad?, más tiempo...”. Ahora sí puedo decir que están un poquiiiito más flexibles. A3-121

Sin embargo, esta labor se vio afectada por el número de actividades que se planifican en la institución y que el asesor debe atender, además de otras responsabilidades, sumándose a ello un escaso acompañamiento de parte de la coordinación del proyecto.

e) Faltó culminar la etapa de difusión del proyecto y el cierre del proceso debido al poco seguimiento que se dio en esta etapa por parte de la coordinadora del proyecto, quien además tenía la responsabilidad de la Dirección Académica del colegio. Se dilató la fecha de la presentación final de los informes de los asesores y no se cumplió con los plazos establecidos. Además, no se delegaron funciones al equipo coordinador conformado por los asesores.

Pienso que tendríamos que continuar con la parte en que nos quedamos, que era de compartir los proyectos por área no y en todo caso ver en qué coincide cada área, no, y de pronto el colegio podría tener, eh, cuáles son sus BP en común, que tenemos en las diferentes áreas, no, y definitivamente, aplicarlos. Aplicarlo porque se lo viene aplicando, pero sí, identificarlo y reconocer qué es, esas BPD, las que tenemos aquí en el colegio. (A4-260)

El tema es que no ha habido una continuidad de este proyecto, entonces cuando empieza un proyecto y se cierra el año y ya no hay una continuidad (...) pienso que por ahí hay una primera dificultad. (A5-149)

Limitaciones: la falta de continuidad del tema, esa es una gran limitación porque no ha habido una indicación clara sobre el término. (A3-210)

Cada una de las debilidades expuestas constituyen las barreras o condicionantes que interfieren en el modo en que las personas y los procesos coadyuvan al funcionamiento de un sistema de gestión del conocimiento.

Aspectos a mejorar

De acuerdo a lo expresado por los participantes, ellos señalan lo siguiente:

- La actividad debe realizarse a inicios de la etapa de planificación escolar o al término del año escolar, que corresponde a los meses de febrero y diciembre, respectivamente. La razón de esta propuesta alude a que en esas épocas, los alumnos no asisten a clases y disminuye la responsabilidad de atenderlos.

De repente lo trabajaría en tiempos extras no en el escolar, sino en el trabajo previo, en febrero para nosotros o en el trabajo final, que es en el mes de diciembre. En diciembre, en que has terminado la parte de informes, allí uno tiene tiempo de soñar, pues, cuando estas con los alumnos, a veces no tienes tiempo de soñar porque tienes que hacer cosas programadas. (A2-138)

- Usar un lenguaje que permita un mayor acercamiento de los docentes hacia el proceso de compartir y difundir BPD.

Yo empezaría a decirle no tanto que vamos a retomar las BPD, sino que vamos a compartir lo bueno que hacemos en el aula, o grabaría la conversación, ordenarlas, sistematizarlas y después seguir compartiendo, de repente en otra fase compartirlo con otras áreas, de la experiencia de otros compañeros qué cosa has aplicado y qué te ha sido útil. (A1-245)

- Establecer un sistema de reconocimiento de parte de las autoridades de la institución con el fin de motivar y animar a los profesores a esmerarse a presentar su BPD, porque muchas veces se desarrollan en forma aislada y no se dan a conocer.

Que finalmente (...) se ha dejado de lado, de reconocer, de darle un crédito, no se da, darle algo que diga, él es uno de los mejores. (A1-164)

- Capacitar a los maestros en temas relacionados a su quehacer diario a través de diversas acciones como talleres de capacitación, referencia a enlaces web o bibliográficos.

Capacitaría a mis profesores, pues no, para que ellos también, de repente, no todos tienen esa curiosidad, lo aprovechen o le daría una bibliografía o enlaces web, una especie de directorios de páginas web donde encuentres cosas educativas. (A2-186)

- Intercambiar experiencia entre profesores y luego, llevar estas experiencias fuera de la institución y captar las experiencias de otras mejora la calidad en la educación. Además de culminar la etapa de difusión y dar a conocer a los maestros las buenas prácticas docentes que se realizan en el colegio.

Intercambiar experiencia entre profesores y después llevar también estas experiencias fuera y captar las experiencias de otros, mejora la calidad en la educación porque tenemos ya una gama de experiencias que podrían ser utilizadas en las diferentes sesiones de aprendizaje. Es positivo y motivador porque el docente también cuando entra en competencia sana también se esmera no solamente en dar a conocer sus BP sino de refinarla. (A1-210)

Sería rescatable, no, terminar el trabajo, de socializar, y el poder compartir de repente, aunque sea una experiencia por área, no, que podríamos hacer que sirva para los demás, no; como ya se ha hecho el trabajo, se ha recogido la información, se ha podido hacer a nivel, primero de área; sería bueno que alguien lo sistematice o lo entregue a las demás áreas (...) se termine el trabajo. (A2-212)

3.3. REFLEXIÓN CRÍTICA

Durante la trayectoria de la sistematización se han identificado las BPD como conocimientos derivados de la experiencia que los docentes de las diferentes áreas curriculares compartieron. Estos “saberes”, que a su vez, forman parte del conocimiento organizacional que la I.E. posee, lo que resulta en un incremento de su capital intelectual y otorgando valor a la organización; por otro lado, al identificarla como una BPD, revalorizan el rol y conocimiento profesional docente que, en consecuencia, pueden mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas, de modo que las I.E. ofrezcan una mejor calidad del servicio educativo. Desde el enfoque de la gestión del conocimiento, se planteó el diseño de un proyecto piloto de BPD, cuya viabilidad y pertinencia se sustentó en las estrategias para la implantación de un modelo de gestión del conocimiento de acuerdo a los ciclos del conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995).

La fase de formulación del proyecto piloto de BPD, implicó un espacio de análisis y planificación para diseñar el proyecto, cuyos objetivos fueron coherentes con las

necesidades del colegio, expresadas en su PEI. La organización del plan, cuya secuencia y ordenamiento por fases y etapas, atendió la coherencia de las acciones en relación a las etapas y objetivos propuestos en el plan y la consistencia entre cada una de las etapas y fases, se orientaron a identificar y recuperar el conocimiento tácito que llevan los maestros en su práctica diaria para transformarla en un conocimiento explícito. La I.E. apoya las iniciativas viables que se presentan con el fin de mejorar la calidad del servicio educativo. Contar con el respaldo de la Dirección del colegio y de los actores involucrados en el proceso, permitió la aplicación del proyecto piloto en la institución, lo que fue posible por la existencia de un compromiso de los miembros de la comunidad educativa por aportar y participar en las propuestas de mejora de los aprendizajes.

Asimismo, se advierte que en la planificación del proyecto piloto, no se especificaron las acciones a desarrollar para la difusión de los objetivos del plan entre los docentes, asimismo, el cronograma no precisa el tiempo de ejecución para cada etapa de proyecto piloto. Es de observarse que era necesario precisar esas acciones como elementos que apoyarían la siguiente etapa de sensibilización y teniendo en cuenta que el cronograma, como instrumento de gestión favorece la revisión de las actividades del proyecto.

La fase de ejecución del proyecto piloto constó de tres etapas definidas: la etapa de sensibilización, de recuperación y la etapa de difusión. La etapa de sensibilización tenía como propósito motivar la participación de los docentes y obtener el respaldo institucional para la ejecución del proyecto piloto. Al contar con el compromiso de la Dirección del colegio, se logró organizar el taller de capacitación, asignándole un espacio en el cronograma de planificación pedagógica del mes de febrero, con la finalidad de brindar información acerca del concepto y características de una BPD, asimismo, para motivarlos a incluir en el desarrollo de sus clases el componente innovador de una BPD. El taller tuvo acogida y una buena disposición del personal docente a participar en él. La presentación de los objetivos y las etapas del proyecto piloto se produjo en esta fase, así como la conformación del equipo coordinador del proyecto, formado por

los asesores de área y la Directora Académica de la I.E., con la finalidad de acompañar los procesos de identificación y registro de BPD.

Antes de proseguir, cabe señalar que al principio del proceso de recuperación de BPD, se notó que varios docentes mostraron no haber tenido del todo claro el concepto porque pensaban que se trataba de algo más complejo, debido a una falta de precisión en el uso del término.

Podemos señalar que siendo esta etapa la que consolida y permite que los docentes tomen conciencia de incorporar buenas prácticas en sus metodologías, necesitó más tiempo para el procesamiento y asimilación de la información así como una reunión con los participantes del proyecto, a fin de clarificar los propósitos y procedimientos del proyecto piloto. Así también, reforzar el concepto de BPD y reajustar estrategias para la comprensión del propio plan. Al finalizar, se requirió una evaluación del taller de capacitación, pero no se realizó.

Un aspecto a tener en cuenta cuando se implementen nuevos proyectos, es considerar acciones orientadas a desplegar diversas vías para sensibilizar a los participantes sobre la importancia de llevarlos a cabo, de modo que se logre una comprensión de los propósitos de los proyectos y el compromiso e involucramiento de las personas en la realización de las actividades.

En la etapa de recuperación de BPD, la dinámica interna de las sesiones de socialización y evaluación supuso una mayor actuación de los asesores de cada área, además de la participación e integración de los docentes del nivel de Educación Secundaria de las áreas involucradas. Esta etapa, clave en el proceso, permitió un espacio de interacción entre los docentes para el intercambio de experiencias acerca de las BPD desarrollados en el aula, porque la estructura organizativa de la institución establece equipos de trabajo por áreas. Asimismo, el análisis de cada buena práctica compartida implicó que el conocimiento implícito que llevan los docentes provenientes de su experiencia se transforme en conocimiento explícito, haciendo visibles sus BPD, documentadas en formatos de registro e identificación, obteniéndose de esta forma 29 buenas prácticas durante el tiempo de aplicación del proyecto piloto. Es oportuno resaltar que en este

proceso, los docentes otorgan un valor al conocimiento individual y colectivo que generaron durante las reuniones, además, se señala que el trabajo en equipo fue enriquecedor para propiciar la socialización e identificación de las BPD.

Consideramos que la principal dificultad en esta etapa fue la percepción inicial de “mayor carga laboral” y de un “trabajo adicional”, generándose resistencias para iniciar la tarea, así como la poca claridad de los propósitos del proyecto piloto, de la conceptualización del término y de los procedimientos a realizar. Con este punto crítico se evidenció que el taller de capacitación resultó insuficiente y se requirió información escrita que precisara los objetivos y etapas del proyecto. Para superar esta situación y asegurar que los objetivos del plan se alcancen, los asesores en cada área asumieron un rol protagónico de líderes en sus equipos de trabajo y de moderadores, utilizando diversas estrategias, como la motivación a los integrantes de sus equipos, animando el trabajo de compartir e identificar BPD, sintetizando el conocimiento explícito obtenido, registrándolo y difundiéndolo a nivel de su área. De esta forma, las acciones se desarrollaron de acuerdo a lo previsto y la interacción entre los docentes se hizo más fluida y dinámica, se compartió conocimiento y se produjeron debates para establecer qué prácticas docentes cumplen con los indicadores de BPD, de acuerdo al formato utilizado.

Otro aspecto a mencionar es el elemento espacio-tiempo, que resultó limitante para el desarrollo del proyecto, pues se usó la hora designada a la asesoría del área y, a las tareas propias del área se sumaron las tareas del proyecto. Se debe destacar que el 75% de los docentes participantes, incluyendo asesores, cumplen la función de tutores, responsabilidad que demanda dedicación y tiempo, por tanto, toda acción nueva que implique una nueva tarea es vista como “carga laboral” muy aparte de las actividades propias del colegio en las que el personal muestra su disposición por colaborar. Al respecto, se sugiere la liberación de tiempo dentro del horario laboral para que sea dedicado al proyecto.

En la etapa de difusión se logró la comunicación interna de las BPD a nivel de áreas. La comunicación externa que consistía en compartir las BPD a todos los docentes y de colocarlos en el portal web de la I.E., no se efectuaron. Aquí subyace un punto crítico del proyecto, debido al incumplimiento de los plazos

establecidos para finalizar la etapa anterior, la presentación de los informes por parte de los asesores y la proximidad a la finalización del año escolar, no se tuvo el tiempo para convocar a los asesores y evaluar el proyecto piloto, quedando este paso inconcluso porque las acciones previstas de difusión y evaluación no se realizaron. Se constata una débil capacidad de seguimiento y soporte de la coordinación del proyecto con respecto al cumplimiento de las actividades planificadas. Por eso, los resultados obtenidos nos indican que es vital subsanar los puntos críticos, no sin antes culminar con la etapa de difusión, según lo planificado, lo cual implica publicarlos a través de boletines y en el portal web de la institución.

Resulta un desafío continuar el proyecto, tomando en cuenta las recomendaciones proporcionadas por los asesores, quienes consideran que es un proyecto novedoso y avalarían su continuación. La I.E. debería pensar en retomar el proyecto piloto e incluirlo como parte de las actividades a institucionalizar, con una visión a futuro para capitalizar los conocimientos que se generan en el colegio y la conformación de comunidades de aprendizaje que contribuirían a lograr mejoras en el aprendizaje de los alumnos y alumnas de la institución.

Por otro lado, respecto a la participación de los asesores de área, es preciso señalar su rol como gestores del conocimiento y se advierten intervenciones puntuales durante la ejecución del proyecto piloto de BPD, que se evidencian en dirigir los procesos de generación de conocimientos (identificar, capturar, recopilar, almacenar y difundir), sintetizar el conocimiento explícito de los docentes durante las reuniones de socialización y evaluación; propiciar un ambiente para la interacción colaborativa entre sus compañeros; animar a compartir la información, generar conocimientos, a trabajar en equipo y alinear a los docentes hacia el cumplimiento de los objetivos. Los asesores como gestores del conocimiento son los líderes intermedios entre el deseo de la institución y la realidad concreta de los docentes en su quehacer diario, les corresponde integrar ambas perspectivas, de ahí que era importante una capacitación en las características y conceptos de BPD y un reconocimiento por estimular la participación y el compromiso. Sin embargo, la dificultad observada fue el tiempo insuficiente con el que cuentan, debido a que atienden otras responsabilidades

académicas. A ello se suma el poco acompañamiento para la realización de la tarea.

Con respecto a las reuniones de socialización y evaluación, estas permitieron el trabajo en equipo favoreciendo la interacción e integración de todos los actores del proceso, asesores y docentes, fortaleciendo así la cohesión del grupo, como elemento que favorece la generación del conocimiento y por consiguiente, la eficacia en la recuperación y difusión de las BPD. Además, el trabajo colaborativo evita el aislamiento del docente y reconocer su práctica como una BPD, posibilita el desarrollo profesional de los integrantes del grupo, enfocando la carrera docente en una nueva concepción de profesionalidad en donde “el conocimiento pedagógico se origina a través de la propia práctica profesional y del intercambio de sus conocimientos en procesos de participación colectiva.” (Gairín et al., 2009, p. 627), lo que reafirma que el conocimiento se genera al compartir la propia experiencia docente en interacción con otros docentes, revitalizando así, la profesión docente y su compromiso; en consecuencia, se podrían mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas. Esta condición es posible en la medida que las estructuras formales de la institución como los equipos de trabajo por áreas, posibiliten el trabajo colaborativo.

La reflexión crítica se desarrolló en torno a cada una de las etapas ejecutadas en el proyecto piloto de BPD. Se identificaron aquellos elementos que favorecieron o debilitaron la implementación de los procesos de gestión de conocimiento para una institución educativa, lo que se constata, en lo expresado por los asesores entrevistados, al señalar que sí obtuvieron resultados al identificar BPD durante la ejecución del proyecto piloto.

Se reconocieron fortalezas en la ejecución de la experiencia, lo que llevó a reflexionar sobre la existencia de factores que influyen en el éxito de la gestión del conocimiento en las instituciones educativas; las personas encuestadas mencionaron que la interacción entre los docentes y el trabajo en equipo favorecieron las condiciones que permiten el intercambio de experiencias y la generación de nuevos conocimientos; así como el respaldo de la dirección; el trabajo colaborativo en los equipos de área y contar con el equipo de asesores

que animaron la puesta en marcha del proyecto, sin embargo no se llegó a cumplir uno de los propósitos planteados en la experiencia, la difusión.

Las dificultades halladas se refieren inicialmente a la resistencia de algunos docentes a iniciar el trabajo, asociado esto a una percepción de mayor carga laboral; luego, la etapa de sensibilización no generó las expectativas del caso, esto se manifestó en la insuficiente comprensión del término de *buenas prácticas docentes*, lo que influyó en la poca claridad de los procedimientos y acciones a realizar durante las reuniones de socialización y evaluación; se aprecia también un debilitamiento en el compromiso de la coordinación del proyecto para el seguimiento de las actividades y el acompañamiento a los asesores, condicionado a la doble responsabilidad de la Jefatura de Secundaria y la Dirección Académica que ocupaba, y de parte de algunos asesores en el cumplimiento de los plazos establecidos para cada etapa y la presentación de los informes. Estos elementos afectaron la culminación del proceso, en y la etapa de difusión.

Resulta fundamental que los miembros de la institución estén sensibilizados en la importancia del proyecto de recuperar el conocimiento que circula y fluye en el colegio, de modo que pueda compartirse y transferirse a otros contextos. Asimismo es recomendable que en una próxima ocasión, en una etapa de sensibilización y como una estrategia para gestionar la resistencia al cambio, se invite a quienes ya participaron en la experiencia piloto, para compartir los beneficios o aportes que tuvieron a su práctica docente tanto individual como colaborativamente.

Se requiere instaurar en los colegios un responsable de gestionar el conocimiento, si no es posible contar con un gestor, se puede asignar la funciones a los coordinaciones de nivel o encargarles que lo incluyan como punto de agenda para intercambiar conocimientos como BPD. Es importante señalar que a partir de la puesta en marcha del proyecto piloto y luego de superar los factores limitantes y recoger las recomendaciones del caso, este debe continuar y formalizarse, involucrándose a otras áreas.

Un desafío por atender, es la culminación del proyecto piloto con la difusión de las BPD, para lo cual es necesario coordinar con la Dirección del colegio para la elaboración de un boletín que recopile las BPD identificadas como tales y registrarlas en la web del colegio. Este es un compromiso pendiente y vital de atender.

Finalmente, si una organización educativa no valora el conocimiento que se genera al interior de ella, ni hay sensibilización en el proceso de recuperación y difusión de las BPD, será complejo implementar un proyecto que enriquezca el conocimiento organizacional de la I.E. y más aún de estrategias para recuperar conocimiento que repercuta en la mejora continua de la enseñanza.



CONCLUSIONES

A partir de la reflexión crítica de la experiencia sistematizada de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes se presentan las conclusiones de la presente investigación:

1. En relación al desarrollo de la experiencia, el diseño del proyecto piloto de buenas prácticas docentes atiende a un ordenamiento por fases y etapas coherentes a las acciones planificadas; resulta viable en la institución educativa porque se sustenta en la incorporación de estrategias y procesos del enfoque de gestión del conocimiento, permite identificar las buenas prácticas docentes como conocimientos e incrementa el capital intelectual de su personal.
2. La ejecución del proyecto piloto de buenas prácticas docentes es percibida por las personas entrevistadas como positiva y significativa, en tanto, visibilizan las buenas prácticas docentes que permanecen ocultas y establecen ciclos del conocimiento al transferir el conocimiento tácito en conocimiento explícito; benefician a la institución al contar con un registro de buenas prácticas docentes, como conocimientos, que puede ser aplicado por otros docentes; promueven el aprendizaje en la organización educativa y enriquecen el conocimiento colectivo cuando los docentes intercambian sus experiencias educativas.
3. De acuerdo a la experiencia sistematizada se establecen como alcances los siguientes factores que facilitan la implementación del proyecto piloto:
 - La participación de los asesores de área, como gestores del conocimiento, quienes cumplen un rol esencial al conducir los procesos de generación de conocimientos y propiciar la interacción colaborativa entre los docentes para compartir sus experiencias, resultando vital un involucramiento y capacitación adecuados para cumplir con su rol y facilitar el proceso a los demás colaboradores del proyecto.
 - Las reuniones de socialización y evaluación constituyen contextos que favorecen el intercambio de experiencias acerca de buenas prácticas

docentes, movilizan el trabajo en equipo, la transferencia del conocimiento tácito a explícito y representan el *ba* o los espacios compartidos descritos por Nonaka y Konno (2000).

- La cohesión del grupo caracterizado por el trabajo colaborativo e interacción entre los docentes favorece la integración de todos los actores del proceso y constituyen estrategias que promueven la eficacia en la recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes.
4. Según la experiencia sistematizada existen factores que limitan e influyen en la implementación y culminación de proyectos de gestión del conocimiento: los niveles de sensibilización del personal docente y del compromiso de la coordinación con el proyecto; la claridad de los objetivos; la resistencia al cambio; la capacidad para el cumplimiento de los plazos establecidos al término de cada etapa, el insuficiente espacio y tiempo para compartir los conocimientos y el grado de valoración del conocimiento generado en la institución. La presencia de estos factores hacen una tarea compleja implantar los procesos de gestión del conocimiento que repercuten en la mejora continua de la institución educativa y en incrementar el conocimiento organizacional.
 5. La ejecución del proyecto piloto evidencia que es posible gestionar las buenas prácticas docentes como conocimientos en la institución, implica recoger buenas prácticas docentes e incrementar el conocimiento colectivo de los docentes porque ahora ellos conocen las buenas prácticas de sus compañeros que antes desconocían y que estas son transferibles a otros contextos.
 6. En la experiencia sistematizada se revaloriza el rol y el conocimiento profesional docente a través del reconocimiento de sus buenas prácticas, en consecuencia, mejora los niveles de involucramiento con la organización y colaboración con sus pares, aspectos que llevan a mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas, de modo que la institución educativa ofrezca una mejor calidad del servicio educativo.

RECOMENDACIONES

1. Recomendamos a las instituciones que deseen implementar procesos de gestión del conocimiento, considerar diversas estrategias de sensibilización constante, la realización de acciones de capacitación y acompañamiento para lograr una mejor comprensión de los propósitos de un proyecto e implicar a todos participantes en su realización.
2. Asimismo, se recomienda antes de iniciar un proyecto de implementación de gestión del conocimiento, disponer de suficientes espacios y tiempos para su realización, lo que conlleva a la coordinación previa de actividades en la institución; considerar estrategias para acompañar a los asesores, como gestores del conocimiento y consolidar un equipo coordinador del proyecto.
3. Resulta un desafío incorporar este modelo de gestión del conocimiento en la organización e institucionalizarlo, no sin antes concluir con la etapa de difusión del proyecto piloto. Para subsanar este punto crítico, supone la elaboración de boletines impresos o virtuales y su publicación en el portal web de la institución y subsanar así. Se sugiere contar con un almacén virtual de buenas prácticas docentes de la institución educativa.
4. La sistematización como metodología tiene sus propias exigencias y procedimientos, lo que permite acercarnos a la realidad vivida, a partir de la reflexión crítica y extraer lecciones aprendidas; aunque, su aplicación es limitada por el tiempo que demanda el seguimiento de una experiencia, se sugiere, para futuras investigaciones, incluir la participación de los involucrados en la reflexión crítica, a través de los grupos focales. Asimismo, para el análisis de datos cualitativos, conviene utilizar el software Atlas Ti.
5. Se recomienda emprender investigaciones para sistematizar buenas prácticas en la acción tutorial, aplicados por los docentes; estrategias para la formación de habilidades de liderazgo en los gestores del conocimiento o la aplicación de un proyecto piloto de buenas prácticas docentes en las instituciones públicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdoulaye, A., Braslavsky, C. y Patiño, M. (2003). Conceptualisation et dissemination des “bonnes pratiques” en éducation: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. Bureau International d’ Education - UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f1685fde2633dd9b3b20fd828d6bfa92abdoulaye.pdf
- Alfaro, B. (2007). *El capital estructural, herramienta para promover una escuela que aprende*. El caso de la I.E. Fe y Alegría N°2, San Martín de Porres. Tesis para optar el grado de Magister en Gestión de la Educación. PUCP. Lima.
- Álvarez, G. (2006). El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar. *Educación*, 15(29), 7-34. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2319/2278>
- Ribonés, J. (2001). *Conocimiento para innovar. Cómo evitar la miopía en la gestión del Conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- Beniwal, R. (2016). Best practices in teacher education for quality enhancement. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 6(9), 258-263. Recuperado de <http://euroasiapub.org/wp-content/uploads/2016/11/25ESSSept-4092-1.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Brondyk, S. & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: Complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2(3), 189-203. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1445034001?accountid=28391>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. *Grupo del Banco Mundial*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- Carrión, J. (2007). *Estrategia. De la visión a la acción*. Madrid: ESIC.
- Castañeda, D. (2015). Condiciones para el aprendizaje organizacional. *Estudios gerenciales*. 31(134), 62–67. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012359231400182X>
- Castillo, M. (2015). *El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes: organización, funcionamiento y docencia*. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2087>
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua*, (23), 29-38. Recuperado de <http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf>

- Chiavenato, I. y Guzmán, M. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. México D.F: McGraw Hill.
- Chow, S. (2012). *Best practices in student recruitment: A case study of eleven practitioners at seven alternative graduate schools*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1017702945?accountid=28391>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima, Perú: CNE.
- Corpas, M. (2013). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: aspectos pedagógicos. *Contextos Educativos*, (16), 89-104. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/1292>
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que Consejo Nacional de Educación aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa* (pp. 11-68). Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación- Fundación SM.
- Davenport, T. y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción: Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Educación.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Constructing 21st-Century Teacher Education*. Recuperado de <https://psugtep.pbworks.com/f/Preparing%20Teachers%20for%20a%20Changing%20World.pdf>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). *La explicitación de la metodología de la investigación. Un vistazo*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/boletin2.pdf>
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado*, 13(3), 107-141. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
- Fernández, M. (2014). Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. *Participación Educativa*, 3(5). Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/revista/n5/pdfs/n5art_mjose_fernandez.pdf
- Fink, L. D. (2012). The Best College Teacher. *Thriving in Academe, Reflections on helping students learn*. Recuperado de <http://www.nea.org/assets/docs/HE/Thriving.cJan2012.pdf>
- Fondo Nacional de Desarrollo para la Educación Peruana (2013). *Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias educativas*. Lima: MINEDU.
- Gairín, J. (2015). Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorar la cultura y la práctica de la seguridad en educación. *Cuadernos de Estrategia*, (172), 59-84. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122192>

- Gairín, J., Muñoz, J. y Rodríguez, D. (2009), Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias sociales*. 15(4), 620-634. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285005>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- Gordón, L. (2010). La Sistematización de Experiencias: Un Método De Investigación. *Enfoque*, 7(2), 28-33. Recuperado de http://www.sibiup.up.ac.pa/otros-enlaces/enfoque/enero%20-%20junio%202010/enero_junio%202010_PDF/sistematizaci%C3%B3n2.pdf
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hopkins, J. (2006). *Hacia un Modelo de Gestión del Conocimiento en el Colegio Peruano Británico: Diseño General y Estrategia de implantación*. Tesis para optar el grado de Magister en Gestión de la Educación. PUCP. Lima.
- IES Francisco de los Ríos. (8 de setiembre del 2016). *Guía de buenas prácticas educativas*. [Entrada en un blog]. Recuperado de http://iesfranciscodelosrios.es/sites/default/files/users/10/arch/guia_de_buenas_practicas_educativas.pdf
- Imbernón, F. (2005). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Ponencia presentada en el curso: La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. Santander: Universidad Menéndez Pelayo. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- Jara, O. (2006). *Guía para sistematizar experiencias*. San José: UICN. Oficina Regional para Mesoamérica. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0813/6_UIC_GUI.pdf
- Jennings, E. (2007). Best practices in public administration: How do we know them? How can we use them? *Administratie Si Management Public*, (9), 73-80. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1313184265?accountid=28391>
- Jerí, D. (2008). *Las buenas prácticas educativas y su importancia en el enriquecimiento del conocimiento organizacional: un estudio de caso*. Tesis para optar el grado de Magister en Gestión de la Educación. PUCP. Lima
- Junta de Andalucía. (2013). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/publicaciones/contenido/guia-buenas-practicas-competencias>
- Kidwell, J., Vander, K. & Johnson, S. (2000). Applying corporate knowledge management practices in higher education. *EDUCAUSE Quarterly Magazine*, 23(4), 28-33. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0044.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Learning Forward (2011). Standars for Professional Learning, Quick reference guide. *JSD, The Learning Forward Journal*, 32(4). Recuperado de <https://learningforward.org/docs/august-2011/referenceguide324.pdf?sfvrsn=2>
- López, J. (2012). *Diseño, desarrollo y evaluación de un modelo de gestión del conocimiento para un colegio de educación primaria*. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. UNED. Madrid. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43626>
- Maheshwarkar, M & Sohani, N. (2014). A state-of-art review on basic issues on knowledge management. *Management Science Letters*, 4(12), 2457-2468. Recuperado de http://www.growing-science.com/msl/Vol4/msl_2014_322.pdf
- Mendes, C. (23 de marzo del 2015). *Compartilhar ou não compartilhar o conhecimento, eis a questão*. Profissionais Ti, Pram quem respira informação. Recuperado de <https://www.profissionaisiti.com.br/2015/03/compartilhar-ou-nao-compartilhar-o-conhecimento-eis-a-questao/>
- Minakata, A. (2009). Gestión de conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, (32), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141008>
- Ministerio de Educación (2016). *IV Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*. Portal web del Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/buenaspracticasdcentes/pdf/bases.pdf>
- Moral, A. de, Pazos, J., Rodríguez, E., Rodríguez-Patón, A. y Suárez, S. (2008). *Gestión del conocimiento*. Madrid: Paraninfo Cengage Learning.
- Nagles, N. (2007). La gestión del conocimiento como fuente de innovación. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (61), 77-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20611495008>
- Nonaka, I. (2007). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, July–August, 162-171. Recuperado de <https://hbr.org/2007/07/the-knowledge-creating-company>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024630199001156>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2013). *Buenas prácticas en la FAO: Sistematización de experiencias para el aprendizaje continuo*. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-ap784s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). *Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125434s.pdf>

- Pablos, J. de, Colás, P. y Villaciervos, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la Comunidad autónoma andaluza. *TESI*, 11(1), 2010, 180-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897008>
- Peluffo, M. y Catalán, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento aplicada al sector público*. Series: Manuales N° 22. Santiago: NU. CEPAL. ILPES. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/5586>
- Pérez, G. (2012). Buenas prácticas en las universidades para adultos mayores. *Memorialidades*, 9(17), 395-430. Recuperado de <http://periodicos.uesc.br/index.php/memorialidades/article/view/69/85>
- Petrides, L. & Nguyen, L. (2006). *Knowledge Management Trends: Challenges and Opportunities for Educational Institutions*. Institute for the Study of Knowledge Management in Education. Recuperado de <http://iskme.org/file?n=Knowledge-Management-Trends-Challenges-Opportunities-for-Educational-Institutions&id=970>
- Public Schools of North Carolina (2006). *Best practices: A resource for teachers*. Recuperado de <http://www.ncpublicschools.org/docs/curriculum/bpractices2.pdf>
- Ramos J. y Castillo M. (2013). Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria. Una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *Avances en supervisión educativa*, (18), 1-10. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/533/373>
- Riesco, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o Protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *PRELAC*, (1), 6-23. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Robbins, S. P. (2009) *Comportamiento Organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37, 25-39. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/187/168>
- Rodríguez, D., y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. Consultado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245/12811>
- Romero, C. (2007). Gestión del Conocimiento, sesoramiento y Mejora Escolar. "El caso de la escalera vacía". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 11(1), 1-28. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev11ART4.pdf>
- Sánchez, A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-7. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/67/139>

- Sañudo, L. (2014). *Hacia un modelo de gestión del conocimiento educativo para instituciones de educación superior y centros de investigación*. Ponencia presentada en el Congreso de Ciencia, Tecnología, Educación e Innovación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/contenedor.php?ref=memorias>
- Scarsi, J. (2010) Buenas prácticas docentes hacia óptimos aprendizajes. *Revista Signo Educativo*. 190, 13-17. Lima, Perú Tedesco, Juan. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Educación*, (55), 31-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>
- Souza, J. (2008). *Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable*. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0713/6_SOU_SIS.pdf
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, (340), 117-140. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re340/re340_04.html
- Valhondo, D. (2003). *estión del conocimiento Del mito a la realidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta*. Estelí: Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/Volens Centroamérica.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. Recuperado de http://redu.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf

ANEXOS



ANEXO 1. MATRIZ DE COHERENCIA

| | |
|----------------------------|--|
| Nombres | Leonor Saldaña Castañeda |
| Tema de la Investigación | Buenas prácticas docentes y Gestión del conocimiento. |
| Línea de Investigación | Gestión del conocimiento en el campo educativo |
| Título de la Investigación | Sistematización de la experiencia de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes en una institución educativa privada de S. J. M. Una mirada desde la gestión del conocimiento. |

| Problema | Objetivo General de la Investigación | Objetivos Específicos |
|---|--|---|
| ¿Cómo se desarrolló la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes en las áreas de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés de una I. E. privada de S.J.M.? | Sistematizar la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes en las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias Sociales, Comunicación, Matemática e Inglés de una I.E. privada de S.J.M.? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir y analizar el desarrollo y ejecución de la experiencia de recuperación y difusión de las BPD en las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, inglés y matemáticas en una I. E. privada de S. J. M., desde la mirada de la gestión del conocimiento aplicada a las organizaciones educativas. 2. Establecer alcances y limitaciones de la experiencia de recuperación y difusión de las BPD. |

Diseño Metodológico:

| Enfoque | Tipo | Nivel | Método | Muestra |
|-------------|----------|-------------|-----------------|---|
| Cualitativo | Empírico | Descriptivo | Sistematización | Proyecto piloto de BPD, Informes del equipo de asesores de BPD. Entrevistas (5). Anecdótico |

| Objetivo | Categorías | Subcategorías | Técnicas e instrumentos de recojo de información |
|----------|--|---|---|
| 1 | Desarrollo del proyecto piloto de buenas prácticas docentes. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del objetivo del proyecto - Identificación de las etapas del proyecto - Determinación del público – objetivo - Coherencia de la planificación | Técnica: Análisis de documentos Instrumento: Matriz de análisis |
| | Ejecución del proyecto piloto de buenas prácticas docentes. | <ul style="list-style-type: none"> - Sesiones de socialización de BPD. - Sesiones de Evaluación las BPD. - Estrategias de difusión empleadas | Técnica: Análisis de documentos- Entrevistas Instrumento: Matriz de análisis – Guion de entrevista |
| 2 | Alcances y limitaciones de la experiencia. | <ul style="list-style-type: none"> - Fortalezas del Proyecto. - Debilidades y limitaciones - Aspectos a mejorar. | Técnica: Análisis de documentos- Entrevista Instrumento: Matriz de análisis – Guion de entrevista |

ANEXO 2. FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE UNA BUENA PRÁCTICA DOCENTE

A. DATOS GENERALES:

a. Denominación de la experiencia o buena práctica:

b. Docente/s:

| | | | |
|---------|---|---|------------------|
| Nombre: | | | |
| NIVEL | | | Área que Enseña: |
| I | P | S | |

B. LISTA DE CHEQUEO PARA IDENTIFICAR LA BUENA PRÁCTICA DOCENTE

Marque en la casilla, según la tabla de valoración: 0=NO OBSERVABLE 1=REGULAR; 2= BUENO; 3 = ÓPTIMO

| INDICADORES | | 0 | 1 | 2 | 3 |
|-------------|--|---|---|---|---|
| 1 | Es una experiencia sostenible en el tiempo. | | | | |
| 2 | Es posible de ser replicada a otros ámbitos y circunstancias. | | | | |
| 3 | El objetivo de la experiencia es claro y es coherente con los resultados obtenidos. | | | | |
| 4 | La experiencia tiene como eje los objetivos institucionales o los aprendizajes fundamentales de los estudiantes. | | | | |
| 5 | La experiencia es pertinente para el grado. | | | | |
| 6 | Está ligado al desarrollo de capacidades y destrezas del área y favorece la adquisición de competencias. | | | | |
| 7 | Se ha producido una mejora en los aprendizajes de los alumnos. | | | | |
| 8 | Ha cumplido con los objetivos esperados y ha contribuido a dar solución a un problema o responder a una necesidad educativa. | | | | |
| 9 | Se evidencian rasgos innovadores en las estrategias metodológicas. Es innovadora. | | | | |
| 10 | Involucra a otros miembros de la comunidad educativa. | | | | |
| 11 | Usa diversidad de recursos y materiales. | | | | |
| 12 | Promueve la utilización de las TIC. | | | | |
| 14 | Es flexible. | | | | |
| 15 | Aplica metodología sistematizada | | | | |
| 16 | Las estrategias metodológicas y los materiales empleados atienden a diversos ritmos y estilos de aprendizaje. | | | | |
| 28 | Despierta motivación e interés en los estudiantes. | | | | |
| 19 | Incorpora aprendizajes experienciales (aprender haciendo). | | | | |
| 21 | Los estudiantes demuestran su competencia en el trabajo colaborativo y activo. | | | | |
| | Parciales | | | | |
| | Valoración total | | | | |

1. Se evalúa la BPD no al docente.

2. Los objetivos institucionales del colegio MRB son:

- Fortalecer en los alumnos el crecimiento en la fe, viviendo y compartiendo con ellos los valores cristianos.
- Elevar el nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos enfatizando en aquellos que tienen mayores dificultades.
- Fortalecer el aprendizaje desarrollando estrategias cognitivas pertinentes a las exigencias de la Sociedad del conocimiento.
- Desarrollar proyectos de innovación educativa para propiciar y consolidar los aprendizajes.
- Comprometer a los padres de familia en la responsabilidad de apoyar a sus hijos en sus aprendizajes.
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.

ANEXO 3. FICHA TÉCNICA DE REGISTRO DE UNA BPD

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO : _____
NIVEL : _____
ÁREA CURRICULAR : COMUNICACIÓN MATEMÁTICA CTA CCSS INGLÉS
DOCENTE (s) : _____
RESPONSABLE(S) : _____
GRADO : _____
FECHA : _____

2. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Título

2.2. Línea Temática (Marca con una "X" la temática de la Buena Práctica)

Los docentes presentarán sus BP desarrolladas a lo largo de una unidad de aprendizaje (o bimestre) y vinculadas en una de las siguientes líneas temáticas:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Desarrollo curricular | <input type="checkbox"/> Uso de las TICS como herramienta didáctica | <input type="checkbox"/> Capacitación |
| <input type="checkbox"/> Metodologías específicas | <input type="checkbox"/> Evaluación | <input type="checkbox"/> Instrumentos que evidencian logros de aprendizajes. |
| <input type="checkbox"/> Uso de recursos y materiales | <input type="checkbox"/> Clima de convivencia en el aula. | <input type="checkbox"/> Otros: (especificar) |

2.3. Resumen de la experiencia

ANEXO 4. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo: Conocer la percepción de las personas que participaron en el proceso de recuperación y difusión de BPD, acerca de la ejecución del proyecto de BPD y de los alcances y limitaciones de la experiencia.

TIPO : Semiestructurada

Entrevistado : (Código)

Cargo :

Entrevistador:

Duración :

Fecha :

Lugar :

| Subcategorías | Preguntas | Tiempo |
|---|---|--------|
| Ejecución del Proyecto de BPD | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se desarrollaron las sesiones de socialización de BPD? 2. ¿Cómo se desarrollaron las sesiones de evaluación de las BPD? 3. En su opinión, ¿cuáles son los resultados obtenidos en las sesiones de identificación de las BPD? 4. En su opinión, ¿cuáles son los resultados obtenidos en las sesiones de evaluación de las BPD? 5. ¿Cómo se realizó el proceso de difusión de las BPD en la I.E.? | 10' |
| Fortalezas del Proyecto | <ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué aspectos identifica como fortalezas que facilitaron el proceso de recuperación y difusión de las BPD? (Por ejemplo, sobre la realización de las actividades del proyecto, el trabajo en equipo, la gestión de la I.E., incorporación de nuevas metodologías, el crecimiento profesional de los participantes, otros aspectos) | 15' |
| Debilidades y Limitaciones previstas y no previstas | <ol style="list-style-type: none"> 7. Acerca de las debilidades y limitaciones del proyecto, diría que ¿hubo aspectos que dificultaron el proceso de recuperación y difusión de las BPD? (Por ejemplo, sobre la realización de las etapas y actividades del proyecto, el trabajo en equipo, la gestión de la I.E., incorporación de nuevas metodologías, el crecimiento profesional de los participantes, monitoreo de cada etapa del proyecto, otros aspectos) 8. ¿Qué estrategias identificas que se han aplicado para atender las debilidades y limitaciones del proyecto? | 15' |
| Aspectos a mejorar | <ol style="list-style-type: none"> 9. Si pudiera volver a comenzar de nuevo con este proyecto de recuperación y difusión de BPD, ¿Qué cosas haría de una manera diferente? ¿Por qué? | 10' |

Adaptación de Van de Velde (2008, p. 100)

ANEXO 5. MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE ENTREVISTAS

Objetivo: Recuperar, ordenar, registrar y analizar información proveniente de la transcripciones de entrevistas con el fin de reconstruir la experiencia vivida en el proyecto piloto de buenas prácticas docentes.

Categoría: Alcances y Limitaciones de la Experiencia

Fuente: Transcripción de entrevista A-1

| Subcategoría | Indicador | Cita textual | Código N° de Línea |
|---|--|--------------|--------------------|
| Fortalezas del Proyecto | c. Fortalezas identificadas en relación : – Al trabajo en equipo. – A la incorporación de nuevas metodologías. – En el ámbito de la gestión de la I.E. – En el ámbito de crecimiento profesional de los participantes. | | |
| | d. Resultados obtenidos en función de los objetivos y metas. | | |
| Debilidades y Limitaciones previstas y no previstas | d. En la ejecución de las actividades del proyecto: – Identificación de elementos facilitadores en la implementación del PBP. – Identificación de elementos que dificultan la implementación del PBP. | | |
| | e. Desarrollo de etapas y actividades programadas frente a las implementadas. | | |
| | f. Monitoreo de cada etapa del proyecto. | | |
| Aspectos a mejorar | a. Puntos débiles u omitidos. | | |
| | b. Críticas realizadas por los participantes. | | |
| | c. Observaciones y sugerencias de los coordinadores y participantes. | | |

Observaciones y Comentarios:

ANEXO 6. MATRIZ DE ANÁLISIS GRUPAL DE ENTREVISTAS

Objetivo: Comparar y analizar las percepciones de las persona entrevistadas respecto al desarrollo de las sesiones de socialización, sesiones de evaluación y las estrategias de difusión del proyecto piloto de buenas prácticas docentes.

Categoría: Ejecución del Proyecto de Buenas Prácticas Docentes

Fuente: Transcripciones de entrevistas a cinco asesores.

| Subcategoría | Indicador | Entrevistas | | | | |
|--|---|-------------|----|----|----|----|
| | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 |
| Sesiones de Socialización de Buenas Prácticas Docentes | a. Dinámica interna de las sesiones de socialización | | | | | |
| | b. Espacios y tiempos empleados en las sesiones. | | | | | |
| | c. Resultados obtenidos en relación a la identificación de BPD | | | | | |
| Sesiones de Evaluación las Buenas Prácticas Docentes | a. Dinámica interna de las sesiones de evaluación. | | | | | |
| | b. Espacios y tiempos empleados en las sesiones | | | | | |
| | c. Resultados obtenidos en relación al registro de BPD. | | | | | |
| Estrategias de difusión empleadas | a. Tipo de estrategias empleadas para la difusión de las BPD en la I.E. | | | | | |
| | b. Función de los responsables de la difusión. | | | | | |
| | c. Desarrollo de materiales escritos o audiovisuales para la difusión. | | | | | |

Observaciones y Comentarios:

ANEXO 7. MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE DOCUMENTOS

Objetivo: Recuperar, ordenar, registrar y analizar información proveniente de la transcripciones de entrevistas con el fin de reconstruir la experiencia vivida en el proyecto piloto de buenas prácticas docentes.

Categoría: Alcances y Limitaciones de la Experiencia

Fuente: Informes de los Asesores

| Subcategoría | Indicador | Cita | N° de Línea |
|---|--|------|-------------|
| Fortalezas del Proyecto | e. Fortalezas identificadas en relación : – Al trabajo en equipo. – A la incorporación de nuevas metodologías. – En el ámbito de la gestión de la I.E. – En el ámbito de crecimiento profesional de los participantes. | | |
| | f. Resultados obtenidos en función de los objetivos y metas. | | |
| Debilidades y Limitaciones previstas y no previstas | g. En la ejecución de las actividades del proyecto: – Identificación de elementos facilitadores en la implementación del PBP. – Identificación de elementos que dificultan la implementación del PBP. | | |
| | h. Desarrollo de etapas y actividades programadas frente a las implementadas. | | |
| | i. Monitoreo de cada etapa del proyecto. | | |
| Aspectos a mejorar | d. Puntos débiles u omitidos. | | |
| | e. Críticas realizadas por los participantes. | | |
| | f. Observaciones y sugerencias de los coordinadores y participantes. | | |

Observaciones y Comentarios:

ANEXO 8. MATRIZ DE ANÁLISIS GRUPAL DE DOCUMENTOS

Objetivo: Comparar y analizar información proveniente de documentos con el fin de reconstruir la experiencia vivida en el proyecto piloto de buenas prácticas docentes.

Categoría: Ejecución del Proyecto de Buenas Prácticas

| Subcategoría | Indicador | D1 | D2 | D3 |
|--|---|----|----|----|
| Sesiones de Socialización de Buenas Prácticas Docentes | d. Dinámica interna de las sesiones de socialización | | | |
| | e. Espacios y tiempos empleados en las sesiones. | | | |
| | f. Resultados obtenidos en relación a la identificación de BPD | | | |
| Sesiones de Evaluación las Buenas Prácticas Docentes | d. Dinámica interna de las sesiones de evaluación. | | | |
| | e. Espacios y tiempos empleados en las sesiones. | | | |
| | f. Resultados obtenidos en relación al registro de BPD. | | | |
| Estrategias de difusión empleadas | d. Tipo de estrategias empleadas para la difusión de las BPD en la I.E. | | | |
| | e. Función de los responsables de la difusión | | | |
| | f. Desarrollo de materiales escritos o audiovisuales para la difusión. | | | |

Observaciones y Comentarios:

ANEXO 9. MATRIZ DE ANÁLISIS PARA LA REFLEXIÓN CRÍTICA “¿POR QUÉ PASÓ LO QUE PASÓ?”

Objetivo: Comparar y analizar los resultados obtenidos respecto a la experiencia del proyecto piloto de buenas prácticas docentes a fin de identificar los puntos críticos.

| Fases y etapas del proyecto | ¿Qué elementos claves potenciaron la experiencia? | ¿Qué elementos claves debilitaron la experiencia? | ¿Qué factores influyeron en los diferentes niveles de la experiencia? | ¿Qué lecciones aprendidas dejó la experiencia? |
|--|--|--|---|---|
| Fase de Formulación | <ul style="list-style-type: none"> – Apoyo de la dirección del colegio en la aplicación del proyecto piloto de buenas prácticas docentes. – Involucramiento de los actores en el proceso. – Diseño del proyecto piloto de buenas prácticas docentes desde un enfoque de Gestión del Conocimiento. | <ul style="list-style-type: none"> – En la planificación del proyecto piloto de buenas prácticas docentes, la especificación de acciones como la difusión de los objetivos del proyecto piloto entre los docentes, quedaron poco claras. – El establecimiento de fechas de reunión del equipo coordinador del proyecto piloto de buenas prácticas docentes fueron discontinuas. – El cronograma como instrumento que permite controlar los avances del proyecto, no precisa el tiempo de ejecución para cada etapa fase del proyecto. | <ul style="list-style-type: none"> – La Dirección del colegio, respalda las iniciativas viables que se presentan con el fin de mejorar la calidad del servicio educativo. – Existencia de un compromiso de los miembros de la I. E. por aportar y participar en las propuestas de mejora de los aprendizajes. – Coherencia entre los objetivos y las acciones del proyecto piloto. – Falta de distribución del Proyecto piloto a los asesores, como miembros del equipo coordinador del proyecto, | <ul style="list-style-type: none"> – El cronograma se ocupa de determinar cómo se gestionará y controlará las actividades del proyecto y ver el estado del mismo, en este sentido, la primera observación reflexiva. – A través del cronograma se podía identificar las desviaciones y analizarlas determinar los cambios en el mismo. – La revisión constante del proyecto piloto de buenas prácticas docentes para ver si se logró cumplir con las expectativas. |
| Fase de Ejecución Etapa de Sensibilización | <ul style="list-style-type: none"> – Asignar un espacio y tiempo en el cronograma de febrero, mes de planificación pedagógica en los colegios privados, para el taller de capacitación acerca de buenas prácticas docentes. – Disposición del personal docente a la recepción de la información por parte de las especialistas de la UGEL N°1 y al trabajo en grupo. | <ul style="list-style-type: none"> – El tiempo asignado a la realización del taller de capacitación en buenas prácticas docentes resultó insuficiente. Se necesitó un taller de capacitación solo a los asesores. – Faltó entregar material escrito con la síntesis del taller realizado. – Faltó evaluar el impacto del taller en los participantes. | <ul style="list-style-type: none"> – La Dirección del colegio, respalda las iniciativas viables que se presentan con el fin de mejorar la calidad del servicio educativo. – Apoyar con los recursos para la realización del evento. – Mantener vínculos estratégicos con diversas instituciones, de la zona, como la UGEL N° 1, para la realización del Taller de Capacitación a cargo de especialistas del área de | <ul style="list-style-type: none"> – La capacitación acerca de BPD solo debió darse a los participantes. – Es necesario un espacio para explicar con precisión la naturaleza del proyecto y lograr el compromiso de los participantes. – Antes de la ejecución de un proyecto, como el proyecto piloto de buenas prácticas docentes, conformar un equipo coordinador. |

| Fases y etapas del proyecto | ¿Qué elementos claves potenciaron la experiencia? | ¿Qué elementos claves debilitaron la experiencia? | ¿Qué factores influyeron en los diferentes niveles de la experiencia? | ¿Qué lecciones aprendidas dejó la experiencia? |
|--|--|--|---|---|
| | | | gestión pedagógica (AGP). – El equipo coordinador del proyecto no estuvo conformado durante esa fase. | |
| Subcategoría: Sesiones de socialización de BPD | | | | |
| Fase de Ejecución Etapa de Recuperación de BPD | <ul style="list-style-type: none"> – La interacción social entre los docentes favorece el trabajo en equipo, el aprendizaje entre los docentes y compartir las bpd. – Integración de los actores en el proceso, como los docentes y los asesores. – Rol de los asesores como gestores del conocimiento. – Contar con espacios y tiempos que favorecieron el intercambio de experiencias entre los docentes. – Conformación del equipo coordinador del proyecto. | <ul style="list-style-type: none"> – Poca claridad de las funciones del equipo coordinador del proyecto. – Percepción de mayor carga laboral y trabajo adicional. – Poca claridad en los conceptos acerca de la naturaleza de una BPD. – Se extendió la duración de esta etapa. – Algunos asesores no tenían claridad, al inicio del trabajo, de cómo se realizaría el trabajo. – Los estilos de liderazgo en las maneras de conducir las reuniones de los asesores influyó en el desarrollo de las sesiones de socialización y evaluación así como en la conducción de todo el proceso. – Se evidencia asesores con recursos y habilidades de motivación, de gestión del tiempo, para resolver problemas, comunicación y liderazgo pero en otros no. | <ul style="list-style-type: none"> – Asignar determinadas reuniones, dentro de las establecidas por áreas, permitieron la socialización de las BPD entre los docentes. – La cultura colaborativa desarrollada en la I.E. favorece la ejecución del Proyecto piloto. – La cohesión de cada grupo por áreas permite generar confianza para que los docentes compartan sus BPD. – Cultura orientada al conocimiento. – Resistencia al cambio – Hubo la disposición de los asesores a apoyar, pero se necesitó clarificarlos más. – Una de las características de la I.e. es su alto grado de colaboración lo que supone una cultura organizacional enfocada a la promoción del aprendizaje – Falto delegar la responsabilidad a los demás miembros del equipo coordinador. | <ul style="list-style-type: none"> – Se descubre que los asesores como líderes intermedios tienen un rol como gestores del conocimiento. – Cultura colaborativa – Estructura de la organización. – Destaca la importancia de establecer un espacio y tiempo que promueva la el trabajo colaborativo y compartir el conocimiento se vea reforzado y el no saber sea bien visto, dando paso a superar inseguridades profesionales. (López,) – El compartir conocimiento sy aprender bpd de otros docentes genera satisfacción por el reconocimiento personal, lo que promueve una revalorización a la profesión docente al ser reconocidas sus bpd. |

| Fases y etapas del proyecto | ¿Qué elementos claves potenciaron la experiencia? | ¿Qué elementos claves debilitaron la experiencia? | ¿Qué factores influyeron en los diferentes niveles de la experiencia? | ¿Qué lecciones aprendidas dejó la experiencia? |
|--|---|--|--|--|
| Subcategoría: Sesiones de evaluación de BPD | | | | |
| Fase de Ejecución Etapa de Recuperación de BPD | <ul style="list-style-type: none"> - Visibilizó las BPD - Identificación de BPD. - Los docentes otorgan un valor al conocimiento individual y grupal que se genera durante las reuniones. - Dinámica interna en las reuniones de socialización favoreció la identificación de bpd. - Mejora la percepción inicial acerca del proyecto piloto, al finalizar la etapa. | <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente tiempo para compartir los conocimientos y utilizarlos en todas las áreas. - Actividades de la I.E. demandan tiempo y dedicación de los docentes. | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades propias del colegio demandan dedicación por parte de los docentes. - Establecimiento de los ciclos del conocimiento. - Como se superaron las dificultades - estrategias y resultados. Sugerencias para prevenir resultados. - Éxitos reconocidos –factores externos e internos – recomendaciones - Errores- causa del error para recomendaciones para procesos futuros | <ul style="list-style-type: none"> - Importancia de lograr compromisos con los docentes y con los participantes desde los talleres de sensibilización. - La coordinación del proyecto requiere de una persona que tenga menor carga laboral y sin recargo de tareas adicionales. - Las acciones de difusión permiten generar interés y claridad en la ejecución del proyecto. - Usar diferentes estrategias para motivar la participación de los docentes, como boletines, paneles entre otros. - Difundir lo que se iba a hacer porque contaba con el respaldo de C.D. - Reconocimiento de BPD genera interés y motivación por seguir compartiendo sus BPD. |
| Fase de Ejecución Etapa de Difusión | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Contar con una ficha de registro de la bpd del área. | <ul style="list-style-type: none"> - No continuación del proyecto. | <ul style="list-style-type: none"> - Revisión del cronograma del proyecto piloto de BPD. - Las variadas funciones que asume la coordinadora del proyecto no permite realizar un seguimiento de la culminación de la esta etapa. | |

Fuente: Elaboración propia, (2017)

ANEXO 10

LÍNEA DE TIEMPO DE LA EXPERIENCIA DE RECUPERACIÓN Y DIFUSIÓN DE LAS BUENAS PRACTICAS DOCENTES



ETAPAS DEL PROYECTO PILOTO DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES



| | | Etapa 1 Sensibilización del Proyecto | Etapa 2 Recuperación de las BPD | Etapa 3 Difusión de las BPD | |
|--------------------|---|---|--|---|--|
| ACTIVIDADES | <ul style="list-style-type: none"> a) Identificación de necesidades. b) Elaboración de un Plan de Trabajo. c) Presentación del Plan piloto al Consejo Directivo de la I.E. d) Incorporación del Proyecto en el PEI de la I.E. | <ul style="list-style-type: none"> a) Planificación del Taller de Sensibilización al Personal Docente. b) Formación del equipo de Gestión de BPD. c) Elaboración de documentación informativa sobre BPD al personal. | <ul style="list-style-type: none"> a) Identificación y análisis de las BPD. b) Planificación de reuniones de trabajo. c) Presentación de una BPD por parte de cada docente por bimestre. d) Evaluación de las BPD. | <p>Difusión interna:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Socialización de las BPD a nivel de área. <p>Difusión externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Socialización de las BPD entre las áreas involucradas. b) Difusión de las BPD a nivel de la I. E. c) Establecimiento del almacén de BPD en el portal web de la I.E. | <ul style="list-style-type: none"> a) Seguimiento del Proyecto en cada una de las Etapas. b) Atención a las limitaciones presentadas en los procesos del proyecto. c) Culminación del Proyecto. d) Lecciones aprendidas. |
| RESULTADOS | Proyecto piloto de BPD | Informes al final de cada etapa. | | | Informes Entrevistas |

Fuente: Elaboración propia, (2017)

ANEXO 11. PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Leonor Saldaña Castañeda de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es identificar las percepciones de los asesores de las áreas de curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Inglés y Matemática, que participaron en la experiencia de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista (encuesta o lo que fuera pertinente), lo que le tomará 45 minutos aproximadamente de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador o investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas o encuestas resueltas por usted serán confidenciales, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, puedan ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Diana Revilla Figueroa, Directora del programa de Maestría en Educación de la PUCP. Al teléfono 6262000, anexo 4360.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

ANEXO 12. PROYECTO PILOTO DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

1. TÍTULO DEL PROYECTO: Recuperando y compartiendo buenas prácticas docentes.
2. INSTITUCIÓN : Colegio MRB
3. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La calidad de la enseñanza depende de la política educativa, de la organización y funcionamiento de la organización escolar, del contexto social y familiar, pero principalmente, de la actividad de profesores y alumnos en el aula, en la escuela y en el entorno.

Por otro lado, en las organizaciones escolares, existe mucho conocimiento entre los docentes que no circula, ni fluye, y que desaparece de los colegios cuando el docente abandona el mismo. La institución educativa MRB cuenta con buenos profesores, que llevan a cabo buenas prácticas docentes, sin saberlo y que el colegio no ha capitalizado. Para que estas buenas prácticas o iniciativas no queden en hechos aislados es necesario desarrollar estrategias que fomenten la recuperación y difusión de las BPD. Es por esta razón, que se enfatiza en las buenas prácticas docentes, como conocimiento, que es vital recuperar y difundir.

Centrándonos en una definición, a nivel colegial, se puede entender por “buenas prácticas docentes”, de acuerdo con la definición del Grupo DIM (2007), a las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes. Para el propósito del presente proyecto conceptualizaremos las BPD como la incorporación estratégica de nuevos enfoques, metodologías o recursos pedagógicos que cambian significativamente la enseñanza cotidiana, logrando mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Desde este enfoque, las buenas prácticas docentes deben contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, favoreciendo una dinámica de colaboración y trabajo en equipo del profesorado, implicándose de forma coordinada equipos directivos, profesores y administrativos, para que las buenas prácticas educativas vayan extendiéndose por todo el sistema educativo mejorando la calidad de la misma.

Es por ello, que el presente proyecto pretende dar respuesta al siguiente problema:

¿CÓMO RECUPERAR Y DIFUNDIR LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA EN LAS ÁREAS CURRICULARES DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE, CIENCIAS SOCIALES, MATEMÁTICA, COMUNICACIÓN E INGLÉS EN EL COLEGIO MRB?

4. JUSTIFICACIÓN

Las instituciones educativas son organizaciones basadas en el conocimiento, por tanto, resulta esencial una gestión adecuada que favorezca una continua actualización y un crecimiento de las mismas. En este sentido, son innumerables las experiencias que desarrollan las instituciones educativas con el fin de identificar las BPD y promover aprendizajes de calidad. Estas propuestas, muy raramente, llegan a ser de conocimiento público, dado el escaso espacio que habitualmente las actividades cotidianas destinan al intercambio entre sus instituciones y a las dificultades de las escuelas para sistematizar por escrito las experiencias y difundirlas.

Por lo tanto, la recuperación y difusión de experiencias de BPD relevantes como propuestas institucionales son claves para promover el conocimiento organizacional y la mejora de los aprendizajes. Son las mismas instituciones, las que a partir de la reflexión sobre estas

experiencias, han abierto y recorrido caminos para lograr mejores aprendizajes y ofrecer una educación de calidad, y por tanto, es fundamental conocerlas. Las BPD utilizan y administran conocimientos, saberes, condiciones, tecnologías, metodologías que al concretarse han permitido una eficacia en el logro de los objetivos planteados. En el ámbito educativo, la gestión del conocimiento permite poner en valor el conocimiento tácito y explícito, el saber popular y el saber científico que existe alrededor de una Institución Educativa y en el colectivo de la institución.

En la política educativa del país, se recoge este desafío, que se explicita en el objetivo estratégico 2 y 3 del Proyecto Educativo Nacional y en los Compromisos de Gestión Escolar, promovidos por el Ministerio de Educación, enfatizando acciones para la mejora continua del aprendizaje y la revalorización de la profesión docente.

5. OBJETIVOS GENERAL

Recuperar y difundir las BPD en el área de ciencia, tecnología y ambiente, comunicación, matemática, Ciencias sociales e inglés, del nivel de secundaria y que favorezca la generación de nuevos conocimientos pedagógicos para la organización escolar.

6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las BPD en el área de ciencias a través de criterios de selección.

Registrar las BPD desarrolladas por los docentes.

Difundir las BPD en la web institución.

7. BENEFICIARIOS

Directos: todos los docentes del nivel secundaria de las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés.

Indirectos: todos los alumnos del nivel de secundaria.

| Beneficiarios directos | | | Beneficiarios indirectos | | |
|----------------------------------|---|----|---------------------------------|------------|-----|
| Número de docentes beneficiarios | Área de Comunicación | 7 | Número de alumnos beneficiarios | 1° de sec. | 162 |
| | Área de Matemática | 7 | | 2° de sec. | 162 |
| | Área de Ciencias sociales | 5 | | 3° de sec. | 163 |
| | Área de Ciencias, tecnología y ambiente | 6 | | 4° de sec. | 163 |
| | Área de Inglés. | 5 | | 5° de sec. | 152 |
| | Total | 30 | | Total | 802 |

8. DESCRIPCIÓN

Para la ejecución del Proyecto de Gestión del Conocimiento y las Buenas Prácticas Docentes se llevará a cabo las siguientes etapas:

Etapas 1: Sensibilización del Proyecto

En esta etapa se crearán las condiciones que permitan comprometer al equipo directivo y al equipo docente en promover cambios e innovaciones, de forma tal, que vincule a los docentes hacia nuevas estrategias que recuperen aquellas buenas

prácticas docentes que vienen realizando, otorgándole sentido a la actividad pedagógica que realizan día a día.

En esta etapa se realizará las siguientes acciones:

- a) La Sensibilización del Consejo Directivo del Colegio MRB en la necesidad gestionar el conocimiento a partir de las BPD. Se presentará y fundamentará la propuesta del Proyecto al Consejo Directivo en la sesión del día martes 2 de diciembre, para su respectiva aprobación.
- b) La Sensibilización de los docentes participantes de las áreas curriculares mencionadas. Se hará a través de un taller de sensibilización y se pretende lograr el compromiso de los actores pedagógicos de la comunidad educativa.
- c) Conformación del equipo coordinador del proyecto. Formado por un equipo de docentes y la jefa del nivel de secundaria, con la finalidad de consolidar la recuperación de los conocimientos acerca de las BPD y efectuar la difusión de las mismas a través de la web institucional del colegio.

Este equipo tendrá las siguientes funciones:

- Recopilación y revisión de las fichas que registran las BPD.
 - Acompañar los procesos de selección de las BPD en los equipos docentes
 - Difusión de las BPD en el portal web de la institución educativa.
 - Evaluar los resultados en cada etapa del proyecto.
- d) Se proporcionará a los docentes información acerca de las BPD, con la finalidad de caracterizar sus prácticas pedagógicas, durante la ejecución del proyecto.

Etapa 2: Recuperación de BPD

En esta etapa se recupera la información necesaria y el conocimiento tácito sobre las BPD en las áreas curriculares involucradas.

Se buscará generar espacios donde los docentes intercambien experiencias sobre sus BPD. Aun cuando no sea posible o no se disponga de un asesoramiento experto, se contará con la capacidad de sostenimiento que posea el equipo coordinador, que, aunque no logre la experticia del tema abordado, pueda contribuir a la animación en la puesta en práctica del presente proyecto.

Acciones

- a) Presentación de los objetivos del proyecto al equipo de asesores.
- b) Planificar el desarrollo de las reuniones de trabajo formalizadas por la dirección del colegio, donde los docentes organizados por áreas expongan sus testimonios de buenas prácticas docentes. Estas reuniones se desarrollarán dentro del horario de trabajo y en la denominada “hora de asesoría”.
- c) Desarrollo de reuniones de socialización y reuniones de evaluación.
- d) Identificación y análisis de las BPD en la enseñanza.

- En la reunión de trabajo asignada, cada docente expone su BPD al finalizar la unidad de aprendizaje. Llevará un resumen breve de lo logrado durante la unidad de aprendizaje.
- Utilizar la ficha técnica de identificación de BPD en el formato 1.
- Registrar su experiencia de buena práctica docente en la ficha técnica de registro de BPD en el formato 2.

Esto dará como resultado identificar y recopilar las BPD en cada área curricular, así como recuperar el conocimiento tácito y hacerlo explícito.

Etapa 3: Difusión de las BPD

Acciones

- Establecer el almacén del conocimiento: la página web del colegio.
- Elaborar un boletín para los miembros participantes.
- Establecer una reunión entre todos los docentes participantes para realizar la difusión de las BPD seleccionadas.

INDICADORES DE LOS RESULTADOS

| OBJETIVO | RESULTADOS |
|--|--|
| Identificar las BPD en el área de ciencias a través de criterios de selección. | <ul style="list-style-type: none"> - El 90% de los docentes es capaz de identificar BPD. - El 100% de los docentes de cada área comparten sus BPD. |
| Registrar las BPD desarrolladas por los docentes en el formato Anexo 1. | <ul style="list-style-type: none"> - Al término de una unidad de aprendizaje se habrán registrado 5 BPD en las áreas participantes y se incorporan en el portal web de la Institución. - El 100% de docentes que participan en el proyecto ha registrado una BPD. - Al cabo de un bimestre se habrán registrado 10 BPD en el portal web del colegio MRB.. |
| Difundir las BPD en la web institución. | <ul style="list-style-type: none"> - El 80% de los docentes ha aplicada 1 BPD diferente a la suya en su práctica diaria. - Establecer el ranking de las mejores BPD del bimestre. - El 80% de los docentes acceden a la web. - 10 profesores en el bimestre aplican BPD en el desarrollo de sus clases. |

8. EVALUACIÓN

Al cabo de cada bimestre se realizará la evaluación del proyecto a través de la evaluación de cada una de las etapas ejecutadas hasta el momento; entrevistas con docentes y con el equipo coordinador del proyecto piloto.

9. CRONOGRAMA

Proyecto Piloto de Buenas Prácticas Docentes

| Actividades | Responsables | Recursos | Cronograma | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|---|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | | D | F | M | A | M | J | J | A | S | O | | | | |
| Presentación del Proyecto al Consejo Directivo del Colegio MRB | Coordinadora del proyecto | Recursos Humanos: docentes, asesores y jefe de nivel.. | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| Formación del equipo coordinador del proyecto piloto. | Coordinadora del proyecto | | | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Taller de Sensibilización a docentes | Coordinadora del proyecto | | | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Acciones de capacitación y asesoramiento al personal docente. | Equipo coordinador | Recursos Físicos: papel, lapicero, impresora, computadora, escritorio. (e.g. Web, libros, etc.) | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | |
| Acciones de intercambio de experiencias de BPD. | Equipo coordinador | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | |
| Identificación y análisis de las BPD. | Equipo coordinador del proyecto | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | |
| Registrar la BPD en el formato. | Equipo coordinador | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | |
| Difusión de BPD | Coordinadora del proyecto | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | |
| Evaluación del Proyecto piloto. | Equipo coordinador | | | | | | ■ | | | | ■ | | | | ■ | |