



**Tecnológico  
de Monterrey**

**La formación dialógica en línea de educadores.  
Análisis de un modelo: el Colaboratorio.**

Tesis para obtener el grado de  
**Maestra en Tecnología Educativa**

Presenta

Elisa Nathali Neyra Altamirano

Asesor titular

Dr. Sergio Reyes Angona

Lima, Perú, noviembre 2023

## Dedicatoria

A Dios por iluminarme, a la Virgen María por cuidarme con su manto bendito, a mis padres, Miguel y Augusta, por infundirme el valor de la educación y ser mis guías incondicionales, a mi hermano Christian por ser un auténtico valiente, a mi hermana Sofía por ser mi fuente de sabiduría y a Héctor por ser mi compañero de batallas.

## Agradecimientos

A mi tutor, Sergio Reyes, por contagiarme su pasión por la educación de calidad, por confiar en mí y compartir su sabiduría, con total generosidad, permitiéndome así culminar una de las etapas más retadoras y que, sin duda, será el inicio de algo mucho más grande. ¡Gracias eternas!

A Carmen Velazco que desde siempre ha sido mi ejemplo de liderazgo. Gracias por ayudarme a encontrar mi propia luz y a enseñarme, con su ejemplo, a ir por todo y más.

A mi actual segundo hogar, Right Management (ManpowerGroup), que bajo el liderazgo de Silvana Cárdenas apuestan por mi desarrollo profesional y personal, brindándome todas las facilidades y dándome el apoyo necesario para culminar con éxito esta etapa.

Y mi consideración y agradecimiento profundo a cada amigo o compañero que me brindó palabras reconfortantes y oportunas para alcanzar este gran objetivo.

## Resumen

La presente tesis, a partir del análisis de un Diplomado (denominado Colaboratorio de Innovación), pretende identificar y definir las condiciones que favorecen un ambiente de aprendizaje dialógico, basado en el diálogo, la participación y la colaboración, en un programa de formación profesional en línea para educadores. El programa se desarrolló durante la pandemia por la Covid-19 para formar a los agentes (coaches) de una empresa cuyo modelo de innovación educativa se implementa a nivel nacional en escuelas privadas de México.

Desde una aproximación etnográfica, netamente cualitativa, el caso estudiado trianguló cuatro estrategias: análisis de contenido de documentos clave del Colaboratorio, entrevistas a profundidad a dos de los mentores o facilitadores del programa, análisis de la interacción de los participantes de una muestra de 10 horas de sesión en línea grabadas y, finalmente, una bitácora de investigación de la autora de la tesis.

Como resultado, se identifican tres condiciones que caracterizan este modelo dialógico de formación: (1) las habilidades del mentor para fomentar un clima de colaboración y confianza en el grupo, (2) un currículum flexible y sujeto a ser reconstruido por los participantes en base a sus necesidades, y (3) la importancia de la tecnología como entorno de diálogo y co-creación. En suma, este estudio contribuye al conocimiento de modelos formativos diseñados expresamente para formar profesionales capaces de innovar, de encontrar soluciones creativas a problemas complejos, y de hacerlo, además, conformando entre sí una red de apoyo, de colaboración mutua, para afrontar la constante transformación de su trabajo.

*“El cerebro no está preparado para nada en concreto,  
está preparado para todo en absoluto”.*

*Ramón Flecha*

## Índice

Capítulo I: Marco Teórico .....	8
1.1. Antecedentes y contexto .....	8
1.1.1. Knowmads .....	8
1.2. Conectivismo .....	10
1.3. Educación dialógica .....	12
1.3.1. Prácticas dialógicas .....	14
Capítulo II: Planteamiento del problema.....	18
2.1. Contexto del problema.....	18
2.2. Antecedentes del problema.....	19
2.3. Objetivo general.....	22
2.3.1. Objetivos específicos.....	22
2.4. Justificación .....	23
Capítulo III: Metodología.....	24
3.1. Justificación del enfoque general de la investigación: un estudio de caso .....	24
3.2. Descripción del caso y participantes.....	26
3.2.1. Rasgos generales.....	26
3.2.2. Objetivos.....	26
3.2.3. Estructura del programa.....	26
3.2.4. Estructura de cada sesión .....	27
3.2.5. Mentores y participantes .....	27
3.2.6. Tecnología .....	28
3.3. Instrumentos y estrategia de investigación .....	29
3.3.1. Análisis documental.....	29
3.3.2. Entrevista semiestructurada (a mentores) .....	29
3.3.3. Análisis de la interacción .....	30
3.3.4. Bitácora.....	32
3.4. Procedimiento .....	32
3.4.1. Etapa uno: búsqueda .....	32
3.4.2. Etapa dos: selección.....	32
Capítulo IV: Resultados .....	33
4.1. Interacción: actividades y dinámicas de participación.....	33
4.1.1. Actividades .....	34
4.1.2. Participación .....	37
4.2. Mentoría.....	39
4.3. Tecnología .....	41
4.3.1. Herramientas y funcionalidades.....	42
4.3.2. Limitaciones en el uso de la tecnología .....	43

4.4. Currículum .....	43
4.4.1. Objetivo .....	44
4.4.2. Habilidades y valores.....	44
Capítulo V: Conclusiones.....	47
5.1. Hallazgos principales e interpretación de resultados .....	47
5.1.1. Mentoría dialógica.....	48
5.1.2. Currículum vivo.....	50
5.1.3. Tecnología de la interacción y la co-producción .....	50
5.2. Significado y alcance de los hallazgos.....	50
5.3. Limitaciones.....	51
5.4. Líneas de investigación futuras.....	52
Referencias .....	54
Apéndices .....	58
Apéndice 1: Usos de las herramientas digitales.....	58
Apéndice 2: Estructura de la entrevista semiestructurada para el mentor M.A.....	59
Apéndice 3: Batería de preguntas para el mentor M.A.....	60
Apéndice 4: Entrevista vía Whatsapp al mentor principal del Colaboratorio .....	61
Apéndice 5: Entrevista vía Zoom al mentor Mariano Amador .....	62
Apéndice 6: Muestras de las grabaciones del Colaboratorio.....	63
Apéndice 7: Fragmentos de la matriz de codificación.....	65
Apéndice 8: Carta de consentimiento informado del mentor M.A.....	66
Apéndice 9: Carta de consentimiento informado del Director de Alianza e Implementación de Santillana UNOi .....	67
Currículum Vitae .....	68

## Índice de tablas

Tabla 1. Características de un knowmad (adaptado de Moravec, 2008).....	9
Tabla 2. Características del conectivismo de Siemens (2005) .....	11
Tabla 3. Principios de la educación dialógica .....	13
Tabla 4. Prácticas dialógicas .....	15
Tabla 5. Aspectos positivos de los formatos dialógicos.....	21
Tabla 6. Distribución de sesiones del colaboratorio.....	27
Tabla 7. Codificación del análisis.....	31
Tabla 8. Definición de las categorías.....	31
Tabla 9. Etapas de búsqueda de la actividad a investigar.....	32
Tabla 10. Actividad 1: El objeto especial.....	34
Tabla 11. Actividad 2: Express dating .....	35
Tabla 12. Actividad 3: Microtalleres .....	36
Tabla 13. Funciones de los mentores .....	39
Tabla 14. Herramientas tecnológicas y su uso .....	42
Tabla 15. Cambios del módulo III.....	45
Tabla 16. Aceleradores y limitantes de un espacio dialógico.....	45
Tabla 17. Principios dialógicos del Colaboratorio .....	47

## Índice de figuras

Figura 1 Ciclo del aprendizaje en red.....	10
Figura 2 Características de estudiantes adultos .....	17
Figura 3 Estructura organizacional de la empresa.....	28
Figura 4 Tipo de entrevista con mentores .....	30
Figura 5 Categorías y subcategorías de la codificación .....	31
Figura 6 Respuesta de participantes sobre una encuesta de satisfacción (sesión 3, módulo II).....	37
Figura 7 Chat de una de las sesiones por Zoom .....	38
Figura 8 Sinergia de roles entre los mentores.....	39
Figura 9 Habilidades comunes de los mentores .....	40
Figura 10 Participantes conectados desde distintos estados de México.....	42
Figura 11 Perfil de los alumnos.....	46
Figura 12 Organización de mentores.....	49

## Capítulo I: Marco Teórico

En este capítulo se presenta una revisión crítica del conectivismo como paradigma teórico clave para explicar el aprendizaje en la era de internet. Además, se sustenta por qué los principios de la educación dialógica son fundamentales para equilibrar, desde una perspectiva humanista, el excesivo peso tecnocrático del conectivismo. Finalmente, se presenta una selección estratégica de fenómenos contemporáneos del aprendizaje emblemáticamente conectivistas y dialógicos: hackatones, laboratorios ciudadanos, comunidades de práctica y bancos de tiempo.

### 1.1. Antecedentes y contexto

La tecnología ha reorganizado la forma en que vivimos, nos comunicamos y aprendemos (Siemens, 2004); y con ello, la obsolescencia tecnológica, el hecho de que cada innovación contenga a priori las fronteras temporales de su funcionalidad (Cantarero, 2020), se ha convertido en un signo de la fragilidad de nuestros sistemas educativos. Así como la tecnología, el conocimiento caduca más tempranamente que nunca antes en la historia por su incapacidad para adaptarse a las realidades cambiantes (Sánchez, 2017). Por ende, el ritmo y la forma en la cual aprendemos debe abrirse a una constante y radical transformación si queremos que responda a las demandas del mundo contemporáneo.

#### 1.1.1. *Knowmads*

Cobo (2011) defiende que la educación necesita una mejora ecológica, sistemática, pensada a largo plazo y que, sobre todo, sea inclusiva ya que nos enfrentaremos a tecnologías y problemas que aún no conocemos (Sánchez, 2017). Por ello, la prioridad de los sistemas educativos debería recaer en la promoción de habilidades clave para desenvolverse en sociedades en acelerado cambio y prepararnos para aprender a aprender, para evolucionar constantemente; es decir, para ser *knowmads* o nómadas del conocimiento, capaces de trabajar de forma adecuada con personas y contextos cambiantes (Moravec, 2008). En la tabla 1 se comparten las características esenciales (agrupadas en categorías) de un *knowmad*.



**Tabla 1.**

*Características de un knowmad (adaptado de Moravec, 2008)*

A nivel personal	A nivel social	A nivel tecnológico	A nivel ambiente
<ul style="list-style-type: none"><li>● Construye su conocimiento personal a través de información explícita y experiencia tácita, y aprovecha sus conocimientos personales para producir nuevas ideas.</li><li>● Puede desaprender tan rápido como aprende adoptando nuevas ideas y prácticas que sean necesarias.</li><li>● Desarrolla hábitos mentales y práctica para aprender continuamente.</li><li>● No tiene miedo de equivocarse.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Aplica contextualmente sus ideas y <i>expertise</i> en varias configuraciones sociales y organizacionales.</li><li>● Está altamente motivado a colaborar, es un <i>networker</i> natural, navega en nuevas organizaciones, culturas y sociedades.</li><li>● Está abierto a compartir lo que sabe y apoya el acceso abierto a la información, conocimiento y la experiencia de otros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Usa nueva tecnología intencionalmente para ayudar a otros a resolver problemas y trascender las limitaciones geográficas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● No está restringido a una edad específica.</li><li>● Prospera en organizaciones o espacios no jerarquizados.</li></ul>

*Nota.* Cobo (2008) Traducción y agrupamiento propio.

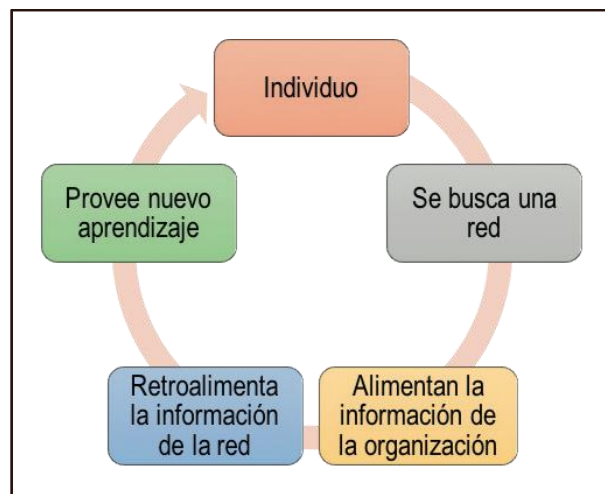
El conectivismo, en este sentido, ofrece una teoría del aprendizaje en la era digital que pone en valor las redes que se desarrollan en internet entre diversos agentes (humano, máquina, organizaciones, etc.) y sostiene que la fuente fundamental de conocimiento actualizado reside en las conexiones (su diversidad, durabilidad, significado) entre los sujetos. Por otro lado, la educación dialógica ofrece un marco teórico que respalda la importancia del diálogo y la relación entre pares como generadora de aprendizaje. Ambas aproximaciones teóricas ponen las bases del tipo de aprendizaje que se elige como objeto de estudio en este trabajo y que se considera un punto de partida relevante para la formación de los educadores ante los desafíos actuales de su profesión.

## 1.2. Conectivismo

El conectivismo sitúa el aprendizaje más allá de los límites de la transformación de la conducta individual (conductismo), de los procesamientos de la mente de un sujeto (cognitivismo) y de la internalización de las prácticas sociales (constructivismo). Para el conectivismo, de hecho, el protagonista del aprendizaje no es el individuo sino la red y, por tanto, el aprendizaje es un proceso de interacciones entre sujetos conectados por la tecnología. Siemens (2004), fundador del conectivismo, lo define como “un ciclo donde el conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos” (p. 6) Así, el individuo busca estar constantemente conectando con personas, ideas o conceptos (Siemens, 2006; Heredia, 2020).

### Figura 1

*Ciclo del aprendizaje en red*



*Nota.* Tomada de Prado (2021)

De acuerdo a los principios del conectivismo carece de relevancia acumular conocimientos; vale más saber dónde localizar ese conocimiento, cómo conectarlo con otros y cómo utilizarlo para resolver los retos que se presentan en la sociedad caótica de hoy (Siemens, 2004; Locke, 2015). Así, el conectivismo explica prácticas de aprendizaje informal cada vez más extendidas en internet y, en concreto, define muy bien el aprendizaje característico de los *Knowmads*, es decir, de aquellos que están en

constante aprendizaje y reinención en un mercado global. En la Tabla 2, se resumen las características del conectivismo, de acuerdo con Siemens (2005)

**Tabla 2.**

*Características del conectivismo de Siemens (2005)*

Característica	Detalle
Cómo ocurre el aprendizaje	Distribuido en una red, social, potenciado tecnológicamente, reconociendo e interpretando patrones.
Factores de influencia	Diversidad de red, fuerza de las conexiones.
Rol de la memoria	Patrones adaptativos, representación del estado actual, existentes en la red
Cómo ocurre la transferencia	Conectando y (añadiendo) nodos
Tipos de aprendizaje que mejor los explican	Aprendizaje complejo, cambio rápido de data, diversos recursos de conocimiento

*Nota.* Siemens (2008, p.11). Traducción propia

Asimismo, Solórzano y García (2013), mencionan seis principios inherentes en la teoría conectivista. A nuestro juicio, pueden sintetizarse en tres: a) el conocimiento conectivo es aprendizaje en red; es decir, reside en el colectivo por medio de conexiones y redes; y b) el desarrollo de actividades, compartir objetivos o problemas y experimentar confianza en los otros producen una fuerte cohesión en la red, clave para desarrollar su potencial educativo; c) la tecnología digital no es solo una herramienta más sino un lugar que facilita conexiones de todo tipo, entre el sujeto y los recursos digitales que circulan en la red y entre los sujetos que participan en ella.

Sobre el primer principio, autores como Pierre Lévy y Howard Rheingold se refieren a la inteligencia colectiva como “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (Lévy, 2004). Por tanto, en una comunidad cualquiera, el sujeto que más sabe es la propia comunidad y para acceder a ese conocimiento cada

sujeto debe participar en una red que le permita compartir y enriquecerse del conocimiento de otros e interactuar con ellos para co-crear nuevo conocimiento.

### **1.3. Educación dialógica**

Por educación dialógica entendemos un conjunto de principios que provienen de diferentes tradiciones, como la lingüística de Mijail Bajtín, la pedagogía emancipatoria de Paulo Freire o, más recientemente, la escuela británica de psicología del aprendizaje liderada por Rupert Wegerif. Todas esas corrientes de pensamiento coinciden en situar el diálogo como la fuente principal del aprendizaje y la expansión del conocimiento. El diálogo, así entendido, no consiste en un simple intercambio de palabras o pareceres sino en la expansión del universo de posibilidades de cada sujeto a través de la conversación. Desde esta perspectiva, el propósito principal de cualquier actividad educativa no solo sería educar a través del diálogo, sino educar para el diálogo, es decir, desarrollar las habilidades necesarias para que los sujetos construyan un diálogo más transformador de sus posiciones individuales identitarias y cognoscitivas previas.

Como Marrero y Rodríguez (2007) indican “el conocimiento es lenguaje; el aprendizaje es lenguaje. El lenguaje es comunicación y, por tanto, interacción entre dos o más personas que establecen un diálogo”. Siendo el diálogo tan relevante, es preciso ahondar en cómo la educación puede favorecer la participación y la diferencia como valores compatibles y enriquecedores (Aubert, 2008).

Este tipo de diálogo (cuyos principios se presentan en la tabla 3), generador de aprendizaje, se construye cuando se le permite a la persona cuestionar la información que recibe, discutirla con otros y crear conocimiento en conjunto, en un espacio de total confianza (Biesta, 1995; Burbules y Bruce, 2001; Fe y Alegría, 2003) y permite que las personas potencien su conocimiento, inteligencia y sensibilidad (Burbules, 1999).

Asimismo, “una educación auténtica es la que se realiza desde la otredad en el universo de las relaciones dialógicas” (Vargas, 2015); es decir, se reconoce la valía del otro como ser transformador del cual se puede aprender.

**Tabla 3.***Principios de la educación dialógica*

Principio	Definición	Ejemplo
Diálogo igualitario	Busca desterrar las relaciones de poder arraigadas en los modelos educativos hegemónicos y pretende favorecer el diálogo igualitario entre los diferentes actores: docentes, alumnos y familias	Separar a alumnos por condiciones especiales genera rechazo y desvinculamiento. Es preferible formar grupos heterogéneos dentro de la misma aula para que todos compartan en igualdad de condiciones.
Inteligencia cultural	Engloba la inteligencia académica, práctica y comunicativa. Todo ser humano posee capacidad de lenguaje y comunicación (Chomsky, 1988) y aunque no disponga de inteligencia académica o práctica puede entrar en interacción con otros preguntando o aportando conocimiento.	Un alumno puede no saber cómo sumar o restar, pero conocerá sobre otros aspectos. Y en un espacio de interacción todos intercambiarán conocimiento potenciándose mutuamente.
Transformación	Expone que el docente cumple un rol de mediador no solo en la transmisión de conocimientos sino también en el cuestionamiento crítico buscando que todo proceso sea retador para el alumno.	Tanto los docentes como las instituciones tienen el compromiso de aplicar una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales.
Dimensión instrumental	Asegura un aprendizaje instrumental de calidad para todos los estudiantes por igual y los dota de las herramientas suficientes para hacer frente a una sociedad actual.	Cuando los alumnos no están logrando los objetivos, se los aleja del grupo para reducirles los objetivos de aprendizaje y la calidad del mismo. Esto termina desfavoreciendo a los alumnos en situación social más desfavorecida.
Creación de sentido	Es necesario superar dicha “colonización sistémica del mundo de la vida” para devolver el sentido de las instituciones públicas (y educativas) al mundo de los ciudadanos dotándolas de sentido y de relaciones más humanas a través de la acción comunicativa (Habermas, 1981).	Cuando las niñas se quejan con un docente de que los niños les levantan la falda y estos responden que “son cosas de niños” están minando el ambiente de seguridad que todos los niños merecen.
Solidaridad	Aspira a que los alumnos trabajen de forma cooperativa, más no individual ni competitiva, ya que esto permite mejores relaciones entre los alumnos y un incremento significativo en el aprendizaje (Slavin, 1995).	El fomento de interacciones en el aula donde todos tengan un objetivo en común y trabajen en conjunto para lograrlo.

Principio	Definición	Ejemplo
Igualdad de diferencias	Difunde la diversidad como riqueza, y respeta las diferencias sin excluirlas ni rebajar los objetivos educativos a ningún colectivo. Una educación de calidad es un objetivo para todos independientemente de su origen y contexto.	La organización escolar y los contenidos impartidos bajo un modelo hegemónico, condenando al fracaso a aquellos colectivos que no se corresponden con este modelo.

*Nota.* Elaboración propia. Adaptado del artículo de Duque (2009)

En ese sentido, la educación sólo es posible si nuestras voces pueden ir más allá de nosotros mismos y transformar el habla y comportamiento de otras personas (Wegerif, 2007). “Somos seres inacabados aptos para enseñar y para aprender y estos procesos son recíprocos, polifónicos” (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999); por ello, las escuelas deben aprovechar la educación dialógica para comprometer un cambio real y duradero. Así, cabe mencionar que “las prácticas educativas desde el dialogismo se proponen lograr el “crecimiento” cognoscitivo, ético, estético y afectivo de los educandos en el universo *interhumano* (Vargas, 2015).

En un mundo tecnologizado, trabajar desde una perspectiva educativa dialógica permite a las personas reconocerse en otras y crear desde y para la colaboración. Sin embargo, el lugar ajeno y abierto de internet plantea un desafío que Aguilar (2015) expone así: “nos cuestionamos si es posible el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje en cuanto al nivel de compromiso dialógico y crítico (presente en) los postulados de construcción social del conocimiento de la teoría socio cultural”.

### **1.3.1. Prácticas dialógicas.**

Los marcos teóricos del conectivismo y la educación dialógica resultan valiosos para promover y apreciar experiencias educativas basadas en la colaboración y la interacción en línea. Como muestra de ello, a continuación, se exponen algunas prácticas sociales donde el diálogo es la base para entender al otro y así juntos generar nuevos saberes y resolver alguna problemática.

**Tabla 4.***Prácticas dialógicas*

Práctica dialógica	Definición	Finalidad
Hackathon	Proviene de la unión de las palabras hacker y marathon. Su origen parte de un encuentro de programadores que, durante uno o varios días, se juntaban presencialmente o en línea para trabajar de manera conjunta en un proyecto informático con una doble finalidad: realizar aportaciones al proyecto y aprender unos de otros (Eva, 2017).	Coproducir entre varias soluciones innovadoras a una problemática específica en un tiempo delimitado.
Laboratorios ciudadanos	Espacios de co-creación y participación ciudadana, multidisciplinares, abiertos, donde los saberes locales de una comunidad se ponen en marcha para dar respuesta a cierto reto o problema compartido (Di Bello, 2014; Schiavo y Serra, 2013)	Impulsan la innovación y la producción de conocimiento, a través de la participación de cualquier persona a proyectos abiertos.
Comunidades de práctica	En 1991, Etienne Wenger y John Seely Brown acuñaron el término comunidades de práctica para designar a aquellos grupos de personas que comparten sus experiencias y su pericia como parte de una comunidad que se dedica a cierta práctica profesional. Los participantes deben estar ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo; y deben aprender y evolucionar dicha práctica común en busca de la solución colectiva de problemas difíciles (Wenger, 1998a; Wenger, 1998b; Wenger y Snyder, 2000).	Generar soluciones a problemas compartidos o resolver conflictos que emergen en una comunidad profesional y/o compartir experiencias entre personas que realizan la misma labor.
Bancos de tiempo	Los BdT son el resultado de voluntades por parte de personas que, al organizarse, dan y reciben servicios medidos únicamente por la unidad de valor: tiempo (Nieto & Hernández, 2017).	Intercambiar servicios valorados entre un grupo de personas.

*Nota.* Elaboración propia.

Como se observa en esos fenómenos, los participantes aprenden y construyen conocimiento a través de la interacción en ambientes de confianza. Sin embargo, la literatura revisada no ofrece un conocimiento concluyente sobre qué condiciones o requisitos debe tener en cuenta un espacio que pretenda llamarse dialógico. Es decir, qué características debería reunir un docente o mentor a cargo de un espacio dialógico; o cómo debería presentarse el material a abordar; entre otros lineamientos claves para que la experiencia dialógica promueva plenamente sus beneficios.

Así, un docente, que comulgue con los conceptos dialógicos y busque implementarlos en el aula, se encontrará con diferentes limitaciones como la formación que él mismo ha recibido: jerarquizada, homogenizante, cocificadora y castrante.

Según la UNESCO (2010):

La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI.

Pero ¿cuál sería el punto de partida para formar a docentes, adultos, capaces de educar a las futuras generaciones para lidiar con un mundo tan cambiante? Quizás arrancar reconociendo las características inherentes de un aprendiz adulto que difiere de un alumno en etapa escolar con un pensamiento infantil y donde, en la mayoría de los casos, la responsabilidad principal recae exclusivamente en estudiar. Esa caracterización queda recogida en el concepto de Andragogía. Brandt (1998) señala que:

La andragogía se encarga de la educación entre, para y por adultos y la asume como su objeto de estudio y realización, vista o concebida ésta, como autoeducación, es decir, interpreta el hecho educativo como un hecho andragógico, donde la educación se realiza como autoeducación. Entendiéndose por autoeducación el proceso, mediante el cual, el ser humano consciente de sus posibilidades de realización libremente selecciona, exige, asume el compromiso, con responsabilidad, lealtad y, sinceridad, de su propia formación y realización personal (p. 48).



**Figura 2**

*Características de estudiantes adultos*



*Nota.* Tomado de Malcolm Knowles (Smith, 2002)

Entonces, sabiendo que hoy “la mayoría de las universidades no enseñan habilidades útiles para el mundo laboral” (Llorente, 2018) y que, por ello, los docentes requieren una educación disruptiva, pero considerando las características de un adulto (figura 2), ¿cómo debemos formar a estos docentes para prepararlos ante un futuro incierto donde ni siquiera se conocen los tipos de problemas que afrontarán ellos y sus futuros alumnos?

## **Capítulo II: Planteamiento del problema**

En el presente capítulo se muestra la obsolescencia del sistema educativo actual, haciendo énfasis en el rol docente y el currículum, y cómo ello limita el desarrollo de los alumnos. Asimismo, se exponen ejemplos de formatos dialógicos y cómo éstos potencian la generación de conocimientos de calidad entre los participantes; y cómo desarrollan las habilidades necesarias en el siglo XXI. Por último, se justifica el objetivo de la presente tesis que busca identificar y definir las condiciones que favorecen un ambiente de aprendizaje dialógico en un programa de formación profesional en línea para educadores.

### **2.1. Contexto del problema**

La educación representa desafíos que parecen no ser resueltos por los métodos tradicionales que aún imperan en las aulas: transmisivo, jerarquizado, estandarizado e individualista. Torres (2017) refiere que Peter Senge considera que el principal problema del sistema educativo es que se basa en el modelo de la revolución industrial; es decir, Senge critica que los colegios continúen replicando un modelo de aprendizaje pasivo, en el que los docentes hablan y los estudiantes permanecen sentados y callados, “como si se les estuviese entrenando para trabajar en una fábrica”. Este tipo de educación parece seguir perpetuándose ya que la formación que reciben los propios docentes no dista de ser diferente, estos se ajustan a los modelos de transmisión de conocimientos, autoritarios y burocráticos (Torres, 2004).

Así, la educación debe pasar por un proceso transformacional donde sus líderes se enfoquen en desarrollar el máximo potencial de cada alumno. Pérez (2012) alude

Los responsables de los sistemas educativos ya no pueden pensar que su rol es administrar escuelas o administrar planes de estudios o administrar docentes, el nuevo rol de la educación es gestionar conocimiento y aprovechar todo el capital intelectual disponible.

Para que se logre esta transformación “se necesita un profesorado reflexivo-crítico e investigador, que pueda dar respuesta a las necesidades y retos de la nueva sociedad de la información” (Imbernon, 2007, p. 18); sobre todo en América Latina se requieren

esfuerzos mayores para re-configurar las políticas de desarrollo del profesorado, así como los escenarios de colaboración entre ellos mismos (Vaillant, 2016).

Un estudio llevado a cabo por el BID, en el 2020, menciona que “los docentes son el insumo escolar más importante para promover el desarrollo de los aprendizajes”. A pesar de que el rol del docente es clave en la formación del estudiante, este carece de las competencias necesarias para hacerle frente al mundo de hoy. Esto se evidenció con mayor claridad durante la pandemia por la COVID-19 donde los docentes, en su mayoría, carecían de habilidades, sobre todo tecnológicas, para atender las demandas que requería la transición de la educación presencial tradicional a una educación remota de emergencia (Riggs, 2020).

Así, considerando que el educar para la vida exige que los docentes desarrollen múltiples competencias, junto con la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje significativas (Morales, 2013), es preciso cuestionarse cómo podemos mejorar la formación que reciben hoy los docentes, si ni la pedagogía ni la didáctica actual dan los recursos para la actividad profesional de hoy.

## **2.2. Antecedentes del problema**

Existen proyectos e iniciativas alrededor de mundo que buscan potenciar la formación docente. Korthagen, Loughran y Russell (2006) llevaron a cabo un estudio donde se analizaron y compararon las características de tres programas exitosos de Holanda, Australia y Canadá; concluyendo que un programa de desarrollo para el profesorado debería cumplir con 7 principios; es decir, aprender sobre la enseñanza:

- a) Implica demandas continuamente conflictivas y en competencia (es decir, centrarse en cómo aprender de la experiencia y en cómo desarrollar el conocimiento profesional).
- b) Requiere una visión del conocimiento como una materia a crear y no como una materia creada.
- c) Requiere un cambio de enfoque del plan de estudios o currículum dirigido al alumno.
- d) Es mejorable a través de la investigación de los docentes (estudiantes).
- e) Requiere hacer hincapié en que quienes aprenden a enseñar trabajen en estrecha colaboración con sus compañeros.

- f) Requiere relaciones significativas entre las escuelas, las universidades y los futuros docentes.
- g) Mejora cuando los formadores de docentes modelan en su propia práctica los enfoques de enseñanza y aprendizaje defendidos en el programa.

De dichos principios se infiere, que el desarrollo del profesorado debe incluir herramientas eficaces para que el docente continúe su formación de por vida (Vaillant, 2016) y que le permita adaptarse a los nuevos e inciertos desafíos de su profesión. Así también, se destaca la importancia de la auto-reflexión sobre la práctica docente, y se hace hincapié en la relevancia del componente colaboración; al igual que en América Latina donde las iniciativas más exitosas parten de las prácticas colaborativas (Calvo, 2014). Finalmente, de los principios se desprenden dos conceptos poco explorados: el currículum del programa de formación y los atributos o cualidades que el docente debe perfeccionar.

Según Calvo (2014), una de las actividades más valoradas del aprendizaje profesional colaborativo radica en el trabajo con el otro donde los docentes comparten sus buenas prácticas y se convierten en una especie de mentor o guía para sus colegas. Queda entonces evidenciado que la colaboración brinda buenos resultados, ¿y qué pasaría si a ella se le añade el componente de tecnología?

Un estudio español (Cabezas, et al., 2016) enfocado en conocer las mejores experiencias de trabajo colaborativo mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) muestra como la tecnología es utilizada no solo para continuar formándose, sino también para mantener el contacto con otros profesores compartiendo experiencias y materiales entre ellos. Sin embargo, a pesar de reconocer de forma verbal el valor de las TIC, se evidencia falta de formación o conocimiento en el manejo de dichas herramientas, lo cual provoca frustraciones, limitaciones, desigualdades, etc., entre los grupos de profesores que realizan experiencias colaborativas.

Adicionalmente, a diferencia de la hegemonía de los programas instruccionales, basados en contenidos o competencias preestablecidas, altamente dirigidos y estandarizados, se documenta el surgimiento de otras alternativas, que coinciden en un

formato de formación más abierto, colaborativo y participativo llamados: formatos dialógicos.

Los formatos dialógicos se vienen explorando desde hace muchos años y se perfilan como una propuesta idónea para hacerle frente a los desafíos del mundo actual. En el 2003, Elboj y Oliver mencionaron que la tendencia dialógica; es decir, sociedades que aprenden, de educación participativa, de aprendizaje cooperativo, dialógico o compartido, iba en aumento ya que permitía que los aprendices asuman un rol más activo tomando decisiones y no adoptando una postura pasiva en su formación. Algunos aspectos positivos recogidos de experiencias dialógicas se exponen en la tabla 5.

**Tabla 5.**

*Aspectos positivos de los formatos dialógicos*

Formato dialógico	Objetivo	Aspectos positivos	Contexto	Modalidad	Fuentes
Laboratorios de innovación	Obtener saberes de uso común y de libre acceso.	Estudiantes, empleados y especialistas trabajan en conjunto para llevar a la práctica propuestas viables de solución y así logran fluidez al compartir saberes y logran agilidad en los procesos.	Institucional ( <i>Algorithms for Computing and Education</i> - ACE Lab de la Universidad de California en Berkeley)	Mixta	Yañez-Figueroa, Ramírez Montoya, Fox en Fernandez (2021)
Hackathon	Crear productos innovadores para el hogar.	Los alumnos con diferentes antecedentes disciplinarios trabajan en conjunto y lograron un aprendizaje integrado ideando novedosos productos para potenciar la convivencia en casa.  Las habilidades de cada integrante y sus diferentes perspectivas se ponen al servicio del bien común.	Regional, Suiza (Interacción entre el front end of innovation (FFEI) in higher education institutions (HEIs)).	Presencial	Suominen, et al. (2018)
Comunidades de práctica	Compartir conocimientos e integrar a los nuevos	Se obtiene el apoyo que corresponde a las expectativas reales de una comunidad, en vez de las expectativas abstractas que existen a veces en los departamentos de formación o de recursos humanos.  Los nuevos aprendizajes que se generan pueden ser llevados a la práctica de forma inmediata.	Ejemplos de comunidades de práctica en la Caixa que surgieron en el marco del proyecto Virtaula.	Presencial	Vásquez (2011)

Estos formatos dialógicos se potencian con el uso adecuado de la tecnología facilitando que se generen nuevas y enriquecedoras experiencias educativas no solo en cuanto al mayor acceso a contenidos educativos de calidad sino abriendo nuevos cauces de participación e interacción permitiendo actividades colaborativas y propiciando la participación comprometida, el diálogo activo al compartir ideas y/o experiencias (Del Moral y Villalustres, 2009). Del Moral (1997) indica que la mera inmersión de la tecnología no basta, sino que se requiere un diseño didáctico que sea el más conveniente para el estudiante.

Además, en contraposición a lo que se suele decir, la sociedad es cada vez más dialógica (Elboj y Oliver, 2003) y, en parte, es gracias a la tecnología. Esta nos permite: conectarnos con personas ubicadas en diferentes países, acceder a información global en segundos, dar a conocer una idea a todo el mundo, simplemente, no existen límites.

Los espacios dialógicos han demostrado ser una alternativa atractiva para lograr el desarrollo de conocimientos innovadores y la generación de habilidades necesarias para el siglo XXI. Sin embargo, la literatura revisada no revela las condiciones idóneas para generar un espacio dialógico de calidad.

### **2.3. Objetivo general**

Identificar y definir las condiciones que favorecen un ambiente de aprendizaje dialógico en un programa de formación profesional en línea para educadores.

#### **2.3.1. *Objetivos específicos***

Los objetivos específicos son:

- Identificar qué tipo de actividades y/o dinámicas generan mayor interacción entre los participantes (educadores) de un programa dialógico en línea.
- Conocer los rasgos y habilidades diferenciales de un mentor que dirige un programa dialógico en línea para educadores.
- Delimitar cómo la tecnología favorece o limita la interacción en un programa dialógico en línea para educadores.

- Reconocer la estructura y contenidos del currículum del programa dialógico en línea para educadores.

#### **2.4. Justificación**

El docente juega un rol trascendental en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que debe ejercer de puente activo sobre comportamientos e intereses del aprendiz que no necesariamente están orientados al aprendizaje; además debe ser un apoyo, un ‘traductor’, para facilitar la abstracción y el aprendizaje en los contextos educativos (Sanchez, 2019). Sin embargo, para que el docente cumpla a cabalidad su rol, requiere ser formado en escenarios donde adquiera competencias para ser exitoso en las nuevas, e inciertas, demandas del mundo. Así, el diálogo, como refiere Platón, es el camino racional más importante hacia el conocimiento y la forma más elevada de enseñanza (Burbules, 1999), por lo cual un “[docente] dialógico” será crítico, creador y transformador (Freire, 1992).

La literatura nos provee de ejemplos de formación dialógica; sin embargo, no logra esclarecer las fases, estructuras, métodos o lineamientos queda deban tomarse en cuenta para diseñar un experiencia de aprendizaje dialógico; por ello, en el presente trabajo, a partir de una programa de formación denominado Colaboratorio se pretende responder a la pregunta ¿Cuáles son las condiciones que favorecen un ambiente de aprendizaje dialógico en un programa de formación profesional en línea para educadores?

## **Capítulo III: Metodología**

Este capítulo explica y argumenta la elección del enfoque general de la investigación, un estudio cualitativo de caso. En primer lugar, se presentan las características del caso elegido, el “Colaboratorio de innovaciones educativas”, un programa de formación en línea para profesionales (coaches) de una empresa cuyo modelo educativo se implementa a nivel nacional en escuelas privadas de México. Y se fundamenta por qué y en qué sentido este programa es, a priori, un caso productivo para responder la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las condiciones que favorecen un ambiente de aprendizaje dialógico en un programa de formación profesional en línea para educadores? En segundo lugar, se explica la estrategia metodológica llevada a cabo para conocer esas condiciones y, en concreto, los cuatro procedimientos que la conformaron: entrevistas a los mentores del programa, análisis del contenido de documentos clave en el diseño y los resultados de aprendizaje, análisis de las grabaciones de algunas sesiones y elaboración de una bitácora de investigación que acompañó el proceso analítico.

### **3.1. Justificación del enfoque general de la investigación: un estudio de caso**

A diferencia del objetivo en el enfoque cuantitativo de medir el impacto, un enfoque cualitativo permite comprender la naturaleza, el significado, de una experiencia educativa (Valenzuela y Flores, 2013). Este estudio está enfocado en comprender qué significa una experiencia o modelo de formación profesional en línea basado en el diálogo y la colaboración. Y un paso fundamental para ello es conocer (a detalle) qué es lo que provoca ese tipo de aprendizaje, es decir, qué condiciones y acciones generan una formación dialógica. Se pretende, con ello, reconocer los rasgos distintivos de este modelo de formación a través de la identificación, descripción y posible relación entre categorías de aquello que le da vida (Schram, 1971). En ese sentido, se opta por un estudio de caso el cual implica el análisis de un fenómeno contemporáneo en su contexto real, en especial, cuando el límite entre el fenómeno y el contexto no han sido delimitados (Yin, 1994).



Como se vio en los capítulos anteriores, si bien es cierto que existe una literatura sólida, de carácter teórico, sobre la educación dialógica, creemos que no existe suficiente conocimiento de los mecanismos que la ponen en práctica, específicamente en el ámbito de la formación profesional en línea.

No es un estudio de corte naturalista, pues el caso elegido fue diseñado por sus mentores precisamente para explorar los beneficios de un modelo dialógico de formación y ponerlos al servicio de las necesidades de una empresa educativa concreta. Elementos clave de ese programa, como el perfil de los objetivos, el estilo pedagógico de las sesiones en línea y el diseño de las dinámicas de aprendizaje, tenían la misión explícita de impulsar a los participantes a dialogar, participar y colaborar entre sí. Es precisamente la (esperable) alta presencia de elementos dialógicos de esta experiencia la que justifican la elección de este caso para conocer las condiciones singulares (Stake, 2010) que impulsan la cualidad o naturaleza “dialógica” de una experiencia formativa en línea.

No obstante, es un caso que presenta ciertos dilemas para su investigación. Por una parte, el asesor de esta tesis, el Dr. Sergio Reyes, es el principal mentor de la experiencia estudiada y, por tanto, es juez y parte en ella. Esa circunstancia implica el desafío de ejercitar constantemente la duda y la crítica, para corregir el sesgo positivo (o ultracrítico) que pudiera darse en el ejercicio de interpretar el valor y singularidad de la experiencia. A cambio, ofrece tener acceso directo a la perspectiva “interna” de quien ideó y protagonizó la operación de la experiencia, una perspectiva de información e interpretación privilegiada; además, facilita el acceso tanto a los contenidos preparados como a los recursos producidos por los participantes. En ese sentido, aunque de manera indirecta, el estudio de este caso tiene un carácter etnográfico, en el que la elaboración del análisis corre a cargo de una mirada externa, no involucrada en la experiencia, la autora del estudio, pero en diálogo constante con un actor importante del caso estudiado.

## **3.2. Descripción del caso y participantes**

### **3.2.1. Rasgos generales**

El caso consiste en un programa en línea de formación de profesionales de una empresa internacional con un modelo de innovación educativa aplicado a más de 150 escuelas privadas a nivel nacional en México. El programa, calificado como “diplomado” por exceder las 60 horas de formación (68 en total), tiene el siguiente título: “Colaboratorio en innovaciones educativas”. Se impartió completamente en línea, a través de la plataforma de videoconferencia de Zoom, en una secuencia de tres módulos, con 30 sesiones en total, a lo largo de 8 meses del año 2020; en total, participaron 40 profesionales de la empresa, 2 directivos, 9 coordinadores y 29 coaches, que es el término con el cual la empresa designa a sus operadores educativos, es decir, a quienes asesoran a las escuelas a su cargo en el proceso de implementación del modelo educativo.

### **3.2.2. Objetivos**

El título expresa el doble objetivo de esta acción formativa: por una parte, ofrecer un espacio de experimentación (un laboratorio, en ese sentido) donde los participantes pueden generar sus iniciativas y trabajar en sus problemáticas. Por otra, ofrece una metodología de aprendizaje para ello: el diálogo y la colaboración, en suma, el ejercicio de aprender a formarse juntos. Asimismo, según como lo define Reyes (2021), un colaboratorio es “una experiencia formativa dirigida hacia el intercambio de saberes profesionales, puntos de vista y afecto entre [personas] así como a la co-producción de recursos, herramientas e iniciativas útiles para sus intereses compartidos” (p. 81).

### **3.2.3. Estructura del programa**

Como se mencionó líneas arriba, el colaboratorio estuvo dividido en tres módulos con 30 sesiones que variaron entre 2 a 4 horas. La tabla 6 muestra los módulos, la distribución en cuanto a número de sesiones y horas dedicadas.

**Tabla 6.**

*Distribución de sesiones del colaboratorio*

	<b>Módulo I:</b> Liderazgo en redes de coaches	<b>Módulo II:</b> Perfil del coach	<b>Módulo III:</b> Redes
Nº sesiones	4	11	15
Horas (por sesión)	4 horas (receso de 15 minutos cada 2 horas)	2	2
Total de horas	16	22	30

#### **3.2.4. Estructura de cada sesión**

Al inicio de cada sesión, los mentores comunican a los participantes los objetivos que se esperaba lograr. Y, también, los invitan a proponer nuevas actividades que consideren adecuadas para alcanzar los objetivos.

#### **3.2.5. Mentores y participantes**

El equipo que diseñó, condujo y tutorizó el Colaboratorio estuvo conformado por tres personas: el autor principal (y tutor de la presente tesis), especialista en innovación educativa (con dos títulos doctorales en este campo y la distinción de Investigador del Sistema Nacional de Investigadores de México-CONACYT, nivel I); un mentor en liderazgo y consultoría empresarial, profesor en el área de administración de empresas en una universidad privada de Puebla (UDLAP), y un mentor en diseño de información visual, estudiante del Doctorado en Creación y Estudios Culturales de la misma universidad.

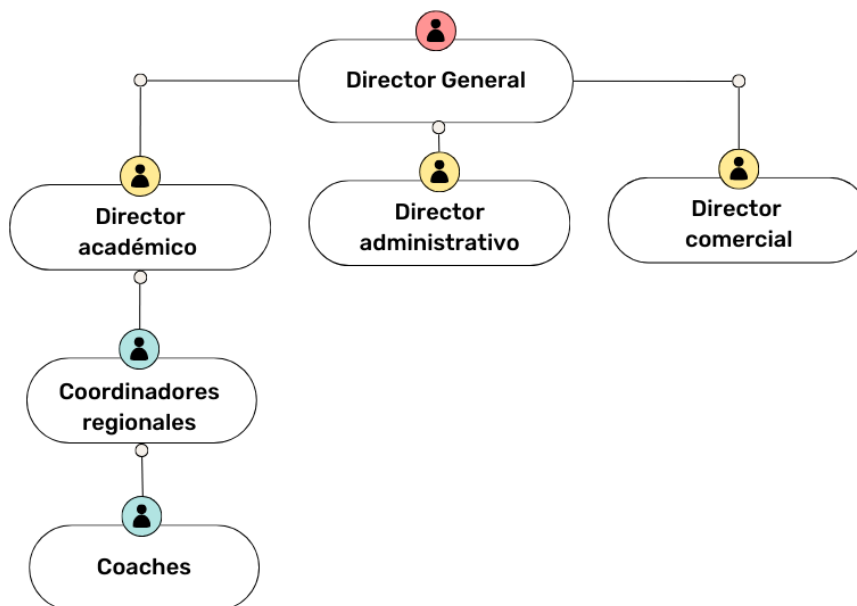
En cuanto a los participantes, en total fueron 40. La figura 3 muestra la distribución jerárquica de los participantes. Las funciones generales de cada rol son las siguientes:

- a) Directores: Dirigen y monitorean el correcto funcionamiento del modelo que se oferta a los colegios a escala nacional.

- b) Coordinadores: Tienen a su cargo una región de México. Son responsables de la formación, capacitación y desempeño de su equipo que oscila entre 5 y 10 coaches.
- c) Coaches: Son el nexo directo entre la empresa y los colegios que han adquirido el modelo pedagógico. Tienen a su cargo de entre 4 o 5 colegios.

**Figura 3**

*Estructura organizacional de la empresa*



### **3.2.6. Tecnología**

El laboratorio fue fundamentalmente sincrónico, impartido a través de la plataforma de videoconferencia Zoom. Se utilizó de manera constante el chat que ofrece Zoom y también la función de “breakout rooms” o salas privadas para las conversaciones y trabajos en equipos. Así también, se usó la Suite de Google (drive, google docs, google forms y hojas de cálculo) y iWork de Apple (pages y numbers) para construir y almacenar productos generados de cada interacción.

### **3.3. Instrumentos y estrategia de investigación**

Para el estudio del colaboratorio, se definió cuatro estrategias de investigación: el análisis del contenido del programa, las entrevistas semi-estructurada con los mentores de la concepción y ejecución del programa, el análisis de la interacción de una selección estratégica de sesiones, y, finalmente, la bitácora de reflexiones.

#### ***3.3.1. Análisis documental***

A través de una carpeta creada en Google Drive, se accedió a diversos documentos del colaboratorio donde se incluye la definición de los objetivos generales y por módulos, la justificación del valor de esa formación, el diseño de las sesiones, las actividades de aprendizaje claves y los productos esperados del aprendizaje. El análisis de los documentos permitió conocer las particularidades dialógicas del diseño del colaboratorio en contraste con otros programas de formación docente en línea que buscan desarrollar las competencias previamente definidas.

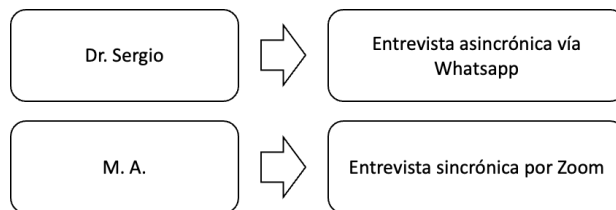
Para llevar a cabo este análisis documentario, se sistematizó los datos relevantes en una tabla de excel que incluía las categorías: interacción, mentoría, tecnología y currículum. Esta sistematización permitió desarrollar un análisis más objetivo de donde se extrajo hallazgos relevantes con relación a la pregunta de investigación de la presente investigación.

#### ***3.3.2. Entrevista semiestructurada (a mentores)***

La entrevista permitió obtener datos que no pudieron ser captados por la observación (Valenzuela, 2013), así como, resolver dudas por parte de la investigadora para entender la concepción y gestión del colaboratorio. Como primer paso, se envió una carta de consentimiento a los mentores expresando la intención de entrevistarlos en línea por el medio que ellos prefieran. Las opciones propuestas fueron intercambio de mensajes de voz/texto por Whatsapp o correo electrónico, entrevista sincrónica de 1 hora por Zoom o Meet. Se logró entrevistar a dos de los tres mentores, la figura 4 muestra el tipo de entrevista elegido por cada mentor.

## Figura 4

### *Tipo de entrevista con mentores*



Se mantuvo una entrevista sostenida de manera más conversacional, asincrónica, pero recurrente, en Whatsapp con el líder del proyecto, el Dr. Sergio Reyes; en paralelo, se definió la estructura de la entrevista semi-estructurada para M.A. (Apéndice 2) y las preguntas se definieron en base al rol que asumió durante el Colaboratorio (Apéndice 3), algunas de ellas se aplicaron de forma transversal a los dos mentores.

### **3.3.3. Análisis de la interacción**

El análisis de la interacción tuvo como principal objetivo identificar los aceleradores y detonadores de la formación dialógica incluyendo estilo de formación de cada mentor, dinámicas desarrolladas, tipos de participación y uso de la tecnología.

Los mentores proporcionaron las grabaciones de todas las sesiones del módulo I y II de la cual se eligió una muestra por conveniencia de 10 horas en total. Del módulo I, de un total de 8 horas, se seleccionó las 4 primeras horas; y del módulo II, de un total de 22 horas, se seleccionó las 2 primeras horas, las 2 últimas horas y 2 horas discontinuas.

Las sesiones seleccionadas muestran las dinámicas en las que se sensibiliza para ser más dialógico, se intercambia saberes, se desarrollan productos de forma colaborativa y evidencias las tensiones que puede generarse en espacios colaborativos.

Para llevar a cabo este análisis, se desarrolló una tabla en Excel con cuatro categorías: interacción, mentoría, tecnología, currículum. Para facilitar la documentación, se diseñó una codificación personalizada (tabla 7). Asimismo, en la tabla 8 se muestra la definición de cada categoría y en la figura 5 se establecen las subcategorías que corresponden a cada una.

**Tabla 7.**

*Codificación del análisis*

Explicación	Código
Para citar a un participante, se utilizará las iniciales de su nombre y apellido, seguido de un punto.	V.G.
Para mencionar el módulo del colaborador, se utilizará la letra M seguida del número al que pertenece.	M1
Para referirse al número de la sesión dentro del módulo, se redactará la palabra “sesión” seguida de la numeración correspondiente.	Sesión 1

**Tabla 8.**

*Definición de las categorías*

Categoría	Definición
Interacción	Características de la participación y diálogo de los participantes.
Mentoría	Estilo de conducción de los mentores durante las sesiones.
Tecnología	Tipo de tecnología empleado y para qué se utiliza.
Currículum	Habilidades, conocimientos o valores que el colaborador desarrolla.

**Figura 5**

*Categorías y subcategorías de la codificación*



### 3.3.4. Bitácora

La bitácora ha acompañado la labor de la tesista desde la elección del caso a estudiar hasta el trabajo de campo. En la bitácora se encuentran plasmados los pensamientos, insights, comentarios, emociones y asociaciones que han ido emergiendo del proceso de análisis. El contenido de la bitácora permitió realizar asociaciones, descubrir patrones e hilar información que dé respuesta a la pregunta de investigación.

## 3.4. Procedimiento

### 3.4.1. Etapa uno: búsqueda

Se buscó una experiencia de aprendizaje que tome en cuenta las bases dialógicas y priorice la interacción entre los participantes. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron el tipo de dinámicas desarrolladas que promovieran un nivel de interacción alto entre participantes, el perfil de los mentores que sean empáticos y conversacionales, los objetivos de aprendizaje que vayan acordes a la generación de redes y el trabajo colaborativo, finalmente, la experiencia de aprendizaje debió ser desarrollada completamente en línea.

Para realizar una búsqueda más eficiente, se realizaron consultas con expertos en innovación educativa para identificar un caso significativo que valga la pena analizar.

### 3.4.2. Etapa dos: selección

El “colaboratorio en innovación educativa” cumplía con los criterios planteados; así que se procedió a enviar una carta a la empresa solicitando su autorización para analizar el colaboratorio.

A continuación, se detalla una síntesis de la etapa uno y dos.

**Tabla 9.**

*Etapas de búsqueda de la actividad a investigar*

Etapa 1: Búsqueda	Etapa 2: Selección
● Inicio de redacción de la	● Selección del caso



- 
- |   |   |
|---|---|
| bitácora de la investigadora  | representativo.                             |
| ● Consulta con especialistas sobre potenciales casos a estudiar donde se empleen estrategias del aprendizaje dialógico. | ● Solicitud de autorización a la empresa.   |
| ● Identificación de rasgos dialógicos en espacios de aprendizaje online.  | ● Acceso a las grabaciones del laboratorio. |
- 

## Capítulo IV: Resultados

Este capítulo reporta los resultados del análisis de una muestra de sesiones grabadas del caso de estudio, el Colaboratorio, así como de las entrevistas a mentores de dicho programa con la intención de responder a la pregunta principal de investigación: ¿cuáles son las condiciones que promueven el aprendizaje dialógico en línea para docentes? Los hallazgos se presentan según las categorías que orientaron el estudio (y emergieron en su codificación). La primera sección, Interacción, reporta el diseño de las actividades y dinámicas de participación de los asistentes. La segunda, Mentoría, describe la actuación de los mentores en la conducción de las sesiones y cómo es percibida por los participantes. La tercera, Tecnología, desvela la función dialógica que cumplen el tipo de herramientas digitales utilizadas en las sesiones y, también, algunas limitaciones observadas. Finalmente, en la última sección, Currículum, se contrasta la manera de entender los objetivos, contenidos y habilidades de aprendizaje en el colaboratorio respecto a un currículum convencional de formación docente.

### 4.1. Interacción: actividades y dinámicas de participación

A continuación, se presentan las actividades o dinámicas que caracterizan el enfoque dialógico del colaboratorio, junto con el efecto que tuvieron en los participantes, de acuerdo a sus propios testimonios durante las sesiones, su comportamiento durante las actividades y sus valoraciones en algunos cuestionarios que respondieron al final de cada sesión.

El análisis de las sesiones permitió identificar un repertorio de actividades dialógicas. Para definir las se utilizan tablas informativas que incluyen el título y descripción sintética de la actividad, su objetivo formativo y consigna (dimensión pedagógica) y número de participantes, distribución y duración (dimensión logística).

#### 4.1.1. Actividades

**Tabla 10.**

*Actividad 1: El objeto especial*

Presentación pública de un objeto con alto valor personal		
Dimensión pedagógica	Objetivo	Generar vínculos de afecto y confianza entre los participantes para facilitar y motivar el trabajo colaborativo.
	Consigna	Cada participante tiene un minuto para elegir un objeto personal especial en su vida. Luego, en tres minutos, lo presentan ante todos los asistentes y explican qué significa para él/ella ese objeto.
Dimensión logística	Nº participantes	11
	Distribución	Todos se mantienen en la sala principal
	Duración	1 hora y 30 minutos

Como primera actividad del módulo I del colaboratorio, donde participaron los 11 coordinadores nacionales, se desarrolló “el objeto especial”. De acuerdo al Dr. Sergio Reyes, mentor principal del colaboratorio, esta actividad apunta a un nivel socio afectivo, no cognitivo; es decir, no se pretende lograr una construcción social de conocimiento, sino más bien se busca “una construcción social del re-conocimiento” (entrevista, 13 de febrero, 2023), donde cada participante valore al otro como persona, no solo como colega. Así, la actividad logró despertar una emoción doble en los participantes: por una parte, al comunicar el significado personal que asociaban a su propio objeto, y por otra, al descubrir las historias de los objetos de los demás, conmovidos por esa parte más íntima de sus compañeros de trabajo. Comentarios que demuestran cómo la actividad logró su cometido: "conocemos más a las personas con las que trabajamos y las podemos ver desde un ángulo diferente, eso genera un vínculo más" (G.L.), "Hoy conocí detalles de personas con las que colaboramos desde hace años

y que no me había dado el tiempo de saber, conocer, entender. Gracias por la apertura” (V.G., M1\_Sesión 1).

Esta actividad fue replicada al inicio del módulo II con 39 coaches. A diferencia de los coordinadores, los coaches fueron menos espontáneos y se perdieron minutos (cinco en total) esperando que alguno se decidiera, de forma voluntaria, a exponer su objeto especial. Además, al ser un grupo muy extenso y tener los tiempos muy limitados, solo expusieron 12 participantes (31% del total).

**Tabla 11.**

*Actividad 2: Express dating*

Intercambio de habilidades/conocimientos personales entre los participantes		
Dimensión pedagógica	Objetivo	Reconocer las habilidades y/o conocimientos individuales que poseen los participantes del colaboratorio.
	Consigna	Cada participante accede a una sub-sala privada (con 2 o 3 participantes) y comparte las habilidades, conocimientos o programas que considera que podría enseñar a sus colegas.
Dimensión logística	N° participantes	2 o 3
	Distribución	Luego de que el mentor brinda las instrucciones generales, envía a los participantes a diversas sub-salas (aleatorias). Después de cada ronda de 3 minutos, se distribuye a los participantes en una nueva sala.
	Duración	30 minutos

Esta actividad refuerza el principio de diálogo igualitario ya que los mentores, directores, coordinadores y coaches interactúan sin considerar las relaciones de poder o jerarquías, reconociendo la inteligencia cultural, es decir, que todos tienen algo que aportar independientemente de la procedencia (Álvarez, et al., 2013). Así también, durante el Express Dating se pone de manifiesto el concepto de inteligencia colectiva al evidenciar los saberes particulares de cada participante y cómo esto podría contribuir en la generación de nuevas ideas ("es una manera de empezar a trabajar con nuestro equipo este amalgamamiento que debemos tener. Cada quien reconoce lo que pueda hacer, lo que sabe hacer y el otro lo valida o alimenta "(C.A.), M1\_Sesión 2). Adicionalmente, hay un reconocimiento intrínseco de los propios saberes y de cómo podemos aportar a la comunidad ("Iniciamos la conversación asumiendo que no sabíamos nada y en la

medida que vas avanzando te das cuenta que sí sabes” (G.L.), M2\_Sesión 2), lo cual cala en el reconocimiento, necesario para sentirse valorado dentro de una comunidad.

**Tabla 12.**

*Actividad 3: Microtalleres*

Trueque de saberes entre todos los participantes		
Dimensión pedagógica	Objetivo	Incentivar una cultura de intercambio de saberes entre colegas de una misma institución.
	Consigna	Cada participante tiene 10 minutos para reflexionar y completar un google forms respondiendo a las preguntas sobre qué habilidades/saberes (prácticos y aplicados al día a día) podría enseñar a sus colegas y cuáles les gustaría aprender de otros. Luego, se vota por medio de micrófono abierto y/o chat de Zoom sobre qué talleres deberían dictarse primero. Después, los participantes que fueron más demandados expondrán su taller en 5 minutos.
Dimensión logística	N° participantes	11
	Distribución	Todos se mantienen en la sala principal
	Duración	1 hora y 30 minutos

Esta actividad permitió que los participantes sean conscientes de sus propias capacidades, así como de la amplia gama de aprendizajes que pueden aprender de sus compañeros. Según explicó el moderador principal del laboratorio, el Dr. Sergio Reyes (comunicación personal, 15 de enero de 2023), “el propósito implícito de los microtalleres es dar a conocer las diversas habilidades o conocimientos de cada participante, para que puedan contactarse y formarse mutuamente a nivel interno”.

Los participantes reconocen el valor de la actividad (figura 6), pero sobre todo la riqueza de sus compañeros como fuentes de aprendizajes de diversa índole: herramientas digitales, presentaciones de alto impacto, gestión de equipos, planeamiento estratégico, entre muchas otras. Esta actividad, por tanto, impulsa la circulación de saberes vinculados a la práctica laboral diaria, a la resolución de problemas y necesidades específicas, lo cual facilita la transferencia del aprendizaje a un campo de acción inmediato. Además, permite a los miembros de esa organización identificar a los “especialistas”, dentro de la comunidad, en los cuales apoyarse para adquirir esos

saberes profesionales y/o resolver algún problema optimizando tiempos y esfuerzos; y estableciendo así, de forma orgánica, las bases de una comunidad de práctica.

## Figura 6

*Respuesta de participantes sobre una encuesta de satisfacción (sesión 3, módulo II)*



Finalmente, como se indica, cada actividad tiene un tiempo específico, el cual ha sido delimitado por los mentores considerando la cantidad de participantes en cada sesión y procurando una distribución de los turnos de habla equitativos. Aunque a ciertos participantes no les agrade ("A mí la parte de que me corten el tiempo y que siempre estamos limitados de tiempo, me frustra" (A.R., M2\_Sesión 11), es crucial reducir el protagonismo excesivo, acaparador, de ciertos sujetos para que el diálogo se dé entre personas que "alternativamente discurren" (Torres, 1996).

### 4.1.2. Participación

El marco de trabajo de un colaboratorio era novedoso para la mayoría de los participantes, sin una certeza clara del beneficio que podría generar. En las primeras dinámicas, se les permitía a los participantes expresarse por medio del micrófono o el chat, siendo el chat el canal de comunicación más usado desde un inicio (en el módulo I, donde solo los coordinadores participan, 91% de los participantes usan el chat en la primera sesión, en la última el 100% lo usa para saludar, compartir información, remarcar un punto fundamental de la sesión, agradecer, hacer bromas, entre otros, véase Figura 7); sin embargo, a medida que se desarrollaban más actividades, los participantes

hicieron uso del micrófono, de forma espontánea, y gradual. A partir de la segunda sesión, los participantes sintieron más confianza para hacer consultas, dar puntos de vista o comentarios a micrófono abierto. Aunque los participantes, al tener un rol protagónico dentro del colaboratorio, transmitían cierta sensación de cansancio por la intensidad de las sesiones, se mostraban interesados por querer aprender más.

**Figura 7**

### *Chat de una de las sesiones por Zoom*

```
10:58:23 From Evelyn Barreda : Hay otra nota de Harare que me gusta un buen : "Todos los animales sociales, como los lobos, delfines y monos, poseen códigos éticos, adaptados por la evolución para promover la cooperación del grupo"
10:58:36 From Evelyn Barreda : Harari*
10:58:37 From Sergio Reyes : Sí, mi reconocimiento para su sentido de la humildad y la honestidad, de cómo se abrieron y compartieron
10:58:58 From Evelyn Barreda : Gracias Clau,
10:59:03 From Sergio Reyes : Eve: "Me siento conectada"
10:59:53 From Sergio Reyes : "Lo que descubro aquí lo llevo allá, lo que vivo allá lo vinculo aquí" (Eve)
11:00:24 From Evelyn Barreda : Gracias Sergio, este espacio que nos has brindado es muy valioso porque compartir compromisos se convierte en un andamio para seguir escalando.
11:00:58 From Sergio Reyes : Gracias, Clau. Es muy bonito tejer andamios juntos
11:01:25 From Sergio Reyes : Gaby: "me llevo mucho el conocernos más, el reforzar lo que soy gracias a otros, a lo que ven"
11:01:28 From Evelyn Barreda : Sabes que eres una gran persona Gaby
11:02:16 From Evelyn Barreda : momento de reflexión de nuestro día a día
11:02:28 From Evelyn Barreda : gracias por encender la llama
11:02:42 From Evelyn Barreda : jo : en nosotros esta continuar, dar seguimiento
11:02:52 From Evelyn Barreda : gracias Víctor
11:03:07 From Sergio Reyes : "Este espacio, este tiempo nos hacía falta" (Alan)
11:03:16 From Evelyn Barreda : coincido. maravillosa oportunidad. estará en nosotros tomarla y hacerla nuestra.
11:03:27 From Evelyn Barreda : Gracias. Gracias. Gracias
11:04:04 From Evelyn Barreda : gracias Sergio por encender la llama y poner a girar la ardilla. El dolor de cabeza deja mucho aprendizaje
11:04:25 From Evelyn Barreda : Quiero agregar que siento que todos hemos hablado desde el optimismo, en esta época tan caótica y al interior de nuestro equipo queremos seguirnos fortaleciendo y seguir construyendo para lograr los objetivos.
11:04:38 From Sergio Reyes : "Hemos tomado muchos cursos que se toman pero que no terminan de aterrizar, pero haber hecho el trabajo tan práctico con lo que somos y podemos aportar le agrega mucho valor" (Paty)
11:05:51 From Evelyn Barreda : we are on fire 🔥🔥🔥🔥🔥🔥
11:07:42 From Evelyn Barreda : GRACIAS!!
11:07:46 From Evelyn Barreda : Gracias Sergio!
11:07:46 From Evelyn Barreda : Domingo Arizato Sergio
```

*Nota.* Se editaron los nombres para anonimizar la identidad de los participantes.

Por otro lado, el mentor al ser consciente del valor que genera el trabajo colaborativo, daba espacio a que los participantes presten ayuda a un compañero cuando tenía problemas tecnológicos como acceder a un link o carpeta compartida, encender el micrófono o cámara, u otros. Si bien los participantes estaban dispuestos a solucionar problemas que ocurrían durante la sesión, no ocurría lo mismo cuando el mentor solicitaba voluntarios para hacerse cargo de actividades como gestionar un Google Drive que sirva como repositorio (artículos, noticias u otros), quizás porque ello conllevaría disponer de tiempo fuera de las sesiones.

Durante las sesiones del colaboratorio, se evidencia un clima de armonía y respeto por los aportes y turnos de habla de los participantes, un ambiente relacional inducido por el mentor, quien reitera constantemente que cada participante es libre de expresar sus ideas, sentimientos y oposiciones a dinámicas o lineamientos.

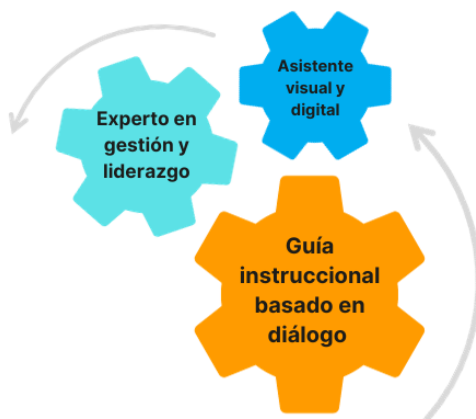
## 4.2. Mentoría

En esta categoría se comparten los roles y funciones que asumieron los mentores; así como también, algunos comentarios valorativos por parte de los participantes.

Los tres mentores, el Dr. Sergio Reyes, M.A.M. y M.A. codiseñaron el colaboratorio, así como también participaron activamente en la conducción de las sesiones del mismo. Cada mentor asumió un rol específico logrando una sinergia positiva.

**Figura 8**

*Sinergia de roles entre los mentores*



Asimismo, cada rol iba acompañado de funciones y tareas específicas mencionadas en la tabla 13.

**Tabla 13.**

*Funciones de los mentores*

Mentor	Funciones y tareas
Guía instruccional basado en diálogo (Dr. Sergio Reyes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderar el espacio colaborativo y realizar ajustes del currículum en base a las necesidades de los participantes.</li> <li>• Resolver dudas y/o consultas sobre las actividades que desarrollan los participantes.</li> <li>• Asegurar que las actividades se cumplan en tiempo y forma.</li> </ul>
Experto en gestión y liderazgo (M.A.M.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer los contenidos teóricos abordados en el colaboratorio.</li> <li>• Resolver dudas y/o consultas sobre el contenido teórico.</li> </ul>

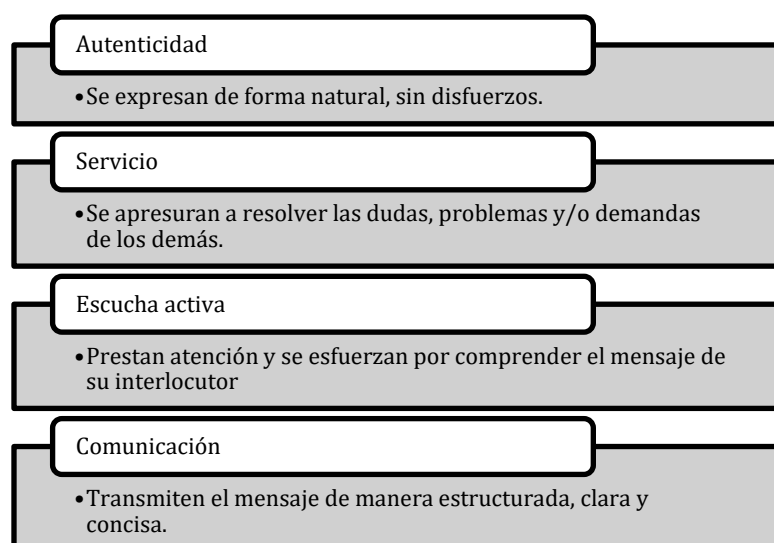
Mentor	Funciones y tareas
Asistente visual y digital (M.A.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar y desarrollar los materiales y herramientas que se utilizan en las sesiones (presentaciones, encuestas, hojas de trabajo colaborativo, etc).</li> <li>• Colaborar con la producción de contenidos/productos digitales que emergen de la colaboración de los participantes.</li> <li>• Ayudar a los grupos en la materialización gráfica de sus ideas e iniciativas.</li> </ul>

Es preciso señalar que en aras de proteger (y de asegurar que sean tomadas en cuenta) cada contribución de los participantes, el Dr. Sergio Reyes atendía el chat de Zoom respondiendo dudas (o mencionándolas por micrófono para que otros puedan absolverlas), haciendo evidente las implicaciones de algunas interacciones de los participantes, tipeando las frases o citas relevantes, compartiendo autores, referencias y links para ampliar la información sobre las cápsulas teóricas. Estas tareas fueron replicadas por los participantes quienes desde la primera sesión utilizaron el chat para compartir nombres de libros relevantes (de diversa índole: covid-19, estado de ánimos), links de interés, entre otros.

Los mentores evidenciaron cuatro habilidades en común: autenticidad, servicio, comunicación y escucha activa.

## Figura 9

### *Habilidades comunes de los mentores*



Estas habilidades, en conjunto, propiciaron un ambiente de confianza y protección donde los asistentes se sentían libres de expresarse. Además, el respeto que



demostraban los mentores hacia cada comentario motivaba a los participantes a brindar aportes, discutir, atreverse a rechazar alguna instrucción y/o expresar emociones independientemente de la posición jerárquica de cada quien. Por ejemplo, durante la actividad del *express dating* varios participantes informaron que el tiempo asignado fue muy corto, lo cual impedía que todos participaran; ante ello, se fue agregando más minutos por ronda.

Ciertamente, existieron factores que frenaron el dinamismo de las sesiones. Una de ellas se relaciona con el tiempo (una de las limitaciones mencionadas en el apartado anterior). El mentor M.A.M. evidenció una notable preocupación por cubrir todos los puntos teóricos establecidos y pregunta constantemente: “¿Cómo vamos con el tiempo?”, “De seguro vamos muy retrasados”. Esta premura es expuesta por uno de los gerentes al intervenir diciendo: “Perdón [M.A.M.], es que vas muy rápido; y entre tomar notas y escucharte no logré captar lo que dijiste hace un rato ¿podrías volver a la lámina anterior?” (P. Z., M1\_Sesión 1). Así también, debido a la premura, M.A.M. plantea pocos ejemplos sobre la teoría expuesta. Ante ello, los participantes suelen consultar “¿Podrías dar un ejemplo de lo que dices?”, “No entiendo muy bien lo que tratas de decir” (M.M., M1\_Sesión 1).

Adicional a lo mencionado, el mentor los impulsa a resolver las dificultades con total libertad; así se evidenció durante el *Express Dating* cuando ante el poco tiempo para interactuar en las sub-salas (3 minutos) y tomando en cuenta que se pierden segundos esperando que cada asistente participe de forma voluntaria, se optó por utilizar otro camino: “En vez de enunciar nuestras propias habilidades, digamos las habilidades que observamos en los otros (presentes en la sub-sala)” (A.R., M1\_Sesión 2). De esta manera, los asistentes se sentían más prestos a cooperar.

### **4.3. Tecnología**

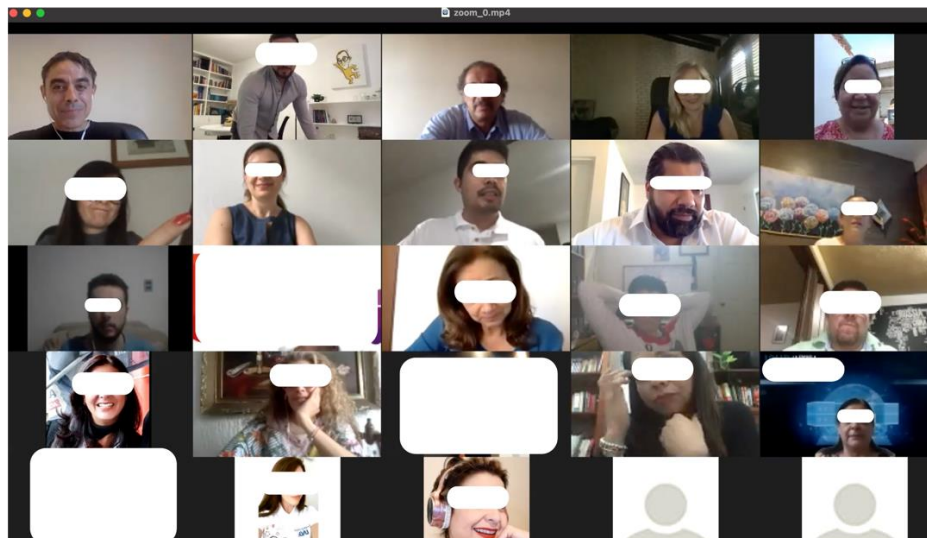
En esta categoría se explica las herramientas tecnológicas utilizadas durante el laboratorio, así como sus limitaciones en su función dialógica.

### 4.3.1. Herramientas y funcionalidades

Los participantes tuvieron la oportunidad de interactuar en tiempo real con sus compañeros a pesar de residir en distintas partes geográficas de México (figura 12). La plataforma de videochat elegida fue Zoom (cuenta PRO que permite sesiones ininterrumpidas de hasta 30 horas). Además, se utilizaron otras herramientas tecnológicas para fomentar el trabajo colaborativo. En el apéndice 1 se menciona, más a detalle, las funcionalidades de cada una.

**Figura 10**

*Participantes conectados desde distintos estados de México*



*Nota.* Se editaron las imágenes para anonimizar la identidad de los participantes.

**Tabla 14.**

*Herramientas tecnológicas y su uso*

Fuente/Tipo	Herramienta	Uso
Videochat	Zoom	Conectar (desde diferentes lugares del mundo) de forma sincrónica
Suite de Google	Drive	Compartir saberes de forma simultánea y organizar los
	Documentos	
	Formularios	

	Presentaciones	conocimientos para ser
	Hojas de cálculo	usados cuando se requieran
iWork	Pages	
	Numbers	
	Keynote	
Mensajería instantánea	WhatsApp	Compartir información y mantenerse conectados de forma asincrónica.

La migración de la Suite de Google a iWork de Apple se realizó con base en las sugerencias de los participantes, ya que ellos utilizaban iWork en su vida laboral diaria. Así, como parte del espíritu colaborativo que se iba formando, uno de los gerentes brindó un taller solo a los mentores sobre el uso de Pages, Keynote y Numbers.

#### **4.3.2. Limitaciones en el uso de la tecnología**

Durante el módulo II, con 39 participantes en sala, la personalización de la experiencia se vio reducida debido no solo porque casi el 90% de los participantes mantenía sus cámaras apagadas sino también porque no se lograba identificar rápidamente el nombre de quien estaba hablando, y menos cuando los participantes prendían el micrófono de forma simultánea.

Así también, los problemas de conexión a internet producían retrasos y desconexión de las actividades ya que, en algunas ocasiones, los participantes interrumpían abruptamente los diálogos sin darse cuenta; además, cuando la señal se perdía por largos periodos, el mentor repetía la información brindada para mantener alineado al equipo.

#### **4.4. Currículum**

En esta categoría se exponen el objetivo, las habilidades y valores que el colaboratorio busca desarrollar en los participantes. También, se presentan los cambios que se produjeron, a nivel de diseño instruccional, y los motivos que impulsaron dichos ajustes.

#### **4.4.1. Objetivo**

Como en todo proceso de capacitación, se cuenta con un objetivo pre-definido entre los *sponsors* (quien asume el coste) y el gestor principal del programa. En este caso, el Dr. Sergio Reyes refiere que la finalidad principal de un Colaboratorio reside en provocar que emerja ese "conocimiento colectivo", ese conjunto de saberes, perspectivas, habilidades, experiencias, que se encuentran latentes en una comunidad profesional y cuya exposición posibilitaría la resolución de problemas complejos.

#### **4.4.2. Habilidades y valores**

- Digitales: Se anima a los participantes a compartir, y enseñar a usar, herramientas tecnológicas que faciliten el desarrollo de las actividades.
- Trabajo en equipo: El 90% de las actividades se desarrollan en equipos donde deben negociar y resolver algo juntos.
- Liderazgo: Los coordinadores y gerentes reciben clases teóricas y se realizan procesos autoreflexivos sobre el tipo de liderazgo que ejercen.
- Solidaridad: Se felicita el apoyo mutuo y la cooperación, las dinámicas exponen que todos pueden aprender de todos y que juntos se llega más lejos que de forma individual.

Durante la concepción del colaboratorio se establecieron objetivos, dinámicas de interacción y resultados para cada módulo; pero los mentores tenían claro que ello era susceptible a modificaciones y así lo dejaba claro uno de los mentores al indicarle a los participantes: “Se vale decir que no ante una actividad y proponer otras que consideren calcen mejor o sean más cómodas para ustedes” (Dr. Sergio Reyes, M1\_Sesión 1).

Lafuente (2018) señala que los laboratorios son espacios con una infraestructura versátil y escalable. En ese sentido, en base a las necesidades que se iban descubriendo durante el módulo II, se decidió transformar radicalmente el módulo III.

**Tabla 15.***Cambios del módulo III*

	Estructural inicial	Estructura modificada	Motivos del cambio
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Construir una red de comunicación y colaboración entre coaches y escuelas, articulada con la figura del mentor escolar.</li> <li>○ Diseñar un modelo para la capacitación y acreditación del mentor escolar.</li> </ul>	Construir redes para desarrollar soluciones innovadoras a problemas compartidos.	Atender las necesidades y preocupaciones reales e inmediatas de los participantes.
N° sesiones	15 sesiones (2 horas cada una)	10 sesiones (1 hora y 30 cada una)	Lograr sesiones más ágiles.
Horas	30 horas	15 horas	Ocupar menos tiempo en las agendas de los participantes.
Producto final	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Guía de formación del mentor escolar</li> <li>○ Prototipo del modelo de colaboración: tecnologías, mapas, recursos.</li> </ul>	Prototipo de la solución a una problemática real.	Implementar soluciones de forma inmediata a los problemas de los participantes.

Aunque este ajuste implicó el diseño y desarrollo de una nueva propuesta para el módulo III, fue atendido con gusto por los mentores ya que ellos, por su espíritu dialógico, sabían que el colaboratorio tiene como principal objetivo potenciar las redes de colaboración más que cumplir a cabalidad con un currículum planteado.

Asimismo, durante las interacciones se identificó ciertos aceleradores que potencian la experiencia dialógica, así como limitantes que inhiben el desarrollo adecuado de la formación.

**Tabla 16.***Aceleradores y limitantes de un espacio dialógico*

Aceleradores	Limitantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Los participantes con un perfil colaborativo y crítico tienden a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestionar a grupos (de más de 11 personas) suele perjudicar la</li> </ul>

---

disfrutar y aprovechar más estos espacios de formación.

- Las asignaciones de roles propios de un trabajo colaborativo como: tomador de notas, embajador, organizador de ideas, etc. genera involucramiento y responsabilidad por parte de los participantes.
  - Un mentor o líder de la organización que participe activamente en cada sub-grupo fomenta la participación.
- 

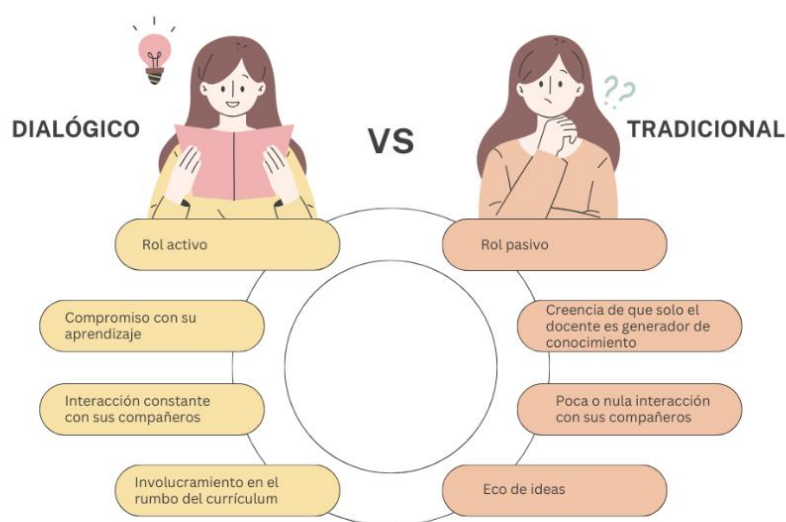
personalización y seguimiento; así como, limitar los tiempos de habla.

- Niveles diferentes de competencia digital.

Como se indica, el primer acelerador de una experiencia de formación dialógica es el perfil del participante. Lamentablemente, la educación tradicional modela un perfil de alumno más bien pasivo, totalmente diferentes a lo que se espera en un espacio dialógico (Figura 10).

### Figura 11

*Perfil de los alumnos*



Como se evidencia, la experiencia del colaborativo está pre-diseñada; más no cerrada ya que se somete al escrutinio, y se toma en cuenta las contribuciones, de los participantes. Se podría decir que el colaborativo se ejecuta bajo “Prueba y Error”

donde los mentores monitorean si la tecnología, las interacciones, las actividades están siendo valoradas por los participantes; caso contrario, se deben explorar modificaciones.

## Capítulo V: Conclusiones

El presente capítulo presenta los rasgos característicos de un programa dialógico de formación profesional en línea para educadores; y, a continuación, describe los aceleradores que potencian ese aprendizaje dialógico y también las limitantes que inhiben la interacción necesaria para que se desarrolle. Discute, finalmente, el alcance de este estudio.

### 5.1. Hallazgos principales e interpretación de resultados

Los resultados del caso estudiado, el Colaboratorio de innovaciones educativas para los profesionales de una empresa educativa en México, permiten identificar y definir un conjunto de principios de un Colaboratorio, un programa de formación profesional dialógica centrado en el diálogo y la colaboración, que rigen las relaciones educativas entre los participantes. Todos esos principios (Tabla 17). coinciden en su objetivo de crear un espacio relacional de confianza, bienestar, interés mutuo y colaboración entre los participantes orientado al bien común. El proceso de construcción de ese bien común, las habilidades, herramientas, puntos de vista, identidades y conocimientos que se ponen en juego, conforman precisamente el conjunto de saberes profesionales que una acción formativa dialógica va desarrollando.

**Tabla 17.**

#### *Principios dialógicos del Colaboratorio*

<b>Principios dialógicos</b>	<b>Evidencia del colaboratorio</b>
Diálogo igualitario	Gerentes, coordinadores y coaches interactúan y solucionan, en conjunto, las problemáticas que emergen de su diálogo
Inteligencia cultural	Todos los participantes tienen igualdad de condiciones para aportar, sin dar preferencia a nadie por antigüedad, nivel jerárquico, lugar de procedencia u otra característica.
Transformación	Es un programa intenso donde los participantes, como protagonistas,

<b>Principios dialógicos</b>	<b>Evidencia del laboratorio</b>
	tienen que realizar esfuerzos conjuntos para idear propuestas innovadoras. Además, los participantes reconocen el valor de un espacio dialógico y buscan ampliarlo a su centro de labores.
Instrumentalización	Los participantes trabajan arduamente compartiendo información, discutiendo, negociando y llegando a consensos para lograr los objetivos.
Creación de sentido	Los mentores, constantemente refuerzan las razones e importancia de cada actividad encomendada; y también, son los propios participantes quienes vislumbran nuevos motivadores que son aprobados por la propia comunidad.
Solidaridad	Se fomenta el apoyo mutuo y no se avanza si todos los participantes no han entendido la dinámica o tienen problemas tecnológicos.
Igualdad de diferencias	Todos tienen las mismas oportunidades para interactuar y construir conocimiento.

El Laboratorio permitió que todos los participantes logaran conocerse e interactuar entre ellos; es decir, cada coach participó, en diferentes momentos, en actividades con los otros 40 participantes. Esta labor permitió forjar la confianza, como principio base del conectivismo, lo cual se evidenció en la naturalidad con la cual de manera progresiva cada quien exponía sus limitaciones y a la vez ponía al servicio de los demás, sus conocimientos y aprendizajes. Ahora, cada participante se siente partícipe de una comunidad y es consciente que ante alguna dificultad, cuenta con colegas (que a pesar de la distancia) pueden contactarse y solucionarlo, así se ha generado una red de apoyo que deberá ser fortalecida más allá de las fronteras del laboratorio. Ahora se conocen y respetan mutuamente.

### **5.1.1. Mentoría dialógica**

Los mentores son los promotores de los principios de esa formación dialógica. Una estrategia que construye el laboratorio para dialogar su pedagogía es construir una tutorización tripartita, compartida entre tres mentores, cada quien con un perfil y rol diferenciado. En un lugar central de la tríada, está el experto en educación dialógica, quien cuenta con experiencia en este tipo de metodologías colaborativas aplicadas a la formación docente y profesional. Tiene el rol de dialogar con los líderes de la institución para conocer la problemática y diseñar el programa de formación. En



segundo lugar, el teórico, especialista en los contenidos formativos del programa, desde una perspectiva multidisciplinar académica, que incorpora teorías de la administración de empresa, con filosofía del diálogo o neurociencia. Aporta, por tanto, la perspectiva o marco teórico y desde esa perspectiva comenta y retroalimenta las consultas y las actividades de los participantes. Por último, el diseñador y editor digital, quien elabora los materiales de cada sesión y colabora con los participantes en vivo para que las producciones digitales que generen tengan una calidad estética o editorial mejorada.

## Figura 12

### *Organización de mentores*



A este equipo de mentores, hay que añadir, en la contraparte, el importante rol que juega el líder de la organización que adopta ese programa dialógico de capacitación. Aunque ese líder no asume funciones específicas, su papel cercano, de interlocutor estratégico de la organización, es clave para la toma de decisiones sobre las actividades del programa. Por una parte, interpreta las necesidades formativas de su plantilla de educadores y se las traslada al equipo de mentores, asesorándolos en el diseño pedagógico (qué actividades, qué objetivos, qué secuencia de sesiones). Por otra parte, participa de forma activa en las sesiones para certificar como autoridad, de esa comunidad, el valor de la experiencia y para motivar la participación y subrayar los aprendizajes más valiosos. Además, el líder organizacional está expuesto a conocimientos sustanciales que le permitirán re-potenciar su rol y plantear acciones de mejora. En primer lugar, ahora conoce como se gesta y ejecuta un modelo de laboratorio, como metodología de formación profesional; en segundo lugar, ha escuchado, directamente, el sentir y pensar real de su equipo; y en tercer lugar, reconoce las habilidades de cada uno de los participantes.

### **5.1.2. Currículum vivo**

En la educación tradicional, los programas de formación suelen ser documentos cerrados, que calendarizan los contenidos y las actividades del curso. Sin embargo, la propuesta del laboratorio implica trabajar con un currículum en construcción, que puede sufrir variaciones durante el transcurso de la formación. Estos ajustes se dan como resultado del diálogo en las sesiones, del espacio de consulta colectiva que se genera dentro de ellas para decidir los siguientes pasos y actividades. El currículum, por tanto, es un punto de partida cuyo devenir depende de la participación y contribución de los propios participantes, así como de la capacidad y agilidad de los mentores de conducir en sintonía la experiencia formativa. En ese sentido, los participantes se sienten más escuchados, beneficiarios y co-responsables, es decir, partícipes de su propia formación.

### **5.1.3. Tecnología de la interacción y la co-producción**

El programa estudiado es un programa vivido completamente en línea, con participantes conectados desde diferentes regiones de México, compartiendo un mismo espacio. Asume, además de la mediación de las sesiones en línea con un programa de videoconferencia (zoom), otras funciones, como la de (1) facilitar la conversación sincrónica y asincrónica entre los mentores y los participantes; (2) diseñar textos, información, ideas con los que co-producir materiales o contenidos educativos o formativos útiles. Es decir, tecnología para la interacción (o el diálogo) y tecnología para la cocreación digital. En ese sentido, como refiere el Dr. Sergio Reyes “la tecnología no es percibida fundamentalmente como una herramienta sino como un "lugar" relacional, como un nexo que facilita el diálogo, la interacción, la coproducción” (comunicación personal, 09 de setiembre de 2023).

## **5.2. Significado y alcance de los hallazgos**

El paradigma de una formación centrada en la enseñanza, apegada a un currículum disciplinar, ha quedado relegada y prueba de ello es que varias de las más importantes empresas en el mundo como Apple, Google o Netflix (Forbes México, 2019) ya no piden como requisito (para postular) haber concluido una carrera

universitaria. Ante estos nuevos retos, se requiere re-plantear los procesos formativos. Así, el estilo de formación dialógica del colaboratorio calza con el desarrollo de las competencias claves de un sujeto versátil, hábil para aprender y desaprender, para colaborar con personas muy diferentes y resolver problemas emergentes, inéditos; es decir, en términos de Moravec (2008), un “Knowmad”.

En estos espacios de formación dialógica la línea que separa al docente del estudiante, al formador del empleado en formación, es más tenue de lo habitual ya que al ser un espacio co-creativo donde todos cooperan, el formador se involucra y está ávido de recibir retroalimentación de los participantes.

### **5.3. Limitaciones**

Aunque el análisis de un solo caso de formación profesional ha permitido trazar algunas claves de un modelo dialógico, sería conveniente analizar más casos de igual envergadura para reforzar o modificar los rasgos definidos por el presente estudio. Asimismo, conviene mencionar que el colaboratorio, aunque concebido antes de la pandemia por Covid-19, fue realizado durante el confinamiento, es decir, en un contexto anómalo, de emergencia, lo cual seguramente afectó su desarrollo en un sentido difícil de precisar (¿aumentó su motivación ante la alta incertidumbre y cambios educativos constantes que experimentaban los participantes? ¿frenó el alcance transformativo del diálogo y la colaboración ante la necesidad de resolver problemas prácticos inmediatos? ¿las tensiones externas limitaron la capacidad para generar nuevas ideas?).

Por otro lado, la información recopilada para el estudio, además de las grabaciones de las sesiones, ha incluido, a través del proceso de entrevistas, la voz de los mentores y solamente a través de las respuestas a cuestionarios también las impresiones de los participantes (coaches). Sin embargo, hubiera sido enriquecedor conocer el sentir y pensar de los participantes a través de entrevistas a profundidad.

Cabe indicar que el modelo de formación dialógica no pretende convertirse en el único modelo aceptable en el siglo XXI ya que se entiende que este tipo de formato sería contraproducente para objetivos donde el alumno deba apropiarse de contenidos muy específicos, cumplir con protocolos de actuación previamente establecidos o bien deba desarrollar una competencia técnica cuyo dominio deba acreditarse o verificarse.

Una formación, por tanto, más orientada a habilidades duras, probablemente no encontraría su estrategia más eficaz en un modelo dialógico con este enfoque.

Finalmente, como ya se ha mencionado en los capítulos precedentes, el mentor principal del colaboratorio fue el Dr. Sergio Reyes quien a su vez ha sido tutor en el desarrollo de la presente tesis. Esto ha facilitado el acceso a la información y contacto con los mentores; sin embargo, podría haber producido un sesgo en la interpretación de los datos, al filtrar su propia visión.

#### **5.4. Líneas de investigación futuras**

El presente estudio plantea una serie de retos que podrían ser categorizados en: preparación, evaluación, condiciones y tecnología.

En este punto la primera potencial investigación que se desprende sería investigar cómo impacta este tipo de formación (Colaboratorio) en el desarrollo de habilidades del docente, es decir, en su aprendizaje; es decir, ¿qué habilidades desarrolla? ¿cuáles no? ¿en qué grado? Asimismo, existen perfiles de docentes más orientados al diálogo; y que, por ende, podrían sacar mayor partido a formatos como el colaboratorio, de allí la necesidad de indagar sobre cuál sería el perfil ideal de un educador dialógico. Esto permitiría conocer las competencias y características que deben ser formadas desde edades tempranas para desarrollar una formación profesional dialógica. Por otro lado, aunque no todos los docentes alcancen un mismo nivel de desarrollo de competencias, está claro que vale la pena que participen en espacios formativos dialógicos; así, para acelerar la integración y comodidad de los docentes, se podría diseñar e implementar un proceso de *onboarding* previo al Colaboratorio. Esto último permitiría que los participantes conozcan qué es un colaboratorio y qué se espera de ellos en un espacio así, de tal manera que puedan aprovechar el espacio al máximo.

Por otro lado, a la fecha, no se cuenta con indicadores o métricas que permitan calcular el impacto de este tipo de modelos dialógicos en comparación con uno no dialógico. Tampoco se cuenta con un modelo de evaluación sistemático que se adapte a las condiciones que exige una formación dialógica y evidencie el impacto del colaboratorio en base a conocimientos, habilidades y ambiente. Esto, sin duda, es imperativo resolverlo pronto ya que, como dice el axioma clásico, “lo que no se puede

medir, no se puede mejorar”. Y más allá de solo medirlo, un estudio como este ayudaría en la argumentación para escalar los modelos de formación dialógica.

El colaboratorio se ha desarrollado con coaches, esto es, con profesionales educativos vinculados a escuelas privadas de México en las que se cuenta con mejor tecnología, capacitación constante, remuneración atractiva y usos de dispositivos de vanguardia. Pero sería interesante replicar esta experiencia en escuelas públicas de tal manera que se pueda identificar en qué medida las condiciones favorables que poseen las escuelas privadas impacta directamente en los resultados de la formación dialógica.

Finalmente, durante la ejecución del colaboratorio se utilizaron diversas suites como Apple, Google; además de Zoom y grupos de Whatsapp; es decir, los participantes tenían que navegar por diversas páginas ya que no se cuenta con una plataforma tecnológica propia para apoyar el tipo de interacciones, de co-producción y de ambiente de aprendizaje que requiere una formación dialógica.

## Referencias

- Aguilar Trujillo, D. (2015). Ser docente virtual: tiempo y presencia [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=78971>
- Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, L. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Ediciones Universidad de Valladolid. Tabanque: Revista pedagógica*, 26, 209-224. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11986>
- Asociación de Dirigentes de Relaciones Industriales del Litoral. (s.f.). *12 habilidades para la gestión del cambio*. <https://www.adril.org.ar/tips-12-habilidades-para-la-gestion-del-cambio/>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. *Barcelona: Hipatia Editorial*, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701143>
- Avello Martínez, R., & Duart, Josep M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>
- Brandt, J. (1998). Andragogía: propuesta de autoeducación. *Los Teques. Venezuela: Tercer Milenium*.
- Bubnova, T., (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358045914004>
- Cabezas González, M., Casillas Martín, S., y Martín de Arriba, J. (2016). Experiencias de trabajo colaborativo mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación entre profesores. *Revista Portuguesa De Educação*, 29(1), 75–98. <https://doi.org/10.21814/rpe.6996>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *En Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Canal TEDx Talks. (21 de mayo de 2012). *TEDxRioLimay - Augusto Perez-Lindo - Hacia un modelo de aprendizaje global, virtual e inteligente* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=w2hBf7rLD8A>
- Cantarero, M. (27 de julio de 2020). *La caducidad de la información publicada, en tiempos de velocidad*. <https://www.disruptiva.media/la-caducidad-de-la-informacion-publicada-en-tiempos-de-velocidad/>
- Cassio, J. (29 de Abril de 2020). *Facing the age of chaos*. Medium <https://medium.com/@cassio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. [https://www.uv.es/bellohc/MasterPolitic/Cobo\\_Moravec.pdf](https://www.uv.es/bellohc/MasterPolitic/Cobo_Moravec.pdf)

- De Pablos, J., Rebollo, M. A. y Lebres, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, (320), 223-253.
- Di Bello, M. E. (2014). Producción de conocimientos científicos y saberes locales en el caso de la incorporación de un alimento probiótico en la dieta de comedores comunitarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 9(26), 179-199. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132014000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132014000200011&lng=es&tlng=es)
- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>
- Fábregas, M. (2008). *Pedro Echenique: "Cada dos años se duplica el conocimiento tecnológico"*. El País. [https://elpais.com/diario/2008/12/05/galicia/1228475897\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/12/05/galicia/1228475897_850215.html)
- González, B. (2021). Modelos de formación del profesor universitario: un tema de inaplazable innovación. *Revista Atenas*, 2 (54), 174-188.
- González, N., y Santillán, I. (2018). Laboratorios ciudadanos y pedagogías del futuro: Hacia una reconfiguración del currículum en el nivel universitario. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/632800>
- Heredia, Y. y Sánchez, A. (2020). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. *México: Editorial Digital, Tecnológico de Monterrey*. <http://prod77ms.itesm.mx/podcast/EDTM/P231.pdf>
- Hernández Rivera, A., Sosa Meza, Y. (2020). Time Banks in Mexico: an alternative social exchange. *Textual*, 76, 215-242. <https://doi.org/10.5154/r.textual.2020.76.08>
- Jiménez, S. G. (2022). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 174-177. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.474>
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Llorente, A. (13 de abril de 2018). "La universidad es una pérdida de dinero y tiempo": la polémica afirmación de Bryan Caplan, profesor universitario de Economía en Estados Unidos. BBC News Mundo. Recuperado el 14 de octubre del 2023 de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43720915>
- Marrero, J. y Rodríguez, M. L. (2007). Bakhtin y la educación. *Curriculum*, (21), 27-56.
- Nieto M. A., y Hernáez, J. (2017). Monedas virtuales y locales: las para monedas, ¿nuevas formas de dinero? <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6973103>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (08 de julio de 2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva*

- dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (14 de diciembre de 2021). *RewirEd Global Declaration on Connectivity for Education.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381482.locale=en>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *E-Learning in Higher Education in Latin America.* Development Centre Studies. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264209992-en>
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73-98. [https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1207/s15326985ep2101&2\\_5](https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1207/s15326985ep2101&2_5)
- Reyes Angona, S. (2021). *Colaboratorio: un enfoque dialógico de la formación docente en línea.* Laboratorios de innovación social: Escenarios disruptivos.
- Prado Rodríguez, A. B. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 4-20. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>
- Sánchez Cabrero, R., Costa Román, O., Mañoso Pacheco, L., Novillo López, M y Pericacho Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), 113-136. <http://dx10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Sánchez, J. (2017). La caducidad del conocimiento. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=840>
- Sanz Martos, S. (2013). Comunidades de práctica: cómo compartir conocimiento y experiencias profesionales. *Editorial UOC.* <https://elibro.net/es/lc/consorcioitesm/titulos/56758>
- Schiavo, E. y Serra, A. (2013). Presentación: Laboratorios ciudadanos e innovación abierta en los sistemas CTS del siglo XXI. Una mirada desde Iberoamérica. *Revista CTS*, 8(23), 115-121.
- Schram, W (1971). *Notes on Case Studies of Instructional Media Projects.* Stanford University (USA). Institute for Communication Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED092145.pdf>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf)
- Siemens, G., (2008). Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers. *Trabajo presentado en el Instructional Technology Forum [ITFORUM]*, 1-26. <https://bit.ly/3c1NIAd>
- Smith, M. K. (2002) Malcolm Knowles, educación informal de adultos, autodirección y andragogía. *La enciclopedia de pedagogía y educación informal.* Recuperado el 03 de setiembre de 2023. <https://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>



- Solórzano, F. y García, A. (2013). Estado de arte del aprendizaje en red desde el conectivismo. *Seminario Científico de Innovación Educativa con las TIC, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES)*. Universidad de La Habana. Ponencia.
- Torres, E. (1996). Diálogo, Dialogismo y Alteridad. *Diálogo y Retórica*.
- Uribe Zapata, A. (2018). El Exploratorio, un laboratorio ciudadano en Medellín-Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 117-131.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.  
<https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-65862016000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862016000100008&lng=en&tlng=es)
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 47(1), 51-68.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>
- Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic, Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. New York and Berlin: Springer.

## Apéndices

### Apéndice 1: Usos de las herramientas digitales

Herramienta digital	Sirvió para...
Zoom	Conectar de forma sincrónica con los participantes y distribuirlos en grupos más pequeños por medio de los <i>breakout rooms</i> .
Whatsapp	Enviar información relevante, links de las sesiones y recordatorios de las tareas pendientes.
Google drive	Compilar documentos y lecturas que los participantes consideraban relevantes.
Google docs/Pages	Trabajar de forma colaborativa para registrar acuerdos, comentarios y respuestas de forma individual y grupal.
Google Forms	Encuestar a los participantes sobre estilos de liderazgo y para enviar feedback sobre las sesiones a los mentores.
Hojas de cálculo de Google/Numbers	Registrar respuestas colaborativas a las actividades.
Power Point/Keynote	Presentar la teoría, imágenes, ideas claves e indicaciones de cada sesión.
Ito.mx	Crear de forma sencilla URLs cortos que puedan ser fáciles de recordar y de ser usados en cualquier parte. Además, permite descargar códigos QR del enlace.

## **Apéndice 2: Estructura de la entrevista semiestructurada para el mentor M.A.**

---

### **Agradecimiento**

Agradecimiento por participar de la entrevista

---

### **Presentación de la autora de la tesis**

Experiencia académica y profesional en el sector educativo y empresarial

---

### **Introducción a la entrevista**

Exposición de la estructura de la entrevista semi-estructurada y absolución de dudas por parte de M.A.

---

### **Solicitud de permiso**

Permiso para grabar audio y videa, capturar fotos y tomar notas.

---

### **Preguntas**

#### **Agradecimiento y despedida final**

Consultas de cierre: ¿Alguna duda o sugerencia para mi trabajo de tesis?, ¿Podría seguir manteniendo contacto contigo o quizás otra sesión por si surgen nuevas consultas?

---

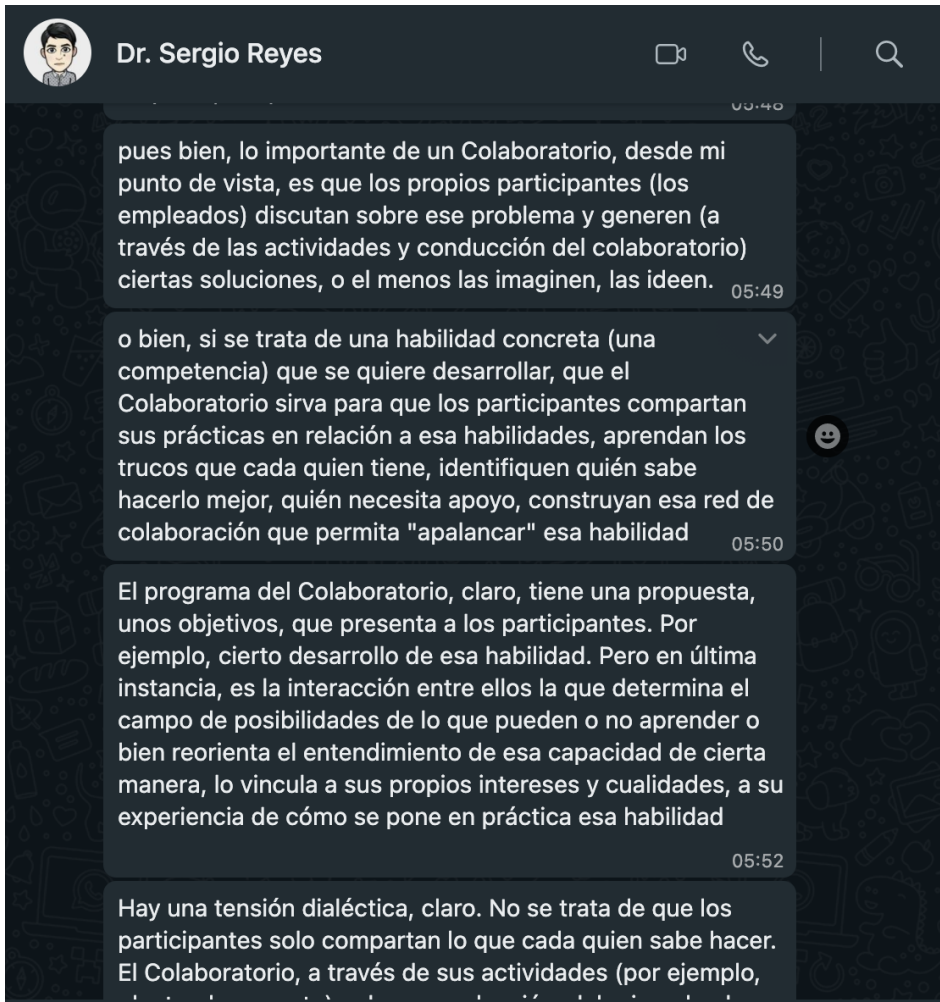
### Apéndice 3: Batería de preguntas para el mentor M.A.

- ¿Cuál era tu rol dentro del laboratorio?, ¿Ese rol se mantuvo o fuiste asumiendo otras funciones adicionales?
- ¿Ya habías participado en este tipo de espacios como un colaborador? Si fue tu primera vez, ¿qué es lo diferente que viste en comparación con otros formatos de aprendizaje?
- ¿Qué habilidades consideras que se desarrollaron durante el laboratorio?
- ¿En qué momentos del laboratorio tú percibiste que había un mejor nivel de interacción por parte de los asistentes? ¿En qué momento hubo menos?
- ¿Qué consideras que fue lo más valorado por parte de los asistentes? y ¿qué les disgustó más? p.e. ejercicios, trabajo en equipo, autorreflexión, etc.
- Durante el desarrollo del laboratorio, tuviste la oportunidad de interactuar con los asistentes fuera de las sesiones, ¿qué hacían? ¿cuáles eran las preguntas típicas?
- ¿Algún asistente te comentó alguna sugerencia o te dio algún comentario sobre la experiencia del laboratorio? ¿qué te dijo?
- Además, por tu lado, una vez que culminó el módulo III, ¿realizaste algún seguimiento? o ¿algún participante se contactó contigo para realizarte alguna consulta o pedir algún apoyo?
- Entiendo que al inicio del laboratorio se tenían mapeado ciertos objetivos, ¿cuáles eran? ¿Consideras que el laboratorio logró dicho objetivo? ¿desde tu percepción cuál consideras que han sido las barreras y los aceleradores?
- El módulo III dio un giro considerable en base a las necesidades de los participantes, ¿Cómo lidiaste con la decisión del cambio de perspectiva del módulo 3? Entendiendo que eso te generó sobrecarga de trabajo y más horas dedicadas al diseño, ¿cuánto esfuerzo estimas que tuviste que hacer? ¿Cuáles fueron los ajustes más tediosos? ppt, videos u otros?
- Si tuvieras que cambiar algo del laboratorio para que funcione mejor, ¿qué cambiarías y por qué?

#### Adicionales:

- ¿Cuál fue el mayor logro que se tuvo o el más resaltante?
- ¿Hubo algún resultado disruptivo o novedoso? ¿Cuál consideras que fue el resultado más disruptivo que se creó en el laboratorio? ¿Por qué consideras que fue así?
- A nivel personal, ¿te sientes satisfecho con los que se logró?

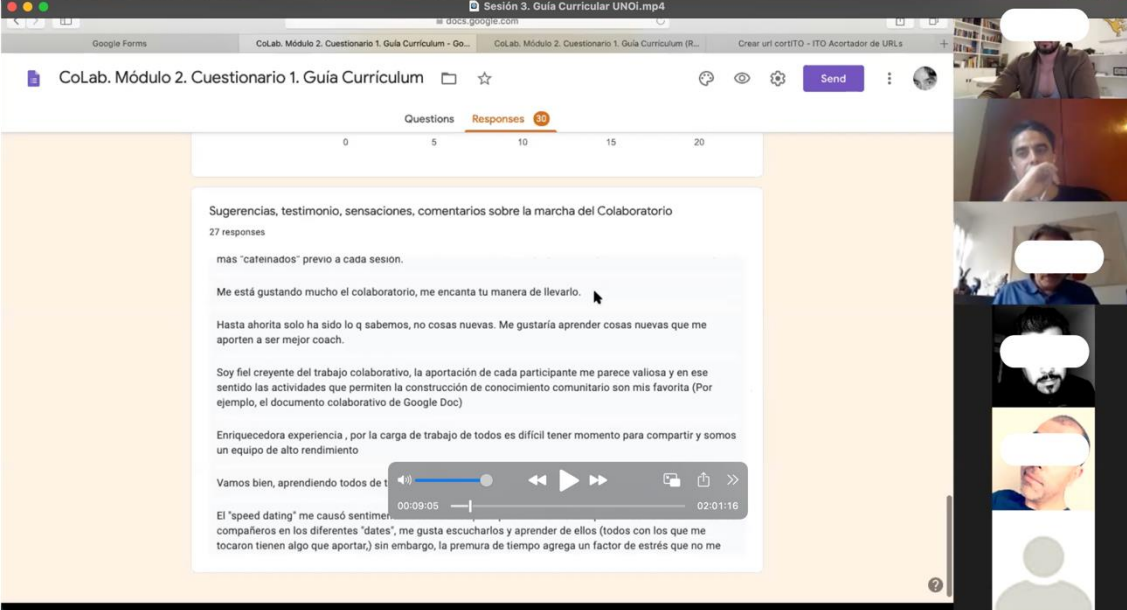
## Apéndice 4: Entrevista vía Whatsapp al mentor principal del Colaboratorio



## Apéndice 5: Entrevista vía Zoom al mentor Mariano Amador



## Apéndice 6: Muestras de las grabaciones del Colaboratorio



Sesión 3. Guía Curricular UNOI.mp4

CoLab. Módulo 2. Cuestionario 1. Guía Curriculum

Questions Responses 30

Sugerencias, testimonio, sensaciones, comentarios sobre la marcha del Colaboratorio

27 respuestas

mas "cateinados" previo a cada sesion.

Me está gustando mucho el colaboratorio, me encanta tu manera de llevarlo.

Hasta ahorita solo ha sido lo q sabemos, no cosas nuevas. Me gustaria aprender cosas nuevas que me aporten a ser mejor coach.

Soy fiel creyente del trabajo colaborativo, la aportación de cada participante me parece valiosa y en ese sentido las actividades que permiten la construcción de conocimiento comunitario son mis favorita (Por ejemplo, el documento colaborativo de Google Doc)

Enriquecedora experiencia , por la carga de trabajo de todos es difícil tener momento para compartir y somos un equipo de alto rendimiento

Vamos bien, aprendiendo todos de t

00:09:05 02:01:16

El "speed dating" me causó sentirme acompañado en los diferentes "dates", me gusta escucharlos y aprender de ellos (todos con los que me tocaron tienen algo que aportar,) sin embargo, la premura de tiempo agrega un factor de estrés que no me



zoom\_0.mp4

### Ejercicio 2. Microtalleres

**Instrucción:**

Responder al cuestionario 2: Trueque de saberes:

Ver las respuestas al cuestionario para identificar talleres potenciales, según la oferta y la demanda de esos conocimientos.

Decidir en una conversación plenaria (micro y chat) cuáles pueden ser los talleres iniciales.


El conductor crear las salas (sesiones) para que esos talleres se impartan entre pares, en rondas sucesivas.

Tiempo por taller: 5 minutos.

01:29:26 04:46:41

Sesión 3. Guía Curricular UNOI.mp4

View Zoom Add Slide Play Keynote Live Table Chart Text Shape Media Comment Collaborate Format Animate Document



# Multi aprendizaje

El individuo y su entorno

00:34:22 02:01:16

This image shows a video player interface for a presentation. The main slide features a green four-leaf clover graphic in the top right corner. The title 'Multi aprendizaje' is written in a large, bold, blue font, and the subtitle 'El individuo y su entorno' is in a smaller blue font below it. The video player includes a progress bar at the bottom showing the current time as 00:34:22 and the total duration as 02:01:16. A sidebar on the left shows a list of slides, and a small video feed of a presenter is visible in the top right corner.

QuickTime Player Archivo Edición Visualización Ventana Ayuda

File Edit View Go Window Help

A ver, ¿De quién es este trabajo sin nombre?

"Vamos a mover las mesas despacio y sin hacer ruido"

Quando intentás leer cuatro veces el mismo examen y no entendés la letra.

Revisando ortografía

Cada vez que anuncia educativa

ahora estaría bueno uno de "apaguen sus micrófonos" jaja

16

This image shows a video player interface for a presentation. The main slide is a collage of various images and text boxes. The text boxes contain humorous or educational comments. The video player includes a progress bar at the bottom showing the current time as 16:00 and the total duration as 16:00. A sidebar on the left shows a list of slides, and a small video feed of a presenter is visible in the top right corner.



## Apéndice 7: Fragmentos de la matriz de codificación

Interacción: actividades y dinámicas de participación						
Actividades						
Instrucción ¿En qué consiste la actividad? ¿Cuál es la consigna instruccional de la dinámica?	Participación (Intensidad) ¿Qué actividades tienen más participación y cuáles menos?	Valoración (de los participantes) ¿Qué expresan los participantes de esas dinámicas?	Duración y temporalidad ¿Qué tiempo dura su realización? ¿son sincrónicas, en la sesión, o asincrónicas, y se extienden fuera de ella?	Objetivo de aprendizaje y habilidades ¿qué tipo de acciones implican? ¿qué tipo de propósitos persiguen? ¿qué habilidades ponen en juego?	Distribución ¿Quiénes participan y quiénes no?	Características o naturaleza ¿qué tipo de acción implica su participación? ¿son dudas sobre la actividad? ¿y si es así, qué tipo de dudas? ¿sobre la operación y reglas de la actividad? ¿sobre su objetivo? ¿son anécdotas y testimonios personales? ¿son juicios y opiniones?
Como primera dinámica de presentación y "icebreaker online" se realiza el objeto especial. Consigna: Cada uno de los participantes tiene un 1 minuto para recordar cuál es el objeto especial que lo acompaña a todos lados. Luego, en un promedio de tres minutos, el participante comparte y muestra cuál es su objeto especial y porqué es tan importante para él/ella.	No data	El expositor consulta sobre qué aprendizajes, sentimientos o comentarios en general sobre la dinámica y los participantes responden: "lamentito mucho que Claudia esté viviendo esta situación del Coronavirus tan de cerca. mis oraciones" (M1_S1 01:11_chat) "Más allá de profesionistas, todos somos seres humanos y tenemos grandes soportes que rara vez compartimos como se debe", "intimidación, empatía y liberación de un poco de las preocupaciones que vamos cargando", "conocemos más a las personas con las que trabajamos y las podemos ver desde un ángulo diferente, eso genera un vínculo más", "Hoy conocí detalles de personas con las que colaboramos desde hace años y que no me había dado el tiempo de saber, conocer, entender. Gracias por la apertura"	Dura 50 minutos y son 9 personas (entre coordinadores y gerentes)	Busca generar cercanía y conexión entre los participantes. El expositor indica que "Antes de colaborar necesitas encender el fuego" (M1_S1 00:28). Se requiere de empatía y comunicación.	Participan todos los presentes (facilitadores, coordinadores y gerentes) menos el expositor.	
El expositor presenta los temas que se abordarán durante todo el laboratorio y la dinámica general.	Los participantes no comparten ideas a la primera propuesta, recién cuando se les solicita por segunda vez, responden por el chat.	Escribe "En lo personal, me gusta porque se vuelve un espacio "obligado" en el buen sentido, para compartir, para aprender. Es algo que quizá por el día día no lo hacemos, y la realidad es que sólo se puede crear y aprender a partir de los demás. Hay una intención clara." Menciona: "Este no es un diplomado cualquiera, valoramos el hecho de que sea a nuestra medida, en base a lo que nosotros vivimos" (M1_S1)	15 minutos	Identificar los rasgos que nos permiten ser un mejor líder	Todos participan con sus opiniones sobre el colaborador.	Los participantes escriben o hablan sobre su opinión cada vez que el expositor se lo solicita.

Tecnología: Entorno digital		
Herramientas, funcionalidades y recursos tecnológicos ¿Qué tipo de tecnología se usa? ¿Qué uso se da a la tecnología?	Problemas en el manejo de la tecnología ¿Los participantes tienen alguna dificultad? ¿Cómo se gestiona ello?	Funciones de la tecnología para la formación
Para las sesiones sincrónica se utiliza Zoom (programa de software de videochat)	Tanto el expositor como algunos participantes lanzan hipótesis de lo que podría estar funcionando mal para que un compañero no pueda ingresar a Zoom o no se le pueda escuchar.	Conectar en tiempo real a personas desde distintos lugares de México.
Suite de Google (principalmente Docs, Hojas de cálculo y Forms)	Existe apoyo mutuo entre participantes para solucionar problemas como: acceso a la liga	Almacenar información (tipo repositorio) hasta que sea necesaria por algún participante.

## **Currículum Vitae**

Elisa Nathali Neyra Altamirano

Originaria de Lima, Perú, Elisa Nathali Neyra Altamirano realizó estudios profesionales en Psicología Organizacional en la Universidad ESAN en Perú. La investigación titulada “La formación dialógica en línea de educadores. Análisis de un modelo: el Colaboratorio.” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Tecnología Educativa.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de Recursos Humanos, específicamente en el área de Capacitación y Aprendizaje Organizacional desde hace 7 años. Gracias a su versatilidad y capacidad para aprender constantemente ha tenido la oportunidad de liderar y/o participar en diversos proyectos como diseño de planes de capacitación, creación de productos de aprendizaje (videos, podcasts, cursos, infografías, etc.), re-diseño del proceso de *onboarding*, análisis y diseño de perfiles de puestos, entrenamiento al equipo reclutor sobre *assessment center* y entrevistas bajo la metodología STAR, transformación y digitalización integral del proceso de selección de perfiles tecnológicos; y actualmente, en empleabilidad y gestión de carrera. Además, ha participado en iniciativas como la generación de una Obra en Colaboración sobre Pensamiento Crítico (aún por publicar) desarrollado en conjunto con docentes de Pregrado de la Universidad ESAN (Lima, Perú).

Actualmente, Elisa Neyra funge como Responsable de la Línea de Talent & Career en Right Management (empresa consultora en Recursos Humanos del grupo Manpower) donde está a cargo del logro de los objetivos comerciales, da seguimiento a las soluciones para que se ejecuten de acuerdo a los estándares ofrecidos, y plantea e implementa nuevas metodologías que potencien los servicios, en especial, sobre Training Programs. En cuanto al ámbito académico, Elisa se está preparando para ejercer la docencia en el curso de Pensamiento Crítico en la Universidad ESAN.