

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSTGRADO



Flujo de conocimiento en reuniones de coordinación y
generales de los docentes del nivel inicial de una Institución
Educativa Privada de Lima Metropolitana

Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención Gestión Educativa
que presentan

Itala Carlina Puccio Arévalo

Lily Ann Carmen Trefogli Wong

Mg. Gustavo Enrique Obando Castillo (Asesor)

Dra. Rosa María Tafur Puente (Jurado)

Dra. Carmen Rosa Coloma Manrique (Jurado)

San Miguel, 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los docentes de nuestra casa formadora, por ser la fuente de inspiración para la realización de la presente investigación y en especial a nuestro asesor Gustavo Obando Castillo por su paciencia y aportes tan valiosos.

Agradezco a mi familia, por ser un ejemplo de perseverancia, esfuerzo y apoyo incondicional. Agradezco a Jose Mark por su motivación y apoyo constante a lo largo de este proceso. Agradezco a Itala por su compañía, amistad y perseverancia para el logro de nuestro proyecto de investigación.

LILY ANN TREFOGLI

Agradezco a Susy y Romina por su apoyo constante y palabras de aliento. A Rómulo que, desde el cielo, me brindó fuerzas para seguir adelante. Asimismo, a Lily por su dedicación y esfuerzo que nos permitió concretar nuestra meta y conseguir este logro profesional.

ITALA PUCCIO

RESUMEN EJECUTIVO

La siguiente investigación propuso como objetivo general analizar el desarrollo del flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación de nivel inicial desde la dinámica de relaciones de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. Este estudio estuvo enmarcado bajo dos categorías; el flujo de conocimiento y el capital relacional interno, observados durante el estudio de investigación.

La investigación se realizó en base al modelo de estudio de caso. Para recoger la información se utilizó 3 instrumentos: una entrevista semi-estructurada, un cuestionario y una ficha de observación; los tres poseyeron como eje transversal el desarrollo de las 02 categorías: flujo de conocimiento y capital relacional interno y subcategorías correspondientes. Una vez obtenida la información, esta fue organizada a fin de realizar el análisis que responda al problema de investigación.

Se hallaron diferencias importantes en relación a los dos tipos de reuniones: las generales y de coordinación, en donde se identificó cómo es la dinámica de flujo de conocimiento entre los docentes del nivel de inicial en dicha institución, respecto a un esquema propio que fue elaborado y explicado en el análisis.

Se evidenció armonía y colaboración en cuanto a la dinámica de las relaciones; sin embargo, aún existe una mirada más tradicional por parte de los docentes con más años de antigüedad que limita la generación de nuevas ideas o propuestas; asimismo, los espacios de reuniones no fueron considerados por los docentes como suficientes debido a que el tiempo es limitado para abordar los temas relevantes a trabajar. Finalmente, en reuniones de coordinación se evidencia un fuerte celularismo, ya que los docentes se reúnen únicamente por áreas de trabajo limitando así el compartir del conocimiento dentro del nivel inicial.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	4
CAPITULO I: LA GESTIÓN EDUCATIVA DESDE LA DINÁMICA RELACIONAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	4
1.1 Importancia de la gestión del conocimiento	9
1.2 La gestión del conocimiento desde la dinámica relacional entre docentes en la escuela..	11
1.3 La importancia del capital relacional en la organización educativa.....	17
1.4 El capital relacional como impulsor del flujo de conocimiento	20
1.5 La colaboración y comunicación como elemento central en los espacios de flujo de conocimiento.....	22
1.6 La participación docente en espacios de flujo de conocimiento desde un liderazgo distribuido.....	24
1.7 ¿Cómo afecta el loose coupling en la comunicación para la gestión del conocimiento? ..	25
1.8 Efectos del loose coupling en la escuela	29
SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	33
CAPITULO I: DISEÑO METODOLÓGICO	33
1.1 TEMA Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	33
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	34
1.3. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN, TIPO Y NIVEL.....	35
1.4. CATEGORÍAS Y SUB CATEGORÍAS DE ESTUDIO	36
1.5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	38
1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN	41
1.8 PROCEDIMIENTO ÉTICO	48
1.9 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA	50
CAPITULO II: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN	52
2.1 Dinámica de las relaciones desde los espacios de reuniones generales y de coordinación	52
2.1.1. <i>Reunión general</i>	52
2.1.2. <i>Reunión de coordinación</i>	57
2.2 EL FLUJO DE CONOCIMIENTO DESDE LA DINÁMICA DE LAS RELACIONES	63
CONCLUSIONES	71
ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA DEL FLUJO DE CONOCIMIENTO	73

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
APÉNDICE A.....	79
APÉNDICE B.....	81
APÉNDICE C.....	84



INTRODUCCIÓN

El siguiente estudio de investigación quiere dar a conocer y brindar mayores aportes al sector educativo sobre la gestión del capital relacional, específicamente, referido a los espacios de las reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel de inicial de un colegio privado de Lima Metropolitana; a fin de explorar y analizar el flujo de conocimiento a partir de la dinámica de las relaciones.

“El conocimiento se transforma en capital intelectual a partir del momento en que agrega valor a los productos o servicios; es decir a partir del proceso de socialización del conocimiento, y ese capital es, en algunos casos, más valioso que el capital económico” (Bautzer, 2010). Se valora el capital intelectual por los recursos valiosos que brinda, básicamente, porque produce mejores resultados en el servicio educativo y en la calidad de este; ya que, es el docente quien se desempeña y desenvuelve en función a su creatividad e innovación provenientes de su propio conocimiento y se enriquece con el de los demás. Por ende, el capital intelectual nos permite enfocarnos hacia el futuro y búsqueda de una mejora constante.

Dentro del contexto de un flujo de conocimiento, entendemos la comunicación como un elemento principal que se da a partir de un intercambio de ideas de una persona a otra a través de un canal, esta es una herramienta fundamental para la gestión del capital intelectual, pues “para crecer sostenidamente en un mercado como el actual, debemos reforzar y mejorar la política de comunicación interna y externa de nuestra empresa para hacerla rápida, eficaz y permeable” (Coloma, 2015, p.3).

Es a través de la comunicación y el intercambio de ideas que fluye la información en una institución educativa; por ello, debería implementarse sistemas que dirijan y permitan la comunicación dentro de la institución. Además, debe tenerse en cuenta de que, como señala Coloma (2015), la comunicación permite la cohesión

institucional, dado que facilita que los trabajadores conozcan más a la institución y que haya una mayor integración.

Esto conlleva a propiciar entre los miembros de la organización educativa un cambio de actitud, a través del fomento de actitudes participativas de comunicación y colaboración que permite la confianza y colaboración. Destacamos diversos autores que desarrollan valiosos aportes sobre el tema: modelos para la creación y gestión del conocimiento, como Durán (2004) “Un sistema de gestión del conocimiento en una organización escolar; Salles y Jones (2002) “La gestión del conocimiento en educación”; Marsal y Molina (2002) “La gestión del conocimiento desde la cultura organizacional”; Nonaka y Takeuchi (1999) “La organización creadora”.

El desarrollo del ámbito relacional y social, y la posibilidad de espacios para que estos aspectos se fortalezcan son piezas claves para el compartir de conocimientos dentro del ambiente laboral; asimismo, el compromiso y adhesión del empleado hacia su centro de trabajo motivará a compartir de experiencias.

De este modo, emerge la pregunta que guiará el estudio de investigación: ¿Cómo se desarrolla el flujo de conocimiento analizado desde la dinámica de las relaciones en las reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel inicial de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana?

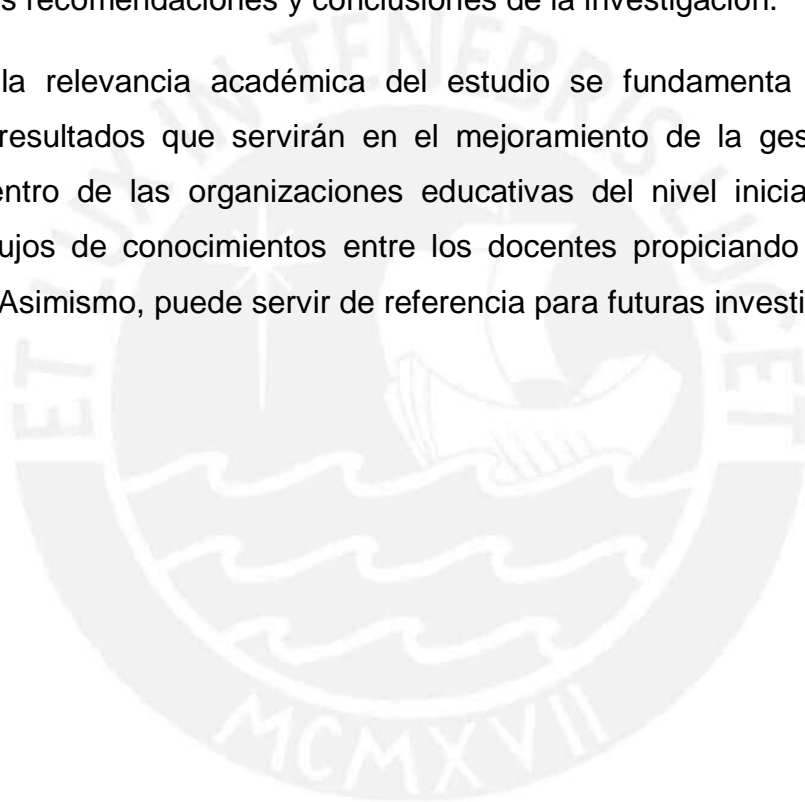
En consecuencia, como principal objetivo se busca analizar el flujo de conocimiento a partir del análisis de la dinámica de las relaciones en las reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel de inicial. Para ello, se consideró 3 objetivos específicos: establecer teóricamente la asociación entre el capital relacional y el flujo de conocimiento en las instituciones educativas, explorar y describir el proceso de flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación a partir de la dinámica relacional entre los docentes del nivel de inicial y, finalmente, analizar la relación entre el capital relacional y el flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación del nivel.

El tema de nuestra investigación responde a la línea de investigación “La gestión del conocimiento en el campo educativo” y como eje se desarrolla “El capital relacional

de las organizaciones educativas”. Profundizando en la importancia de generar espacios para el flujo de conocimiento a través de la dinámica relacional que existen entre los docentes.

El informe final consta de 3 partes: (a) Marco teórico, en donde se desarrolla cada concepto trabajado que permite orientar el estudio de la investigación; (b) el diseño metodológico, en donde se detalla el proceso metodológico para la recolección de la información necesaria a fin de garantizar un adecuado análisis de los hallazgos y resultados obtenidos; finalmente, (c) el análisis de los resultados que nos derivan a las principales recomendaciones y conclusiones de la investigación.

Finalmente, la relevancia académica del estudio se fundamenta en que aporta importantes resultados que servirán en el mejoramiento de la gestión del capital relacional dentro de las organizaciones educativas del nivel inicial con el fin de desarrollar flujos de conocimientos entre los docentes propiciando una cultura de aprendizaje. Asimismo, puede servir de referencia para futuras investigaciones.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO I: LA GESTIÓN EDUCATIVA DESDE LA DINÁMICA RELACIONAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Las demandas de la sociedad van cambiando debido a la transformación planetaria en la cual vivimos, en donde el uso de las tecnologías de la comunicación e información trae consigo nuevas formas de organización y un nuevo orden competitivo basado en el conocimiento. El sistema educativo no es ajeno a esa transformación, por lo que en diversos países se ha enfatizado la importancia de transformar la organización educativa, que genera un gran desafío para la escuela.

En los últimos años, la mayoría de propuestas de cambio y mejora de los procesos educativos se han centrado en lo que sucede exclusivamente dentro del aula; considerando muy poco la dinámica de las relaciones que se dan en los espacios de reuniones entre los docentes. Partiendo de ello, consideramos que la escuela no puede ser entendida únicamente por lo que sucede dentro del aula de clase, sino con todo lo que pasa dentro de la institución.

Weick (citado por Obando, 2008) señala el ya conocido celularismo institucional en el que menciona que aunque los diferentes componentes de la escuela estén interconectados, el nivel de relación es relativo, debido a que cada uno de los componentes mantiene cierta identidad y autonomía. Cada docente dentro de su aula mantiene prácticas pedagógicas de forma individualizada donde guarda ciertas particularidades propias de sus características socioculturales y personales, si su experiencia es compartida con otros profesores estas pueden ir mejorando a partir del conocimiento que se va desarrollando entre la interacción de información, lo cual repercute en toda la organización educativa.

Cuando nos referimos a conocimiento, entendemos que es “un conjunto de saberes explícitos e implícitos del que muchas veces no somos ni tan siquiera conscientes de tenerlos” (Coloma, 2015, p.21). Los docentes poseen información teórica que muchas veces no han logrado evidenciar a través de su práctica educativa diaria, por

verse limitados ante la propuesta educativa que ostenta el centro en donde laboran. Esta información al ser compartida con otros docentes y al practicarla va a generar en ellos experiencia y a su vez un conocimiento teórico y práctico, lo que crea la necesidad de generar espacios que permitan la transmisión de conocimientos a favor de un intercambio de aprendizajes continuo; si el conocimiento permanece solo en el docente y en su propia aula, estaríamos hablando de un conocimiento perdido poco favorable para la organización.

De este modo, Firestone (2005) señala que “There are two knowledge processes: knowledge production, the process an organization executes that produces new general knowledge and other knowledge whose creation is non-routine; and knowledge integration, 3 process that presents this new knowledge to individuals and groups comprising the organization” (p.2). Se evidencia que dentro de nuestra investigación se prioriza el segundo proceso que se señala en su libro, el “knowledge integration” justamente se busca lograr conocimiento a partir de las relaciones en momentos significativos que en este caso son las reuniones generales y de coordinación.

Cuando nos referimos a la gestión del conocimiento hablamos de la importancia que debe tener transformar la información y los activos intangibles en un valor constante y prioritario dentro de las organizaciones. El ser humano y su capital intelectual es quien ayuda a identificar, seleccionar, diseminar y transferir la información y conocimientos importantes en acción y experiencia.

Al mencionar la gestión del conocimiento, nos referirnos también a la sociedad del conocimiento. De acuerdo con Medina y Cardona (2003) la sociedad del conocimiento es un término difícil de definir o delimitar, que trae consigo el desarrollo de las tecnologías y recae su importancia en la trasmisión de información que proporciona una riqueza inmensa, ya que, mediante el acceso brinda la posibilidad de producir conocimiento.

Naturalmente, para que se pueda realizar dicha transmisión que favorezca la gestión del conocimiento es necesario favorecer la interacción y fortalecer las relaciones entre los docentes de la organización educativa.

En ese sentido, según Garvin (como se citó en Medina y Cardona, 2003) existen 5 actividades principales dentro de toda organización que gestiona la información o el conocimiento. A continuación, se presenta un cuadro que grafica lo mencionado:

Resolución de problema sistemática	En este tipo de organizaciones, cobra relevancia la información comprobada a través de información estadística, que sean comprobables y no sujetas a inferencias.
Experimentación	Refiere a la importancia de buscar, así como comprobar que existe conocimiento dentro de la organización. Es a través de la experimentación que se busca el aumento del conocimiento y esto solo se puede dar a través del flujo de nuevas ideas importadas del exterior y al mismo tiempo, incorporando un sistema que incentive la innovación.
Aprendizaje de las experiencias pasadas	Una organización moderna es hacer una autoevaluación de sus procesos valorando todas las fases, aprendiendo de los errores e incorporando nuevos procesos.
Aprendizaje de los otros	Hace referencia a la posibilidad de mirar dentro de la propia organización y sistematizar las mejores prácticas, valorándolas y a través de ellas generar próximas prácticas de tal manera que la organización innove.
Transferencia de conocimiento	La importancia del conocimiento va a depender de que este sea compartido, porque se hace necesario que la organización cuente con sistemas de información del cual dispongan todos los miembros.

Cuadro nro. 1: 5 actividades para gestionar el conocimiento

Fuente: Garvin, (1998).

Profundizando en el concepto de gestión del conocimiento, interpretamos que es necesario considerar las habilidades de cada miembro de la institución, reconocer el potencial de su desempeño pedagógico y lo que aporta en la misma institución, estos elementos deben ser potencializados con la finalidad de que se fortalezcan estas habilidades y, así, favorecer la gestión del conocimiento que se vive en la institución propiciando que sea sostenible en el tiempo.

La importancia de medir activos intangibles es pieza clave desde la era industrial hasta hoy: la economía del conocimiento. Hacer tangible lo intangible nos permite considerar las destrezas y capacidades de las personas que trabajan en una organización, pudiendo hablar de un capital intelectual necesario para tener una cultura organizacional que favorezca la comunicación, el intercambio de información y conocimientos; y que motive el compartir, la participación y el trabajo en equipo.

Desde esta mirada, se prioriza la producción del capital intelectual, como “aquellos activos intangibles de la empresa que generan riqueza o que potencialmente pueden generarla” (CIDEDEC, s/f. p.49). Observamos que en las organizaciones existe un depósito de conocimiento, en el que todos aportan basados en su experiencia y saberes, logrando así un mayor acceso al conocimiento que enriquece la institución.

“El conocimiento se transforma en capital intelectual, a partir del momento en que agrega valor a los productos o servicios; es decir a partir del proceso de socialización del conocimiento, y ese capital es, en algunos casos, más valioso que el capital económico”. (Bautzer, 2010, p.16). A partir de lo mencionado, es la persona quien desempeña y se desenvuelve en función a su creatividad e innovación provenientes de su propio conocimiento y se enriquece con el de los demás. El capital intelectual nos permite enfocarnos hacia el futuro y búsqueda del éxito.

De esta manera, se diferencia entre cada agente participativo las formas de intercambio de saberes para considerar el conocimiento como un activo en la empresa; que perdurará, evolucionará con el paso de los años y fortalecerá el capital intelectual y con él, el capital relacional que permitirá que los conocimientos perduren

a partir del intercambio propio de las relaciones entre los miembros de una organización.

CIDEC (s/f) señala algunas características del capital intelectual, las cuales son necesarias señalarlas, estas son:

- El capital intelectual está formado por activos intangibles.
- Los activos intangibles que componen el capital intelectual son: “propiedad” de la empresa, poseen la capacidad de generar riqueza para la empresa y “contienen” el conocimiento existente en la empresa.
- Los activos involucrados en el capital intelectual, se pueden dividir entre capital humano, capital estructural y capital relacional.

Entonces, dentro del capital intelectual encontramos 3 capitales importantes a desarrollar: el capital humano, el capital estructural y el capital relacional.

Estos tres capitales pretenden explicitar el valor agregado de los activos intelectuales o basados en conocimiento que han sido creados y que son identificados o existen en la organización por un conjunto de actividades intangibles que ponen en valor el conocimiento en acción de las personas, grupos y organización”. (UAM, 2003, p.35)

El capital intelectual es considerado como “el valor que representa para la organización las relaciones que esta mantiene con los restantes agentes sociales que actúan en su entorno social y territorial, expresado en términos del nivel de integración, compromiso, cooperación, cohesión, conexión y responsabilidad social que quiere establecer en la sociedad” (UAM, 2011, p.28)

Este último punto es relevante para el presente estudio, debido a que el desarrollo del ámbito relacional y social, y la posibilidad de espacios para que estos aspectos se fortalezcan son piezas claves para el compartir de conocimientos dentro del ambiente laboral; asimismo, el compromiso y adhesión del empleado hacia su centro de trabajo motivará a compartir de experiencias.

Tal como hemos visto en el apartado anterior, la naturaleza tradicional de la gestión de la escuela puede dificultar este clima y desarrollo de la cultura organizacional, de modo que el flujo de conocimiento que puede enriquecer el capital intelectual no crezca o sea irregular.

De los aspectos que constituyen este capital intelectual, hacemos énfasis en el capital relacional, dado que en el intercambio de ideas que se da mediante las relaciones de los diferentes actores educativos, el conocimiento haya su camino para difundirse, mejorarse, enriquecerse y generarse.

En el caso de espacios de reuniones y coordinaciones, la forma en que se gestionen puede terminar siendo un factor muy interesante y útil para el desarrollo del flujo de conocimiento; en la medida que sean espacios de encuentro, de relaciones entre importantes actores educativos (directivos y docentes) donde se estimule la participación, la comunicación, el compartir y el trabajo en equipo.

Se observa una real importancia del desarrollo del capital relacional en la escuela, ya que esta tiene un gran poder dentro de la sociedad y puede hacer mucho si sabe utilizar de forma óptima sus recursos tangibles como intangibles.

El capital relacional crea condiciones que mejoran la organización institucional; entre ellos, las relaciones entre los docentes, como factor imprescindible para su desarrollo. Para ello, el rol del director debe fomentar espacios de liderazgo distribuido considerando las capacidades y habilidades de los agentes educativos dentro de la institución. De este modo, se aleja al director como único responsable o centralizador del poder, y ofrece mayores posibilidades de participación.

1.1 Importancia de la gestión del conocimiento

Hargreaves (como se citó en Romero, 2007) destaca que si bien estamos desenvolviéndonos en una sociedad del conocimiento, debido al cambio acelerado en el cual vivimos como el espacio, tiempo, diversidad cultural, complejidad tecnológico, inseguridad nacional y la incertidumbre científica; debe causar

preocupación que la escuela continúe manteniéndose en el mismo modelo pedagógico de años atrás, con pocas oportunidades de cambio y evolución acorde a la sociedad en la que vivimos.

De acuerdo a Quintana y Benavides (2015) el último fin de las actividades intangibles, es generar activos intangibles, bienes que los mercados y las organizaciones puedan valorar de forma superior respecto a los procesos tradicionales basados fundamentalmente en la transformación de los tangibles, en definitiva crear nuevo conocimiento que sea apreciado por el mercado o por la sociedad, clientes de los productos de la nueva economía.

Partiendo de ello, reconocemos la importancia de desarrollarnos en una era del conocimiento y, sobre todo, consideramos que son la escuela y los docentes quienes podrían aplicar este modelo para el desarrollo de la calidad educativa, reconociendo que la comunicación entre los miembros es un elemento necesario para lograrlo y que permite fortalecer el capital relacional dentro de la institución.

Justamente la gestión del conocimiento dentro de las instituciones favorece a la sociedad del conocimiento, a través del intercambio de información, en donde se resalta el aprendizaje colaborativo y cooperativo fundamental para la mejora de los desempeños y el logro de resultados. Este modelo nos permite trabajar con personas que aprendan en conjunto con realidades de otros y con otros, ya sean reales o virtuales; aportando, de este modo, a que dicho intercambio sea estratégico, planificado y potencializado.

Dentro del sector educativo, las prácticas para gestionar el conocimiento deben ser consideradas como grandes oportunidades en la mejora de la calidad educativa, ya que los aportes personales son de suma consideración durante el proceso porque forman parte de la razón de ser de la educación. Es decir, se toma en consideración el capital intelectual que cada docente presenta dentro de la institución, este se considera necesario e importante y gracias al compartir del conocimiento se va complejizando y optando por diversas formas de trabajo, con ello se va creando una cultura dentro de la institución haciéndose necesaria para el trabajo docente. Los

espacios de retroalimentación, a partir de la colaboración y el diálogo entre los docentes propician dicha finalidad de transferencia de conocimiento.

Bajo esto último, observamos cómo una gestión del conocimiento ofrece diversos medios para llegar a más docentes y fortalecer el flujo del conocimiento a través del capital relacional, el cual resulta un componente importante que permite las interacciones y enriquece el conocimiento que cada individuo posee, permanece con él pero también favorece a la institución mediante la comunicación (diálogo, debate, crítica, sugerencias, propuestas y contrapropuestas), desde ahí se observa la importancia de la gestión del conocimiento enfocada desde la priorización de las relaciones entre los miembros.

El proceso del flujo del conocimiento permite a la organización educativa retener los conocimientos de cada persona involucrada en la institución, por lo cual existe una apropiación de dichos conocimientos susceptibles de mejora e incrementa los beneficios entre el servicio que se imparte, ya que se considera a cada miembro involucrado y; finalmente, porque otorga espacios para el trabajo colaborativo, involucrando a los agentes importantes en el proceso.

1.2 La gestión del conocimiento desde la dinámica relacional entre docentes en la escuela

Para gestionar el conocimiento empezamos desde nuestra propia experiencia, valores, información contextual que nos proporciona un marco para la generación de nueva información. Por otro lado, al organizar esta información, clasificarla y dotarla de significado, la asociamos a un contexto determinado facilitando la recepción por parte del receptor, siendo este último quien determina si es información o no. Asimismo, el término “conocimiento” es bastante complejo debido a que se tienen diversas connotaciones, principalmente está conformado por un conjunto de informaciones organizadas y con un sentido otorgado por la misma persona; es decir, es un proceso personal de cada individuo en donde se transforma la información recibida en conocimiento. Por otro lado, Jennex (2008) señala que “Knowledge management (KM) can be used by educational institutions to gain a more

comprehensive, integrative, and reflexive understanding of the impact of information on their organizations” (p. 2473). A continuación, mencionaremos los modelos de gestión del conocimiento desde el enfoque de diversos autores.

1.2.1 Creación del conocimiento planteado desde el modelo de diversos autores

Para esta investigación, se tomó en cuenta los diversos conceptos y teorías de la gestión del conocimiento en la bibliografía de Nonaka y Takeuchi (1999), específicamente, el espiral del conocimiento en donde se consideran los 4 procesos los cuales son socialización, exteriorización, combinación e interiorización. De este modo, se adaptó al ciclo del flujo de conocimiento que se muestra en el análisis realizado en la investigación en donde se grafica como se desarrolló el flujo de conocimiento en la institución educativa.

Partiendo del modelo de transformación del conocimiento, rescatamos uno de los más destacados el de Nonaka y Takeuchi (1999) y sus 4 procesos de creación del conocimiento.

- **Socialización:** Se va creando el conocimiento a partir de compartir experiencias y cultura con diferentes personas. Es decir, los conocimientos tácitos empiezan a ser formalizados debido a que son compartidos.
- **Exteriorización:** El conocimiento tácito se va estructurando y, de esta modo, se forma el conocimiento explícito, este se reconoce como uno de los momentos más importantes del proceso, ya que, es el individuo quien a partir de diálogos, esquemas, formulas, entre otras acciones, crea conceptos explícitos nuevos a partir de los conceptos tácitos.
- **Combinación:** Es el proceso de sistematización y procesamiento de la información, se posee conocimientos explícitos y a partir de ellos se crean nuevos conocimientos.

- Interiorización: Es el proceso en el cual las personas, quienes han recibido o recepcionado un conocimiento explícito, lo incorporan en sus estructuras cognitivas transformándolo en conocimiento tácito.

Asimismo, Nonaka (1994) señala “Spiral model of knowledge creation is proposed which shows the relationship between the epistemological and ontological dimensions of knowledge creation” (p.15). Es así, que el modelo espiral del conocimiento entiende que a través de las relaciones, el intercambio de experiencias entre los miembros de una organización se va ir desarrollando el conocimiento.

¹“This description of the spiral model if followed by some observations about how to support the practical management of organizational knowledge creation”. (Nonaka, 1994, p.15). De esta manera, se entiende que los docentes cuentan con experiencias basadas en la práctica pedagógica diaria. A través del modelo espiral se propone una transformación del conocimiento tácito hacia el conocimiento explícito, partiendo desde la dimensión individual hacia la construcción del conocimiento colectivo.

“Although ideas are formed in the minds of individuals, interaction between individual typically plays a critical role in developing these ideas. That is to say “communities of interaction” contribute to the amplification and development of new knowledge” en (Nonaka, 1994, p.15).

En la dinámica de la participación, los individuos comparten información, experiencias, intuiciones, ideas, lo que saben acerca del problema en cuestión, y de ello surgirán nuevas y mejores ideas para su mejora, algunas de las cuales terminarán siendo implantadas. Esto es poner en acción el conocimiento acumulado en la organización, para generar nuevo conocimiento que nos permita mejorar, innovar, ser más competitivos Nonaka y Takeuchi (como se citó en Vargas, 2002).

¹ La traducción es nuestra “Esta descripción del modelo espiral es seguida de algunas observaciones acerca de cómo se da soporte a la práctica de la gestión de la creación del conocimiento organizacional” NONAKA, I. (1994, p15)

De esta manera, podemos evidenciar que las prácticas relacionales entre los miembros conducen hacia la creación del conocimiento y repercuten sobre el desarrollo de la organización. Además, entendemos que la creación y la transferencia del conocimiento deben ser compartidas por todos los miembros de la organización.

Es importante señalar que la gestión del conocimiento proviene de 3 tendencias importantes, según Prusak (como se citó en Canalls, 2003) la globalización actual en la que vivimos ofrecen nuevos productos y servicios más amplios en donde se involucra la interrogante acerca de lo que sabemos. Sin embargo, habría que preguntarnos qué es lo que deberíamos saber. Por otro lado, están presentes las Tecnologías de la información y comunicación, si bien los datos y la información han aumentado considerablemente, la productividad por parte de quienes usan este servicio no ha sido la misma. Finalmente, la visión de la organización centrada en el conocimiento, en donde se señala que “el componente principal de las capacidades es el conocimiento especialmente el que está mayoritariamente en forma tácita y que es específico de la organización” (Canals, 2003, p.40).

De esta manera, el conocimiento no pertenece únicamente a una sola persona sino que nace a partir de todo un grupo social, el cual mediante la comunicación e interiorización de la información, da cabida al conocimiento; es decir, a través de diversas transformaciones entre el conocimiento tácito que cada individuo posee y que al compartirlo se hace explícito.

“El conocimiento tácito son las habilidades, destrezas, capacidades, modelos mentales, creencias, valores y el “know-how” que cada uno de nosotros tenemos en nuestro interior y que no puede ser fácilmente compartido, transmitido o formalizado.” (Camisón, Boronat, Villar, Puig, 2008, p.126). es así que a través de las interacciones se va transformando en forma explícita para trasmitirlo colectivamente.

Por su parte Cook y Brown (como se citó en Canals, 2003) ofrecen un modelo alternativo de cómo el conocimiento se genera “utilizando la separación entre conocimiento tácito y explícito y entre conocimiento individual y grupal”.

Palacios, Capella y Córdova (2009) presentan otro modelo de gestión de conocimiento: modelo holístico de Collison (2003) y su implementación desde la mirada educativa.

Gráfico N° 2

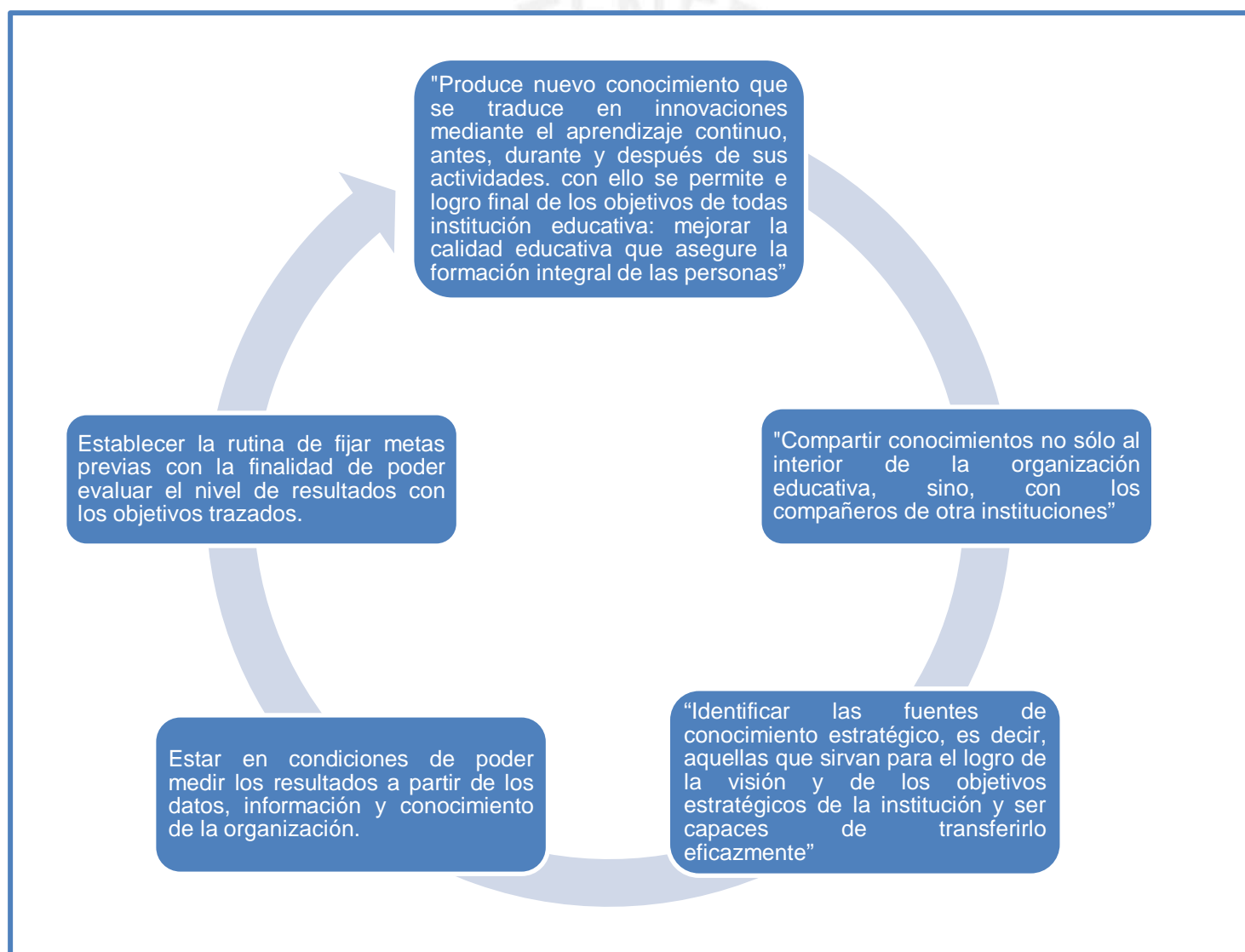


Gráfico 2: Modelo holístico de Collison: implementación de la mirada
Fuente: elaboración propia

En este modelo se busca fomentar la creación de espacios en donde se genere el flujo de conocimiento a partir del aprendizaje individual y el aprendizaje de la organización. Por otro lado, las tecnologías de la comunicación y de la información son un recurso valioso, pero no indispensable para gestionar el conocimiento en las organizaciones educativas. Es a través de la colaboración, de la confianza entre las personas que genera la posibilidad de compartir, de producir aprendizaje continuo.

Como menciona Palacios, Capella y Córdova (2009) “sin el ambiente de colaboración, de confianza que estimule la creatividad, la innovación, la iniciativa, la autonomía no podrán obtenerse los beneficios que trae consigo la implementación de un modelo de gestión del conocimiento” (p.141).

Reconocemos que la gestión del conocimiento está muy ligada a las relaciones e interacción entre los miembros de la organización, ya que a partir de ellas, los gestores (directivos y coordinadores) cumplen un rol fundamental al propiciar y disponer de estos espacios físicos, referidos a lugares en donde uno pueda charlar de manera formal y temporal. Es necesario propiciar este modelo, basándose en un ambiente de confianza como un aspecto importante dentro de la formación del capital relacional.

Siguiendo con el espíritu de nuestro enfoque, Caballero (2000) nos señala 4 fuentes primordiales en la gestión del conocimiento, las cuales deben de ser aplicadas desde el contexto de la escuela, donde se pueda abandonar un funcionamiento jerárquico y vertical y optar por una estructura que promueva la participación de todos los agentes a favor del cambio y transformación. Y educar en un desarrollo sostenible y transversal, en el que todos formen parte de este y primen las relaciones sociales, participación integral, elementos correspondientes a un capital relacional favorable.

Estas 4 fuentes primordiales son la comunicación, la cultura, el capital y los conocimientos. Tomando en cuenta cada uno de estos puntos necesarios podremos hablar de la propagación sostenible del saber y actuar, no solo en la escuela sino en la vida diaria, considerando la cultura y los contextos como ejes importante en donde

se ofrecerá la información pertinente, logrando una descentralización del saber y un modelo propio según las necesidades y demandas de los alumnos.

Desde esta mirada, se prevalece la importancia del otro y de sus propios saberes, se favorece el sentido de comunidad y trabajo en equipo, siendo cada uno esencial para llevar a cabo un proceso o aprendizaje a favor de todos y que sea sostenible en el tiempo.

Es importante que la educación sea el medio para el acceso al conocimiento, desde un ambiente propicio y motivador para los docentes en donde se le reconozcan sus aportes a la investigación con incentivos remunerados, y sobre todo, su conocimiento como un activo invaluable.

Podemos llegar a la conclusión que la gestión del conocimiento ligado con la función prioritaria de la educación nos ayuda y enseña a convivir y construir una sociedad mejor para todos.

Asimismo, se considera importante resaltar la evaluación y retroalimentación dentro de la socialización como un proceso primordial en toda institución educativa porque permite reflexionar y generar conocimiento pero para que esto suceda, según Camilloni, Celman, Litwin y Palou (1988), señalan que mínimo deben cumplirse dos condiciones: “condición de intencionalidad, ya que los sujetos involucrados deben estar interesados en ello, en buscar mejoras en pasar por un proceso de evaluación; como producto del trabajo reflexivo y consciente. Por otro lado, está presente la condición de posibilidad, los propios sujetos involucrados no siguen una propuesta ya prevista, detallado y preciso sino que ellos mismos lo crean bajo las condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para su desarrollo” (p.16).

1.3 La importancia del capital relacional en la organización educativa

Hoy en día, los resultados obtenidos del proceso pedagógico han demostrado que el aula es un escenario aislado del centro, separándose del escenario en donde se produce el proceso educativo que no solo es el aula, sino es la propia escuela. Sin

embargo, desde hace muchos años y actualmente existe una demanda por transformar la escuela en una organización inteligente e innovadora.

De acuerdo a Delors (como se citó en Palacios, Capella y Córdova (2009)

Según el informe, una educación firmemente instalada en la convicción de que su principal misión es la de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal, al mismo tiempo reclama una educación basada no solo en la adquisición y la actualización de conocimientos, sino en el uso de ellos, permitiendo que todos aprendan a aprovechar la información disponible, por supuesto a recabarla, seleccionarla y ordenarla, pero también a manejarla y utilizarla. (p.138)

Es así como a partir de un buen manejo y conocimiento de la importancia del capital relacional dentro de la escuela todos los docentes puedan aprender y aprovechar la información propia y la que es compartida entre los miembros de la organización.

De acuerdo al Proyecto Educativo Nacional al 2021 (2007) se propone criterios que nos van ayudar alcanzar la educación que queremos para el Perú en la primera parte del documento dentro de la visión de la educación que queremos para el año 2021 “una educación renovada que genera cambios” refiere que para hacer realidad la visión que esperamos en nuestro país, es necesario transformar la realidad educativa de las instituciones educativas.

“Una educación renovada ayudará a construir una sociedad integrada —fundada en el diálogo, el sentido de pertenencia y la solidaridad— y un Estado moderno, democrático y eficiente; dotará al país de ciudadanos participativos, fiscalizadores, propositivos, con capacidad de liderazgo e innovación dando así vida sostenida a la descentralización.” (Proyecto Educativo Nacional, 2007, p.30). Se propone la adquisición de saberes nuevos, a través de la recuperación y valoración de los saberes propios, por ello la importancia de que las organizaciones educativas manejen de manera adecuado los recursos y la capacidad de innovación con las que cuenta en su propia institución; fomentando las actitudes creativas hacia la vida

productiva tales como autonomía, capacidad de iniciativa y de liderazgo, aptitudes para el trabajo en equipo y disciplina.

En consecuencia, uno de los aspectos que puede favorecer ampliamente la transformación y generación de esta escuela innovadora yace en el capital relacional porque existe una mirada sobre este, basado en la potencialidad individual sobre el conocimiento tácito del docente y la importancia de compartir las experiencias que genera un aprendizaje colectivo.

Dentro de la evaluación de los factores para mejorar los procesos de la calidad de la educación en la escuela, se tiene una extrema preocupación por la infraestructura y los recursos didácticos y financieros, pero no validan de igual manera la importancia de las relaciones y la vida social en el aula y en el centro, siendo el capital relacional lo que se vincula a la mejora educativa.

A modo de síntesis, la gestión del conocimiento es un pilar importante para la mejora educativa que va a responder a los desafíos actuales de la sociedad, dejando de lado el sentido tradicional que tiende a gestionar desde una perspectiva burocrática en donde la participación es limitada por parte de los miembros que la componen.

Por ello, se busca poner énfasis en la importancia del capital relacional entendiéndola como el conjunto de conocimientos que se desarrolla a partir de las interacciones que se dan entre los miembros de dicha organización. Sin embargo, cabe precisar que, desde la mirada de esta investigación, las interacciones cobran sentido a partir de la importancia del tiempo que se le otorga, la relevancia de los temas que se desarrollan con la finalidad de alcanzar términos de eficacia y calidad.

A través de las relaciones, sinergias, cooperación, participación y la comunicación de los miembros de la organización educativa se potencializan los espacios de flujo de conocimiento con la finalidad de lograr una transformación de las escuelas como entidades que aprenden a partir de un modelo de gestión de conocimiento.

1.4 El capital relacional como impulsor del flujo de conocimiento

Del mismo modo, CIC (como se citó en Alama, 2010) define al capital relacional como “el conjunto de conocimientos que se incorporan a la organización y a las personas, como consecuencia del valor derivado de las relaciones que mantienen con los agentes del mercado y con la sociedad en general” (p.81). Observamos que esta última descripción posee elementos propios del campo empresarial, ya que el capital relacional, justamente proviene de ello, como lo señalamos líneas arriba. Sin embargo, no queremos dejar pasar su importancia y cómo este capital se puede adaptar dentro de instituciones educativas, en donde es necesario considerar a cada miembro como portador clave de conocimientos y como estos, al ser reconocidos y compartidos, generan relaciones satisfactorias entre los miembros que propician, de este modo, espacios para el fortalecimiento del conocimiento interno.

Entonces, resaltando al capital relacional UAM (2003) señala que son las actitudes, competencias y capacidades relacionales que conllevan justamente a competencias relacionales. Por otro lado, también manifiesta que “representa el valor de los conocimientos que se incorporan a las personas y a la organización con motivo de las relaciones de carácter más o menos permanente que mantienen con los agentes del mercado y de la sociedad en general” (p.24).

Asimismo, en su reciente edición señala que el capital relacional puede ser definido como “el conjunto de conocimientos que se incorporan a la organización y a las personas que la integran como consecuencia del valor derivado del número y calidad de las relaciones que de forma continua se mantienen con los diferentes agentes del mercado y con la sociedad en general” (UAM, 2011, p.24).

A partir de las referencias teóricas mencionadas acerca del concepto del capital relacional lo definimos como un aspecto importante a desarrollar dentro del ámbito educativo, considerando que cada persona perteneciente a la institución posee un conocimiento propio y que a partir de interacciones de calidad entre sus miembros dichos conocimientos se consolidan, complementan y complejizan con la finalidad de enriquecer el autoaprendizaje y el aprendizaje colectivo.

Por todo ello, entendemos que la gestión del capital relacional dentro de la escuela es de suma importancia, puesto que va a permitir desarrollar una cultura organizacional que incentive el aprendizaje, la cooperación, la participación, sinergias y colaboración entre los miembros.

Por otro lado, como señala Castro, Alama, López y Navas (2009) “estas relaciones interorganizativas producen una forma superior de conocimiento, que surge de la coordinación o combinación de parte del conocimiento propio de cada uno de los agentes que intervienen en la relación” (p.121). Ello ayuda a generar sinergia o colaboración entre docentes desarrollando así nuevos conocimientos esenciales que terminan siendo importantes dentro de la institución.

De acuerdo a nuestro entender enfatizamos que los docentes son los principales clientes internos, con ello la importancia que cobra recoger sus experiencias y aportes para el beneficio del servicio educativo que se ofrece.

A continuación se presenta puntos importantes de cómo el capital relacional impulsa al flujo de conocimiento:

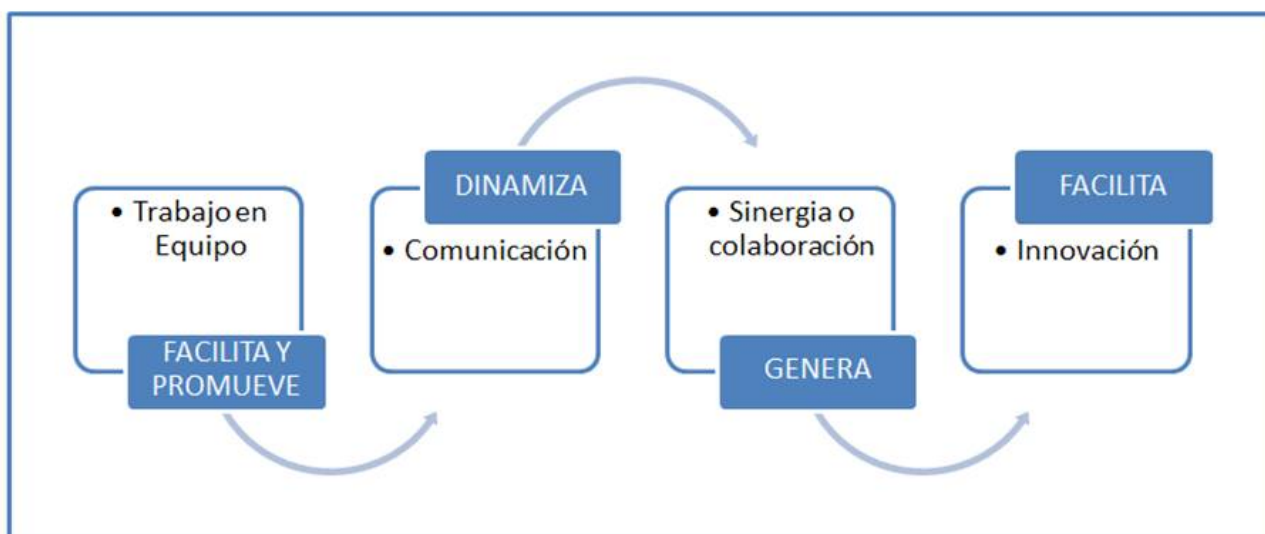


Gráfico 3: Capital relacional: impulsor del conocimiento

Fuente: Elaboración propia

A partir del gráfico consideramos que las relaciones son indispensables para facilitar y promover el trabajo en equipo, dado que es un elemento clave para lograr un aprendizaje organizacional en el que se involucre cada miembro de la escuela.

Asimismo, Castro, et all (2009) manifiestan que las relaciones dinamizan la comunicación e intercambio de ideas en forma horizontal entre cada miembro de la misma jerarquía y en forma vertical cuando hacemos referencia a pares y superiores.

Se puede concluir, entonces, que potencializando el capital relacional dentro de una institución educativa logramos que la efectividad en las actividades propias se logre con mayor eficiencia, ya que se toma en consideración al valor del conocimiento personal de cada agente involucrado.

1.5 La colaboración y comunicación como elemento central en los espacios de flujo de conocimiento

Parte esencial para garantizar la construcción del conocimiento en una institución educativa es la colaboración y comunicación entre las partes involucradas. Cuando se hace referencia a estos términos, sin duda se logra una acción formativa vinculada directamente a la mejora de la enseñanza y mayor cohesión de docentes en la cultura organizativa de la propia institución.

A partir de ello, Gairín y Rodríguez-Gómez (2015) señalan que “el desarrollo de procesos de aprendizaje organizativo se relacionan con la definición y operacionalización de una estructura de gestión que asegure la generación y aprovechamiento permanente del conocimiento existente y desarrollado” (p.76).

Los autores le dan un especial énfasis a la importancia de compartir conocimientos a través de procesos instaurados dentro de la organización los cuales se deben de potencializar a favor de satisfacer demandas de las personas involucradas.

Para garantizar el proceso de comunicación y colaboración entre los miembros es necesaria una “estructura organizacional del tipo biofuncional” (Gairín y Rodríguez – Gómez, 2015, p.77) que promueva el trabajo interconectado de los docentes de

áreas específicas con otras unidades de trabajo; dejando de lado el esquema de individualización y balcanización, aún existentes. En ese sentido, el ámbito tecnológico es pieza importante en dicho proceso, ya que permite la producción de conocimiento a partir de redes y mayores espacios de interacción virtuales, sobre todo, adaptándonos en la era digital en la cual estamos inmersos.

A fin de garantizar y mejorar la calidad de enseñanza en centros educativos, es necesaria la colaboración y compromiso de todos los miembros que pertenecen a la organización. La formación de equipos de docentes, como un medio necesario para fortalecer el capital relacional dentro de la institución, permitirá que con la conformación de equipos se pueda planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente con la finalidad de mejorar la enseñanza; de igual modo, al trabajar en equipo, logrando una participación, colaboración y comunicación efectiva las tasas o niveles de poco consenso y alta diferenciación disminuirán. Y no será sencillo encontrar varias culturas en una misma institución, sino la integración y la búsqueda de un sentimiento común. Como lo señala Örténblad (2014) haciendo énfasis en la importancia de la colaboración “Collaboration is a defining characteristic of team – base work, and it is especially true for knowledge intensive functions such as research and development, marketing and customer support” (p.35). Como principal recurso para favorecer escuelas exitosas, poniéndole énfasis en el capital relacional, así como, el humano con miras hacia la innovación.

Es importante, como señala Ainscow (1995) citado por (Gairín y Rodríguez – Gómez, 2015, p.79) “tener profesores como prácticos reflexivos”. Esto quiere decir que dentro del espacio educativo es necesaria la creación de condiciones donde se busque la colaboración de los docentes desde la propia planificación de responsabilidades, considerar su desarrollo profesional en el que el diseño de espacios de flujo de conocimiento favorecerán los procesos de reflexión e investigación, no sólo internos sino también externos, propios de un capital relacional.

1.6 La participación docente en espacios de flujo de conocimiento desde un liderazgo distribuido

Una verdadera participación docente dentro de la escuela nos da luces de un liderazgo distribuido, en el cual se resalta la importancia de relaciones mucho más democráticas entre los miembros gracias a la participación y apertura que se le brindan. Sin embargo, para que ello exista, la presencia del director es vital y su concepto de liderazgo, también, el cual ha ido evolucionando con el pasar de los tiempos y experiencias vividas.

Anteriormente, estaba muy marcado y presente un liderazgo autoritario en donde solo el director tenía la razón, en donde no se escuchaba las opiniones de los demás, dejando de lado el conocimiento propio de cada agente involucrado; a su vez, esto afectaba el capital relacional propio de la institución, ya que los espacios de flujo de conocimiento eran escasos. Como señala Cayulef (2007) sobre el cambio de visión en la institución:

Una visión centrada en los rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la escuela a una definición más ligada a la capacidad de aunar voluntades sobre la base de un proyecto común compartido, en la empatía ante las nuevas situaciones que se presenten, en la habilidad de adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean y en la capacidad de comprender, la cultura de la escuela, conducir un cambio, entre otros. (p.4).

Partiendo de esto último, resaltamos la idea de comprometernos con la cultura propia de la institución y, sobre todo, el trabajo en conjunto y cómo a partir de esta nueva mirada de liderazgo distribuido los conocimientos pueden llegar a ser más accesible para los agentes involucrados. Ello se podrá lograr gracias a la participación, comunicación y, principalmente, a la misma apertura que la institución puede brindar.

Resaltamos la importancia del trabajo colaborativo, ya que deben existir sinergias para evitar competencias entre ellos, donde mantengan en recelo sus propios conocimientos sin poder compartirlos con los otros. La mejora se logra con docentes

comprometidos, valorados y considerados que se sientan seguros de compartir sus saberes con otros y así “entablar tareas en común que los conduzcan hacia un fin compartido” Crawford (como se citó en Cayulef, 2007, p.146).

Justamente es el profesorado quien cumple una tarea importante en el trabajo por la mejora de la calidad de enseñanza, las relaciones que se obtienen entre los profesores son valiosas y fortalecen el capital relacional. Sin embargo, es habitual ver cómo muchas veces ellos mismos se centralizan en sus propios niveles o materiales. Muy por el contrario, la colaboración es característica clave de un liderazgo distribuido, en donde el docente supone empoderarse de su rol profesional, mostrar lo mejor de sí mismo, como sus talentos, virtudes y, sobre todo, sus conocimientos, poniéndolo al servicio de los demás desde una postura de colaboración dejando de lado el aislamiento e individualismo.

A modo de síntesis, podemos señalar que la gestión del conocimiento es una herramienta necesaria para el desarrollo educativo, es posible adaptarla a este campo y con ello la generación del conocimiento será más significativa. De esta manera, son los mismos docentes quienes a partir del compartir de su propio conocimiento a través de espacios idóneos para ello; dejarán de lado el celularismo que puede existir en muchas instituciones y favorecerán el capital relacional dentro de la institución.

1.7 ¿Cómo afecta el loose coupling en la comunicación para la gestión del conocimiento?

A fin de facilitar el acceso al conocimiento es importante que desde la institución se potencialice el capital relacional entre los miembros, lo que favorece la interrelación y el intercambio de experiencias que propicia el aprendizaje colectivo. Sin embargo, esto no siempre sucede así y existen prácticas que limitan un óptimo proceso. Por ello, este apartado explica una práctica muy común entre las instituciones educativas llamada “Loose Coupling” como aspecto que impide la comunicación, dificulta la

creación, el desarrollo de un ambiente cooperativo y el intercambio de experiencias de aprendizaje.

Cuando nos referimos a término de “Loose Coupling” en la escuela hacemos referencia a ciertas condiciones de poder o aislamiento de personas, grupos interdependientes con la institución pero que comparten intereses comunes, ya sea la misma materia de enseñanza, el mismo nivel, entre otros. Al hablar de “Loose Coupling” no nos referimos a algo estático, esto puede darse bajo diversas circunstancias que pueden ser determinadas por el tiempo y dinámico, ya que se involucran aspectos sociales y humanos.

Weick (2009) señala “con el acoplamiento flojo se intenta transmitir la imagen de que los acontecimientos de acoplamiento dan respuestas, pero que cada hecho conserva también su propia identidad y alguna prueba de su separación física o biológica” (p.15). Asimismo, señala que el crecimiento académico en el aula continúa en la misma tasa y se niega obstinadamente a cooperar con el nuevo dictado que surge de la sala de conferencias.

Lo mencionado anteriormente nos refleja la relación de los grupos cerrados y el aislamiento por parte de los docentes; existe una vinculación poco frecuente, cierta ambigüedad en las metas y funciones, los temas son endeble o poseen una interdependencia mínima; estos grupos buscan su propia autonomía; están convencidos de lo que realizan y buscan permanecer en ese sistema; si bien los niveles de enseñanza o personas de diversas áreas conviven en un mismo espacio que vendría a ser la institución, cada uno mantiene su identidad y separación del resto que no responda a sus intereses, esto conlleva a que la vinculación con la institución pueda ser vista de modo limitado, débil y poco comprometido, sin proactividad, importancia y de respuesta lenta; por lo que se le denomina con el calificativo de “flojo” adjuntándose la palabra “acoplamiento”.

Cabe señalar que si bien el “Loose Coupling” es un modelo proveniente del análisis de organizaciones burocráticas, por ende, posee elementos bastante rígidos y marcados que dificultan el compartir con otros, también posee ciertas ventajas que

pueden ser vistas desde el orden y la organización, como el poder aislar las perturbaciones existentes.

Asimismo, Weick (2009) señala que “Los conceptos como acoplamiento flojo pueden servir como dispositivos de sensibilización. Estos sensibilizan al observador para advertir y cuestionar lo que anteriormente se había dado por sentado” (p.95). A partir de lo mencionado se podría precisar que cada agente educativo mantiene una función determinada dentro de la organización, lo que implica que al presentarse conflictos puedan reducirse, promoviendo su efectividad.

Otra característica del acoplamiento flojo es que puede servir y proporcionar mecanismos de detección sensible. Heider (como se citó en Weick 2009) sostiene que “la percepción es más precisa cuando un medio percibe una cosa y el medio contiene muchos elementos independientes que pueden ser delimitados en el exterior” (p.98). Lo que se quiere interpretar es que en un medio con elementos independientes, es fácil identificar el que actúa en forma diferente a la mayoría o que causa algún problema, por ejemplo, desde el exterior es fácilmente identificable y dado que los elementos son independientes, no se ven afectados. Sin embargo, esto se ve empañado, ya que, se da lugar a una nula participación, aspecto considerable dentro de la gestión del conocimiento, en donde se busca democracia y participación de toda la comunidad, comprometida con el enfoque, la visión y misión planteada.

En términos de una gestión linear y maquinista, estos rasgos facilitan el trabajo, esto se da ante la poca presencia de problemas, ya que al presentarse estos espacios aislados o el celularismo en aulas, los problemas no se hacen generales, sino que quedan reducidos a un área o aula en particular, por lo que no se buscarán soluciones para ello de manera conjunta; los patrones, reglas y normas ya están dadas y bajo este modelo el docente se encasilla en lo que debe y sabe hacer, sin propiciar espacios para el cambio o una mayor vinculación con la institución.

El “Loose Coupling” limita las condiciones necesarias para favorecer y facilitar la construcción del capital relacional en la escuela, afectando la comunicación y las interacciones entre los agentes de la institución. Tal es el caso de escuelas en donde

hay una clara condición de aislamiento por áreas de aprendizaje, es decir el área de lógico matemático está inmersa en sus propios contenidos y no se vinculan con otras áreas como de arte, creatividad o inglés. Cada área realiza su trabajo basado en su individualidad, sin considerar la presencia de otro como nivel importante dentro de la institución; esto amplía las pocas posibilidades para entablar puentes de comunicación que permitan comunicar, compartir y retroalimentar sus producciones, afectando así el capital relacional entre los docentes del nivel.

De esta manera, al no existir una comunicación fluida entre los docentes, se restringe la posibilidad de compartir, reflexionar, replicar y adaptar buenas prácticas pedagógicas. Asimismo, el loose coupling afecta los procesos de retroalimentación como herramienta necesaria e importante desde un proceso de evaluación que permita a los docentes reflexionar ante las experiencias previas, de tal manera que al compartirlo ante los demás, el docente puede apropiarse de él generando conocimiento, por lo que debe ser promovida dentro de las instituciones educativas.

Weick (2009) señala que en el caso de las instituciones educativas, el loose coupling se ve reflejado por una falta de espacios de comunicación y de retroalimentación de vínculos exteriores al nivel, aula o áreas de enseñanzas; evidenciando cierto conformismo en el actuar pedagógico, ya que las ideas y prácticas pedagógicas se repiten, limitando una oportunidad de adhesión al enfoque institucional, lo cual conlleva a una desarticulación.

Todo ello, afecta principalmente el capital relacional entre los profesores, cada quien se encuentra centralizado en su área, aula, tema: el loose coupling es notorio, en donde solo prevalece su postura, más no la del resto, cada docente se mantiene aislado de otros por temor a perder su identidad y autonomía.

Observamos, dentro de las instituciones u organizaciones, cierto recelo o temor a abrir espacios para la participación y el intercambio de opiniones por miedo a la presencia o proliferación de conflictos, que si bien pueden aparecer, no tienen por qué ser entendidos de modo negativo, ya que, más bien, pueden contribuir al desarrollo y mejora de la organización y sus prácticas.

En palabras de Galtung (como se citó en Jares, 1997) Desde la perspectiva crítica, el conflicto no solo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social: “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, p.11).

De esta manera, entendemos que la riqueza del intercambio, de las relaciones, como de utilizar espacios de encuentro y diálogo son necesarios para la construcción de propuestas, toma de decisiones que facilitan la generación de conocimiento e información.

En síntesis, podemos señalar que la comunicación y el diálogo constante es una herramienta necesaria en la construcción del conocimiento, ya que, permite que los docentes involucrados puedan convertir el conocimiento tácito en explícito generando un conocimiento significativo para la institución. Por el contrario, se hace referencia a que el “Loose Coupling” no facilita la interacción entre los docentes, convirtiéndose en una amenaza para la generación del conocimiento.

1.8 Efectos del loose coupling en la escuela

El principal problema de este sistema es que al ser una estructura aislada, los aspectos de participación, comunicación, colaboración o trabajo en equipo son minimizados o sumamente controlados, no se dan con libertad. Asimismo, los problemas o conflictos también se ocultan buscando que el conflicto se ignore o no se propague; este último punto es importante, ya que, en dicho sistema, no se busca una solución al elemento defectuoso, todo se mantiene igual, no se da una solución oportuna para que el capital intelectual no se vea afectado a nivel humano, relacional o estructural. Por su parte, Young (2006) señala lo siguiente “Consistenly models data use by providing teachers feedback from her informal classroom observations,

substantiating instructional strategies with the research behind them, and presenting data at staff meetings to frame a particular problem” (p.533).

Esta cita, hace referencia a la importancia de la retroalimentación de las clases y observaciones, que propician diversas herramientas y estrategias a fin de enmarcar y solucionar un problema en particular. Asimismo, la riqueza generada por el intercambio y las relaciones a través de reuniones de personal, como espacios de encuentro y diálogo para la construcción de propuestas y toma de decisiones, son fuentes primordiales dentro de la institución que generan el conocimiento e información.

El loose coupling puede afectar en el flujo de conocimiento de las instituciones educativas, donde las relaciones entre los miembros de la organización resultan sumamente importantes.

Existen una serie de grupos sumamente heterogéneos y que por ello no persiguen necesariamente los mismos intereses. Estos grupos, aunque se plantean como elementos interdependientes, tiene una autonomía que dificulta la interacción entre ellos o se da como un enfrentamiento (loose coupling) y, complica una participación abierta y conjunta. (Obando, 2008, p.2)

Para llevar a cabo la formación de las personas a nivel social y educativo es imprescindible una oportuna comunicación y retroalimentación de su quehacer pedagógico, recordemos que son actores sociales con protagonismo dentro de la institución educativa, no son simplemente sujetos como instrumentos, esto último funciona a través las constantes interacciones pero el loose coupling no favorece a que esto se dé, ya que, si bien los diversos componentes de la institución están interconectados, “el grado de relación resulta relativo debido a que cada uno de los componentes posee y mantiene cierta identidad y autonomía” (Díaz, 2005) citado por Obando (2008, p. 89).

Obando (2005) señala que el loose coupling no es estático; por el contrario, ocurre bajo determinadas circunstancias consideradas como temporales; y es dinámico, ya que puede involucrar aspectos sociales y culturales. Este es un problema que parte

desde las estructuras de las instituciones educativas en donde pueden existir diversos elementos flexibles con poco control y evaluación haciendo que el trabajo pueda volverse tedioso, genere tensiones y, sobre todo, flojamente acoplado con el enfoque que se propone. Los actores modifican constantemente sus códigos de comportamiento o reglas, ya que poseen una gran diversidad de modos de hacer y conducir el trabajo a fin de lograr objetivos específicos.

El loose coupling, al ser un modelo proveniente del análisis de organizaciones burocráticas, limita el desarrollo del capital intelectual, puesto que implica un celularismo en los docentes o niveles. A contraposición del capital intelectual que busca favorecer el crecimiento de la comunidad educativa; partiendo desde este encuentro de términos vemos que centrarse en una sola práctica y no compartir información, conlleva a que se pierda parte relevante en una institución; básicamente, el capital intangible que permitirá la difusión y poder adherirse a la información que el capital intelectual brinda, el cual es valioso porque permanece en la institución a pesar del tiempo.

Por otro lado, es necesario resaltar que bajo el enfoque de la gestión del conocimiento, las instituciones educativas deben tener una cultura orientada al trabajo en equipo, en la que se les permita ser “organizaciones que aprenden”. Es decir, instituciones con una clara vocación para anticiparse, adaptarse y cambiar según se requiera” (Coloma, 2015, p.4), lo cual dista mucho de una institución educativa fragmentada.

En la actualidad, se busca llegar a ser una organización que aprenda, no solo de agentes externos si no de su propio personal, profesores que puedan acoplarse adecuadamente a la estructura, que puedan compartir y ser escuchados en sus prácticas, sentir, dudas, ideas y opiniones. En donde se le otorguen las respuestas a sus preguntas, sea valorado y considerado al expresar lo que siente y lo que desea transmitir; favoreciendo así la cohesión del docente con su institución y la gestión del conocimiento.

Este tipo de organizaciones que aprenden demandan cambios estructurales y de mentalidad en las instituciones educativas, pues “la organización que aprende: facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, valora el aprendizaje como la base fundamental de la organización” (Coloma, 2015, p.6).

Finalmente, se busca el desarrollo de escuelas dinámicas como señala Minakata (2009):

Una escuela basada en la gestión del conocimiento es la que aprende con otros y de otros, de grupos diversos y contextos reales y virtuales, para lo cual se requieren escuelas dinámicas, que se adapten al cambio, abiertas a aprender de otros y relacionarse con contextos diferentes que son piezas claves dentro de la sociedad de conocimiento que actúa a favor de la sostenibilidad del conocimiento. (p.3)

De este modo, es importante destacar la labor de los profesores como agentes que pueden crear o nutrir el conocimiento organizacional, los cuales también están involucrados en un proceso de aprendizaje constante, priorizando un modelo colaborativo de trabajo, dejando de lado el loose coupling, que a pesar de tener algunas ventajas, no compensa todo lo que se podría lograr a través del compartir, comunicación y retroalimentación del trabajo.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 TEMA Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación quiere dar a conocer y brindar mayores aportes sobre la gestión del capital relacional mediante su manifestación en la dinámica relacional, observándose específicamente los espacios de las reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel de inicial; a fin de explorar y describir el flujo de conocimiento que nace desde la dinámica de las relaciones entre los mismos participantes y, así, generar una cultura de aprendizaje para el desarrollo de los propios agentes educativos como de la institución en sí; promoviendo una mejora en el desempeño profesional y/o prácticas pedagógicas dentro del contexto de una Institución Educativa particular ubicada en Lima Metropolitana.

El tema de estudio responde a la línea de investigación que hace referencia a la Gestión del Conocimiento en el Campo Educativo, Minakata (2009) señala que “una escuela basada en la gestión del conocimiento es la que aprende con otros y de otros, de grupos diversos y contextos reales y virtuales” (p.3). Para lo cual se requieren escuelas dinámicas, que se adapten al cambio, abiertas a aprender de otros y relacionarse con contextos diferentes que son piezas claves dentro de la sociedad de conocimiento y actúa a favor de la sostenibilidad del conocimiento.

De acuerdo con Chiavenato (2011) “El conocimiento ha llegado a ser el verdadero capital y el primer recurso productor de riqueza, formula a las instituciones educativas nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad educativa.” (p.31).

Por esta razón, es necesario redefinir el concepto que se tiene acerca de espacios de aprendizaje, interacción y conocimiento. Resaltando la importancia de tener

intercambios de flujos de conocimiento dentro de las instituciones educativas y a su vez, como esta se transforma en algo útil y enriquecedor no solo para el docente en particular sino para la propia institución, por lo que es necesario mantener un aprendizaje organizado, sistemático y con objetivos. En donde todos los miembros aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser, a través de la gestión del capital relacional, de los espacios generados y de la participación que existe en ellos.

Asimismo, se destaca la labor de los profesores como agentes de enseñanza, los cuales también están involucrados en un proceso de aprendizaje constante, todo ello en conjunto y de modo colaborativo, buscando una relación de empatía con el otro, un reconocimiento de sus habilidades o necesidades a favor de un trabajo en común que responda con la visión y misión de la institución; y que privilegie y esté direccionada en favorecer a los alumnos y a la comunidad educativa.

“The quality of the relationship that develops between teachers and learners in an important ingredient in the success of any teaching or learning endeavor” (Farquharson, 1995, p. 57)

A partir de todo lo señalado anteriormente, nace el siguiente problema de investigación que se define de la siguiente manera: ¿Cómo se desarrolla el flujo de conocimiento, analizado desde la dinámica de relaciones, durante los momentos de reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel inicial de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Analizar el desarrollo del flujo de conocimiento desde la dinámica de relaciones durante los momentos de reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel inicial de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos:

1. Establecer teóricamente la asociación entre el capital relacional y el flujo de conocimiento en las instituciones educativas.
2. Explorar y describir el proceso del flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación a partir de la dinámica relacional entre los docentes del nivel de inicial.
3. Analizar la dinámica relacional entre los docentes y el flujo de conocimiento que se da en las reuniones generales y de coordinación del nivel inicial.

1.3. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN, TIPO Y NIVEL

Enfoque Metodológico	Tipo	Nivel
Cualitativo	Empírico	Exploratorio

Gráfico 4: Enfoque metodológico

Fuente: Elaboración propia

El enfoque metodológico del presente estudio de investigación es cualitativo, ya que comprende “la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. Es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.364). En este caso, hacemos referencia al modo en como la coordinación del nivel de inicial propone la dinámica que da forma al flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación, dado que de acuerdo al análisis no tienen conciencia de trabajar un flujo de conocimiento propiamente dicho, los cuales podrían influir en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Por otro lado, para el análisis de la información se consideró la aplicación de entrevistas realizadas a los docentes, directivos, coordinadores y docentes de cursos especiales del nivel de inicial y el registro a través de fichas de observación en los espacios de reuniones correspondientes describiendo las categorías y subcategorías planteadas. Al respecto, Paz Sandín (2003) manifiesta que las investigaciones cualitativas son descripciones detalladas de situaciones que rescatan experiencias, actitudes, pensamientos, y reflexiones, tal y como, son expresadas por los entrevistados.

La presente es una investigación del nivel exploratorio, puesto que tiene como objetivo “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, que presenta muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.79). Del mismo modo, busca indagar acerca del capital relacional desde el ámbito escolar; basándonos en las dinámicas relacionales de los docentes del nivel inicial durante los momentos de reuniones ya sean generales o de coordinación. Asimismo, se analiza el flujo de conocimiento que se desarrolla por parte de los docentes en dicho nivel.

1.4. CATEGORÍAS Y SUB CATEGORÍAS DE ESTUDIO

La elaboración de la investigación se organizó teniendo como base categorías y subcategorías correspondientes a las dinámicas de las relaciones que se viven entre los docentes durante los espacios de reuniones generales y de coordinación; y cómo estas influyen en el desarrollo del flujo del conocimiento en los docentes del nivel inicial.

Gracias a los objetivos planteados pudimos definir dos categorías generales: Flujo de conocimiento y Capital Intelectual Interno. A partir de ellas, se desprendieron una serie de subcategorías como resultado de la consulta del marco teórico respectivo.

En un primer momento se contaron con dos categorías y tres subcategorías, estas fueron: Espacios, Comunicación y Colaboración.

Cabe señalar que la elección de las categorías y subcategorías pasó por un proceso de revisión bibliográfica y, con ello, nacieron subcategorías emergentes que sirvieron de base para la elaboración de instrumentos, aplicación y análisis de estos.

Categorías y subcategorías emergentes

Categorías	Nuevas Sub categorías
<p style="text-align: center;">1. Flujo de conocimiento</p> <p style="text-align: center;">Proceso por el cual, se comparte información entre los miembros de una institución.</p>	<p>1.1 Generación de conocimientos Proceso mediante el cual se interpreta y asimila información.</p> <p>1.2 Socialización del conocimiento Proceso por el cual se pone en disposición con otros miembros que forman parte de la institución, conocimientos para que a partir de ellos se generen nuevos.</p> <p>1.3 Asimilación del conocimiento Proceso mediante el cual el sujeto modifica la realidad externa para adecuarla (asimilarla) a sus propias estructuras cognoscitivas, a partir de ello realiza la construcción de la realidad.</p> <p>1.4 Aplicación del conocimiento Proceso por el cual se ejecuta lo aprendido.</p> <p>1.5 Evaluación o retroalimentación Proceso de trabajo reflexivo y consciente del docente.</p>
<p style="text-align: center;">2. Capital Relacional</p> <p style="text-align: center;">Conjunto de conocimientos que se</p>	<p>2.1 Nivel de participación</p> <p>Grado de colaboración y asistencia entre</p>

<p>desarrolla a partir de las interacciones que se dan entre los miembros de una organización.</p>	<p>los miembros de una institución.</p> <p>2.2 Tipos de actores y/o relaciones Individuos que establecen diversas formas de relacionarse y presentan características y conductas, diferenciadas.</p> <p>2.3 Espacios de intercambio de ideas Tiempo y lugar destinado para compartir experiencias, ideas, opiniones, sugerencias.</p> <p>2.4 Sinergias o colaboraciones Promueve el trabajo interconectado entre los miembros de una institución, dejando de lado el esquema de individualización y balcanización.</p>
--	---

Figura 4: Cuadro de categorías y subcategorías emergentes
Fuente: Elaboración propia

1.5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación es un estudio de caso, tal y como lo menciona Latorre, et al. (como se citó en Sandín y Paz, 2003)

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa. (p.54)

Se estudia cómo caso central la dinámica de relaciones que existen entre los docentes del nivel inicial durante las reuniones generales y de coordinación; con la finalidad de explicar cómo es el flujo de conocimiento que se da en dicho espacio. A nivel educativo, esto resulta un estudio de caso, ya que es ámbito novedoso a trabajarse en dicho campo.

Por otro lado, la autora nos menciona que el estudio de casos, en el en el marco de la investigación cualitativa, enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa.

Entendemos que los estudios de caso implican un proceso de investigación riguroso, detallado, sistemático y en profundidad en caso del objeto de estudio.

De esta manera, Stake (como se citó en Sandín y Paz, 2003) en el capítulo 7 de su libro investigación cualitativa:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El caso puede ser un niño, un profesor también (...) Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. (p.55)

Partiendo de estas bases teóricas consideramos que la investigación realizada tiene como estudio de caso: el flujo de conocimiento en la escuela en un contexto determinado como son las reuniones generales y de coordinación. El tema a investigar es de interés del ámbito socioeducativo; a su vez, busca entender las relaciones existentes entre las personas, en este caso, los docentes del nivel inicial de una institución educativa privada; asimismo, los estudios de caso se interesan por la especificidad de la investigación centrándonos en situaciones específicas como las reuniones generales y de coordinación.

De acuerdo a los documentos, el capital relacional en la escuela es un tema poco abordado, el cual buscamos enriquecer a partir de dicha investigación.

1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

La institución educativa en donde se llevó a cabo el siguiente estudio de investigación se encuentra en la ciudad de Lima, distrito de Miraflores. El tipo de gestión es privado y atiende a 3 niveles: Inicial, Primaria y Secundaria.

La población está conformada por un total de 38 personas que laboran en el nivel inicial de la Institución Educativa, entre ellos 28 docentes, 1 subdirectora, 2 coordinadoras y 7 docentes de cursos especiales.

De la población, se consideró una muestra de estudio específica para los dos instrumentos a utilizar. En el caso de técnica de la entrevista la muestra fue un total de 8 personas, entre ellas (1) coordinadora, (6) docentes y (1) subdirectora. Para la técnica de observación la muestra fueron cuatro espacios de reuniones generales y cuatro de coordinación desarrollados en el nivel de inicial de la institución educativa.

Para la selección de la muestra se consideraron diversos criterios a partir de las experiencias de trabajo por parte del personal, los años de instrucción como formación personal y cantidad de años laborando en la institución. La selección de la muestra para la entrevista se realizó de forma aleatoria según la disponibilidad de los docentes y personal directivo, quienes accedieron a participar de dicha investigación voluntariamente.

A continuación se describirá la muestra seleccionada:

- **Sub directora:** posee 10 años de experiencia trabajando en aula y con una amplia trayectoria que le permite conocer las deficiencias de la institución a favor de mejorarlas.
- **Coordinadora:** Tiene como experiencia laboral haber trabajado desde hace aproximadamente 6 años en dicha institución.
- **Docentes y docentes de cursos especiales:** Un gran número de docentes poseen varios años de experiencia en la institución, pero existe otro grupo que son considerados como “nuevos” debido a que mínimo llevan 2 años en la I.E. A partir de esta diferencia en el tiempo de trayectoria laboral dentro de la institución, podemos observar ciertas discrepancias. Los docentes de cursos especiales, dictan los cursos de música, danza, psicomotricidad y religión. La distinción se hace a partir de que estos docentes no cuentan con aula a cargo, y además dictan sesiones de aprendizaje a todos los grupos del nivel inicial.

1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN

Sandín (2003, p.1) nos menciona que las investigaciones cualitativas engloban numerosos métodos y estrategias de recogida de datos, así encontramos a las encuestas, a la entrevista y la observación como prácticas de investigación o como estrategias de obtención de información.

De esta manera, para el recojo de información se utilizó tres técnicas diferentes, las cuales fueron aplicadas por las investigadoras, quienes son personas ajenas a la Institución Educativa, logrando una mayor objetividad en el estudio de investigación; asimismo, se contó con el apoyo de la dirección, coordinación y cuerpo docente del nivel inicial.

A partir de ello, considerando el objetivo general y los específicos buscamos dar una respuesta clara a nuestro problema de investigación, desde la recolección de la información necesaria. Para lograrlo se utilizaron tres técnicas como: la observación, entrevista semiestructurada y cuestionario.

A continuación, se presenta la matriz de consistencia en donde se detalla el objetivo general, los objetivos específicos, la técnica, los instrumentos, las categorías y la muestra específica.

MATRIZ DE CONSISTENCIA					
Objetivo general	Objetivos específicos	Técnica	Instrumento	Categorías	Muestra
Analizar el desarrollo del flujo de conocimiento desde la dinámica de relaciones durante los	Establecer teóricamente la asociación entre el capital relacional y el flujo de conocimiento en las instituciones	Entrevista	Guión de entrevista semiestructurado	Flujo de conocimiento	Coordinadora (1), docentes (6), subdirectora de inicial (1)

<p>momentos de reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel inicial de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.</p>	<p>educativas.</p> <p>Explorar y describir el proceso del flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación a partir de la dinámica relacional entre los docentes del nivel de inicial.</p>			<p>Capital Relacional Interno</p>	
	<p>Analizar las relaciones entre los docentes y el flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación del nivel inicial.</p>	<p>Observación</p>	<p>Guía de Observación</p>		<p>(4) Reuniones generales (4) reuniones de coordinación</p>

Figura 5: Cuadro de matriz de consistencia
Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que los instrumentos fueron aplicados en meses no extraordinarios, considerados como meses en donde no se desarrollan actividades festivas como, por ejemplo, Día de la madre, padre, Navidad o Fiestas Patrias. Por el contrario, se consideró los meses comunes, con la finalidad de obtener información a partir de situaciones o condiciones regulares, cotidianas y no excepcionales.

1.7.1. Entrevista

En primer lugar, se utilizó como técnica la entrevista y como instrumento un guión de entrevista semiestructurado, el cual se aplicó a profundidad por 60 minutos. (Ver apéndice A)

Para la elaboración del guion de entrevista se consideraron las categorías y sub categorías desarrolladas en el marco teórico de la investigación, buscando que estas respondan a los objetivos generales y específicos. Para la redacción, se utilizó un lenguaje cordial y sencillo para los entrevistados a fin de que no se generen ciertas confusiones y buscando un ambiente de cálido.

El guión de entrevista constó de 11 preguntas abiertas; sin embargo, al ser un guión semiestructurado, el entrevistador pudo repreguntar alguna idea poco clara o importante para el estudio, buscando profundizar en las categorías necesarias para el proceso de la investigación.

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Flujo de conocimiento	Socialización del conocimiento	<ul style="list-style-type: none">- En las ocasiones que ha participado de estas reuniones, ¿Siente que su opinión es valorada en las reuniones generales o las de docentes?- ¿Cree usted que es necesario que se realicen más espacios, encuentros, reuniones, etc., entre el personal de la institución? ¿Por qué? En el caso que la respuesta sea negativa ¿Qué propuestas sugiere implementar?- ¿De acuerdo a su criterio, cree que los temas desarrollados en las reuniones son relevantes para la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo de la I.E? En el caso que la respuesta sea negativa ¿Qué temas sugiere implementar?

	Generación del conocimiento	- ¿Cree que en las reuniones se valora y respeta el conocimiento, no solo teórico sino práctico, y la experiencia de los docentes?
	Asimilación del conocimiento	- De acuerdo a su opinión, ¿la información que se comparte dentro de las reuniones de trabajo le genera aportes para su labor pedagógica?
	Evaluación y retroalimentación	- Para finalizar, ¿Qué sugerencias de mejora brindaría para mejorar los espacios, reuniones y encuentros en su institución educativa?
Capital relacional	Nivel de participación	- Para empezar, puede decirme si conoce el horario de las reuniones establecidas por la I.E, ¿Suele participar de estas reuniones? ¿Por qué? En general, ¿Cómo describiría el desarrollo de las reuniones?
	Espacios de intercambio de ideas	- ¿Percibe usted que hay espacio en las reuniones para el intercambio de ideas y la discusión? - ¿Considera que la duración de las reuniones es suficiente y adecuada para esclarecer las dudas y/o abordar los temas que se tratan?
	Tipos de actores y/o relaciones	- ¿Cómo describiría las relaciones entre los participantes de las reuniones
	Sinergias o colaboraciones	- ¿Considera que las reuniones sean espacios donde se fomente la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes?

Figura 6: Diseño del guion de entrevista
Fuente: Elaboración propia

1.7.1.1. Validación de la entrevista

El guión de entrevista fue el primer instrumento en ser validado a través de la prueba piloto. Este se validó a través de una entrevista a la directora de una institución educativa que mantiene similitudes a la institución; es decir, ambos son de gestión privada, atienden al nivel inicial, ubicadas en el mismo distrito, dirigidas al mismo público objetivo, cuentan con docentes profesionales, cuentan con una estructura

jerárquica igual (director, coordinador y docentes), similar cantidad de estudiantes. Debido a ello fue elegida para la investigación.

En la aplicación se pudo constatar que algunas preguntas presentaban ciertas similitudes bajo preguntas parafraseadas. Por otro lado, algunos términos utilizados en la redacción de las preguntas podían generar confusión, puesto que no todos los términos eran entendidos por los entrevistados. Finalmente, se procedió a adecuar el instrumento, con las observaciones brindadas.

Del mismo modo, el guión de entrevista fue revisado por dos docentes expertos en la materia del tema que se trabaja en la investigación, es decir, la gestión del conocimiento de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú. El primer docente experto hizo un análisis de las preguntas del guion de entrevista en relación con los objetivos, las categorías y sub categorías de la investigación; también, corrigió la redacción de las mismas. La guía de entrevista fue revisada cotejando las preguntas con la matriz de consistencia.

El segundo experto corrigió las preguntas ambiguas, asimismo, redujo su cantidad. Por otro lado, observó algunos términos sugiriendo reemplazarlos por otros más amigables para los docentes, por último nos pidió aumentar algunas preguntas en relación con la segunda categoría “capital relacional interno”. Se tomó en consideración todas las recomendaciones dadas por los expertos, y se realizó el levantamiento de observaciones y modificación de instrumentos.

1.7.1.2. Aplicación

En el caso de la entrevista, fueron aplicadas a 8 trabajadores del nivel de inicial; entre los cuales se consideró 06 docentes, una coordinadora y una subdirectora. La selección se realizó de manera aleatoria y la finalidad primordial fue recoger las diferentes perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa a partir de la función que desempeña según su cargo jerárquico.

Fue necesario coordinar tiempos y disponibilidad de los miembros que conformaban la muestra. Se solicitó a la coordinadora entrevistarla y nos ofreció su oficina para la aplicación de dicho instrumento, ya que resultó ser un lugar privado, en donde no había tantos elementos distractores y se podía realizar la grabación sin interrupciones.

Cabe mencionar, que para contactarse con la coordinadora se llamó a la institución educativa. Ella mostró bastante apertura, sin embargo, nos pidió que la entrevista no sea tan extensa, puesto que se encontraba ajetreada con actividades propias de la institución. La entrevista aproximadamente duró 45 minutos, a diferencia de los otros entrevistados, quienes ocuparon 60 minutos como mínimo.

Por otro lado, las entrevistas a los docentes fueron realizadas en los salones de cada uno luego de la hora de salida de los estudiantes. Con respecto a la subdirectora, la entrevista se realizó en la Dirección General. En general, la mayoría de los entrevistados contestó abiertamente, de forma fluida, pero, en algunos momentos, no se evidenció la misma certeza con la que respondieron otras preguntas, especialmente las que hacen referencia al nivel de participación y socialización del conocimiento; esto se vio reflejado en las grabaciones realizadas.

Cabe señalar que durante la entrevista encontramos docentes que antes de contestar preguntaron si la información iba a ser escuchada por la subdirectora, evidenciando así cierto temor a expresarse con libertad en sus respuestas. Ante dicha situación, se mostró la carta de consentimiento informado en donde se señaló que toda evidencia sería destruida una vez finalizado el recojo de la información.

Cada entrevista fue grabada, con el previo consentimiento de los participantes: ellos firmaron una carta de consentimiento informado; asimismo, se tomaron apuntes de las mismas indicando el lugar, hora y fecha.

1.7.2. Observación

Se utilizó una guía de observación (ver apéndice B) que permitió la observación de las dinámicas y relaciones dentro de los espacios de reuniones generales y de coordinación, se pudo ver si estas se ajustan o no a los requerimientos y necesidades de los docentes, a favor de la mejora en sus prácticas pedagógicas. Del mismo modo, se observó la dinámica desde los miembros y las clases jerárquicas en las funciones de los trabajadores.

Se buscó contrastar la información encontrada en los instrumentos de la entrevista y de la encuesta, registrando acciones, conductas y opiniones por parte de los docentes en las reuniones generales y de coordinación.

La ficha de observación se dividió en dos partes; en la primera, se desarrolló el tema del flujo del conocimiento; y, en la segunda, parte las subcategorías del capital relacional.

1.7.2.1. Validación

Al igual que el guion de entrevista y cuestionario, la validación fue llevada a cabo por dos docentes de la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú especialistas en el tema a investigar como la gestión del conocimiento. Se sugirió disminuir algunas preguntas, modificar la redacción y cambiar algunos términos.

Del mismo modo, se realizó un plan piloto en una institución educativa que presentaba características similares a la institución en donde se realizó la investigación. Es decir, ambos son de gestión privada, atienden al nivel inicial, están ubicadas en el mismo distrito, están dirigidas al mismo público objetivo, cuentan con docentes profesionales, cuentan con una misma estructura jerárquica (director, coordinador y docentes) y tienen similar cantidad de estudiantes; debido a ello fue elegida para la investigación.

Se aplicó el instrumento a través de la observación de una reunión general de una institución educativa alterna correspondiente para la prueba piloto. A partir de los resultados obtenidos, se consideró oportuno cambiar la redacción de los ítems a observar por otros más específicos que nos brindó información sobre las reuniones.

1.7.2.2. Aplicación

La aplicación del instrumento de ficha de observación se realizó principalmente en dos momentos: durante 2 reuniones generales y 2 reuniones de coordinación en el transcurso del mes de setiembre. El espacio físico destinado fue principalmente la sala de reuniones, en el caso de reuniones generales; y, en el caso de las reuniones de coordinación, estas variaron en función a las aulas libres de los docentes participantes.

La observación no fue participativa por parte de las investigadoras, ellas sólo observaron pudiendo registrar cada momento de la reunión la cual tuvo un tiempo aproximado de 30 o 45 minutos en función al tipo de reunión.

1.8 PROCEDIMIENTO ÉTICO

Para el desarrollo de la investigación se utilizó el protocolo de consentimiento informado; a través del cual se brindó información acerca de las preguntas de los instrumentos a aplicar y una breve explicación acerca del tema de estudio, el flujo de conocimiento y del capital relacional.

Se les informó sobre las implicancias éticas de la investigación y se solicitó su autorización por medio de una carta de consentimiento informado, en el que se les pidió su firma que permitió el levantamiento de información para uso exclusivamente de la investigación.

Dentro de la carta se describió el proceso respecto a cómo se desarrollaría la aplicación de los instrumentos y la recopilación de la información, en el caso de la aplicación de las entrevistas se les informó que estas serían grabadas para su posterior transcripción.

Asimismo, se detalló que la información recogida solo fue de uso confidencial y que no fue usada para ningún otro propósito fuera de los de la presente investigación. Por otro lado, sus respuestas al cuestionario fueron anónimas y codificadas usando un número de identificación.

Cabe señalar que en un inicio, se solicitó el permiso correspondiente a la subdirectora del nivel de inicial de la Institución Educativa, a través de una carta que detallaba y explicaba el tema de investigación con la finalidad de realizar las entrevistas a los coordinadores, docentes, docentes de cursos especiales y subdirectora.

Posteriormente que se aprobó la autorización, junto a la secretaria se coordinó las fechas para la aplicación, quien comunicó a los docentes coordinadores y docentes de cursos especiales vía correo electrónico institucional que iban a ser entrevistados y encuestados, respectivamente, además de la visitas por parte de las investigadoras a las reuniones generales y de coordinación. Durante los espacios para la aplicación de los instrumentos se les entregó a cada uno de los docentes las cartas de consentimiento informado.

A continuación, en el apartado de anexos estarán incluidas las cartas de consentimiento aplicado en la investigación, las cuales servirán como evidencia para la aprobación del Comité de Ética de Investigación con Seres Humanos y Animales (CEISHA).

1.9 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

El procedimiento realizado para procesar y organizar la información obtenida después de la aplicación de los instrumentos fue la sistematización de las respuestas emitidas por los docentes, coordinadores, directores y docentes de cursos especiales a través del uso de las tecnologías de la información.

Asimismo, para poder organizar la información y realizar el análisis, se dividió en dos partes, la primera el análisis de las entrevistas y la segunda la contrastación de los datos presentados. Para el instrumento de entrevista se grabó las opiniones, y luego se procedió a transcribir las respuestas presentas.

La primera parte correspondió al análisis de las entrevistas realizadas a los sub directora, coordinadora y docentes de aulas y de cursos especiales, respecto a las dinámicas del capital relacional sobre las reuniones desarrolladas por ellos. En este punto se realizó un análisis cualitativo de las respuestas emitidas por los entrevistados. A través de la codificación de las categorías y subcategorías y de la revisión de la literatura del caso, en correspondencia con los objetivos de la investigación. Se desagregaron las respuestas y estas fueron colocadas en función a las categorías que le correspondían, posteriormente se hizo el cruce de información correspondiente para el análisis.

La segunda parte del análisis comprendió la contrastación de los datos presentados en los instrumentos de entrevistas y guía de observación; es decir, el análisis del flujo del conocimiento desde la dinámica del capital relacional, desde la percepción de los docentes, coordinadores y sub directora sobre las reuniones, su participación, temas a tratar y las pautas de actuación. Los cuales fueron organizados en función a las subcategorías para realizar el cruce de información.

Lo que se buscó era comprobar si estos espacios, efectivamente, generan la interacción y el intercambio de experiencias entre los docentes para el desarrollo del conocimiento.



CAPITULO II: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN

El análisis de los resultados se elaboró teniendo como referencia los objetivos y la matriz de categorías y subcategorías planteadas para la investigación. Se partirá explicando lo obtenido de la aplicación de instrumentos desde las dos categorías trabajadas: Flujo de conocimiento y Capital relacional.

La información que se obtuvo conlleva a la explicación de la situación de las reuniones generales y de coordinación, las cuales presentan diferentes características y dinámicas que influye en el desarrollo del flujo de conocimiento desde el ámbito relacional de los docentes del nivel de inicial.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de las reuniones generales y de coordinación, la dinámica de las relaciones de los docentes del nivel de inicial y el flujo de conocimiento a partir de ellas.

2.1 Dinámica de las relaciones desde los espacios de reuniones generales y de coordinación

2.1.1. Reunión general

Las reuniones generales descritas desde los instrumentos aplicados nos brindaron diversas características relacionadas a nuestra subcategorías.

Con relación a la subcategoría de “espacios de intercambio de ideas” se explicó cómo son las características de estas reuniones como los temas desarrollados, el tiempo de duración, el espacio en donde se desarrolló, los miembros que participaron, la asistencia.

Respecto a los temas que se abordaron, estas se vincularon con las actividades a desarrollar en la institución como, por ejemplo, la celebración del día de las madres,

el aniversario del colegio, o temas relacionados con las normas del reglamento de la Institución Educativa.

A partir de ello, se encontró que las reuniones tienen un tiempo de duración de 45 minutos pudiéndose ampliar por un rango de 15 minutos como máximo; cabe señalar que estas reuniones siempre se realizaron al término de la jornada escolar. El espacio en donde se desarrollaron las reuniones fue la “sala multiusos” del nivel ubicado en el segundo piso, en este espacio los docentes realizaron un círculo con sillas en donde, a partir de esta distribución, se buscó favorecer una comunicación horizontal.

Asimismo, no se cuenta con una acta de registro de los temas a tratar en las reuniones y las actividades a realizar en función de dichos temas, los cuales podrían quedarse registrados y ser distribuidos en futuras reuniones ya que los temas a tratar suelen ser los mismos cada año; por ejemplo, Día del padre, madre, Navidad, entre otros.

Con respecto a la subcategoría “nivel de participación” entendiendo esta como la asistencia y la participación activa de los docentes, se encontró que los miembros que asistieron fueron la subdirectora, 02 coordinadoras y 38 docentes (docentes de aula y de cursos especiales) la asistencia fue estrictamente obligatoria y observamos que la gran mayoría de los docentes del nivel inicial estuvieron presentes.

En cuanto a una participación activa se observó que no todos los docentes participan de la misma forma, debido a diversos factores que intervienen, como los siguientes:

Se observó que los docentes con pocos años de trabajo dentro de la Institución Educativa, participaron con menos frecuencia, esto puede deberse a que como lo refiere la entrevistada (E1) ellos se pueden sentir juzgados o desaprobados ante la mirada de la directora; asimismo emitieron opiniones acerca de la realización de actividades nuevas que podrían considerarse innovadoras porque sugieren un cambio dentro de lo que habitualmente se desarrolla en el nivel de inicial años tras año.

“No puedo hacer una actividad diferente como no hacerla en el aula sino en el patio porque si llegan a supervisar mi clase puede no gustarle a la coordinadora o subdirectora y lo pueden considerar como “desorden”. (E1)

Los docentes que cuentan con mayores años dentro de la institución educativa y con mayor tiempo de experiencia son los que participaron con frecuencia, emitiendo opiniones acerca de las actividades que desarrollaron en años anteriores.

“Yo tengo 10 años trabajando en el colegio, conozco a los padres de familia y sé qué tipo de actividades les gusta, entonces por qué cambiar por nuevas ideas, necesitaríamos que nos den nuevos materiales, recursos y eso es muy complicado para el colegio porque es tradicional.” (E2)

Con respecto a la cita, se explica las motivaciones por las que los docentes antiguos se estarían resistiendo al cambio, así como su percepción de la escuela como “tradicional”.

En relación a ello, la sub directora y la coordinadora mostraron apertura a la escucha de las opiniones de los docentes; sin embargo, en la toma de decisiones se continuó con las actividades tradicionales propuestas por las docentes con años de trabajo en la institución.

“Siento que me dan la apertura para expresar lo que siento y contar sobre mis experiencias realizadas en otras escuelas; sin embargo, siempre son las mismas actividades y la que elige al final que se va hacer es la subdirectora, no considerando lo que digo, pero mmm... es aquí es así es un colegio tradicional.” (E3)

A partir de lo mencionado por el entrevistado 3 encontramos que la institución educativa presenta un enfoque tradicional defendiendo una resistencia al cambio, lo que genera que sus docentes se alineen al enfoque propuesto por la institución; por lo que se podría mencionar que las autoridades buscan perpetuar dicha cultura tradicional. De esta manera, los docentes con mayor cantidad de años de trabajo en la institución muestran resistencia al cambio debido a que se sienten seguros de la rutina establecida y justamente las propuestas nuevas es lo que despierta incertidumbre.

Respondiendo a la subcategoría tipos de actores y/o relaciones y el nivel de participación; se encontraron diferentes tipos de actores y características de la participación de los docentes, hubo docentes ausentes o silenciosos pero que participan en las votaciones, docentes líderes que su opinión se consideró por encima de los otros docentes e influyó en las opiniones de los demás; por ejemplo, se observó que una docente comentó acerca de la colaboración por parte de los profesores de cursos especiales para el momento de refrigerio y esto influyó en diferentes docentes que empezaron a hacer comentarios, opinar, exigir a favor de lo que esta maestra mencionó.

Por su parte, el docente indiferente se abstuvo de participar y no emitió opiniones, nuevas ideas y no ofreció su ayuda como voluntario para el desarrollo de determinadas actividades, etc.

“no me gusta participar mucho en las reuniones porque los temas de los que hablan no me sirven para mi trabajo dentro del aula, muchas veces son temas repetitivos que ya lo sé”. (E4)

“nos deberían capacitar más en temas que sí son importantes para mi práctica pedagógica, como por ejemplo traer un especialista en el tema que me explique sobre estrategias didácticas” (E4)

“siempre el tiempo se acaba y no puedo terminar de explicar mis ideas”. (E5)

A partir de lo mencionado por los entrevistados, se infiere porque la participación activa es tan baja, por un lado los temas no son de interés y al denominarse repetitivo, implica que no hay avance de los otros temas. Asimismo, se puede inferir que los docentes no valoran los espacios para compartir experiencias e ideas como una oportunidad de aprendizaje colaborativo, sin la necesidad exclusiva de agente externo los capacite. Esta desvalorización por parte de los docentes puede deberse a la falta de oportunidades, a la naturaleza celularista de la escuela y a la inadecuada gestión de la dinámica relacional y el tiempo.

Por otro lado, respecto al tiempo este es limitado ya que los docentes mencionan que no pueden terminar de explicar sus ideas, lo que implica que quizá la agenda sea muy ambiciosa para el tiempo de duración de las reuniones o será que no hay suficiente tiempo para entrar en verdaderas discusiones.

Con relación a la subcategoría sinergias y colaboración, se observó una colaboración limitada, incluso, impuesta ya que la subdirectora es quien asigna las comisiones de trabajo para fechas especiales; no se consideró la elección de los docentes puesto que la lista de comisiones ya estaba elaborada por la coordinadora y subdirectora. Sin embargo, sí se realizó la consulta a los docentes para saber si se sentían conformes en la comisión asignada. Asimismo, se observó que un docente se ofreció de manera voluntaria a participar en dos comisiones.

Ante este hecho se pudo interpretar, de que a pesar de que existen tareas ya asignadas encontramos predisposición para la colaboración por parte de docentes y esto debería ser una oportunidad para fomentar la importancia de la colaboración dentro del nivel de inicial. Asimismo, podemos inferir que hay una conciencia por la necesidad de delegar e involucrar a los docentes en las actividades de la institución.

Sin embargo, se observa un obstáculo debido a que los docentes no se encuentran motivados o podrían faltar estrategias de gestión para involucrar a los docentes en el quehacer es por ello que existe la necesidad de “insistirles mucho” como la coordinadora lo manifiesta.

“pienso que los docentes sí colaboran pero yo como coordinadora debo de insistirle mucho, ya que, de manera voluntaria no hay mucha participación, a veces también se quejan de todas las actividades que se proponen”. (E6)

Considerando las opiniones vertidas por cada uno de los miembros según su posición jerárquica, los docentes sí muestran actitudes de colaboración, un tanto dirigidas puesto que los directivos ejercen insistencia para el cumplimiento de las actividades programadas. Por consiguiente, no se observó interés por parte de los directivos por conocer verdaderamente cuáles son los intereses reales de los docentes ya que como es señalado por la propia entrevistada los docentes llegan a emitir quejas de las labores asignadas.

De esta manera, concluimos que existe una distancia entre los directivos y los docentes del nivel de inicial que genera una brecha que se refleja en la poca participación activa de los docentes y en el desinterés de tratar varios temas, sin considerar los problemas de tiempo y la resistencia al cambio por la naturaleza tradicional de la institución. En contraste con la revisión de la literatura del caso, esto perjudica justamente al flujo del conocimiento puesto que uno de los elementos fundamentales es el de la comunicación y el acercamiento de los miembros de la organización. No puede haber un adecuado flujo donde los espacios de generación de conocimiento o de retroalimentación sean limitados. “para crecer sostenidamente en un mercado como el actual, debemos reforzar y mejorar la política de comunicación interna y externa de nuestra empresa para hacerla rápida, eficaz y permeable” (Coloma, 2015, p.3).

2.1.2. Reunión de coordinación

Se explicó la dinámica de las reuniones de coordinación de acuerdo a las subcategorías mencionadas en el punto anterior.

Con relación a la categoría de “espacios de intercambio de ideas” se explicó cómo son las características de estas reuniones, los temas desarrollados, el tiempo de duración, el espacio en donde se desarrolló, los miembros que participaron y la asistencia.

Respecto a los temas que se abordaron, estos son específicamente temas de planificación curricular basadas en el diseño de las sesiones de aprendizaje de las clases, como por ejemplo, unidades de aprendizaje.

Asimismo, no se observa el registro del conocimiento obtenido en las reuniones a través de una herramienta que permita el almacenamiento y la distribución del conocimiento a fin de que los docentes puedan utilizarlo como fuente de consulta.

Las reuniones de coordinación se realizaron 2 veces por semana y tienen un tiempo de duración de 30 minutos pudiéndose ampliar por un rango de 15 minutos como máximo; cabe señalar que estas reuniones siempre se realizaron al término de la jornada escolar. El espacio en donde se desarrollaron las reuniones poseen diferentes escenarios como la sala de computo, la sala multiusos o las mismas aulas.

Esta división se da debido a que las reuniones de coordinación son en función a las áreas de aprendizaje como: inglés; comunicación, matemática y ciencia y ambiente; arte y personal social; religión, música y danza.

A continuación, se graficó la distribución de los docentes en base a las áreas de trabajo.

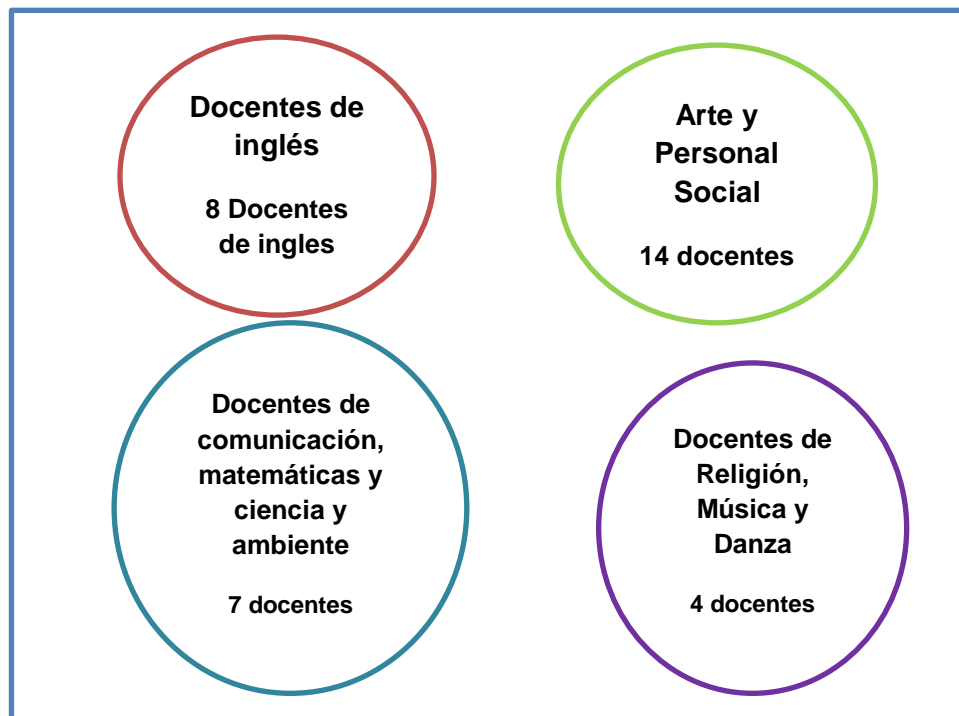


Figura 7: Distribución de los docentes por áreas a trabajar
Fuente: Elaboración propia

A partir de esta distribución, se encontró pocos momentos para el compartir de ideas, experiencias, conocimientos entre los docentes de determinadas áreas con los de otras áreas, propiciando el celularismo dentro de la Institución Educativa. Como señala Weick (2009) “el loose coupling se ve reflejado por una falta de retroalimentación de vínculos exteriores al nivel, aula o áreas de enseñanzas; el conformismo ya que las ideas y prácticas pedagógicas se repiten, lo cual nos refleja el poco compromiso con el enfoque de la institución; y desarticulación”. Es esta dinámica la que se observó en las reuniones de coordinación, las cuales eran muy centralizadas según áreas de aprendizaje.

Por otro lado, a diferencia de las reuniones generales se observó una dinámica informal en donde se prioriza los contenidos curriculares a trabajar, pero las docentes pueden ocupar algunos minutos dialogando sobre temas personales y del aula de cada docente. Es decir, situaciones familiares o la vida cotidiana de los docentes fuera de la institución, mas no de temas de coordinación o asuntos que suceden

dentro de la misma aula. Este último punto lo consideramos interesante dado que este tipo de espacios pueden ayudar a fortalecer los vínculos entre las personas y, en este sentido, las relaciones entre los miembros; es decir la dinámica relacional que se vive dentro del nivel inicial.

Respecto a la subcategoría “nivel de participación” entendiendo esta como la asistencia a cada una de las reuniones y la participación activa de los docentes, es decir, la emisión de opiniones en los espacios de reuniones. Se encontró que los miembros que asistieron fueron solo los docentes correspondientes al área, en donde una de las docentes dirigía la reunión a modo de moderadora, quien fue la encargada de presentar el acta de reunión, la cual se firmó al término. Al igual que las reuniones generales, la asistencia fue estrictamente obligatoria.

En cuanto una participación activa se observó que no todos los docentes participaron de la misma forma debido a diversos factores como los siguientes:

Se observó que los docentes dialogan e intercambian ideas sobre las sesiones de aprendizaje, así como los materiales y recursos educativos que utilizaron para el desarrollo de la clase. Discrepancias sobre el material a utilizar puesto que las docentes con mayor cantidad de años laborando en la institución mencionaban que la institución no iba a pagar por ese material y tenían que conformarse utilizando los materiales habituales.

“En las reuniones de coordinación una docente propuso realizar una actividad de pintura con papelógrafos en la pared y las otras docentes con más años en la institución dijeron que no porque se tenía que hacer como siempre en las mesas, sentí que por más que comente nuevas ideas, estas son escuchadas pero no aceptadas por las profesoras mayores”. (E7)

En comparación con las reuniones generales, se observó diferencias en el nivel de participación, puesto que los docentes con menos años trabajando en la institución educativa tienen mayor iniciativa proponiendo nuevas actividades, comunicando

ideas a diferencia de los docentes con mayor cantidad de años en la institución, quienes en su mayoría prefieren repetir las actividades realizadas años atrás, tal como señalamos en un apartado anterior.

Desde este punto, se encontró ciertas contradicciones con relación al comportamiento propio de los docentes con mayores años de experiencia, ya que, por lo general son ellos quienes imponen ideas o actividades; sin embargo, desde una reunión de coordinación se mostraron con una actitud más conformista, dado que optaban por realizar actividades tradicionales o ya hechas anteriormente con frecuencia; a diferencia de docentes nuevos en la institución que buscaban innovar en las actividades curriculares.

Si bien se observaron ciertas discrepancias entre los docentes, en general todas las opiniones son escuchadas, lo cual no quiere decir que son aplicadas o consideradas; sin embargo, el tiempo es muy corto y no logran terminar de expresar sus ideas con relación al desarrollo de sus prácticas pedagógicas, como lo mencionó una docente durante la entrevista *“el tiempo no nos alcanza ni para terminar una programación”*. (E3)

“El tiempo de las reuniones es muy corto, deberían darnos en la semana otros espacios en donde podamos programar con calma las clases y muchas veces tengo que terminarlo en mi casa y como todas las clases tienen que ser iguales en todos los salones, no sé cómo mi compañera termina la actividad y en muchas ocasiones han surgido problemas por ello. (E8)

Respecto a lo señalado por los docentes se hace referencia a que no hay integración curricular y ello tiene que ver directamente con una interrupción en el flujo del conocimiento organizacional.

Respondiendo a las subcategorías: “tipos de actores y/o relaciones y el nivel de participación”, al igual que las reuniones generales, se encontraron diferentes tipos de actores y características de la participación de los docentes, hubo docentes

desinteresados quienes no emitieron opinión alguna ni aportaron ideas nuevas para la programación de las sesiones de aprendizaje. Asimismo, se observó que sí existe una cantidad de docentes que imponen sus ideas y otro grupo de docentes quienes solamente aceptaron las ideas que los demás aportaron, usando frases como “sí, sí estoy de acuerdo”.

“Los temas de las reuniones son siempre repetitivos, así que prefiero realmente avanzar otras cosas durante la reunión como por ejemplo ir cortando mi material educativo” (E4)

Con relación a la subcategoría sinergias y colaboración, se observó en algunos casos que entre los docentes sí existe un ambiente de colaboración, pero esta se da porque comparten materiales o sus programaciones tratando de ayudar al otro, pero, cabe señalar, que los docentes nunca han estado presentes u observando la clase de otro colega. Asimismo se observó que no hay una colaboración en la búsqueda del compartir experiencia o prácticas pedagógicas a pesar de que los estudiantes sean los mismos para todos. Cabe señalar que este aspecto puede estar vinculado a la falta de tiempo y, con ello, la falta de valoración para la planificación.

De esta manera, se evidencia tres niveles de colaboración a partir de los cuales se puede mencionar lo siguiente:

- 1.- Sobre el primer nivel en el cual se comparte un conocimiento ya explícito de carácter práctico como los materiales y programaciones.
- 2.- Sobre el segundo nivel en el que se comparten experiencias o prácticas para convertir un conocimiento tácito en explícito. Cabe señalar que es un nivel al que no han llegado en forma sistemática.
- 3.- Sobre el tercer nivel en el que comparte una retroalimentación sobre la práctica pedagógica, que sería un nivel más complejo porque implica que debe haber apertura para recibir críticas, lo cual implica un nivel mayor en la dinámica relacional.

A partir de ello, se puede inferir que las docentes se encuentran en un primer nivel de colaboración; sin embargo, la gestión por parte de los directivos debe apuntar a fortalecer la dinámica relacional y a generar espacios para que puedan llegar a niveles de colaboración cada vez más complejos en beneficio del flujo del conocimiento.

“Me gustaría tener mayor tiempo o reuniones en donde puedo hablar con mis colegas y ver cómo desarrollan su clase, así yo podría mejorar la mía si, total, el grupo de alumnos es el mismo”. (E1)

“Sí siento que mis colegas colaboran conmigo cuando se me acaban las cartulinas y me prestan algunas pero no más, más es para materiales porque de ahí cada una está metida en su salón haciendo sus propias cosas”. (E7)

A partir de lo mencionado, se infiere que hay deseo de colaborar o ayudar. Sin embargo, no se llegan a concretar colaboraciones más significativas. En ambas citas se refieren a un tema de tiempo, el cual ha sido mencionado anteriormente.

2.2 EL FLUJO DE CONOCIMIENTO DESDE LA DINÁMICA DE LAS RELACIONES

Después del análisis realizado para comprender cuál es la dinámica de las relaciones de los docentes del nivel de inicial en los espacios de reuniones de coordinación y general, y a partir del marco teórico revisado se plantea una organización de las subcategorías de la categoría “flujo de conocimiento” para explicar cómo se desarrolla el flujo en la institución.

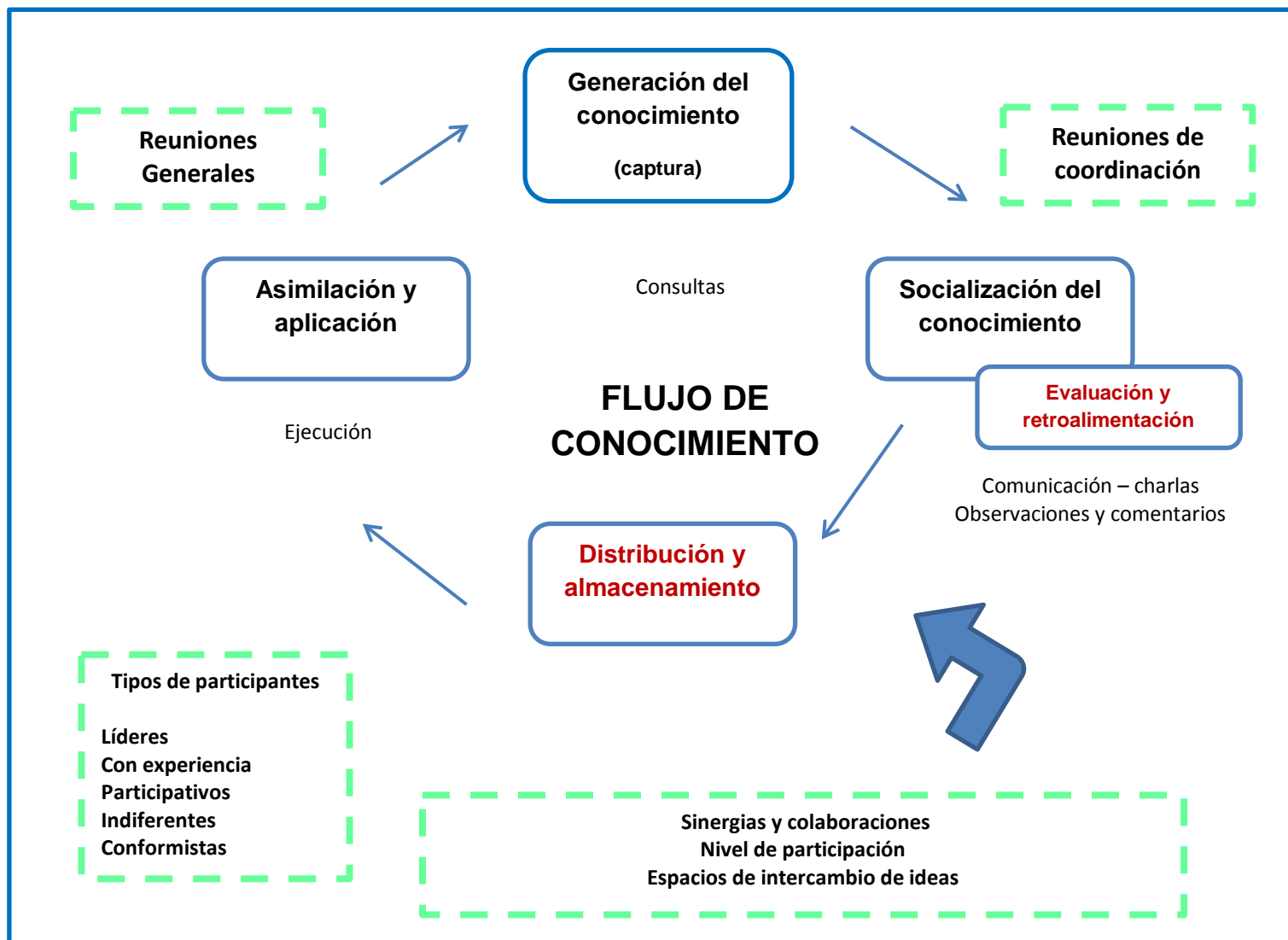


Figura 8: Flujo de conocimiento desde la dinámica de las relaciones en las reuniones generales y de coordinación propias de la Institución Educativa
Fuente: Elaboración propia

La organización del proceso del flujo de conocimiento se da a partir de las subcategorías señaladas: generación del conocimiento, socialización del conocimiento, asimilación y aplicación del conocimiento, evaluación y retroalimentación.

Con respecto a la sub categoría Generación del Conocimiento, se desarrolló dentro del espacio de las reuniones, observamos que esta captura se da en espacios en

donde los docentes comparten sus conocimientos, experiencias, anécdotas y prácticas con los demás docentes y/o asistentes y a su vez, se preguntan, cuestionan, reflexionan sobre los temas tratados sean de programación curricular para la planificación de sus sesiones de aprendizaje o sobre las actividades en general a desarrollar en la I.E. Como señala Rodríguez (2006) “la gestión del conocimiento tiene como uno de sus principales usos el capturar y compartir buenas prácticas, así como proporcionar formación y aprendizaje organizacional que se da por medio de canales como la comunicación dentro de la institución”.

Partiendo del análisis de la dinámica de las relaciones encontramos que la limitación de la participación, el diálogo, el intercambio de experiencias se dio por el poco tiempo asignado para el desarrollo de las reuniones que es un factor que dificulta la captura del conocimiento.

La subdirectora es quien en coordinación con las coordinadoras propuso los temas que se desarrollan en la reunión general. Mediante el análisis que se realizó en el punto anterior, sobre la dinámica de las relaciones de los docentes en las reuniones, se encontró que la participación de los docentes en la propuesta de los temas que les gustaría poder compartir dentro de estos espacios es limitado.

Sería beneficioso para la generación del conocimiento; así como, para el involucramiento, el sentimiento de relevancia y el compromiso con la organización educativa, que los docentes puedan proponer temas que sean de interés común como, por ejemplo, sobre la práctica pedagógica en el aula, puesto que cada uno podría exponer ideas principales sobre temas en los que se encuentran especializados, siendo un gran aporte para el desarrollo del flujo de conocimiento.

Además, que al compartir temas que sean de interés para los docentes, se promueven oportunidades para el diálogo y el intercambio de experiencias, que pueden ayudar a la distribución de conocimientos y beneficiar a la organización educativa; almacenándolos y convirtiéndolos en parte del conocimiento de la propia organización.

Asimismo, de acuerdo al análisis realizado, se encontró que los temas a trabajar en dichas reuniones, referido a las reuniones generales, son consideradas por los docentes como poco relevantes y que no buscan la mejora ni otorgan aportes considerables en sus prácticas pedagógicas. Puesto que los temas a tratar son acerca de las actividades generales a desarrollar en la institución educativa, por esta razón, es que manifestaron la necesidad de contar con capacitaciones, encontrando que las capacitaciones dentro de las reuniones son una estrategia importante para la generación del conocimiento.

Dentro de dichas capacitaciones, expresan que les gustaría conocer más sobre las necesidades educativas de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, regular la conducta en la infancia, etc. Puesto que son temas a trabajar de necesidad o situaciones cotidianas dentro de aula que enfrentan los propios docentes. Los conocimientos que se desarrollan en las reuniones no forman parte de los intereses de los miembros y no son considerados necesarios para su práctica.

A partir del análisis realizado y de acuerdo con la subcategoría socialización del conocimiento, se encontró que dentro de la Institución Educativa existen momentos de socialización de experiencias, ideas, prácticas; pero, fuera de los espacios de las reuniones, en espacios “informales”. Por ejemplo, se observa que cuando los docentes se encuentran en sala de reuniones dialogan sobre un caso en particular de algún estudiante intercambiando información acerca de las estrategias que utilizaron, lo cual termina siendo un momento donde un conocimiento tácito se hace explícito y a su vez, se puede brindar una retroalimentación a partir de otras experiencias que pueden ser asimiladas y aplicadas posteriormente.

De esta manera, la comunicación es un elemento relevante para lograr una verdadera socialización y es necesario que se desarrolle en los espacios otorgados para las reuniones generales y de coordinación dentro de la Institución Educativa. Cabe señalar que cuando nos referimos a conocimiento entendemos que es “un

conjunto de saberes explícitos e implícitos del que muchas veces no somos ni tan siquiera conscientes de tenerlos” (Coloma, 2015).

Dentro de la revisión realizada de la literatura del caso, se encontró que es importante dentro de los espacios de socialización establecer un ambiente cordial, abierto al diálogo y escucha, a partir de ello, los docentes sienten que son escuchados y respetados. Asimismo, se observó que las reuniones se desarrollan en un ambiente democrático y de diálogo abierto. Sin embargo, en el análisis realizado los docentes y los coordinadores en las entrevistas señalan que cuentan con pocos espacios para el diálogo y el intercambio de ideas, siendo un factor que interrumpe la captura y la socialización del conocimiento que, dentro del ciclo propuesto del flujo de conocimiento, obstaculiza el momento de evaluación y retroalimentación.

Sobre este punto, cabe señalar la importancia de una participación activa y del diálogo a lo largo del ciclo del conocimiento en general. Es decir, se considera necesaria una mayor participación no vista desde un punto de asistencia; sino de las opiniones y conocimientos vertidos por cada uno de los docentes durante las reuniones a partir de un diálogo en donde se fomente un clima de confianza para que los docentes se puedan sentirse cómodos y emitir sus propias opiniones a fin de desarrollar y garantizar que el flujo de conocimiento se de dentro de las reuniones de coordinación y generales dentro de la institución educativa.

Por otro lado, respecto al nivel de participación como fue señalado en el apartado anterior, se encontró en el análisis que la toma de decisiones por parte de los docentes es muy lejana, porque la decisión es tomada por la subdirectora. Señalamos que se observó que los docentes participan de la toma de decisión porque encuentran un espacio dentro de la reunión para opinar que contribuye al proceso del flujo del conocimiento porque el fin de conocimiento es llegar a la decisión y la acción.

Sobre la subcategoría asimilación y aplicación de conocimiento, es un proceso individual que no se puede capturar por medio de instrumentos, ya que, no son conductas observables; pero, se pudo evidenciar dicha subcategoría gracias a las conversaciones que se mantuvo con los docentes acerca de sus procesos. A partir de la comunicación y socialización del conocimiento, cada integrante desarrolla un proceso interno de asimilación y aplicación del conocimiento para su propia práctica pedagógica y su desenvolvimiento dentro de la institución. Resaltando la teoría es importante recordar a Nonaka y Takeuchi (1999) y sus 4 procesos de creación del conocimiento. Los cuales son socialización, exteriorización, combinación e interiorización.

Por otro lado, es a partir de la aplicación del instrumento de la entrevista que los docentes narraron su proceso de asimilación contándonos como las experiencias de otros docentes les fueron útiles para mejorar su desempeño dentro del aula.

Cabe señalar que al ver dos reuniones diferentes, los docentes manifiestan diversos comportamientos y respuestas ante los temas a trabajar. Por un lado, en reuniones generales su opinión es poco considerada a diferencia de las reuniones de coordinación, en donde sí hay un intercambio constante y búsqueda de soluciones entre los maestros; pero, la dificultad o deficiencia que se manifiesta que estas están balcanizadas según áreas de enseñanza, dejando de lado el compartir de las prácticas de un modo integral y enriquecedor para todos los miembros del nivel de inicial.

Respecto a la subcategoría evaluación y retroalimentación, sobre el conocimiento de acuerdo a los instrumentos aplicados, se encuentra que la poca retroalimentación de sus prácticas marca una línea divisoria y limita al docente.

Dentro de las reuniones generales no se observó un momento para hacer seguimiento a un asunto trabajado anteriormente, Sin embargo, dentro de las reuniones de coordinación se encuentran momentos de compartir experiencias de acuerdo a la sesión de aprendizaje que se planifica, en donde y de acuerdo al tiempo

que tienen los docentes pueden explayarse más y dialogar sobre determinada actividad o al revés pueden no referir al tema por el poco tiempo para programar la sesión de aprendizaje. Asimismo, no cuentan con un tiempo para reflexionar sobre sus actividades haciendo referencia a una docente menciona en su clase lo siguiente:

“Me parece que deberíamos tomarnos un tiempo para poder contarnos como nos fue a todas en la clase de pintores, y poder cambiar los materiales utilizados para el próximo año, la actividad me pareció desordenada, todos los chicos al trabajar con pintura fuera de la mesa se ensuciaron.” E8

De esta manera, la reflexión es un proceso dentro de la evaluación y retroalimentación importante, como señala Ainscow (1995) citado por (Gairín y Rodríguez – Gómez, 2015) “tener profesores como prácticos reflexivos”. Apreciamos que en el nivel inicial sí se encuentren docentes con predisposición para reflexionar sobre sus prácticas, experiencias, conocimientos quienes solicitan dicho espacio y reconocen las debilidades del actual; sin embargo, debe existir por parte de los directivos una mayor confianza por creer y considerar sus opiniones a fin de mejorar significativamente, sobre todo, ya que son ellos quienes realizan el trabajo día a día.

A modo de síntesis, podemos concluir que el análisis nos refleja cómo se da una dinámica limitada del flujo de conocimiento a partir de las reuniones de coordinación y generales que se dan en el nivel de inicial; se pudo apreciar cada una de las opiniones vertidas por los docentes desde los dos instrumentos aplicados en donde los docentes reflejaron que uno de los puntos álgidos durante este proceso es la poca consideración que se tiene hacia la aplicación de nuevas ideas o propuestas por parte de docentes nuevos, manteniendo así una cultura bastante tradicional dentro de la institución. Asimismo, el tiempo es un factor mencionado en todo momento por los docentes y directivos en donde refieren que es poco para generar espacios de dialogo, compartir ideas, comunicar opiniones, ideas, etc.

Del mismo modo, el celularismo que se vive en la institución al distribuir las áreas de trabajo, así como la definición de la escuela como “tradicional” por parte de los

docentes dificulta, de cierta manera, la generación del conocimiento. De esta manera como lo señala Weick (2009) “el loose coupling se ve reflejado por una falta de retroalimentación de vínculos exteriores al nivel, aula o áreas de enseñanza; el conformismo ya que las ideas y prácticas pedagógicas se repiten, lo cual nos refleja el poco compromiso con el enfoque de la institución; y desarticulación”. Por otro lado, apreciamos que los docentes sí muestran actitudes de colaboración, lo cual consideramos que es un punto a favor para la generación del conocimiento a través de la dinámica de relaciones que se dan dentro de la institución.



CONCLUSIONES

Habiendo presentado y analizado los resultados, se exponen a continuación las conclusiones a las que se arribó en la investigación

- Dentro de los espacios de reuniones (generales y de coordinación) se presentan diferentes dinámicas y relaciones entre los docentes del nivel de inicial, las cuales presentan características que detallan las formas y niveles de participación, socialización colaboración y diálogo que dependen de factores como el tiempo de duración de las reuniones, la cantidad de reuniones que se establecen, la cantidad de convocados a la reuniones, la disposición de los temas abordados en la reunión por parte de los docentes, la carga laboral asignada, como los principales aspectos.
- Por otro lado, existen espacios informales en donde un flujo de conocimiento a menor escala se desarrolla, gracias a la dinámica relacional natural existente entre los docentes que puede observarse debido a los elementos mencionados en las subcategorías: sinergias, colaboraciones, el trabajo en equipo, diálogo, etc., y que no son necesariamente los espacios de reuniones.
- Sobre los espacios de reuniones de coordinación se evidencia que mantienen un celularismo sobre la distribución de los docentes según sus áreas de enseñanza, limitando el compartir de las prácticas de un modo integral y enriquecedor para todos los miembros del nivel de inicial.
- Los miembros educativos del nivel de inicial de la institución educativa, reconocen que la comunicación es una de las principales características en las reuniones. Sin embargo, lo que se está comunicando no necesariamente son temas relevantes ni del interés de los docentes, quienes, además, o no sienten que sus opiniones sean valoradas o bien se alinean a una participación limitada propia de una institucional “tradicional”, de tal manera

que no incentivan el desarrollo de espacios de flujo de conocimiento, siendo un factor que permitirá a los docentes generar conocimientos y compartir sus experiencias.

- A través de la aplicación de las entrevistas, encontramos que los docentes consideran que el flujo de conocimiento se puede desarrollar mediante la capacitación. En su mayoría, no consideran que contar con espacios para compartir sus experiencias, opiniones, ideas, así como la retroalimentación de sus propias prácticas, sea un proceso de flujo de conocimiento.



ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA DEL FLUJO DE CONOCIMIENTO

- Considerar la participación de los docentes en la selección de temas a discutir en las reuniones generales y de coordinación pudiéndose desarrollar una agenda de temas pedagógicos, funcionales y generales en consenso para exponer los temas tratados en el nivel de inicial.
- Implementar espacios de diálogo y de intercambio de experiencias entre los docentes para enriquecer las prácticas educativas, mejorar el desempeño docente, etc.
- A partir de las reuniones de coordinación y generales recomendamos dotar de diferentes recursos o mecanismos (actas de reunión, herramientas de registro) a un docente o equipo responsable para que puedan registrar y/o almacenar los conocimientos obtenidos, así como distribuirlos a los demás a fin de mantenerlos de forma activa y tangible para la institución y sirvan de referencia y consulta para los docentes.
- Desarrollar en las reuniones procesos de evaluación y retroalimentación sobre las actividades planificadas, desarrolladas y ejecutadas; mejorando los procesos de flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación con el fin de innovar sobre las próximas actividades.
- A partir del planteamiento realizado en la investigación sobre la organización del flujo del conocimiento, sugerimos desarrollar las categorías y subcategorías que permitan de forma simultánea y cíclica la generación del conocimiento dentro de las reuniones generales y de coordinación en la institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLES, M. (2005). *Desarrollo del talento docente*. Buenos Aires, Argentina: Granica S.A.
- ALAMA, E. (2010). *Capital Intelectual y ventaja competitiva*. Lima, Perú: San Marcos
- ARIAS, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Episteme, C.A.
- BAUTZER, D. (2010). La gestión del capital intelectual y su impacto en las organizaciones de educación superior. *Innovación Educativa*, 10(51), 15 – 21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421038002.pdf>
- CABALLERO, Andrés (2001). Las 4C de la gestión del conocimiento. *Gestión*, 1-20. Recuperado de: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1LT295VHG-6D08XB-4LVG/4c%20de%20la%20gestion.pdf>
- CAMISÓN, C.; BORONAT, M.; VILLAR, A.; PUIG, A. (2008). Sistemas de gestión de la calidad y desempeño: importancia de las prácticas de gestión del conocimiento y del I+D. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18, (1), 123-134. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/43252547_Sistemas_de_gestion_de_la_calidad_y_desempeno_importancia_de_las_practicas_de_gestion_del_conocimiento_y_de_ID
- CANALS, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.com
- CASTRO, G. ALAMA, E. LÓPEZ, P & NAVAS, E. (2009). El capital relacional como fuente de innovación tecnológica. *Innovar*, 19(35), 119-132. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19n35/19n35a09.pdf>

CAYULEF, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515086>

CIDEC. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (s/f). *Gestión del conocimiento y capital intelectual*. Recuperado de <http://cidec.cidec.net/pub/archivos/31.pdf>

CHIAVENANTO, I. (2011). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones*. México D.F., México: McGraw Hill/interamericana editores, S.A.

COLOMA, C. (2015). *Gestión del conocimiento*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO.

DE CAMILLONI, A. CELMAN, S. LITWIG, E. Y PALOU, M. Del Carmen. (1988). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

DÍAZ, C. (2005). La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética. *Educación*, XIV (26), 43-58.

- FIRESTONE, J. M. (2005). Doing Knowledge Management. *The Learning Organization Journal*. 12 (2). Recuperado de http://www.dkms.com/papers/Doing_KM.pdf
- GAIRIN, J. y RODRIGUEZ, D. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, XXIV (46), 73-90.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill
- JARES, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar: *Revista Iberoamericana de Educación Micropolítica en la escuela*, (15), 52-73. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- JENNEX, M. (2008). *Knowledge Management: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. Recuperado de <http://www.iskme.org/file?n=Knowledge-Management-Trends-Challenges-Opportunities-for-Educational-Institutions&id=970>
- MEDINA, J y CARDONA, V. (2003). *Gestión del conocimiento: pautas y lineamientos generales Asociación Universitaria Iberoamericana de Post grado*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- MINAKATA, A. (2009). *Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción*. Recuperado de http://saturno.sc.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_06/sin32_minakata.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (s/f). *Asesoría pedagógica. Módulo 3: La gestión del conocimiento y de los procesos*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m3/modulo3.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Ministerio de Educación.

NONAKA, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.

NONAKA, I., TAKEUCHI, H. (1995). *The KnowledgeCreating Company*. New York: Oxford University Press.

OBANDO, Gustavo (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. Lima: PUCP . pp.87-108

Örtenblad, A. (2014). *Handbook of research on Knowledge Management. Adaptation and context*. Massachusetts: USA.

PALACIOS, B; CAPELLA J y CÓRDOVA, M. (2009). *Gestión del conocimiento: Una exigencia de la educación actual*. Lima: San Remo S.A.C.

QUINTANA, C. y BENAVIDES, C. (2015). *Gestión del conocimiento y calidad total*. Madrid: Ediciones Días de Santos, S.A.

ROJAS, J. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Editorial Magisterio.

ROMERO, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- SANDÍN, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Recuperado de http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- UAM, Universidad Autónoma de Madrid. (2003). *Modelo Intellectus: Medición y gestión del capital intelectual*. Recuperado de [file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/4-Archivo-4-M-intellectus-espanol%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/4-Archivo-4-M-intellectus-espanol%20(1).pdf)
- UAM, Universidad Autónoma de Madrid. (2011). *Modelo Intellectus: Medición y gestión del capital intelectual (Nueva versión actualizada)*. Recuperado de [http://www.academia.edu/7807104/Modelo Intellectus Medici%C3%B3n y Gesti%C3%B3n del Capital Intelectual](http://www.academia.edu/7807104/Modelo_Intellectus_Medici%C3%B3n_y_Gesti%C3%B3n_del_Capital_Intelectual)
- VARGAS SÁNCHEZ, A. (2002). De la participación a la gestión del conocimiento y del capital intelectual: reflexiones en torno a la empresa cooperativa. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*. (40), 122-140.
- WEICK, K. (2009). *Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados*. Azcapotzalco, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- YOUNG, V. (2006). *Teachers' Use of Data: Loose Coupling, Agenda Setting, and Team Norms*. Chicago, E.E.U.U. : The University of Chicago

Apéndice A

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Nombre del entrevistado: _____

Nombre de entrevistador: _____

A continuación le realizaré algunas preguntas sobre la Institución Educativa. Por favor, responda con la mayor sinceridad. Esta entrevista busca una opinión anónima sobre su Institución Educativa. Toda la información que nos brinde será confidencial y su fin es meramente con fines de investigación académica.

Complete los siguientes datos:

Indíquenos la cantidad de tiempo que labora en la I.E: menos de 1 año más de 1 año

Indíquenos su cargo:

Responsable de aula

Docente de Curso Especial

Profesional Administrativo

Fecha: __/__/__

INSTRUCCIONES:

Usted como entrevistador, debe hacer las preguntas al entrevistado. No debe ceñirse por el orden. Puede variar u omitir alguna pregunta si cree que ya ha sido respondida. Debe orientarse en función de la forma en la que se desarrolle la entrevista.

PREGUNTAS:

- 1.** Para empezar, puede decirme si conoce el horario de las reuniones establecidas por la I.E, ¿Suele participar de estas reuniones? ¿Por qué? En general, ¿Cómo describiría el desarrollo de las reuniones?
- 2.** En las ocasiones que ha participado de estas reuniones, ¿Siente que su opinión es valorada en las reuniones generales o las de docentes?
- 3.** ¿Cree que en las reuniones se valora y respeta el conocimiento, no solo teórico sino práctico, y la experiencia de los docentes?
- 4.** ¿Considera que las reuniones sean espacios donde se fomente la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes?
- 5.** ¿Percibe usted que hay espacio en las reuniones para el intercambio de ideas y la discusión?
- 6.** ¿Cómo describiría las relaciones entre los participantes de las reuniones?
- 7.** ¿Cree usted que es necesario que se realicen más espacios, encuentros, reuniones, etc., entre el personal de la institución? ¿Por qué? En el caso que la respuesta sea negativa ¿Qué propuestas sugiere implementar?
- 8.** ¿Considera que la duración de las reuniones es suficiente y adecuada para esclarecer las dudas y/o abordar los temas que se tratan?
- 9.** ¿De acuerdo a su criterio, cree que los temas desarrollados en las reuniones son relevantes para la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo de la I.E? En el caso que la respuesta sea negativa ¿Qué temas sugiere implementar?
- 10.** De acuerdo a su opinión, ¿la información que se comparte dentro de las reuniones de trabajo le genera aportes para su labor pedagógica?
- 11.** Para finalizar, ¿Qué sugerencias de mejora brindaría para mejorar los espacios, reuniones y encuentros en su institución educativa?

Apéndice B

Ficha de observación reuniones generales y de coordinación

Datos generales: _____

Tipo de reunión: _____

Fecha de observación: _____

Hora de inicio: _____

Hora de fin: _____

Asistentes:

Directivos	Coordinadores	Docentes	Auxiliares

Categoría	Subcategoría	Pregunta	Observaciones
Flujo de conocimiento	Captura del conocimiento	¿Cómo se realiza el compartir de las ideas entre los participantes?	
		¿Quiénes son las personas que más comparten sus experiencias, ideas, etc? (profesores nuevos o antiguos, sólo coordinadores, etc.)	
		¿Se toma nota de las ideas?	
		¿Las ideas se mantienen registradas en algún documento durante la reunión? (acta de reunión)	

	Socialización del conocimiento	¿Cómo se socializa las ideas, propuestas o información?		
		¿Cómo es la recepción de los participantes sobre estas ideas?		
		¿Qué medidas se utilizan para difundir las ideas?		
		¿En qué forma se discuten las ideas propuestas o expresadas?		
	Asimilación y aplicación del conocimiento	¿Se ha puesta en práctica algún conocimiento que se haya manejado en alguna sesión anterior?		
	Evaluación o retroalimentación	¿Se observa durante la reunión alguna persona o momento en el que se haga seguimiento a una propuesta o idea vertida en una reunión anterior?		
		¿Durante los espacios de reuniones se observa la retroalimentación de prácticas u opiniones?		
		¿De qué modo el diálogo entre los docentes nos indica que se van produciendo mejoras en el desarrollo de las prácticas pedagógicas?		
	Capital relacional	Nivel de participación	¿Los docentes asisten a las reuniones?	
			Número de docentes que participan activamente frente al número de docentes asistentes	
Tipo de actores y/o relaciones		Se observa una actitud de respeto frente a las		

		opiniones emitidas por los docentes	
		Las coordinadoras imponen sus ideas	
		Las coordinadores escuchan y retroalimentan las ideas de las docentes	
		Existe un diálogo fluido entre docentes, coordinadores a pesar de la diferencia de cargos	
	Sinergias o colaboraciones	¿Se consulta si alguien se interesa en colaborar en alguna propuesta, idea, etc?	
		¿Hay personas que se proponen espontáneamente para colaborar?	
		Se conforman equipos, comisiones, comités u otro tipo de grupos de trabajo?	
		¿Cómo es la actitud de los docentes frente a la conformación de grupos?	
		¿Siempre son los mismos grupos?	

Apéndice C

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esa investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por las tesis Lily Ann Trefogli e Itala Puccio, de la Universidad Católica del Perú, La meta de este estudio es registrar información acerca del flujo de conocimiento y del capital relacional interno desarrollado en las reuniones generales y de coordinación entre los docentes (35), sub directora de inicial (1), coordinadores (2) y psicóloga (1).

Si los profesionales pedagógicos del nivel de inicial de la institución educativa accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista . Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversaremos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usara para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, y por lo tanto serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas las grabaciones serán eliminadas.

Si la población de estudio tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso los perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante las entrevistas les parece incomoda, tiene usted el derecho de comunicárselo al investigador o no responderla le agradecemos de antemano su participación.

El nivel de inicial de la institución educativa acepta voluntariamente en esta investigación, conducidas por las tesis Lily Ann Trefogli e Itala Puccio Arévalo. La población (docentes, coordinadores, psicólogas) han sido informados (as) de que la meta de este estudio es registrar información acerca del flujo de conocimiento y del capital relacional interno desarrollado en las reuniones generales y de coordinación entre los docentes (35), subdirectora de inicial (1), coordinadores (2) y psicóloga (1).

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual, tomará aproximadamente 45 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial, y no será usada para ningún otro propósito fuera de los que este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo preguntar sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio para mi persona. En caso tenga preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar con Lily Ann Trefogli al teléfono 953763747. Una copia de esta ficha de consentimiento será entregada mi persona y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Nombre del Representante

Firma del representante

Fecha



Apéndice D

CARTA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS

Estimada Profesora _____,

Nos es grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiantes de la Maestría en Educación, con mención en Gestión de la Pontificia Universidad Católica del Perú, requerimos validar nuestros instrumentos de investigación, los cuales nos servirán para recoger la información necesaria y desarrollar nuestra investigación, con la cual obtendremos el grado de Magíster.

El nombre de nuestro proyecto de investigación es: Análisis del flujo de conocimiento descrito desde la dinámica de las relaciones durante los momentos de reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel inicial de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.

Es imprescindible contar con las observaciones y la validación de docentes especializados para la adecuada aplicación de los instrumentos elaborados, por lo cual hemos considerado oportuno recurrir a usted, ya que somos conscientes de su vasta experiencia y trayectoria en temas educativos e investigaciones educativas.

Los instrumentos de investigación a revisar son los siguientes:

- Ficha de observación
- Guión de entrevista
- Cuestionario

Nos despedimos de usted, expresándole nuestra consideración, admiración, respeto y profundo agradecimiento por la atención que dispone.

Atentamente,

Itala Puccio Arevalo

Cod. 20071506

Lily Ann Trefogli Wong

Cod. 20071509

