



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: ESTUDIO DE CASO “LICEO NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ”

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y EL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA
MENCIONES EN PRIMER CICLO Y MATEMÁTICAS

Profesora Guía

Dra. Marta Quiroga Lobos.
Doctor en Ciencias de la Educación,
Universidad de Sevilla, España.

Tesistas

Camila Gaete Gaete
Claudia Ibaceta Vergara
Stephania Navarrete Flores
Ximena Ossandón Troncoso
Constanza Soto Bernal
María Varas Loyola

Agosto 2016, Viña del Mar

Agradecemos:

A nuestras familias, por confiar en nosotras, apoyarnos y formar parte de nuestro camino.

A Dios, que nos dio fe y fortaleza para seguir adelante.

A nuestros amigos, quienes siempre estuvieron ahí dándonos una palabra de aliento y fuerza para no bajar los brazos.

A nuestra profesora guía Marta Quiroga, por su total entrega al buen resultado de esta investigación.

A nosotras por darnos la capacidad de soportarnos, querernos y apoyarnos.

Gracias a Todos.

Resumen

En Chile, existe escasa documentación de la aplicación de metodologías de gestión y creación del conocimiento, concepto que se viene desarrollando durante los últimos 20 años en el ámbito empresarial y que ha sido exportado al plano educativo. Por otra parte, el Estado chileno demanda, promueve y favorece equidad y calidad educativa, utilizando como uno de los principales instrumentos de medición y validación, las pruebas estandarizadas tipo SIMCE. Es por esto que la presente investigación apunta a describir, analizar y comprender los procesos organizativos relativos a la gestión del conocimiento en establecimientos educativos que presentan buenos resultados en pruebas estandarizadas tipo SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social, igual o superior a la media.

El estudio es de corte cualitativo descriptivo, corresponde a un estudio de caso único y se realizó a partir de observaciones de campo y entrevistas realizadas a los agentes que forman parte de la institución en estudio, los datos fueron analizados a partir de la Teoría Fundamentada y los principales hallazgos fueron la presencia de un BA (espacio de trabajo) que propicia la colaboración, existencia de líderes intermedios que actúan como vínculo entre el nivel macro y micro, la aplicación implícita y parcial de modelos de creación y gestión del conocimiento a nivel organizacional en la institución educativa estudiada.

Palabras claves: Organización Educativa, Creación y Gestión del Conocimiento (CGC), Distribución de liderazgo, Líder Eficaz, Líder Intermedio, Distribución de Liderazgo.

Abstract

In Chile, exists little documentation on the application of methodologies about management and creation of knowledge, a concept that has been developed over the last 20 years in the business field and has been exported to the educational level. Moreover, the Chilean government demands, promotes and encourages educational equity and quality, using as one of the main instruments of measurement and validation; the standardized tests like SIMCE. That is why this research aims to describe, analyze and understand the organizational processes related to knowledge management in educational establishments who have good results on standardized tests like SIMCE and indicators of personal and social development, equal or higher than average rate.

The study is qualitative-descriptive about a sole case study and was conducted from field observations and interviews with agents that are part of the institution in study. The information was analyzed from grounded theory and the most important findings were the presence of a context or BA (work space) that helps to the institution's collaboration, existence of

intermediate leaders who act as a link between the macro and micro level, the implicit and partial application of models of management and creation of knowledge at the organizational level in the educational institution studied.

Keywords: Educational Organization, Management and Creation of Knowledge (CGC), Distribution leadership, Effective Leader, Intermediate Leader .

Índice

I.	Introducción.....	12
II.	Planteamiento del Problema.....	14
2.1	Pregunta de Investigación	14
2.2	Objetivos	14
2.2.1	Objetivo General.....	14
III.	Marco teórico	15
3.1	Políticas Públicas sobre Educación en Chile.....	16
3.1.1	Ley General de Educación	16
3.1.2	Mejorando la igualdad de oportunidades: Ley SEP	17
3.1.3	El Estado, ¿Pone énfasis en algún grupo socioeconómico en particular?	17
3.1.4	Clasificación de establecimientos educativos según Ley SEP	18
3.1.5	Plan de Mejoramiento Educativo: en búsqueda de instituciones de calidad....	20
3.1.6	En busca de educación de calidad para todos: Ley 20.845 o de inclusión escolar... ..	22
3.1.6.1	Ley General de Educación (LGE).....	22
3.1.6.2	Ley de subvenciones	22
3.1.6.3	Ley de Aseguramiento de la Calidad	23
3.1.6.4	Ley de Subvención Escolar Preferencial.....	23
3.2	Mejoramiento escolar.....	23
3.2.1	Trayectoria de mejora	24
3.2.1.1	Gestión institucional y técnico-pedagógica de las escuelas	24
3.2.1.2	Implementación del PME y su impacto en el contexto del establecimiento.....	25
3.2.2	Líderes dirigiendo escuelas	27
3.2.2.1	Características de un liderazgo efectivo y sus prácticas.....	28
3.2.2.2	Características de una institución con líder efectivo.....	30

3.2.2.3	Líderes intermedios y su rol dentro de las organizaciones escolares	31
3.3	Creación y Gestión del Conocimiento en Organizaciones Educativas	33
3.3.1	Conocimiento a las transformaciones que ha sufrido a lo largo de la historia	33
3.3.2	Creación y Gestión del Conocimiento	35
3.3.3	Organización Educativa de calidad	37
3.3.4	Relación entre la CGC y la OE.....	39
3.3.5	Implementación de CGC en una OE.....	39
3.3.5.1	Gestión del Conocimiento para la mejora de las Organizaciones Educativas (Petrides y Nodine, 2003)	41
3.3.5.2	Proceso para el diseño de un sistema de Gestión del Conocimiento en una organización escolar (Durán, 2004).....	43
3.3.5.3	La Gestión del Conocimiento en Educación (Sallis y Jones, 2002)	44
IV.	Metodología de la investigación	46
4.1	Diseño de la investigación.....	46
4.2	Muestra.....	47
4.2.1	Selección de la muestra.....	47
4.2.2	Colegios seleccionados para la investigación	48
4.2.3	Respuesta a la invitación de participar en la investigación.	49
4.3	Técnicas.....	50
4.4	Análisis de datos e información.....	51
4.4.1	Estrategias para desarrollar la Teoría Fundamentada	52
4.4.2	Componentes de la Teoría Fundamentada	53
4.4.3	Componentes básicos de la Teoría Fundamentada.....	55
4.4.3.1	Tipos de códigos conceptuales.....	55
4.4.3.2	Formas de codificación.....	55
4.5	Tipos de teoría emergente	56
4.6	Componentes básicos del modelo: la dimensión procesual y relacional	56

4.7	Análisis de la investigación por medio de Software.....	57
V.	Descripción del Liceo Nuestra Señora de la Paz	58
5.1	Presentación del establecimiento.....	58
5.2	Descripción del BA.....	58
5.3	Indicadores de selección	62
5.4	Trabajo de campo	66
VI.	Resultados de investigación.....	67
6.1	Análisis de datos.....	68
6.1.1	¿Qué se puede sostener a partir de los incidentes observados?	68
6.1.2	Contexto estudiado	68
6.1.3.1	Creación y gestión del conocimiento basado en Nonaka y Takeuchi	72
6.1.3.2	Creación y gestión del conocimiento basado en Petrides y Nodine	79
6.1.4	Incidentes del nivel macro y micro de la institución educativo.....	85
6.1.5	Distribución del liderazgo en el contexto de institución educativa	88
VII.	Conclusiones.....	95
7.1	En el Liceo Nuestra Señora de la Paz no se evidencia un ciclo completo de los modelos de Creación y Gestión del Conocimiento.	96
7.2	El equipo de gestión presentan algunas características de un líder efectivo	99
7.3	Tensión entre el nivel micro y macro en la organización educativa analizada ..	101
7.4	El representante de UTP como mediador entre dos niveles en constante tensión.....	102
VIII.	Glosario.....	106
IX.	Bibliografía.....	111
X.	Anexos.....	114
	Anexo 1: Concepto de conocimiento: evolución histórica; ¡Error! Marcador no definido.	
	Anexo 2: Tabla de colegios analizados para la investigación. ¡Error! Marcador no definido.	

Anexo 3: Tabla de colegios seleccionados según criterios establecidos por el grupo de tesis.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 4: Cuadro de Elaboración de Categoría y Códigos a partir de los incidentes detectados.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 5: Definición de categorías.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 6: Definición de códigos.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 7: Incidentes de caso investigado.....	¡Error! Marcador no definido.

Índice de tablas:

Tabla 1: Prácticas claves para un liderazgo efectivo basado en Leithwood y Riehl (2005), fuente Anderson (2010)	28
Tabla 2: Cuadro resumen de “Autores Modernos: principales aportaciones”. Fuente: Elaboración propia, basado en Valhondo (2003)	34
Tabla 3: Establecimientos educacionales seleccionados para la investigación. Fuente: Elaboración propia basada en información extraída de http://www.agenciadecalidad.cl	48
Tabla 4: Respuesta de las instituciones educativas a la invitación de participar en la investigación. Fuente: Elaboración propia.	49
Tabla 5: “Indicadores de desarrollo personal y social” 4° básico. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.....	64
Tabla 6: “Indicadores de desarrollo personal y social” 4° básico. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.....	66
Tabla 7: Actividades realizadas en Liceo Nuestra Señora de la Paz:	66

Índice de figuras:

<i>Figura 1: “Resumen de la senda indirecta de efectos del liderazgo efectivo”, basado en Anderson (2010)</i>	<i>28</i>
<i>Figura 2: “Diagrama relacional” extraído de: Fuente: Plan de Mejoramiento Educativo, 2014.....</i>	<i>38</i>

Figura 3 Fuente: Elaboración propia, basado en Rodríguez - Gómez (2015): Gestión del conocimiento y la mejora de organizaciones educativas y Nonaka, (2015): SECI Model of Knowledge Dimensions.	40
Figura 4: Fuente: Rodríguez-Gómez (2015), Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas, basado en Petrides y Nguyen (2006): El ciclo de datos - información - conocimiento - acción.	42
Figura 5 “Componentes básicos de la Teoría Fundamentada”. Fuente: Adaptado de Carrero (1998,) (Cuñat, 2007)	53
Figura 6: Organigrama formal de Liceo Nuestra Señora de la Paz Fuente: Elaboración propia, basado en http://www.nspazsscc.cl/web3/dos/	61
Figura 7: “Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 4° básico Compresión de Lectura”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.	63
Figura 8: “Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 4° básico Matemática”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.	63
Figura 9: “Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 8° básico Compresión de Lectura”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.	64
Figura 10: “Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 8° básico Matemática”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.	65
Figura 11: “Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 4° básico Historia, Geografía y Ciencias Sociales”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.	65
Figura 12: Red de Códigos de la categoría ba. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	72
Figura 13: Incidentes categorizados en las familias pertenecientes a SECI. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	73
Figura 14: Incidentes categorizados en la familia Socialización. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	75
Figura 15: Incidentes categorizados en la familia Externalización. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	76
Figura 16: Incidentes categorizados en la familia Combinación. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	78
Figura 17: Incidentes categorizados en la familia Internalización. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	79
Figura 18: Incidentes categorizados en la familia Dato. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	83

Figura 19: Incidentes categorizados en la familia Información. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	84
Figura 20: Incidentes categorizados en la familia Conocimiento. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.	84
Figura 21: Incidentes categorizados en la familia Acción. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.....	84
Figura 22: Percepción de Jefes de departamento en cuanto a su rol. Elaboración propia.	95
Figura 23: “Organigrama funcional”. Elaboración propia.	96
Figura 24: “Relación comunicativa del equipo directivo y docentes”. Fuente: Elaboración propia.	101
Figura 25: “Esquema descriptivo de relaciones entre el nivel micro y nivel macro”. Fuente: elaboración propia.	102
Figura 26: Flujo interno de información y comunicación entre el nivel micro y el nivel macro, Liceo Nuestra señora de La Paz. Fuente: Elaboración propia.	103

I. Introducción

En Chile, el mejoramiento educativo es una gran preocupación. En contraposición a esto, tras una profunda revisión bibliográfica, se puede afirmar que existen pocos estudios que tratan sobre la mejora educativa, y más escasos aquellos que tratan la temática de creación y gestión del conocimiento en organizaciones escolares.

Es importante mencionar que las políticas públicas chilenas favorecen y fomentan la escolaridad. Antiguamente, la obligatoriedad escolar consideraba solo el Ciclo Básico (EGB) de 8 años. Lo que se modificó a partir del 7 de mayo del 2003, tras la reforma constitucional impulsada en el gobierno del presidente Ricardo Lagos, donde se estableció la Educación Secundaria gratuita y obligatoria para todos los chilenos hasta los 18 años de edad. Posteriormente, el 21 de mayo de 2013, bajo el gobierno del presidente Sebastián Piñera se anunció una reforma constitucional para establecer el segundo nivel de transición (kínder) como obligatorio a partir de 2015, convirtiéndose en requisito para cursar el nivel básico. Es así como se llegó a establecer 13 años de educación garantizada, siendo el Estado quien los avale.

Además de la responsabilidad que recae en el Estado, el éxito de esta labor es afectado por las prácticas realizadas en los establecimientos educativos y de quienes lo componen. Por ello es importante saber ¿Cómo se organiza una institución educativa?, ¿Cuáles son sus metas y motivaciones? ¿Buscan, realmente, brindar educación de calidad a todos sus estudiantes? Estas interrogantes deben ser reveladas, pues son fundamentales para lograr educación inclusiva e integral y, además poder responder a lo solicitado por el Ministerio de Educación; entregar educación de calidad a todos y todas los/as estudiantes del país.

El presente estudio se desarrolla a partir del interés por conocer la estructura organizacional dentro de los establecimientos educativos que han obtenido resultados ascendentes en evaluaciones estandarizadas tipo SIMCE de 4° y 8° básicos, entre los años 2011- 2014. Los fundamentos que sustentan la elección de este tema, se basan, principalmente en la realidad nacional respecto a la temática; en Chile existen escasos precedentes de investigaciones sobre la Creación y Gestión del Conocimiento (desde ahora CGC) en organizaciones educativas.

El tema en sí, ha sido establecido, en sus primeras concepciones, en el año 1964 desde el ámbito empresarial, siendo en los años 90' cuando diversos autores focalizan su interés en la creación y gestión del conocimiento en el mismo ámbito. Este surge por la reestructuración que se debió realizar en algunas organizaciones empresariales - principalmente japonesas y europeas- luego de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, la educación no se queda atrás; con la llegada del nuevo milenio, surge la necesidad de conocer y reconocer el desarrollo del conocimiento dentro de las organizaciones educativas, esta temática, hasta el presente año, no ha sido desarrollada y aplicada con profundidad en el ámbito educativo en Chile. Por lo cual, es una temática que no se ha abordado ampliamente; ni en el ámbito educativo nacional ni latinoamericano, lo que genera interés y motivación para interiorizarse en la creación y gestión del conocimiento.

El objetivo de esta investigación es describir y comprender los procesos organizativos, relativos a la creación y gestión del conocimiento, en establecimientos educativos que presentan buenos resultados en pruebas estandarizadas tipo SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social, igual o superior a la media.

Este trabajo tiene un enfoque metodológico cualitativo, de tipo descriptivo. Los datos fueron recogidos a través de observaciones de campo y entrevistas semiestructuradas. Esta información fue analizada en base a la Teoría Fundamentada, la cual se caracteriza por el método comparativo constante, utilizando como herramienta de análisis el programa Atlas ti. Cabe señalar que para realizar una investigación utilizando este tipo de teoría, es crucial la saturación de datos, sin embargo, por motivos de tiempo, no todas las categorías alcanzaron el nivel de saturación esperado.

El presente estudio, pretende contribuir aportando conocimiento nuevo sobre creación y gestión del conocimiento en establecimientos educativos chilenos y/o delimitando nuevos campos investigativos.

II. Planteamiento del problema

2.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los procesos internos de creación y gestión de conocimientos en instituciones educativas que presentan tendencia a la mejora, expresada en resultados de pruebas estandarizadas tipo SIMCE y en los indicadores de desarrollo personal y social: autoestima académica y motivación escolar y, clima de convivencia escolar de 4° y 8° básicos igual o superior al de otros establecimientos de similares características?

2.2 Objetivos

La Creación y Gestión del Conocimiento es un tema muy incipiente en la realidad escolar chilena. Por tanto, este estudio indagará las prácticas de gestión del conocimiento en establecimientos educativos, pero no se espera que estas sean declaradas explícitamente, ya que pueden estar presentes en una organización, sin la necesidad de que esta sea consciente de la planeación y ejecución de los modelos de CGC.

2.2.1 Objetivo General

El presente estudio busca describir, analizar y comprender los procesos organizativos, relativos a la creación y gestión del conocimiento, en un establecimiento educativo que presenta buenos resultados en pruebas estandarizadas tipo SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social: autoestima académica y motivación escolar y, clima de convivencia escolar de 4° y 8° básicos igual o superior al de otros establecimientos de similares características.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Analizar e identificar un establecimiento escolar de las comunas de Valparaíso, Viña del mar, Quilpué, Villa Alemana, Concón, Casablanca y Quillota que entre los años 2011 y 2014, evidencie una mejora continua en los resultados de las pruebas tipo SIMCE en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 4° y 8° básicos, y en los indicadores de desarrollo personal y social; autoestima académica y motivación escolar, y

clima de convivencia escolar de 4° y 8° básicos igual o superior al de otros establecimientos de similares características.

- Reconocer la presencia de la creación y gestión del conocimiento, en base al modelo establecido por Nonaka y Takeuchi (1999), en organizaciones escolares que mantienen una mejora continua.
- Reconocer la presencia de la creación y gestión del conocimiento, en base al modelo establecido por Petrides y Nodine (2003), en organizaciones escolares que mantienen una mejora continua.
- Observar y describir las instancias y modalidades de participación y comunicación que se generan entre el equipo directivo y los docentes, y entre docentes en organizaciones escolares que mantienen una mejora continua.
- Describir las funciones y responsabilidades del equipo directivo en organizaciones escolares que mantienen una mejora continua y su vinculación con las acciones de creación y gestión del conocimiento.

III. Marco teórico

Para comprender en profundidad la realidad estudiada, se hace necesaria una discusión bibliográfica pertinente y atinente a la problemática en cuestión. En el presente Marco Teórico se expondrán aquellos elementos claves que permiten la comprensión global de la situación. Para ello se describirán i) Políticas públicas sobre educación en Chile, ii) Mejoramiento escolar y, iii) Creación y gestión del conocimiento en organizaciones educativas.

En la primera sección se abordan los principales componentes de las actuales políticas públicas educacionales, su origen, el contexto en el que surgen, el propósito de impulsar el cambio y el aseguramiento de la calidad y las implicancias para los establecimientos educativos.

En la segunda sección se analiza mejoramiento escolar: trayectorias de mejora y organizaciones escolares que posibilitan de buenos resultados a través prácticas eficaces. Se caracterizará este tipo de organización y el tipo de liderazgo presente en esta.

En la tercera sección se discute sobre creación y gestión del conocimiento y cómo esta impacta en la calidad educativa y en los procesos de mejora.

3.1 Políticas públicas sobre educación en Chile

Para lograr educación de calidad a lo largo de todo un país, es necesario que el Estado promueva prácticas de mejoramiento continuo en las instituciones educativas -a todo nivel- con la finalidad de beneficiar a todas las escuelas. Para tal efecto, el Estado dicta leyes, promueve programas de intervención y crea instituciones que promueven, organizan, aplican y/o fiscalizan la gestión de las escuelas, determinando si en ellas se realizan prácticas eficaces o, si en su defecto, necesitan ajustes. Para comprender, en parte, el funcionamiento del sistema educativo chileno, es necesario conocer el origen, el contexto en el que surgen y el propósito de dichas medidas. A continuación se procederá a realizar una revisión de los principales elementos que se relacionan, directamente, con el mejoramiento del sistema educativo tanto a nivel global como local.

3.1.1 Ley General de Educación

La Ley General de Educación (desde ahora LGE) o Ley 20.370 establece el marco para una nueva institucionalidad en la educación del país. Fue promulgada el 17 de agosto de 2009 y publicada el 12 de septiembre del mismo año. Dicha norma legal fue dictada en reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (desde ahora LOCE) o Ley 18.962 de 1990, y realiza modificaciones en lo referente a la educación general básica y media. En ella se establecen principios y obligaciones –para todos aquellos que intervienen de manera directa en el ámbito educativo; ya sea como educadores, sostenedores de instituciones, alumnos, comunidad educativa, etc.-, y se promueven cambios en el sistema educativo chileno. Esta nueva ley tiene como finalidad “regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, (...) con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (MINEDUC, 2009).

Para complementar la LGE, se dicta la Ley N° 20.529, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (desde ahora SAC), es promulgada el 11 de agosto del 2011. Esta norma busca asegurar el acceso a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes del país,

mediante el apoyo y orientación constante a los establecimientos educativos. Para ello surgen dos organismos gubernamentales: la Agencia de Calidad de la Educación, que se encarga de “evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos” (MINEDUC, 2016), y la Superintendencia de Educación, encargada de fiscalizar, investigar e informar acerca del uso de los recursos y el cumplimiento de la normativa educacional.

Estas dos instituciones, en conjunto con el Ministerio de Educación, serán las encargadas de mantener los estándares de calidad en la educación del país. Cabe mencionar que la LGE y la ley SAC, especifican los estándares, los indicadores de aprendizaje y las acciones a realizar por cada estamento gubernamental implicado.

3.1.2 Mejorando la igualdad de oportunidades: Ley SEP

En los últimos años, se han realizado mayores esfuerzos para asegurar y mejorar la calidad de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes de Chile, es por esto que surge la ley de Subvención Escolar Preferencial (desde ahora SEP) o Ley N° 20.248, promulgada el 11 de agosto del 2011, como una manera de fortalecer a aquellos establecimientos educacionales que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pudieran afectar su rendimiento escolar. Para ello entregan recursos adicionales –subvención por alumno, o fondos que ayuden al mejoramiento educativo de la institución- a todos los sostenedores de establecimientos educacionales, tanto municipales como particulares subvencionados, que hayan firmado un convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa con el Ministerio de Educación. Estos recursos se entregan por cada alumno prioritario que esté matriculado en dicho establecimiento, desde pre kínder hasta segundo año de enseñanza media.

3.1.3 El Estado, ¿pone énfasis en algún grupo socioeconómico en particular?

El Estado atiende a todos los grupos socioeconómicos, pero considera que uno de ellos es más vulnerable y necesita mayor apoyo. Es aquí donde se encuentran los alumnos prioritarios; pero ¿cómo podemos saber si un alumno es prioritario?

De acuerdo a lo señalado en la ley SEP, es el Ministerio de Educación quien define los criterios que caracterizan a los alumnos prioritarios de acuerdo a: i) alumnos

de familias que pertenecen Sistema Chile Solidario, ii) alumnos de familias caracterizadas dentro del tercio más vulnerable, de las familias que cuenten con caracterización socioeconómica de su hogar, según Ficha de Protección Social (desde ahora (FPS), iii) alumnos cuyos padres o apoderados hayan sido clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud (desde ahora FONASA), o iv) alumnos que no se ajusten a los requerimientos señalados en las letras anteriores, serán categorizados como prioritarios de acuerdo a los ingresos familiares del hogar, la escolaridad de la madre, padre o apoderado con que viva el alumno, condición de ruralidad del hogar o pobreza de la comuna.

3.1.4 Clasificación de establecimientos educativos según Ley SEP

Los establecimientos educacionales que postulan a la Ley N° 20.248, son clasificados según los resultados obtenidos en las últimas tres mediciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (desde ahora SIMCE) de lenguaje, matemática, ciencias naturales e historia, geografía y ciencias sociales; y también, de acuerdo al funcionamiento del establecimiento. Estos serán clasificados en tres categorías: i) los establecimientos educacionales autónomos, que han mostrado constantemente buenos resultados educativos de sus alumnos de acuerdo a las mediciones nacionales, ii) las escuelas emergentes, establecimientos que no han mostrado sistemáticamente buenos resultados, iii) los establecimientos en recuperación, aquellos que obtienen reiteradamente resultados deficientes por parte de sus alumnos. Todo lo anterior, conforme con los estándares nacionales establecidos por el Ministerio de Educación.

“Los Estándares de Aprendizaje son los niveles de conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes demuestren en cada asignatura y grado evaluado (...) Se evalúan por medio de las pruebas SIMCE (...) Los Otros Indicadores de Calidad evalúan de forma más integral los Objetivos Generales de la Educación establecidos en la Ley General de Educación (LGE) (...) se pueden evaluar autoestima académica, convivencia escolar y vida saludable (...) Se evalúan por medio de las pruebas SIMCE” (Izquierdo, 2013)

Al momento de firmar el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, el establecimiento educacional tiene el deber de realizar un Plan de Mejoramiento Educativo (desde ahora PME). Este debe ser elaborado con la

participación de toda la comunidad educativa, quienes deben planificar y organizar metas y acciones específicas para mejorar y fortalecer aquellas áreas que presentan alguna dificultad dentro del establecimiento educativo.

Pero cada PME presenta diferencias de acuerdo a las categorías en que se clasifican las escuelas –es decir, no todas deben realizar lo mismo- por ejemplo; en el caso de los establecimientos autónomos, deben cumplir con todos los compromisos asociados al convenio que han firmado y deberán presentar el PME al Ministerio de Educación, de esta manera serán evaluados cada cuatro años, según los resultados obtenidos en mediciones de carácter nacional, aplicadas en 4° y 8° año de educación básica. Si el resultado de esa evaluación, en lo referido a los logros académicos indica que han cumplido con sus obligaciones, mantendrán la categoría de autónomos, en caso contrario, dichos establecimientos pasarán a la categoría de emergentes o de en recuperación. Los establecimientos categorizados como emergentes, además de cumplir con los compromisos asociados al convenio, deberán profundizar y entregar el PME al Ministerio de Educación y a la Agencia de Calidad de la Educación, dentro del plazo de un año desde el momento en que firma el convenio. Este PME debe incluir un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento; un conjunto de metas de resultados educativos para el periodo que cubre el plan; coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de los alumnos prioritarios; y establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios, que propendan a mejorar su rendimiento escolar. Cabe resaltar que estos establecimientos recibirán un aporte adicional a la ley SEP, para financiar el diseño y la ejecución del PME. Las escuelas emergentes serán evaluadas anualmente por el Ministerio de Educación, y de acuerdo a los resultados que obtenga en las pruebas anteriormente mencionadas, se determinará su grado de avance y podrá ser recalificado como escuela autónoma, pero si esta no presenta su plan en un año o no aplica las prácticas establecidas, serán calificadas como escuelas en recuperación. Por último, los establecimientos categorizados en recuperación, además de cumplir con el convenio, deberán lograr los estándares nacionales correspondientes a la categoría emergentes en un plazo de cuatro años, y su PME debe abarcar el área administrativa y de gestión del establecimiento; deberá ser elaborado e implementado con apoyo de un equipo tripartita conformado por un

representante del Ministerio de Educación, por el sostenedor, o un representante que éste designe, y por una persona o entidad externa con capacidad técnica sobre la materia, y deberá contemplar medidas de reestructuración del equipo directivo, técnico pedagógicos o de aula, a fin de superar las deficiencias detectadas.

Cabe mencionar que en virtud al cumplimiento del PME y a los resultados que obtengan en las evaluaciones, se determinará la categoría en la que queda suscrito el establecimiento.

3.1.5 Plan de Mejoramiento Educativo: en búsqueda de instituciones de calidad.

Tal como se ha mencionado con anterioridad, para optar a los beneficios otorgados en cumplimiento de la ley SEP, el sostenedor debe suscribir el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, el cual tiene una duración de cuatro años y puede ser renovado de acuerdo a las obligaciones cumplidas. Dentro de este convenio existen una serie de compromisos esenciales. Uno de ellos es cumplir con un PME, elaborado por la comunidad educativa, con el fin de establecer metas y acciones a desarrollar para mejorar continuamente los procesos institucionales-pedagógicos, que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes.

Este Plan se concibe en 2 fases fundamentales: En la primera fase, que ocurre cada 4 años, se recoge y analiza información sobre el horizonte formativo y educativo del establecimiento educacional, expresado en el Proyecto Educativo Institucional (desde ahora PEI) y, sobre la situación institucional actual, para luego definir objetivos y metas estratégicas a alcanzar en función de ellos. En la segunda fase, que se implementa año a año, se plasma la planificación estratégica definida a 4 años a través de una programación que señala objetivos y acciones anuales, las que serán implementadas y evaluadas en función de sí mismas y del logro de los objetivos y metas estratégicas planteadas inicialmente. Es en esta fase donde los recursos recibidos en virtud de la ley SEP juegan un rol clave, en tanto permiten ejecutar las acciones planificadas.

Por último, la formulación de objetivos y metas estratégicas se planifican en torno a cuatro áreas correspondientes al proceso del PME y un área ligada a los resultados; todas ellas con sus respectivas dimensiones.

La primera área se denomina Gestión Pedagógica, la cual se divide en las dimensiones de Gestión Curricular, Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, y Apoyo al Desarrollo de las y los Estudiantes. Esta área tiene como eje central el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Es necesario que el equipo técnico pedagógico, en conjunto con los y las docentes y el director, o directora, trabajen de manera colaborativa y coordinada para asegurar una gestión pedagógica efectiva. Además, esta sección comprende políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo.

La segunda área es Liderazgo, la cual contempla las dimensiones de Liderazgo del sostenedor, Liderazgo del director, Planificación y Gestión de Resultados. El Liderazgo implica el trabajo comprometido de quienes lideran los procesos de gestión institucional y técnico-pedagógica del establecimiento (sostenedores, directores, equipos de gestión). El área comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional a cargo del sostenedor y el equipo directivo.

La tercera área es Convivencia Escolar, que a su vez divide en las dimensiones de Formación; Convivencia, Participación y Vida Democrática. Esta se vincula con el desarrollo de habilidades sociales, interpersonales, para la resolución de conflictos, etc., y se apoya en la implementación tanto de acciones formativas transversales, como de acciones específicas por asignatura. Esta área comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes, incluyendo su bienestar físico, psicológico y emocional, de acuerdo al PEI de cada centro educativo y al currículum vigente.

La cuarta área se relaciona con el proceso es Gestión de Recursos, la que contempla las dimensiones de Gestión del Personal, Gestión de Recursos Financieros, y Gestión de Recursos Educativos, implica brindar condiciones para que los procesos de mejoramiento ocurran, comprende tanto la adquisición de recursos materiales, como los perfeccionamientos que requieran docentes, profesionales y técnicos del establecimiento para atender los procesos formativos de sus estudiantes. Esta área incluye las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a contar con las condiciones adecuadas para el desarrollo de los procesos educativos.

Por último, se encuentra el área relacionada a los Resultados, conformada por los siguientes componentes: i) logros de aprendizajes de los estudiantes en los diferentes

cursos y asignaturas; ii) logros alcanzados por los establecimientos educativos del sistema educativo chileno, poniendo énfasis en la calidad y equidad de este: buscando disminuir la brecha que existe a nivel socioeconómico. Una de las mayores preocupaciones, tanto a nivel nacional como internacional, es la educación, ya que son los niños, niñas y jóvenes quienes liderarán y cambiarán la sociedad en un futuro próximo.

Para que las políticas públicas antes descritas cumplan con sus propósitos a nivel de institución educativa, la comunidad de los establecimientos han de realizar un trabajo mancomunado en pos de la mejora continua, guiados por un líder efectivo.

3.1.6 En busca de educación de calidad para todos: Ley 20.845 o de inclusión escolar

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, a lo largo de los años se han realizado una serie de cambios en el sistema educativo chileno con el fin de mejorar continuamente la calidad de la educación. En este contexto surge la ley N° 20.845 o Ley de Inclusión Escolar, promulgada el 29 de mayo de 2015 y publicada el 8 de junio del mismo año. La ley de inclusión modifica varios cuerpos legales: i) Ley General de Educación, ii) Ley de Subvenciones, iii) Ley de Aseguramiento de la Calidad, y iv) Ley de Subvención Escolar Preferencial. Los principales cambios que introduce, son:

3.1.6.1 Ley General de Educación (LGE)

La Ley 20.845 promueve “el principio de no discriminación arbitraria e inclusión y el principio de gratuidad progresiva” (MINEDUC, 2016) en los establecimientos educacionales que reciben aportes permanentes del Estado. Estableciendo los derechos de los estudiantes respecto a los procesos de admisión: transparencia en los procesos y la prohibición de exclusión por condición socioeconómica, nivel de escolaridad, estado civil y/o situación patrimonial de los padres o apoderados del postulante.

3.1.6.2 Ley de subvenciones

La ley de inclusión establece que todos los recursos que reciba un sostenedor por concepto de subvención deben ser utilizados únicamente para fines educativos. Además, establece los nuevos requisitos para recibir la subvención escolar i) el sostenedor debe estar constituido como persona jurídica sin fines de lucro; ii) debe ser propietario del

inmueble donde funcione el establecimiento educacional y, iii) el sostenedor debe establecer programas de apoyo para los estudiantes con un bajo rendimiento académico y programas de apoyo a la inclusión con el fin de fomentar una buena convivencia escolar.

La nueva normativa modifica el proceso de admisión a dichos establecimientos, permitiendo a los padres o apoderados elegir el establecimiento educativo, y no al revés.

3.1.6.3 Ley de Aseguramiento de la Calidad

La nueva norma amplía las atribuciones de la Superintendencia de Educación Escolar, permitiéndole mantener un registro de todas las cuentas bancarias en el que consten los ingresos que se destinen al cumplimiento de los fines en los establecimientos educativos.

3.1.6.4 Ley de Subvención Escolar Preferencial

La ley crea la subvención preferencial para alumnos preferentes, quienes pertenecen al tercer y cuarto quintil, el monto de la subvención equivale a la mitad de la que corresponde a los alumnos prioritarios (SEP actual). Por otro lado, aumenta el valor de la subvención y aportes que reciben los alumnos de la Ley de Subvención Escolar Preferente en un 20%.

La implementación de la norma tiene un carácter gradual y comenzará a regir de manera escalonada: 180 días tras ser publicada: 1° de enero de 2016, 1° de marzo de 2016 y fines de 2016.

Además, la ley 20.845 i) obliga constituir un equipo de apoyo a sostenedores, ii) permite que los sostenedores puedan acceder al Fondo de Garantía para Pequeños Empresarios, con el objeto de garantizar créditos o mutuos para financiar mejoras útiles o necesarias de dicho inmueble, y iii) crea un fondo para la recuperación y el fortalecimiento de la educación pública que quedará establecido en la Ley de Presupuesto.

3.2 Mejoramiento escolar

Las políticas públicas promueven el mejoramiento escolar mediante la implementación de planes estratégicos y la entrega de recursos por alumnos prioritarios.

Con estos elementos, se toman medidas que propendan a la formación de estudiantes integrales, que se puedan desarrollar en los ámbitos: social, valórico y académico. Considerando el contexto actual chileno, estos planes de mejora son propios de cada establecimiento educativo, en cuanto a las medidas que en él se toman para lograrla, sin embargo, se ven condicionados por el contexto en el que se insertan.

3.2.1 Trayectoria de mejora

Entenderemos trayectoria de mejora como los procesos de mejoramiento de una institución que, siendo estos endógenos y multidimensionales, muestran ciertos patrones característicos independientes del contexto escolar que se estudie.

Según Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) existen cuatro categorías de trayectoria de mejoramiento i) Mejoramiento escolar institucionalizado, donde el aspecto central es obtener buenos resultados en el SIMCE, sin embargo, busca desarrollar todas las asignaturas a favor de una formación integral; ii) Mejoramiento escolar en vías de institucionalización, se basan en la respuesta estratégica de mejoramiento escolar, su atención se dispone en focos y es el director quién lidera los lineamientos de la enseñanza, los docentes no son autónomos; iii) Mejoramiento incipiente, la prioridad es la dimensión académica, con un foco centrado en los aprendizajes básicos, este tipo de establecimiento está cambiando su estructura organizacional y el director es quien lidera la reestructuración; y, iv) Mejoramiento puntual, donde las acciones concretas son orientadas por el SIMCE en un corto plazo.

3.2.1.1 Gestión institucional y técnico-pedagógica de las escuelas

Los propulsores de cambios y el mejoramiento dentro de los establecimientos educativos son los directivos, estos pueden ser identificados como líderes pedagógicos – los que tienen experiencia en el aula y conocimiento en el ámbito pedagógico/curricular-. El director, o la dupla pedagógica conformada por el director y el jefe de UTP, trabajan, de manera específica con el equipo docente, interactuando en virtud de los avances y necesidades de las prácticas pedagógicas para establecer mejoras y, además, buscan fortalecer las planificaciones, evaluaciones y estrategias didácticas en cada asignatura.

La mayoría de los directivos promueve una cultura colaborativa y de trabajo en equipo, con foco en la enseñanza y el aprendizaje, de manera que la escuela se transforme en una comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional. Para esto crean y lideran espacios de trabajo y reflexión colectiva en los cuales los docentes pueden intercambiar estrategias y dificultades, así como elaborar conjuntamente planificaciones y materiales. (Bellei et al 2014)

En cuanto a la gestión técnico-pedagógica, se destaca la inserción de nuevos profesores en la escuela y la reflexión pedagógica continua. Los establecimientos educativos que presentan mejoramiento escolar sostenido, se caracterizan por mantener en el tiempo a los docentes contratados, quienes deben tener un perfil que se alinee con el proyecto educativo institucional. Los profesores principiantes son constantemente supervisados por docentes de mayor trayectoria en el establecimiento, quienes prestan atención a las planificaciones, clima de aula y a cómo estos se enfrentan a las dificultades técnico-pedagógicas emergentes, prestando así apoyo técnico cada vez que sea necesario. Además, se realizan reuniones para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Es importante que los docentes actúen como equipo y asuman las responsabilidades de los logros y fracasos pedagógicos, presten ayuda a quien lo necesita, y busquen estrategias para el mejoramiento escolar. En estas reuniones se pueden organizar las planificaciones pedagógicas y preparar material didáctico, junto con reflexionar sobre el monitoreo de clases y evaluación de las mismas. De esta forma se realiza un trabajo colaborativo entre docentes en pos de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los establecimientos educativos, el rol del líder es un elemento clave, pues permite llevar a cabo un trabajo consensuado, expresándose en las buenas prácticas, las cuales se demuestran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo en equipo. Este aspecto es relevante para la observación de la creación y gestión del conocimiento.

3.2.1.2 Implementación del PME y su impacto en el contexto del establecimiento

Para que dentro de las instituciones escolares se lleven a cabo procesos de mejora, es necesario que exista una coordinación y colaboración con factores altamente

incidentes en su funcionamiento, que según Bellei et al (2014) son: la familia, la comunidad, el sostenedor y dinámica del mercado local y las políticas educacionales.

Dentro del contexto escolar se debe considerar a la familia como parte de la institución, y hacer que esta se involucre en los procesos que se viven en el establecimiento, de esta forma se busca compartir y crear un sentido de identidad relacionada con la misión y visión de este.

Además, el establecimiento se encuentra rodeado de un contexto social: la comunidad, con la que debe interactuar, creando procesos en los que esta forme parte. De esta manera se busca que las familias pertenecientes a la institución formen lazos de identidad, basándose en su cultura y organización comunal. Considerando lo anterior, aquellos establecimientos que sí cumplan con formar parte de la comunidad deberían tener una mayor demanda de matrículas en el mercado local.

Dentro del establecimiento, el sostenedor es el responsable de la gestión escolar y el manejo o distribución de los recursos económicos; este delega responsabilidades y/o atribuciones al director, mediante procesos de confianza y negociación, de esto depende el grado de autonomía del director del establecimiento. Las mejoras institucionales guiadas por el sostenedor y/o director del establecimiento deben considerar la comunidad en la que están insertos, para así potenciar a estudiantes y familias.

Las políticas educacionales son fundamentales para los procesos de mejoramiento escolar, el director y/o sostenedor selecciona aquellas que sean necesarias y se encuentren relacionadas con la comunidad escolar; su funcionamiento depende de la organización de la institución.

Una de las principales políticas educacionales implementadas en los establecimientos es la relativa a la aplicación de pruebas SIMCE, que son utilizadas como un indicador de calidad -tanto de la institución como de la comunidad en la cual se encuentra inmerso-. El puntaje obtenido en estas pruebas, se considera como un criterio fundamental a la hora de matricular a los estudiantes en las instituciones escolares.

La prueba SIMCE es utilizada para medir, clasificar y comparar establecimientos educativos, junto a esto, la administración de las instituciones lo utiliza para

autorregular sus planes de mejora. Al respecto de la importancia del SIMCE, Bellei et al (2014) señala:

El SIMCE es la línea de base del mejoramiento escolar y perciben la creciente importancia que este tiene para las instituciones que gobiernan el sistema educacional. Más aún, dada la pretensión de que el sistema escolar funcione como un mercado, los gobiernos han promovido intensivamente que las familias usen el SIMCE como un indicador de calidad para comparar y elegir la escuela para sus hijos. (Bellei et al, 2014)

Otras dos políticas ministeriales que son relevantes a la hora de tomar decisiones sobre el mejoramiento son: El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (desde ahora SNED) -sistema “que entrega estímulos monetarios a los docentes de los establecimientos seleccionados por su buen desempeño (...) y tiene como criterio fundamental los resultados académicos de los alumnos.” (Mizala y Romaguera, 2000)- y la subvención escolar preferencial (SEP). Debido a que ambas entregan recursos monetarios; el SNED directamente a los docentes y la ley SEP al establecimiento educativo.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de implementación de políticas públicas en cuanto a las temáticas educacionales, es dirigido por el director y/o sostenedor de cada establecimiento educativo. Para que este proceso sea efectivo e incida en la mejora educativa, el director o sostenedor ha de convertirse en un *líder efectivo*.

3.2.2 Líderes dirigiendo escuelas

Existe una diferencia entre director y líder efectivo; el primero está focalizado en el área administrativa y no es una cara visible ni cercana para la comunidad educativa, mientras que el líder efectivo se caracteriza por ser conocido y cercano en la comunidad escolar mediante la realización de intervenciones técnico-pedagógicas, encabezando las reuniones y las decisiones académicas. Este líder, practica el liderazgo definido como liderazgo instructivo, que "hace referencia a las prácticas en las que el director interactúa con los profesores, analizando los resultados de los exámenes, observando las clases, planificando el currículum y favoreciendo su desarrollo profesional" (Slater, Silva, Antínez, 2014).

3.2.2.1 Características de un liderazgo efectivo y sus prácticas

Se entenderá como liderazgo efectivo al trabajo realizado por el director del establecimiento en colaboración con otros miembros de su equipo directivo. Estos realizan una serie de acciones que influyen en las variables mediadoras del desempeño docente, específicamente las motivaciones, habilidades/ capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo. Todas estas acciones intervienen de manera indirecta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En la figura 1, se muestran las variables mediadoras del desempeño docente y cómo se relacionan con el estudiante.

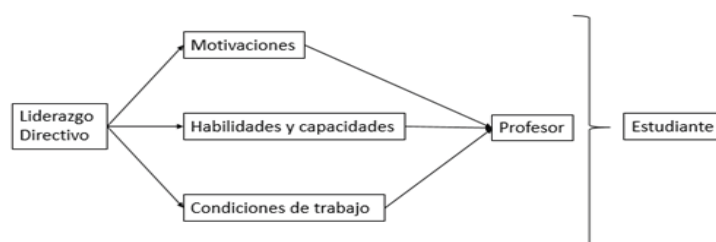


Figura 1:

“Resumen de la senda indirecta de efectos del liderazgo efectivo”, basado en Anderson (2010)

En base al modelo de liderazgo de Leithwood (Tabla 1), existen catorce prácticas del equipo directivo que promueven el desarrollo de las variables mediadoras ya mencionadas. Estas a su vez se clasifican en cuatro categorías como se muestra a continuación.

Tabla 1:

Prácticas claves para un liderazgo efectivo:

Categorías	Prácticas	
Mostrar dirección de futuro	Visión (construcción de una visión compartida)	Motivaciones
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
	Altas expectativas	
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes	Capacidades
	Atención y apoyo intelectual	
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)	
Rediseñar la organización	Construir una cultura colaborativa	Condiciones de trabajo docente
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela	Dotación de personal	
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación y coordinación)	
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	

Basado en Leithwood y Riehl (2005), fuente Anderson (2010)

La categoría Mostrar Dirección de Futuro, se orienta a las prácticas que realiza el equipo directivo, con el fin de formular objetivos que motiven a toda la comunidad escolar a realizar su trabajo con un propósito moral compartido. Estas prácticas son: i) visión: construcción de una visión compartida, ii) Objetivos: fomentar la aceptación de objetivos grupales, iii) Altas expectativas.

Desarrollar personas, se refiere a la habilidad del equipo directivo de potenciar las capacidades y habilidades de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de alcanzar las metas compartidas. Para esto es necesario que exista una motivación intrínseca por parte de los docentes para perfeccionarse profesionalmente de manera individual y colectiva. Entonces el equipo directivo debe propiciar las siguientes prácticas: i) atención y apoyo individual a los docentes, ii) atención y apoyo intelectual, iii) modelamiento: interacción permanente y visibilidad con los alumnos y estudiantes.

En la categoría Rediseñar la organización, es el equipo directivo el que establece un ambiente propicio para que los docentes desarrollen sus capacidades y motivaciones. En este ambiente también se deben realizar acciones orientadas a generar y mantener una cultura colaborativa. Las prácticas que lleva a cabo el equipo directivo son: i) Construir una cultura colaborativa, ii) estructurar una organización que facilite el trabajo, iii) crear una relación productiva con la familia y la comunidad, iv) conectar a la escuela con su entorno y sus oportunidades.

Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela, se refiere a que el equipo directivo debe monitorear las planificaciones, el aula y los resultados pedagógicos, y a partir de ello señalar estrategias que apunten a la mejora. Por otro lado, es percibida por los docentes como una retroalimentación de sus prácticas, que les permite analizarlas y autoevaluar sus resultados. Las acciones que se realizan en esta categoría son: i) dotación de personal, ii) promover apoyo técnico a los docentes: supervisión, evaluación y coordinación, iii) monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes, iv) evitar distracciones del staff de lo que no es el centro de su trabajo.

Junto a lo anterior, es necesario considerar las características personales de los líderes efectivos, las cuales indican que son capaces de asumir riesgos buscando soluciones creativas, tienen un constante deseo de lograr sus objetivos mostrando autoconfianza, realizan cambios en el establecimiento con el fin de lograr los objetivos y metas propuestas, promueven transformaciones en el equipo docente y en las

organizaciones: *agency*, entendida como "una acción intencional, es el ejercicio de decidir impactando en las personas cercanas y monitoreando los efectos" Watkins (2005) citado en Weinstein y Muñoz, (2012). Son vistos por los profesores como fuentes continuas de asesoramiento.

3.2.2.2 Características de una institución con líder efectivo

Las instituciones que se encuentran guiadas por un líder efectivo presentan una cantidad mayor de alumnos matriculados, los apoderados se sienten parte del establecimiento compartiendo la visión, misión y actividades extra programáticas, se presenta una alta expectativa por los resultados alcanzados por los docentes y por los alumnos, obtienen mejores resultados en el SIMCE -comparándolas con escuelas del mismo nivel socio-educativo-, socializan sus logros, fortalezas y virtudes a la comunidad en la que se encuentran insertos, mientras que las debilidades se comparten solo con aquellos que tienen relación directa con el establecimiento.

Junto a esto, generan un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje entre docentes, entre alumnos, y entre docentes y alumnos. Existe una interacción constante entre el docente y el líder efectivo; el educador reconoce y valida las aptitudes y actitudes del líder efectivo, de esta forma cimienta las bases de su liderazgo pedagógico, "la influencia de los directivos sobre la calidad y eficacia sobre los aprendizajes en el aula está determinada, no por sus prácticas de liderazgo, sino por la forma en la que estas afectan el conocimiento, las habilidades de los profesores" (Elmore, 2010).

"Así mismo, la literatura plantea que los directores exitosos permiten mejorar los resultados académicos de los alumnos mediados por los docentes" (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009 en Weinstein y Muñoz , 2012)

El concepto de liderazgo, según Leithwood (2008) en Weinstein y Muñoz, (2012) se vincula con la mejora de la organización. Además, el autor señala que los líderes actúan en ambientes marcados por tensiones, complementarias y simbióticas, de estabilidad y cambio. El ejercicio del liderazgo, en contextos educativos, ha de ser pensado de forma más distribuida y colaborativa, no centrado solo en acciones, sino en la influencia del líder sobre los individuos que componen los equipos de trabajo y su inferencia en la calidad escolar del establecimiento. Al respecto, Elmore (2010) señala

que “En vez de centrarnos en los rasgos personales y las acciones de líderes individuales (...) tendremos que focalizarnos cada vez más en la distribución del liderazgo, diseminando las responsabilidades de conducción y dirección, así como la competencia y la pericia para mejorar la calidad de las prácticas docentes y el nivel de aprendizaje estudiantil”

El comprender la escuela como organización va de la mano con reconocer la necesidad de desarrollo de liderazgo intermedio y, la consiguiente modificación de condiciones institucionales.

3.2.2.3 Líderes intermedios y su rol dentro de las organizaciones escolares

En los últimos años, se han realizado diversas investigaciones en torno al concepto de liderazgo educativo. A partir de estas surgen los nuevos conceptos de líder intermedio y de docente líder. Estas investigaciones sugieren que: i) existen efectos beneficiosos que producen los docentes que ejercen un liderazgo pedagógico entre sus pares, al influir en la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes, y colaborando activamente en la implementación de las reformas educativas en las escuelas, ii) que los docentes tienen un rol clave tanto en la forma en que la escuela se organiza, como en la forma en que se llevan a cabo las funciones centrales asociadas a la enseñanza y el aprendizaje, y iii) fundamentan la importancia de reconocer y estimular la emergencia del liderazgo, no sólo desde el rol del director y su equipo directivo, sino también en los distintos niveles al interior de la organización escolar. (Pinto, V. Galdames, S. Rodríguez, S. 2010).

Como se señaló anteriormente, estos son conceptos nuevos, por tanto no existe una definición clara y unívoca respecto a quiénes son líderes intermedios y qué se comprende por liderazgo docente. “En algunos casos, los docentes designados como líderes poseen roles formales de liderazgo, como por ejemplo, jefes de departamento, mentores o coordinadores académicos, mientras que en otros se entienden como docentes cuyo principal rol está asociado al ejercicio de la docencia en aula, pero que colaboran o han asumido de manera adicional responsabilidades asociadas al ejercicio directivo” (Pinto, V. Galdames, S. Rodríguez, S., 2010). De lo anterior se desprende que la calidad de líder intermedio en ocasiones vendrá dada por la existencia de un cargo o por el cumplimiento de un determinado rol dentro de la institución, pero en otros, será

concedido por la capacidad de un individuo de influir sobre las actitudes y comportamientos de los otros docentes.

Los denominados líderes intermedios, en la mayoría de las ocasiones, serán identificados a partir de su función dentro de la organización escolar y, por tanto, de los ámbitos en los cuales incide su cargo. Uno de los rasgos característicos de los líderes intermedios corresponde al ejercicio del liderazgo a través de trabajo colaborativo con sus pares. Este trabajo se genera en torno a trabajo pedagógico y los problemas propios del quehacer docente. Pinto, Galdames, y Rodríguez (2010) señalan que entre las prácticas que los líderes intermedios realizan se encuentran:

- La construcción de equipos de trabajo docente.
- La configuración de redes formales e informales para retroalimentar y apoyar la labor profesional.
- Asesoramiento o *coaching* para fomentar la mejora de la instrucción y el desarrollo profesional de sus pares.
- Colaborar en la generación de climas de confianza, participación y compromiso.
- Facilitar y otorgar entendimiento respecto a los cambios organizacionales y la implementación de acciones propias de las reformas educativas.
- Generar diálogos e interacciones centradas en las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje.
- Confrontar barreras y promover cambios culturales y estructurales que vayan en beneficio del quehacer docente y la mejora de la enseñanza.
- Colaborar y asesorar a los equipos directivos en la toma de decisiones.

En virtud de lo anterior, se puede concluir que las funciones realizadas por el líder intermedio, en el ámbito educativo, repercute, potencia y maximiza los efectos del liderazgo efectivo sobre el aprendizaje de los educandos. Es por esto que los líderes efectivos fomentan un ambiente educativo propicio para desarrollar estudiantes integrales, y generan ambientes de descentralización del liderazgo, es decir, permiten, potencian y estimulan la formación de nuevos líderes dentro de la comunidad. Estos son los líderes intermedios, que ayudan en el proceso de guiar la comunidad educativa hacia objetivos comunes, compartiendo metas y estrategias a utilizar.

Para lograr lo antes descrito, es importante observar las relaciones que se generan al interior de las organizaciones, pues a partir de estas se puede distinguir aquellos entes facilitadores del proceso de creación y gestión del conocimiento al interior de una institución.

3.3 Creación y Gestión del Conocimiento en Organizaciones Educativas

Una Organización Educativa (desde ahora OE) de calidad, es aquella que constantemente se renueva según la realidad que vive. Esta innovación da cuenta de la Creación y Gestión del Conocimiento que sostiene dicha OE, de la cual derivan elementos que propician la mejora continua y el crecimiento cognoscitivo de la OE.

Para que la CGC esté presente en una OE se deben cumplir ciertos requisitos. Para la mejor comprensión de esto, se profundizará el concepto de “conocimiento”, se definirá qué es CGC, se caracterizará una OE de calidad, se señalará la relación existente entre OE y CGC y se analizarán los procesos asociados a los modelos de CGC más relevantes.

3.3.1 El concepto de conocimiento y sus transformaciones a lo largo de la historia.

Conocimiento, es un concepto que se ha reformulado a lo largo de la historia, dependiendo del tiempo histórico y la corriente filosófica predominante. La conceptualización del conocimiento determinará la valoración que de él se tenga. Para comprender los modelos teóricos imperantes en la actualidad sobre la CGC que serán revisados en la sección 4.3.5, es necesario realizar una revisión histórica en torno a la evolución del concepto conocimiento. Dicha revisión será resumida en las siguientes tablas (Anexo 1): Historia del Conocimiento Occidental; Historia del Conocimiento Oriental y, Autores Modernos, las que respetan la categorización realizada por Domingo Valhondo (2003) en su obra Gestión del Conocimiento. Del mito a la realidad.

Tabla 2

La conceptualización y valoración moderna del concepto:

Michel Polanyi	1891-1976	Señala que el concepto de conocimiento se basa en tres tesis claves: la primera, un descubrimiento auténtico no es explicable por un conjunto de reglas articuladas o de algoritmos. La segunda, el conocimiento es público, pero también en gran medida es personal. Tercero, bajo el
----------------	-----------	--

		conocimiento explícito se encuentra el más fundamental, el tácito. Todo conocimiento es tácito o está enraizado en tácito. Para Polanyi “<i>sabemos más de lo que somos capaces de expresar</i>”
Peter F. Drucker	1909- 2005	Introduce el concepto de knowledge worker, dando protagonismo a las personas dentro de las organizaciones. Definiéndolos como activos.
Peter Senge	1947-	Su aportación más importante es el concepto de Learning Organization, que se definen como organizaciones en la que los empleados desarrollan su capacidad de crear los resultados que realmente desean y en las que se propician nuevas formas de pensar, entendiendo la empresa como un proyecto común y los empleados están continuamente aprendiendo a aprender.
Ikujiru Nonaka Hirotaka Takeuchi	1935- 1946	Proponen que el conocimiento se crea y gesta en una comunidad. Para esto, establece un proceso de cuatro etapas, llamado SECI, en el cual la comunidad debe socializar, externalizar, combinar e internalizar sus conocimientos tácitos y explícitos, para así lograr la creación de nuevos conocimientos.
Karl-Erik Sveiby	1946-	Aporta una visión práctica sobre la gestión del conocimiento, desarrollando herramientas para la gestión y la medición del mismo.
Thomas H. Devemport	1954-	Presenta una visión práctica en la gestión del conocimiento. Dedicar una especial atención a la distinción entre datos, información y conocimiento, tratando de mostrar cómo se produce el tránsito entre dato e información y de información a conocimiento. “El conocimiento es una mezcla fluida de experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas que proporcionan un marco para su evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y aplica en las mentes de los conocedores. En las organizaciones está, a menudo, embebido no solo en los documentos o base de datos, sino también en las rutinas organizacionales, en los procesos, prácticas y normas”.

Cuadro resumen de “Autores Modernos: principales aportaciones”. Fuente: Elaboración propia, basado en Valhondo (2003) Gestión del conocimiento del mito a la realidad.

Frente a todas las acepciones consideradas, es difícil lograr definir con exactitud el concepto de conocimiento, sin embargo, es posible delimitarlo en ciertos sentidos; el conocimiento forma parte del sujeto, es lo que éste sabe del mundo, ya sea en base a lo que ha experimentado, observado, escuchado, etc. El conocimiento que el sujeto tiene puede ser definitorio de su forma de ser y comportamiento, ya que es considerado como

una verdad –por parte del sujeto-, aunque no sea absoluta. De todas maneras, el concepto será profundizado en los siguientes apartados.

3.3.2 Creación y Gestión del Conocimiento

Diferentes investigadores han establecido acepciones sobre lo que es la CGC, y en base a estos, será definida. Para llevar a cabo esta definición, es importante establecer una conceptualización de “creación”, “gestión” y “conocimiento”, de manera particular, y luego se revisará la concepción de lo que es CGC.

Según la Real Academia Española (RAE), creación viene de la acción de crear, refiriéndose a establecer, instituir, hacer a alguien lo que antes no era, obra de ingenio, de arte o artesanía muy laboriosa, o que revela una gran inventiva. Siguiendo lo anterior, entenderemos el concepto creación como el acto de establecer o instituir algo. Además, señala que el término gestión se refiere a acción y efecto de gestionar y administrar. Término que es comprendido de la manera señalada.

Y la expresión conocimiento, uno de los conceptos más complejos revisados en este apartado, será construida a partir de diferentes visiones; la visión histórica –observada en el apartado 3.3.1- la definición de la RAE; como acción y efecto de conocer, entendimiento, inteligencia, razón natural, estado de vigilia en que una persona es consciente de lo que le rodea, noción, saber o noticia elemental de algo; y también es relevante complementar con lo que expresa Rodríguez-Gómez (2015), quien señala que el conocimiento es un término complejo, que integra varios elementos, algunos de estos elementos son: el sujeto que conoce, ya que cada sujeto está rodeado por un contexto que le brinda experiencia, la que no necesariamente va a igualarse a la de los individuos pertenecientes a este contexto. Los procesos de valorización e internalización de aquellos elementos que observan y experimentan también inciden en lo que el sujeto conoce, así como los datos y la información explícita –por ejemplo, hechos que no dependen de la comprensión del sujeto, sino que son considerados como verídicos-, los cuales son comparados, reflexionados, conectados con otras experiencias, y también son socialmente compartidos. Por lo tanto, el conocimiento es todo aquello que forma parte de lo experimentado por un individuo; ya sea algo que observó, escuchó, vivió, reflexionó, contrastó, etc.

A pesar del camino que vislumbran estos tres conceptos por separado, es importante comprender a qué se refiere el término Creación y Gestión del Conocimiento, es por esto que contrastando diversas visiones -previamente analizadas por Rodríguez-Gómez (2015)- de autores como Tiwana (2002), Durán (2002), Nonaka (2003), OECD (2004), Lloria (2008), entre otros; se analizará y sinterizarán los aportes de los principales autores, creando así una definición que integre los elementos necesarios para llevar a cabo la CGC. Además, es necesario diferenciar entre el conocimiento individual y el conocimiento organizacional. El primero se refiere a la capacidad de aprendizaje de cada individuo y el segundo, a la acción de aprender de la organización como conjunto, foco de esta investigación.

Crear y gestionar el conocimiento implica llevar a cabo ciertos procesos dentro de una organización, ya sea empresarial, de mercadeo, educativa, etc. –siendo la organización educativa la que nos interesa-. Estos procesos son en pos del mejoramiento de la organización, buscando lograr cambios continuos, innovadores y efectivos. Por esto, es necesario que cuando una organización busque llevar a cabo la CGC debe tener en cuenta algunos elementos, por ejemplo, i) qué es lo que la organización conoce, reconociendo el conocimiento tácito y explícito que ésta podría tener y los saberes que forman parte de este conocimiento; (De Aparicio, 2009) el “saber qué” (hechos y realidades), “saber por qué” (principios y leyes de la naturaleza), “saber cómo” (habilidades o capacidades para hacer algo) y el “saber quién” (conocer quién sabe qué y quién sabe cómo hacer qué); ii) quiénes son los miembros de la organización, y con esto se refiere a que cada individuo es una pieza clave para llevar a cabo la CGC, sin importar la jerarquía que haya dentro de la organización; iii) un director o “equipo directivo que comunique una visión clara de lo que es una organización inteligente, que se involucre de forma sistemática y visible”; (Rodríguez-Gómez 2015) iv) un contexto, el cual debe ser considerado por la organización, ya que todo cambio realizado en ésta afecta al entorno de la misma organización ; v) recursos y medios, estos serán importantes al momento de llevar a cabo ciertos procesos que forman parte de la CGC. Estos elementos determinarán las “capacidades” que tiene una organización; es decir, si puede adquirir, compartir, renovar y aplicar conocimiento, contrastar, conectar, socializar datos e información que permitan crear y construir sistemáticamente conocimiento, controlar y coordinar –además- los flujos de conocimiento, relacionando esto con las actividades que realiza la organización. Si la organización logra realizar

estas tareas y alcanza un objetivo o resuelve una crisis y además se mantiene en la innovación, entonces logrará crear y gestar el conocimiento.

3.3.3 Organización Educativa de calidad

Cuando una institución educativa logra organizarse y llevar cabo buenas prácticas, existe una alta posibilidad de que el conocimiento que imparta, y el modo en que lo hace, también sean eficientes, logrando así, ser una OE de calidad para la comunidad en la cual está inserta. Pero, ¿Cómo una escuela podría saber que es de calidad? La respuesta está en el cumplimiento de diversas características que distinguen a una organización de otra y que guardan estrecha relación con la CGC, ya que la CGC busca la calidad.

En base a autores como Gairín, Gordó, Hargreaves; citados en Rodríguez-Gómez (2015), señala que un centro educativo debe ser capaz de establecer i) jerarquías planas y descentralización, donde la información sea clara para todos y se establezcan redes de colaboración, para así poder tener un rendimiento social con relaciones fluidas y comunicación eficaz que propicie el compromiso colectivo; ii) reconocer el conocimiento de los profesores y valorar su experticia, sin dejar de lado la innovación y formación continua de sus conocimientos; iii) promover una cultura de mejora continua, tanto para la OE en sí como para la comunidad en la cual se inserta, donde se establezca una colaboración interna y externa de los participantes y beneficiados del centro educativo. Para esto, es importante que la comunidad educativa aprenda a tratar los errores y desafíos como oportunidades para obtener un mayor aprendizaje, y no verlo como una barrera sin solución; iv) tener la capacidad de aprender y adaptarse, para esto hay que ser consciente de lo que el entorno requiere y también ser sensible y estar atento ante las solicitudes y preferencias de los miembros claves de la comunidad educativa; v) crear, conocer y gestionar la información y el conocimiento, donde exista constante diálogo, reflexión, trabajo en red, en relación al conocimiento y las prácticas que se están llevando a cabo. Para esto, es importante que en la comunidad educativa se presente una planificación coherente y flexible, adecuándose constantemente al contexto y las innovaciones que se realicen; vi) tener un clima positivo, donde las tareas profesionales se rijan por la libertad, el control y la responsabilidad.

Sin embargo, es importante considerar lo que establece Concha (2003)

El concepto de “calidad” no es un concepto uniforme y unívoco. Es fácil constatar que cada autor concibe su concepto de calidad y facilita su propia definición. Creo que nos encontramos ante conceptos abiertos o conceptos válvula que se llenan de contenido a través de la evolución social y cultural de un país. Por ello, sin duda, cada autor los llenará de contenido de acuerdo con los factores, parámetros o procedimientos desde donde parta. Es imposible partir de las mismas posiciones sociales, ideológicas, religiosas, políticas,... salvo que, erróneamente, se recurra a las ideas o pensamientos fundamentalistas o se acepten ciegamente las impuestas heterónomamente. (Concha, 2003)

Es por esta razón que calidad se definirá según lo que la Reforma Educativa (2013) busca lograr: educación de calidad integral, la cual no define explícitamente, aunque especifica que debe ser “entendida integralmente y no sólo como el resultado de pruebas estandarizadas” (MINEDUC, 2013). Además señala que para llevar a cabo educación de calidad, es importante considerar la “gestión institucional, procesos pedagógicos que impactan en los aprendizajes” (MINEDUC, 2013), es decir, es importante que haya atención en la gestión pedagógica.

Lo anterior implica materializar crecientemente en los establecimientos educacionales principios como la equidad, la colaboración, la integración social, la inclusión, la interculturalidad etc., con miras a potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y de calidad en el mediano y largo plazo. (Reforma Educativa, 2013)

Esto significa que aspectos como liderazgo, gestión de recursos y convivencia escolar también sean considerados, ya que un elemento afecta a otro, como se puede apreciar en la figura 2.



Figura 2:
“Diagrama relacional” extraído de: Fuente: Plan de Mejoramiento Educativo, 2014.

Es por lo expresado anteriormente, que “educación de calidad” será definida como el proceso de enseñanza y aprendizaje que logra la adquisición del conocimiento, por parte de un sujeto, de manera integral, llevando a cabo la formación y el desarrollo -en lo académico, social, cultural, actitudinal y procedimental- de estudiantes sin importar su procedencia socioeconómica, su creencia religiosa o su capacidad física. Por lo tanto, una institución educativa de calidad será aquella que logre impartir educación de calidad a todos sus estudiantes.

El nivel de calidad de los establecimientos educativos será cuantificado mediante los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas estandarizadas tipo SIMCE -que debe ser igual o mayor al desempeño nacional- el cual se convierte en un puntaje de muestra que indica los conocimientos procedimentales y académicos, principalmente, que ha logrado impartir el establecimiento, además de la valoración de otros elementos importantes, como la motivación y el clima escolar.

3.3.4 Relación entre la CGC y la OE

La relación que existe entre CGC y OE es fundamental, ya que para que una organización educativa logre ser de calidad, ha de considerar un proceso de CGC, de tal forma que este proceso sea un camino para lograr la calidad. ¿Por qué CGC? porque propicia una gestión eficaz y da paso al mejoramiento continuo de la educación, en este caso.

3.3.5 Implementación de CGC en una OE

Se han presentado diversos modelos para la CGC en OE. Uno de los modelos de creación y gestión del conocimiento más concreto es el establecido por Nonaka y Takeuchi (1999), conocido como el modelo SECI, que consta de cuatro etapas – socialización, externalización, combinación e internalización- y, además, trabaja con la dimensión epistemológica y ontológica del conocimiento –según lo planteado por Gourlay (s.f) esta dimensión puede reemplazarse por los bienes o activos de conocimiento (knowledge assets)-, transformando constantemente el conocimiento tácito y el explícito. Este modelo SECI se realiza en un determinado contexto – organización educativa, empresa, etc.- el que es llamado “ba”. Basado en lo que enuncia Gourlay (s.f) y De Aparicio (2009), el siguiente esquema explica SECI.

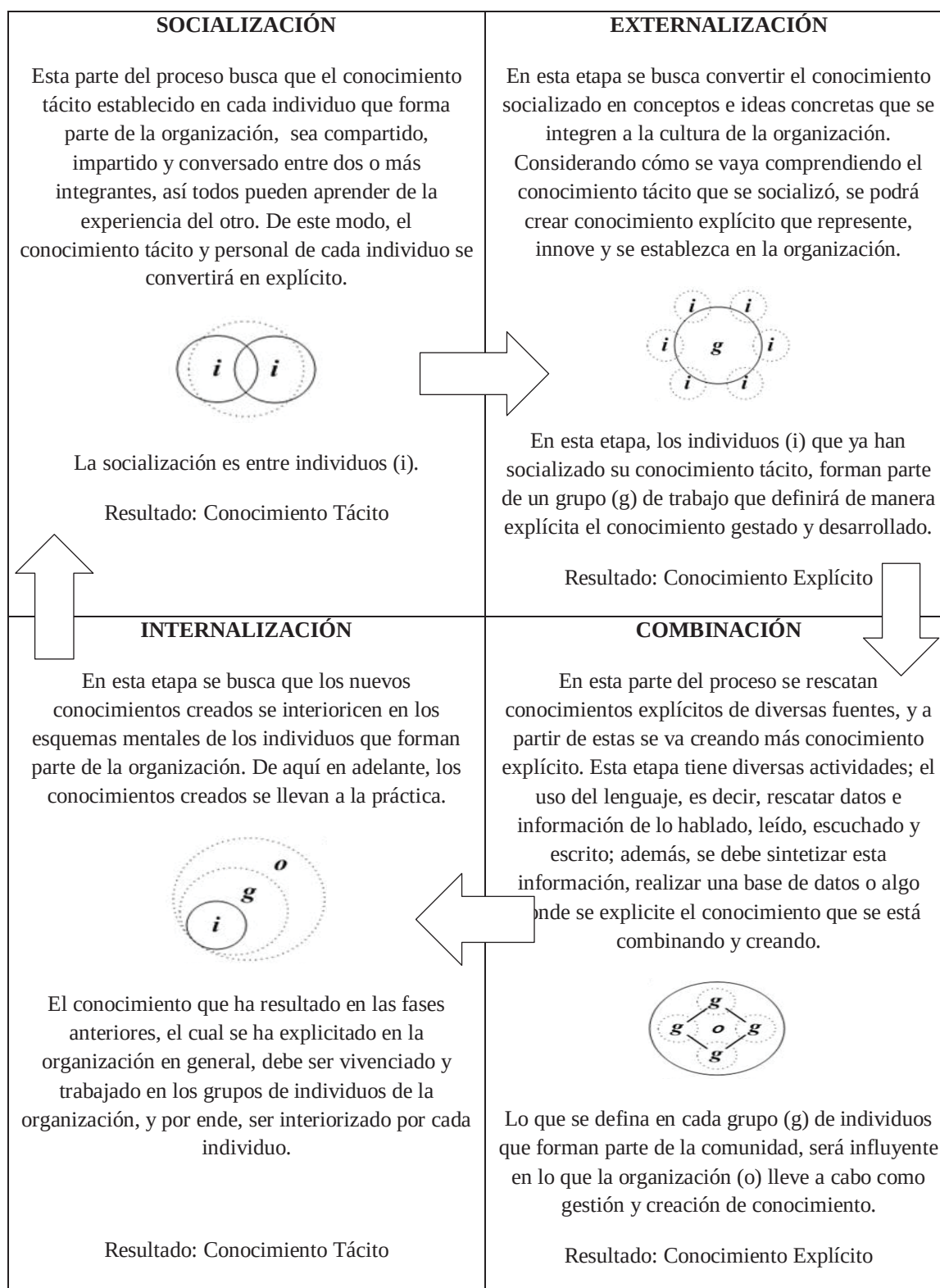


Figura 3

Fuente: Elaboración propia, basado en Rodríguez - Gómez (2015): *Gestión del conocimiento y la mejora de organizaciones educativas* y Nonaka, (2015): *SECI Model of Knowledge Dimensions*.

Un aspecto importante del ciclo del conocimiento (modelo SECI) es que, al ser el conocimiento algo que debe renovarse de manera constante y no debe dejar de pasar por las necesarias conversiones, es un modelo en espiral, ya que las mismas cuatro etapas

pueden ir ayudando a una organización a que pueda crear, acrecentar, modificar y profundizar su conocimiento. Pero este modelo en espiral contempla dos dimensiones; el ámbito ontológico, referido al trabajo en equipo y la interacción social de los individuos que forman parte de la organización; además de la dimensión epistemológica, la que apunta a la conceptualización del conocimiento y aplicación de este.

De Aparicio (2009) presenta la visión de González (ob, cit) que complementa lo planteado en el modelo SECI:

El proceso de creación del conocimiento desde la perspectiva de González (ob, cit), es dinámico y consta de cuatro (4) etapas: comienza el ciclo con el estado de variación: es cuando dos o más individuos de una organización generan un conjunto de ideas que ayudan a solucionar un problema o a afrontar nuevos retos; aquí los conocimientos son expresados en forma tácita. Le sigue luego el proceso de selección interna: se evalúa el conjunto de ideas para determinar su efectividad en la solución del problema o las mejoras del mismo; aquí pasa el conocimiento a explícito. Después pasa a la etapa de transferencia: es la de aplicación del conocimiento en las distintas áreas de la organización para renovar los conocimientos existentes; sigue existiendo el conocimiento explícito, también existe la transmisión del conocimiento. Al final, la etapa de retención del conocimiento generado y transmitido en la cual influirán las variables como la experiencia acumulada, la motivación de la fuente, la capacidad de absorber el receptor; este es un conocimiento tácito. Completándose el ciclo y al volver a existir una motivación se comienza de nuevo. (De Aparicio, 2009)

Se puede encontrar en “Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas” de David Rodríguez -Gómez, otros modelos planteados por diferentes autores, algunos desarrollados en España, otros internacionalmente reconocidos, y otros educativos. Los que se nombran a continuación, son de índole educativos.

3.3.5.1 Gestión del Conocimiento para la mejora de las Organizaciones Educativas (Petrides y Nodine, 2003)

Desde el ISKME “Institute for the Study of Knowledge Management in Education” se publica un monográfico sobre gestión del conocimiento (desde ahora

GC) en educación, es aquí donde estos autores presentan un marco referencial para comprender las políticas y prácticas que contribuyen a compartir y gestionar el conocimiento en organizaciones educativas.

La propuesta que se presenta desde el ISKME está basado en un ciclo de GC, este ciclo consta de 4 fases, las cuales van desde los datos a la acción (*Véase la siguiente imagen*).

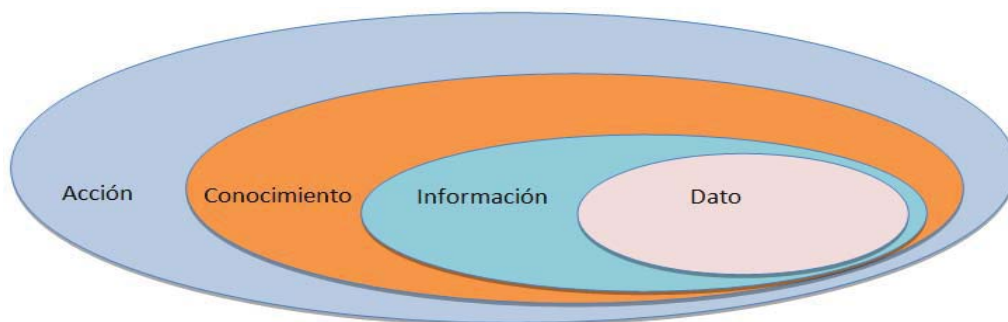


Figura 4:

Fuente: Rodríguez-Gómez (2015), *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*, basado en Petrides y Nguyen (2006): *El ciclo de datos - información - conocimiento - acción*.

Este ciclo de GC del ISKME es un proceso iterativo de cambio y mejora, la fase y su elemento se va construyendo a partir de la anterior, además podemos desarrollar actividades de manera simultánea y que corresponden a diferentes fases.

Por lo tanto, podemos decir que los datos son hechos y medidas cuantitativas que están disponibles en cualquier organización; una vez que los grupos, individuos u organización a cargo se apropian de los datos y contribuyen a su propia interpretación y categorización, estos datos se van a transformar en información, pasando así a la siguiente fase. Como ya se tiene la información la siguiente fase es la de conocimiento, el cual es la comprensión resultante que va a permitir a los individuos o grupos compartir y utilizar la información, una vez que el conocimiento se utilice para tomar diversas decisiones concretas o resolver problemas, se está transformando en acción.

Además estos autores señalan algunos aspectos prácticos para el desarrollo de la GC en organizaciones educativas. Estos están relacionados con generar confianza entre los miembros de la organización, centrarse en las personas y sus necesidades, hacer explícitos los procesos y patrones de flujo de información, disposición de tecnologías,

mejorar el aprendizaje y resultados del alumnado, que GC sea un proceso iterativo y que perdure en el tiempo, entre otros.

3.3.5.2 Proceso para el diseño de un sistema de Gestión del Conocimiento en una organización escolar (Durán, 2004)

Este autor propone, un proceso de 5 etapas para diseñar e implementar un sistema de CGC en una organización escolar.

Su propuesta está basada, como señalan las autoras Marsal y Molina (2002), en una auditoría de la cultura organizativa, esta tiene como objetivo caracterizar dicha cultura compararla con una cultura colaborativa, es decir, con una que sea más adecuada para un sistema de CGC, además de planificar, si es necesario, un proceso de cambio cultural. También, hace énfasis en que las tecnologías de la información y la comunicación (desde ahora TICs) son las únicas herramientas para poner en marcha un proceso de CGC, es más, considera esenciales instancias de trabajo colaborativo donde se genere discusión, ya sea entre individuos que establecen lazos de amistad o de actividad académica o laboral.

A continuación se describirán, de manera acotada, los 5 pasos del proceso que menciona el autor:

a) Análisis de la cultura organizativa de cada centro escolar

Durán propone un cuestionario elaborado por Armengol (2001) como instrumento para el análisis, con el fin de detectar si el centro escolar dispone o no de una cultura colaborativa, en primera instancia serán personas externas a la organización las que realicen auditoría cultural, para que luego sean los miembros de la organización quienes reflexionen y evalúen dicha auditoría.

b) Definición de un plan de acción para generar la cultura adecuada

Como bien lo dice el título del segundo paso, acá se debe realizar la planificación del propio sistema de CGC.

c) Análisis del Capital Intelectual

En este paso se debe realizar un inventario del conocimiento que existe dentro del centro educativo.

d) Análisis de las TIC

Esta etapa del proceso pretende que los establecimientos educativos reciban asesoramiento de expertos en las TIC antes de invertir en ellas, de tal forma que sirva de ayuda para solucionar de mejor manera sus necesidades de CGC.

e) Creación de un sistema de CGC y puesta en marcha de algunas actividades grupales ideadas para la CGC

En esta última etapa el autor recomienda planificar el sistema de CGC por completo, antes de iniciar cualquier tipo de acción en relación al proceso de CGC. Además se aconseja buscar la implicación del equipo directivo del centro educativo en el diseño e implementación del sistema CGC, incluso estudiar la posibilidad de que sean ellos mismos quienes lideren el proceso.

3.3.5.3 La Gestión del Conocimiento en Educación (Sallis y Jones, 2002)

Este modelo consta de 6 aspectos claves que van a permitir a las organizaciones conocer lo que ellos saben.

a) Clasificación del conocimiento

Antes de cualquier proceso de CGC, la organización debe estar al tanto de todo el conocimiento ya existente de dicha organización. Esta clasificación se hace con el fin de tener identificados cada uno de los conocimientos existentes, y así saber cómo utilizarlos y potenciarlos en las planificaciones estratégicas que realizará la organización. Para clasificar de mejor manera los conocimientos, los autores han propuesto una serie de preguntas las cuales tienen relación con; accesibilidad, vigencia, creatividad, fiabilidad, validez, entre otros.

Además, es importante que la organización determine el grado de conciencia que tiene sobre su conocimiento, de tal forma que se pueda tener un punto de partida. Si la organización es consciente de lo que sabe, o es consciente de lo que no sabe, se dice que es una organización bien informada, sin embargo, si la organización no es consciente de lo que sabe o desconoce los conocimientos que posee, se dice que es una organización ignorante.

b) Marco de referencia para la CGC

En esta fase los autores pretenden proporcionar una guía que permita a las diversas instituciones conocer los factores que constituyen el proceso de CGC. Los factores son:

- 1-. Revisar el conocimiento disponible en la institución
- 2-. Analizar los procesos de creación de conocimiento
- 3-. Evaluar el conocimiento organizacional base
- 4-. Introducir nuevos sistemas para capturar y utilizar el conocimiento
- 5-. Establecer una gestión efectiva de los nuevos sistemas de conocimiento
- 6-. Desarrollar la motivación para compartir y utilizar el conocimiento
- 7-. Hacer que el nuevo conocimiento esté disponible y sea de fácil utilización
- 8-. Mantener la vigencia del conocimiento organizacional

c) Auditoría del conocimiento

Esta fase se realiza con el fin de identificar de qué manera es usado el conocimiento en la organización y cuáles son los factores que lo fomentan y/o lo inhiben, además se trata de identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la organización para poner en marcha el proceso de CGC.

d) Medición del conocimiento

Es fundamental la medición de bienes intangibles, por lo cual se ha ido desarrollando los diferentes modelos de medición del Capital Intelectual - conocimiento-, como por ejemplo; métodos directos de Capital Intelectual, métodos de capitalización del mercado, métodos de retorno sobre los activos y métodos de cuadros de mando. Claramente en instituciones educativas privadas es menos complicado poder aplicarlos, y esto debido a que tiene un enfoque mercantil.

e) Tecnología y Gestión del conocimiento

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son, únicamente, una parte de cualquier proceso de CGC, ya que resultan útiles y facilitan los procesos de

almacenamiento, estructuración, distribución, acceso y manipulación de la información.

f) Explotación del conocimiento

La explotación del conocimiento es el producto de la aplicación y desarrollo del modelo CGC dentro de una organización, por lo tanto todo dependerá de las características que tenga cada una de las instituciones educativas.

Ante los modelos anteriormente descritos, para esta investigación, serán considerados los modelos; SECI, establecido por Nonaka y Takeuchi (1999) y el modelo de dato, información, conocimiento y acción, establecido por Petrides y Nodine (2003). Ya que ambos pueden estar presentes en una organización, sin la necesidad de que esta sea consciente de la planeación y ejecución de los modelos anteriormente mencionados, siendo esta una característica determinante frente a los otros modelos descritos.

IV. Metodología de la investigación

4.1 Diseño de la investigación

La presente investigación es de enfoque cualitativo, es decir,

Es apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico (...) De manera que focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia, sin la pretensión primaria de establecer regularidades, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes universales por la vía de generalizaciones abstractas a partir de datos estadísticos, más bien consideran que los postulados de una teoría son válidos únicamente en un espacio y tiempo determinados. (González, 2003)

Es por esto que, la presente investigación corresponde a un estudio de caso único, Stake (1999) señala que “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999). Es por esto que el objetivo principal de esta investigación se relaciona con la comprensión de un fenómeno social: la gestión del

conocimiento en establecimientos educativos, a partir del análisis de los significados y representaciones que los directivos de una institución educativa (director, equipo directivo) le otorgan a este proceso y de las dinámicas de gestión, observable, que experimentan los copartícipes del proceso. La técnica de estudio de casos, como señala Pérez (1994), “puede definirse como una descripción intensiva y holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno de unidad. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo de manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez, 1994), por lo tanto, este tipo de técnica es un método de investigación que tiene por objetivo comprender las conductas sociales de pequeños grupos o de sujetos, intentando proporcionar una serie de información que se extrae de los casos que representan situaciones problemáticas diversas de la vida real, para ser estudiadas y analizadas. Los resultados obtenidos no tienen el carácter de generalizables, sin embargo, su importancia radica en que el investigador puede y debe centrar todas sus energías en el estudio de este objeto o hecho singular, para dar a conocer sus múltiples atributos, características y relaciones complejas que se forman por las distintas interacciones en un contexto dado.

Por consiguiente, este tipo de diseño permite profundizar y reflexionar sobre la situación social investigada, y así aproximarse a la comprensión, en este caso, de la complejidad que implica el proceso de gestión del conocimiento en centros educativos.

4.2 Muestra

Como se señaló anteriormente, la presente investigación tiene como propósito recabar información pertinente, profunda y de calidad, es por esto que el tipo de muestra que se considera es la de caso-tipo, que permite describir en profundidad una problemática. Al ser un estudio de tipo cualitativo, “el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés de la investigación no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010).

4.2.1 Selección de la muestra

Para establecer la muestra, correspondiente a esta investigación, se analizaron 407 colegios de las comunas de: Valparaíso, Viña del mar, Quilpué, Villa Alemana, Concón, Casablanca y Quillota. Enfocándonos en: los resultados obtenidos en el SIMCE en las

asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, motivación y los indicadores Clima de convivencia escolar y Autoestima académica y motivación escolar.

Para la elección de los establecimientos educacionales se consideraron los siguientes criterios de selección: i) Puntajes SIMCE que evidencian una mejora en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 4º y 8º básicos, aumentando o manteniendo los puntajes entre los años 2011 y 2014; ii) otros indicadores de calidad educativa: autoestima académica y motivación escolar, y clima de convivencia escolar de 4º y 8º básicos, igual o superior al de otros establecimientos de similares características. (Véase Anexo 2)

A partir de este análisis se seleccionaron 8 colegios:

4.2.2 Colegios seleccionados para la investigación

Tabla 3:

Establecimientos educativos seleccionados.

Colegio	Dependencia	Comuna	Información SIMCE
Colegio Lord Cochrane	Particular pagado	Viña del mar	Anexo 3
Colegio San Ignacio de Ssalle	Particular subvencionado	Quillota	Anexo 3
Colegio Hispano	Particular subvencionado	Villa Alemana	Anexo 3
Escuela Santa Clara	Particular subvencionado	Valparaíso	Anexo 3
Liceo Nuestra Señora de la Paz	Particular subvencionado	Viña del mar	Anexo 3
Colegio Capellán Pascal	Particular privado	Viña del mar	Anexo 3
Colegio Coeducacional la Igualdad	Particular subvencionado	Valparaíso	Anexo 3
Colegio Seminario San Rafael	Particular privado	Valparaíso	Anexo 3

Establecimientos educacionales seleccionados para la investigación. Fuente: Elaboración propia basada en información extraída de <http://www.agenciadecalidad.cl>

Posteriormente, se les invitó a participar de la investigación, mediante una carta personalizada, dirigida al/a director/a de dichos establecimientos educativos, explicando las directrices de la investigación y la fundamentación teórica de esta.

A partir de esto, los establecimientos educacionales aceptaban o rechazaban formar parte de la investigación.

4.2.3 Respuesta a la invitación de participar en la investigación.

Tabla 4:

Respuesta de establecimientos educativos

Establecimiento educativo	Respuesta a la invitación
Colegio Lord Cochrane	No, por la carga laboral propia del período en la que se extendió la invitación
Colegio San Ignacio de Ssalle	No presentaron respuesta.
Colegio Hispano	No, porque no estaba de acuerdo todo el equipo directivo.
Escuela Santa Clara	No, por la carga laboral propia del período en la que se extendió la invitación
Liceo Nuestra Señora de la Paz	Sí.
Colegio Capellán Pascal	No, porque el colegio había terminado recién de trabajar con una tesis y eso demandaba mucho tiempo por parte de los miembros del establecimiento
Colegio Coeducacional la Igualdad	No, por cambio de director y tienen sobrecarga de practicantes.
Colegio Seminario San Rafael	No, porque debían contar con la aprobación de todo el equipo directivo.

Respuesta de las instituciones educativas a la invitación de participar en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Es así como el universo de esta investigación queda constituido por el colegio Nuestra Señora de la Paz, ubicado en Calle Veinticuatro Norte 1341, en la localidad de Santa Inés, Viña del Mar, región de Valparaíso. Por lo tanto la población incluida en este estudio corresponde a: la directora del establecimiento, miembros del equipo directivo y un total de 57 profesores y profesoras que se desempeñan en los niveles de

educación parvularia (pre kínder - kínder), básica (primero a octavo) y media (primero a cuarto) en dicho establecimiento.

La muestra es estructural y dentro de ella se definen qué y cuántos actores sociales participan en la investigación: i) la directora pedagógica del colegio Nuestra Señora de la Paz desde el año 2011, fue convocada a participar en la investigación, mediante una carta dirigida al director del centro educativo. La Hermana, perteneciente a la congregación, se desempeña como representante legal del establecimiento. ii) El equipo directivo del establecimiento, conformado por el subdirector del establecimiento, quienes fueron convocados a participar de la presente investigación mediante convocatoria de la directora del establecimiento, previa solicitud de las tesis. iii) 57 profesores y profesoras (docentes) de aula que se desempeñan en los niveles señalados, en diferentes sub-sectores de aprendizaje y que pertenecen al colegio Nuestra Señora de la Paz, cuya participación fue convocada por la dirección del establecimiento, previa solicitud de las tesis.

4.3 Técnicas

Las técnicas que se utilizan para la recolección de datos dentro del enfoque cualitativo, tienen como propósito:

Obtener datos (que se transformarán en información) de personas, (...) contextos o situaciones en profundidad. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, (...) interacciones, (...) experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolecta con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010).

En esta investigación se utilizan, principalmente, dos técnicas para la recolección de datos: i) Entrevista estructurada a la directora del colegio, “es una técnica de amplia aplicación en situaciones donde existen relaciones sociales” (Mella, 2003), permitiendo describir el significado que ella le otorga a la gestión del conocimiento y su percepción de la forma en que se realiza este proceso en el centro educativo que dirige. El carácter de entrevista estructurada está dado por la creación de un conjunto de preguntas intencionadas con antelación, las que versan sobre un tema determinado, adquiriendo

así el carácter de focalizada. La temática central de las entrevistas es el significado que le atribuye a las prácticas de gestión del conocimiento, y las formas de vivenciar el proceso al interior del centro; por lo que la pregunta guía es: ¿Cómo percibe la directora el proceso de gestión de conocimiento al interior del Liceo?, ii) Respecto a los docentes, se recurre a entrevista estructurada dirigida a aquellos docentes que cumplen el rol de jefes de departamento y, a la técnica de observación tipo sombra de consejos de profesores y reuniones de departamento de los diferentes subsectores (presentes en el centro). ¿Pero por qué observar en esos lugares y no en otros?, es simple de responder, ya que específicamente en esos consejos y reuniones, es donde se pueden observar todas las dinámicas que se generan entre los sujetos con respecto la creación y gestión del conocimiento, que es lo que convoca en esta investigación. Stake (1999) complementa lo anterior

Las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso (...) no debemos pensar en hacer la mayor parte de las observaciones en el aula, pues no es ahí donde presumiblemente se manifieste la oposición. Queremos mejorar nuestra comprensión del caso (...) normalmente significa incluir muchas situaciones de observación repetidas, para conseguir una representación significativa de las relaciones de ese caso particular. Una mayor insistencia en el aspecto cualitativo normalmente significa encontrar buenos momentos que revelen la complejidad única del caso. (Stake, 1999)

4.4 Análisis de datos e información

Al ser esta una investigación de corte cualitativa descriptiva, el método a utilizar para analizar datos e información será la Teoría Fundamentada (Grounded Theory o desde ahora TF). Esta teoría es, según Glasser y Strauss (1967), citado en Cuñat (2007) “un método de investigación en que la teoría emerge desde los datos (...) que tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos (PSBs)” (Cuñat, 2007). Además, Strauss y Corbin (1990), citado en Cuñat (2007), señalan que “utiliza una serie de procedimientos que, a través de la inducción genera una teoría explicativa de un determinado fenómeno estudiado” (Cuñat, 2007).

Por su parte Glaser (1992), citado en Cuñat (2007), afirma que “es útil para investigaciones en campos que conciernen a temas relacionados con la conducta

humana dentro de diferentes organizaciones, grupos y otras configuraciones” (Cuñat, 2007). Ya que la creación y gestión del conocimiento es un proceso social, en este caso, dentro de establecimientos educativos, podemos asegurar que esta metodología puede aplicarse al estudio de la misma.

Por otra parte, al ser esta una investigación de carácter descriptivo, la TF gracias a su ”poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio” (Cuñat, 2007) y su capacidad para la emergencia de significado desde los datos, hace de esta una metodología adecuada para el desarrollo de la presente investigación, pues permite generar conocimiento a partir de un determinado fenómeno social, debido a su utilidad para entender y profundizar fenómenos sociales.

La TF, permite no solo el estudio de los datos, sino de las relaciones de las cuales estos se generan, proporcionando así una unidad de análisis más amplia, no centrándose solamente en la organización, ni en los individuos como unidades aisladas de análisis, sino las relaciones sociales y patrones de comportamiento de los diferentes actores. A partir de esto, la TF nos permitirá construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones propias y atinentes a la realidad estudiada a partir de los datos y no de los supuestos a priori de otras investigaciones o de marcos teóricos ya existentes.

4.4.1 Estrategias para desarrollar la Teoría Fundamentada

Las principales estrategias para desarrollar la TF son dos: i) el método comparativo constante, con el cual el investigador “codifica y analiza datos para generar conceptos. Mediante la comparación continua de *incidentes* (*Véase glosario*) específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los incorpora en una teoría coherente “ (Cuñat, 2007); y ii) el muestreo teórico, “donde el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir conceptos y teorías ya desarrolladas” (Cuñat, 2007).

Como se puede observar la TF es una metodología de carácter inductiva que permite la explicación exacta del fenómeno estudiado, más que su generalización. Al ser este uno de los objetivos de la presente investigación, se considera pertinente la aplicación de la TF como metodología investigativa.

4.4.2 Componentes de la Teoría Fundamentada

Para permitir una mejor comprensión de este apartado, se tomará como referente la figura 5, modelo desarrollado por Cuñat (2007) que servirá de guía pues recoge las aportaciones de Glasser y Strauss (1967), Glasser (1978, 1992, 1995), Strauss (1987), y Strauss y Corbin (1990).

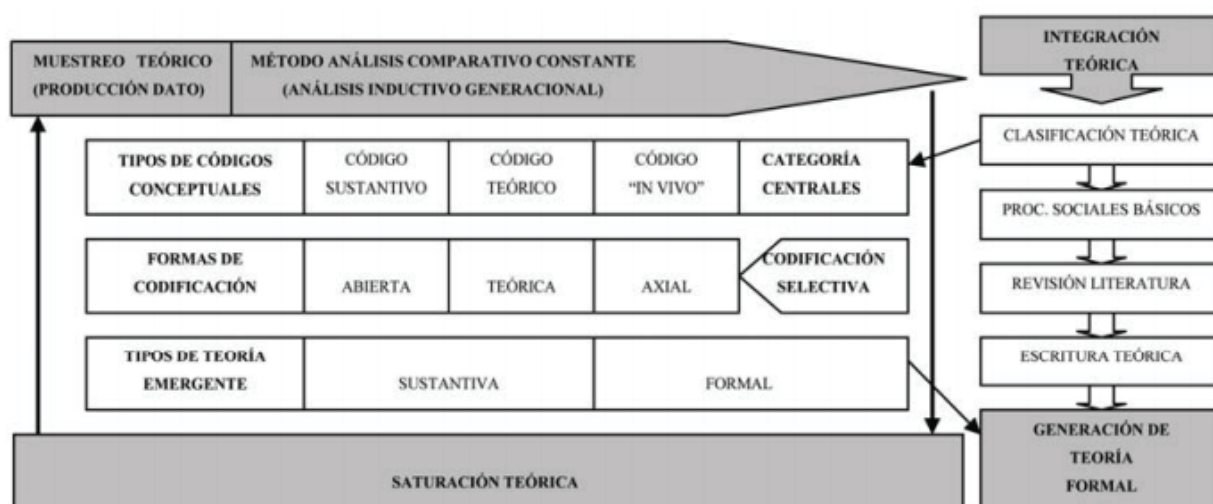


Figura 5:
"Componentes básicos de la Teoría Fundamentada". Fuente: Adaptado de Carrero (1998,) (Cuñat, 2007)

En el modelo se aprecian dos niveles de explicación, i) la perspectiva horizontal que muestra los elementos básicos del modelo y, ii) segundo nivel que describe el modelo a partir de los elementos claves asociados a acciones o tareas, para representar situaciones vinculantes, entre los distintos elementos, en la generación de la teoría. Constituyéndose así como elementos dinámicos de este proceso el muestreo teórico, el método de análisis comparativo constante, la saturación teórica, la clasificación teórica, el establecimientos de los PBSs y la escritura teórica.

El proceso comienza con la identificación de un área de interés a explorar y la determinación del muestreo teórico que permita la generación de datos. Los datos pueden provenir de fuentes directas como entrevistas o cuestionarios y fuentes indirectas como la experiencia percibida (por el investigador). En la Teoría Fundamentada la muestra no está determinada al inicio de la investigación, esta se va adecuando y configurando mediante transcurre el proceso de recolección y análisis de los datos, "la ampliación de la muestra se produce cuando se necesita más información

para la investigación. A medida que los conceptos son identificados y la teoría comienza a desarrollarse se necesita incorporar más datos (...) para encontrar fundamentos más sólidos” (Cuñat, 2007). A esto se le conoce como muestreo teórico: proceso de recogida de datos que genera teoría desde el momento en que se recogen, permitiendo determinar qué datos serán recogidos en las siguientes entrevistas, este proceso es controlado por la teoría emergente.

En la TF la recogida y análisis de datos se producen de manera simultánea, a partir de las primeras intervenciones, se van generando códigos, identificando la información que se desea profundizar o ampliar, definiendo la búsqueda de información adicional. Esta codificación comienza con códigos abiertos sobre los datos recogidos que dirigen la muestra en todas direcciones hasta descubrir las variables centrales (respaldada por los datos), el proceso de recogida de información se detiene al lograr la saturación a través de análisis comparativo constante, en búsqueda de diferencias y similitudes a lo largo de los incidentes identificados dentro de la información obtenida. La saturación teórica se logra recogiendo información hasta que ya no surgen nuevas evidencias que generen información.

Todos los conceptos se agrupan en categorías descriptivas para ser reevaluadas por sus interrelaciones, incluyéndolos gradualmente en nuevas categorías o categorías centrales (que representan un patrón o conducta), que sugieren una teoría emergente: teoría que emerge del análisis de las categorías. La meta de la TF es generar teoría que describa para un patrón de conducta qué es relevante y problemático de la situación estudiada.

La TF requiere iniciar la generación de la teoría sin hipótesis ni ideas previas, es por ello que se recomienda iniciar sin revisión de literatura. La integración de literatura se realiza entre la fase de clasificación teórica y la escritura teórica (ver figura 5).

La relevancia de este modelo está dada por las conexiones establecidas entre los elementos de un mismo nivel y con el resto de los elementos del segundo nivel. Para la mejor comprensión del proceso, se definirán cada uno de los componentes del modelo y se revelarán las relaciones que se generan entre ellos.

4.4.3 Componentes básicos de la Teoría Fundamentada

Este nivel se refiere a la dimensión horizontal del modelo y define los principales elementos que participan en la transformación de los datos.

4.4.3.1 Tipos de códigos conceptuales

Los códigos representan la relación entre los datos y la teoría, proporcionan al investigador una visión abstracta y condensada de datos aparentemente dispares, que permite el análisis de la naturaleza empírica de los mismos y la conceptualización de los procesos que van apareciendo en ellos (Carrero, 1998). En la TF existen tres tipologías de códigos: i) los códigos sustantivos que surgen de datos empíricos originales del campo de estudio; ii) los códigos teóricos que surgen de la clasificación, ordenación e integración de memos – escritura de ideas teóricas sobre los códigos y sus relaciones tal como le surgen al analista durante la codificación - en la teoría; y, iii) los códigos “in vivo” que nacen directamente del lenguaje utilizado por los informantes.

El nivel final en el proceso de desarrollo de la teoría es la creación de categorías centrales, descrita anteriormente. Glaser (1998) citado en Cuñat (2007), “una categoría central es el principal aspecto que representa un patrón de conducta”.

4.4.3.2 Formas de codificación

Se pueden encontrar cuatro formas de codificar: i) la codificación abierta que consiste en el proceso de desglosar los datos en distintas unidades de significado. Cuando esta se realiza adecuadamente comienzan a aparecer gran cantidad de memos y las categorías se van saturando; ii) la codificación teórica que permite establecer relaciones entre los códigos sustantivos y sus propiedades, definir hipótesis que serán integradas en la teoría; iii) la codificación axial que a través de la combinación del razonamiento inductivo y deductivo permite relacionar unos códigos con otros, enfatizando las relaciones causales, gracias a la codificación axial el investigador logra establecer las condiciones que permiten desarrollar una categoría; y, iv) la codificación selectiva, proceso de elección de una categoría central o nuclear con la cual relacionar todas las otras categorías.

4.5 Tipos de teoría emergente

Se puede encontrar dos tipos: i) la teoría sustantiva, que da cuenta de las realidades humanas singulares y se alimenta de los datos procedentes de la investigación de manera dinámica y abierta y es el nexa estratégico en la formulación y generación de dicha teoría ii) la teoría formal fundamentada.

4.6 Componentes básicos del modelo: la dimensión procesual y relacional

Este nivel del modelo fue descrito en el apartado “Componentes de la Teoría Fundamentada”, en este apartado se pretende entregar una definición conceptual específica de las acciones o procesos que permiten comprender cómo opera el modelo, esta dimensión hace referencia a los mecanismos y elementos que permiten la toma de decisiones. Los componentes son:

- El muestreo teórico, que consiste en el proceso mediante el cual el investigador recoge los datos paralelamente al análisis y fragmentación de los mismos.
- El método comparativo constante (desde ahora MCC) consiste en la comparación de la información recogida para encontrar los patrones de comportamiento e identificar sucesos. La comparación consiste en identificar las similitudes y las diferencias entre los incidentes identificados dentro de la información obtenida, también permite identificar qué datos adicionales se deben recoger. El MCC “es un modo de generar teoría a partir del análisis comparativo y sistemático de los datos, y requiere la saturación de datos y no la prueba o verificación de hipótesis” (Cuñat, 2007).
- La saturación teórica, ocurre cuando no se encuentra ningún tipo de información adicional y es el criterio a partir del cual el investigador determina no buscar más información relacionada con una determinada categoría.
- La clasificación teórica, por su parte, consiste en la clasificación de los memos. La clasificación teórica es de tipo conceptual, es decir, de ideas y no

de datos. En este nivel la mayor parte de las categorías están saturadas y el analista determina la forma de escritura y presentación de la teoría.

La teoría desarrollada se apoya en los procesos sociales básicos (desde ahora PSBs), conjunto de patrones de conducta identificados en las situaciones estudiadas. Los PSBs son duraderos, estables y permiten explicar los cambios que se han producido a través del tiempo, además, permite alcanzar la formalización de la teoría. Una vez realizadas estas tareas y considerando la ausencia de hipótesis iniciales y revisión de literatura, se recomienda revisar la literatura relevante y atinente a la investigación realizada, antes de comenzar el proceso de escritura teórica, el investigador, en esta etapa del proceso se verá enfrentado a múltiples dilemas que van desde el grado de detalle metodológico, la cantidad de datos a presentar, y por sobre todo, la mejor forma de presentar la teoría al lector de forma que demuestre al lector cómo emergen los conceptos y cómo se desarrollan desde los datos, permitiendo que el lector “perciba en las descripciones que han estado en el trabajo de campo” (Cuñat, 2007).

La teoría fundamentada, como se ha revisado en los apartados anteriores, enfatiza el proceso de recolección y análisis de datos. La tecnología, por su parte, aporta múltiples herramientas que ayudan al investigador en este proceso. Una de estas herramientas es el programa Atlas Ti, principal soporte informático para desarrollar TF, y que se revisará en el siguiente apartado.

4.7 Análisis de la investigación por medio de Software

Tal como se ha mencionado, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, es decir, el objetivo principal es describir, explicar y comprender cómo se relacionan los actores de este estudio en la creación y gestión del conocimiento, dentro del establecimiento. Para ello, se deben analizar sistemáticamente los datos e información que han sido recolectados, incluyendo todos los aspectos mencionados en el apartado anterior y que se relacionan con el modelo de los componentes básicos de la teoría fundamentada.

Según Richards y Richards (1994), citado en San Martín (2014) “La utilización de software en la investigación educativa incrementa la transparencia en el proceso de análisis”. Es por ello, que para esta investigación utilizaremos un software llamado “Atlas.ti”, versión 7.5.4. Sobre éste Muñoz (2005) se refiere:

No pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones. (Muñoz, 2005)

Al hablar de una investigación cualitativa, se debe tener en consideración que “es un camino con rumbo, pero no en línea recta, continuamente nos movemos de aquí para allá; vamos y regresamos entre los primeros datos recolectados y los últimos, los interpretamos y les encontramos significado” (Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, M, 2010). Es por esto que Atlas.ti permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo. Además de todas las herramientas o funciones que permiten o facilitan la organización del proceso de análisis y el trabajo conceptual que se desglosa de este proceso.

V. Descripción del Liceo Nuestra Señora de la Paz

5.1 Presentación del establecimiento

Considerando el proceso de selección de los establecimientos, la presente investigación se realiza en base a la realidad del Liceo Nuestra señora de la Paz, establecimiento de dependencia particular subvencionado, que pertenece a la congregación de los Sagrados Corazones de Jesús y María. Dicha institución educativa se ubica en calle veinticuatro norte #1299, Santa Inés, Viña del mar, región de Valparaíso y acoge a niños y niñas, atendiendo los niveles de educación de párvulos, básica y media científico-humanista.

El liceo Nuestra Señora de la Paz está adscrito a la Ley SEP y a partir del año 2016 se acoge a la ley de inclusión escolar, esto significa que elimina los criterios propios para la selección de estudiantes que ingresan, además se adhiere al sistema de gratuidad, eliminando cobros a los apoderados.

5.2 Descripción del BA

Para la creación y gestión del conocimiento es necesario considerar el contexto de la institución en la que se concibe CGC, que en el modelo propuesto por Nonaka y

Takeuchi (1995) se denomina como *ba* y en los otros modelos se reconoce como *contexto*. El observar el contexto permite reconocer la distribución de roles, funciones, tiempos y tareas; y, las costumbres, ritos y rutinas, características propias de cada establecimiento educativo que constituyen la realidad particular de la organización en estudio. A continuación se procederá a describir el *ba* o contexto del Liceo Nuestra Señora de la Paz.

El establecimiento en estudio es de carácter confesional, dependiente de la Congregación de los Sagrados Corazones de Jesús y María, por lo que cada aspecto de la organización educativa está orientado por este aspecto religioso-católico, esta característica es un elemento fundamental y permea sus prácticas y el tipo de educación que promueve. Lo anterior se ve reflejado en el Proyecto Educativo de la Institución (PEI), documento que se encuentra en proceso de reformulación por la comunidad educativa, hasta el año 2018, ya que el liceo está llevando a cabo, por segundo año, el PME.

Actualmente, la institución tiene como visión

El Liceo Nuestra Señora de la Paz "sueña" con poder educar personas a la luz de los valores del Evangelio de Jesucristo y de la Espiritualidad de la Congregación de los Sagrados Corazones. Personas que se asumen íntegramente, con libertad, en solidaridad, con respeto por sí mismas y el prójimo, responsables, y con un claro compromiso social. Vemos que el mundo globalizado y nuestra sociedad, en vías de desarrollo económico, requiere de personas que, con claridad y firmeza en los valores y principios cristianos, se inserten en la Sociedad. Personas abiertas al cambio, capaces de comunicar y comunicarse, buscadores de unidad, de comunión, trabajar en equipo, generadoras de transformaciones que posibiliten una sociedad humana más justa y fraterna. (PEI, 2014)

Y la misión que guía a la institución es

Educar personas libres, solidarias, íntegras que, a través de los procesos educativos, desarrollen competencias intelectuales, sociales y afectivas que les permitan ser agentes transformadores de la sociedad a la luz del Evangelio y de la Espiritualidad de los Sagrados Corazones de Jesús y de María. (PEI, 2014)

Elementos que pueden redefinirse, según las adecuaciones que tenga el PEI hasta el año 2018.

Para comprender cómo la institución alcanza resultados académicos sobre el nivel nacional y altos puntajes en motivación y clima escolar, es importante conocer y visualizar la organización administrativa que tiene el establecimiento, según lo que se establece en el proyecto educativo de la institución. Este documento, muestra que la institución está dividida en 5 grandes sectores, los cuales están compuestos por varios miembros y desempeñan un rol particular. En primer lugar se encuentra el equipo directivo, que está compuesto por: Representante Legal, Dirección, Subdirección, Coordinadores de Pastoral e Inspectoría, quienes se reúnen semanalmente para coordinar las actividades del Liceo. Luego se encuentra el equipo de gestión, compuesto por: Representante Legal, Dirección, Subdirección, Coordinadores de Pastoral e Inspectoría, Equipos de Orientación y de Unidad Técnico Pedagógica, ellos a diferencia del equipo de dirección se reúnen mensualmente con el fin de trazar las directrices de lo pedagógico e ir redireccionando los esfuerzos. También encontramos el consejo escolar integrado por: Representante Legal, Dirección, Subdirección, Coordinadora de Pastoral, Orientación, Inspectoría, U.T.P., Profesores, Asistentes de la Educación, Centro de Alumnas, Centro de Padres y Sindicato; este equipo se reúne bimensualmente con el objetivo de informar e informarse acerca de las acciones pasadas y futuras. Por último, encontramos los consejos de profesores - docentes y docentes directivos- y reuniones de departamentos; en el primero se reúnen los docentes, Equipos de Pastoral, Inspectoría, Orientación y de la Unidad Técnico pedagógica, ellos se reúnen semanalmente para tratar diversas temáticas que les permiten que tienen como propósito mejorar las prácticas pedagógicas. Según las temáticas a trabajar estas pueden ser reuniones de equipo completo, ciclos o departamento (asignatura y/o niveles). El segundo está integrado por los docentes de cada departamento- por ciclo básico o asignaturas-, estas reuniones se realizan de forma semanal en el cual se realizan las planificaciones del trabajo dentro del aula.

Según las observaciones realizadas en terreno, la revisión de documentos institucionales, la información emitida por los miembros de la comunidad, el organigrama del Liceo Nuestra Señora de la Paz se constituye de la siguiente forma:

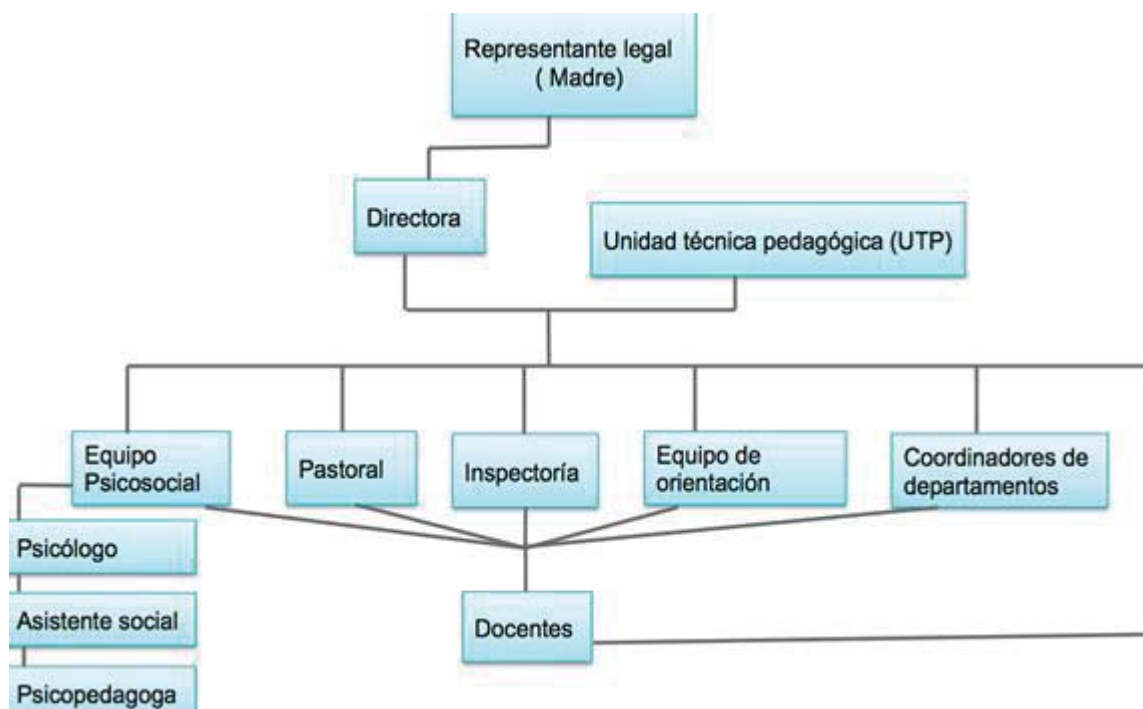


Figura 6:

Organigrama formal de Liceo Nuestra Señora de la Paz Fuente: Elaboración propia, basado en <http://www.nspazsscc.cl/web3/dos/>

El trabajo que se realiza actualmente en la institución es liderado por la Directora, quien se caracteriza por ser la primera directora laica del establecimiento, anteriormente este rol era cumplido solo por integrantes de la Congregación quienes se convertían en guías y líderes del liceo. Es en el año 2011, es elegida como directora, gracias a su formación valórica -ya que es ex-alumna de la institución-, su trabajo como coordinadora de Pastoral en la misma institución educativa, su formación académica y su experiencia laboral.

La directora cumple el cargo de Directora Pedagógica, propiamente tal, por lo que trabaja en directa colaboración con UTP, Coordinación de Pastoral, estamentos, convivencia escolar y, docentes. Declaran realizar un trabajo coordinado y colaborativo entre estos integrantes de la comunidad educativa con instancias de participación y organización semanales, como las reuniones de departamento y los consejos de profesores.

En las reuniones de departamento, que tienen una duración de 60 minutos, los docentes se agrupan por asignaturas con un profesor coordinador a cargo, quien es determinado por el equipo de dirección del establecimiento. En estas reuniones participan los docentes y los coordinadores, con visitas esporádicas de la jefa de UTP.

En estas instancias, los profesores tienen tiempo para organizar y evaluar el trabajo que realizarán, y el que han realizado en pos del aprendizaje de sus estudiantes, ya sea aprendizaje conceptual, procedimental o actitudinal; considerando también aspectos que tienen que ver con la convivencia, casos problemáticos específicos, etc. Además, cada departamento, independiente de la asignatura, trabaja con una pauta elaborada por la Unidad Técnica-Pedagógica (UTP).

El consejo de profesores es una instancia que tiene una duración de 2 horas y 30 minutos, y es dirigida por el Equipo directivo; directora, UTP, con la participación del equipo psicosocial -integrado por los tres estamentos; psicólogo, trabajadora social y psicopedagogas- y miembros de la comunidad que deban explicar, solicitar o trabajar algún tema en particular. La rutina de trabajo en los consejos de profesores está segmentada en dos momentos; en el primer momento el Equipo Directivo expone un tema importante a discutir, luego hay un espacio de distensión, denominado “break”, y finalmente, hay actividades donde los docentes son protagonistas, participando de manera activa en el trabajo a realizar y de un plenario para finalizar. Junto a esto, se generan instancias para recoger y evaluar lo establecido en las pautas de trabajo que se completan por los distintos departamentos.

5.3 Indicadores de selección

El liceo Nuestra señora de la Paz cumple con los criterios de selección establecidos en la investigación, estos son:

a) Puntajes SIMCE que demuestren una mejora en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 4º y 8º básicos, aumentando o manteniendo los puntajes entre los años 2011 y 2014;

b) Indicadores de desarrollo personal y social: autoestima académica y motivación escolar, y clima de convivencia escolar de 4º y 8º básicos, igual o superior al de otros establecimientos de similares características.

A continuación se muestran los resultados obtenidos por el Liceo Nuestra Señora de la Paz en cada uno de los indicadores de selección, descritos anteriormente:

Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 4º básico Compresión de Lectura

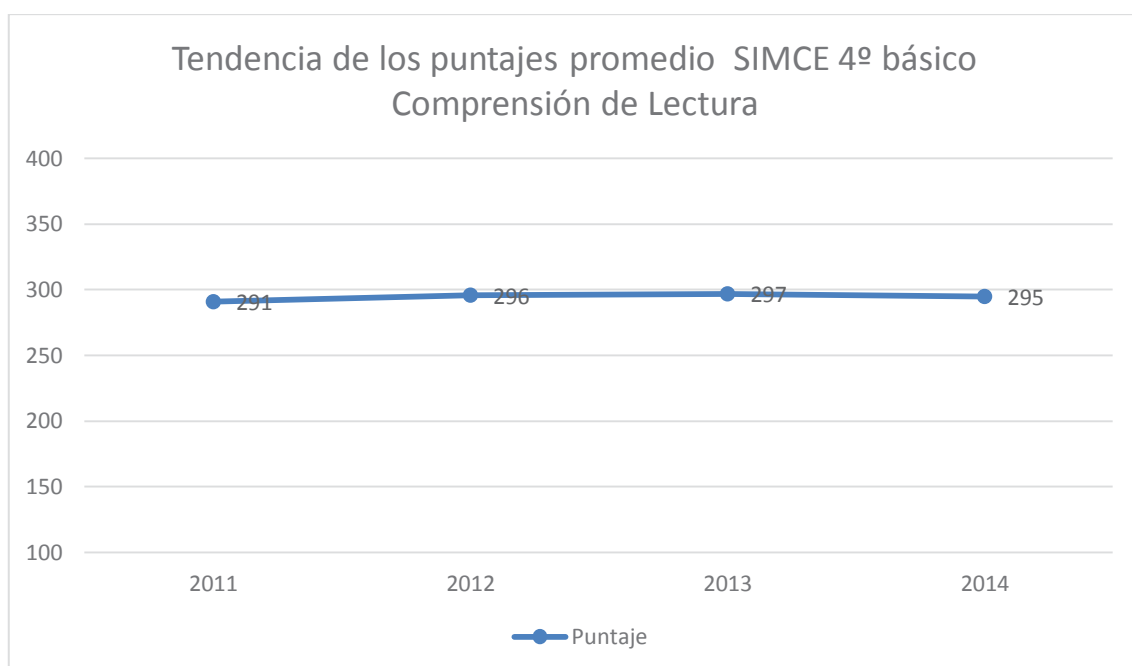


Figura 7:

“Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 4º básico Compresión de Lectura”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.

Tendencia a los puntajes promedio SIMCE 4º básico Matemática

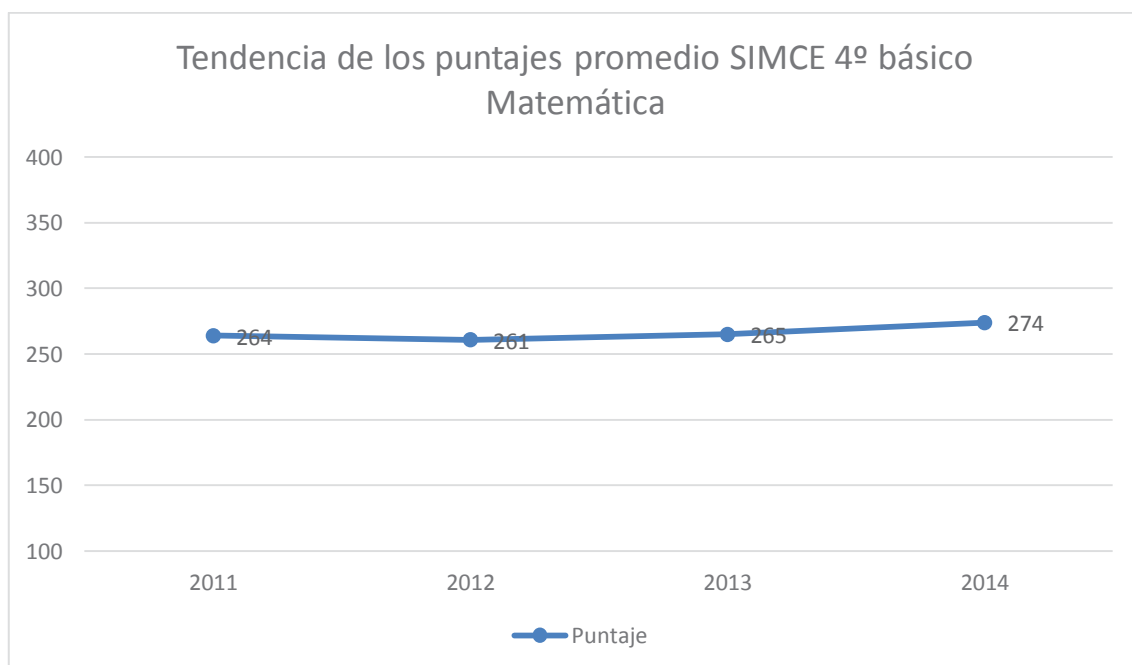


Figura 8:

“Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 4º básico Matemática”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 5

Indicadores de desarrollo personal y social, 4º básico		
Indicadores	Puntaje	Cualidad
Clima de convivencia escolar	81	Sobre la media nacional
Autoestima académica y motivación escolar	77	Sobre la media nacional

Indicadores de desarrollo personal y social 4º básico

“Indicadores de desarrollo personal y social” 4º básico. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.

Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 8º básico Comprensión de Lectura

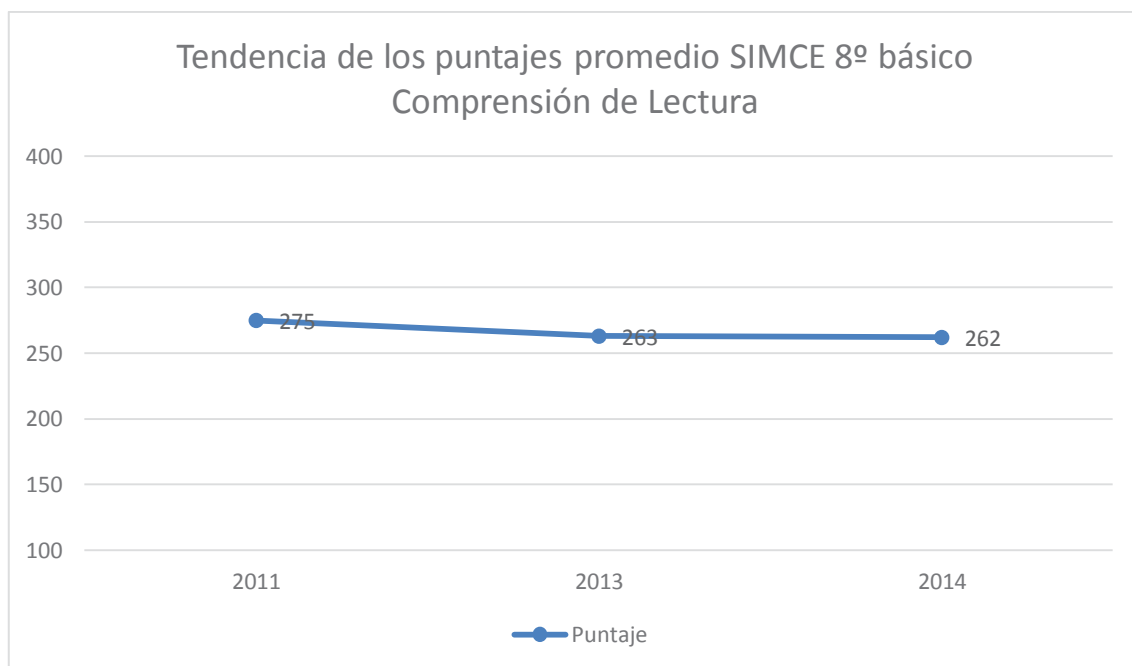


Figura 9:

“Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 8º básico Comprensión de Lectura”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.

Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 8º básica Matemáticas

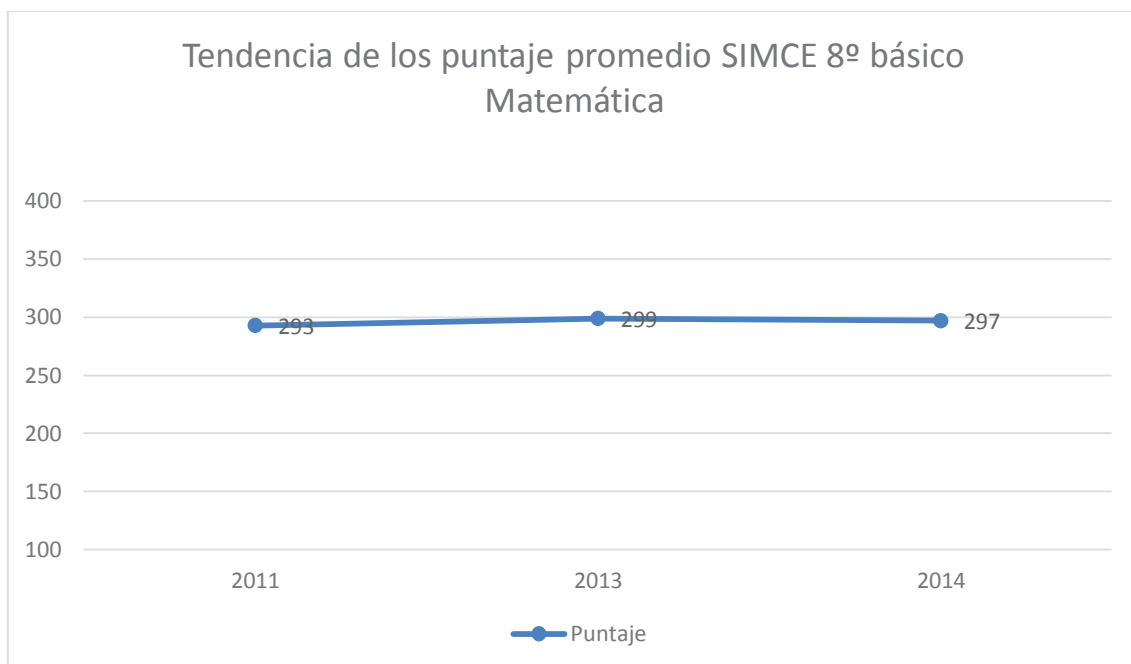


Figura 10:
“Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 8º básico Matemática”. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.

Tendencia de los puntajes promedio SIMCE Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8º básico

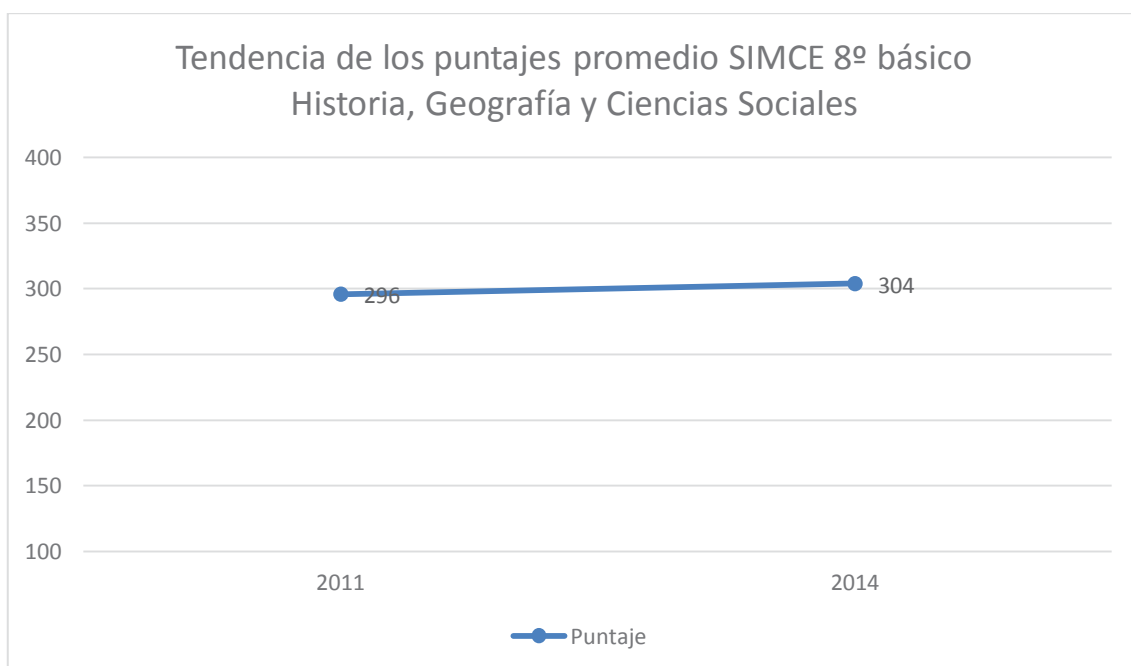


Figura 11:

“Tendencia de los puntajes promedio SIMCE 4° básico Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.
Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 6

Indicadores de desarrollo personal y social, 8° básico.

Indicadores de desarrollo personal y social, 8° básico		
Indicadores	Puntaje	Cualidad
Convivencia	80	Sobre la media nacional
Autoestima	74	Igual a la media nacional

“Indicadores de desarrollo personal y social” 8° básico. Fuente: Extraído de Agencia de Calidad de la Educación.

5.4 Trabajo de campo

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, como ya se mencionó en la descripción metodológica. A continuación se presentan las actividades realizadas en la investigación dentro del establecimiento educacional en estudio.

Tabla 7:

Actividades realizadas en Liceo Nuestra Señora de la Paz

Fecha	Actividad realizada
6 de Abril	- Entrevista directora. - Ampliado de matemática (reunión profesores de matemática de todos los niveles).. - Ampliado de lenguaje (reunión profesores de lenguaje de todos los niveles)..
13 de Abril	- Reunión de departamento de lenguaje. - Reunión de departamento de matemática.
20 de Abril	- Reunión de departamento inglés. - Reunión de departamento ciencias. - Reunión de departamento lenguaje.
26 de Abril	- Consejo de profesores.
27 de Abril	- Reunión de departamento de ciencias. - Reunión de departamento primer ciclo.

3 de Mayo	- Consejo de profesores suspendido por celebración del día del trabajador.
4 de Mayo	- Ampliado de ciencias (reunión profesores de ciencias de todos los niveles). - Ampliado de lenguaje (reunión profesores de lenguaje de todos los niveles).. - Reunión de departamento de lenguaje. - Reunión departamento ciencias.
10 de Mayo	- Horas de consejo de profesores fue destinada para departamentos, se observó el departamento de artes.
11 de Mayo	- Las reuniones de departamentos fueron suspendidas por celebración del día del alumno.
17 de Mayo	- Consejo de profesores.
18 de Mayo	- Reunión de departamento de lenguaje.

“Observaciones realizadas en Liceo Nuestra Señora de la Paz”. Fuente: Elaboración propia.

En paralelo a la realización de las observaciones y aplicación de entrevistas, se procedió a la transcripción de las mismas con la finalidad de codificar y analizar los datos recopilados. Para tal efecto se utilizó el programa Atlas Ti.

VI. Resultados de investigación

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos, se escogieron diferentes categorías atendiendo los temas principales planteados en la investigación: ba, socialización, externalización, combinación, internalización, dato, información, conocimiento y acción. En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías (códigos). (Véase Anexo 4).

Para responder a los indicadores que caracterizan a cada código y categoría, se han organizado y definido con el fin de comprender la clasificación de los incidentes que se presentaran más adelante. (Véase Anexo 5 y 6).

6.1 Análisis de datos

6.1.1 ¿Qué se puede sostener a partir de los incidentes observados?

Dentro de esta investigación, es imprescindible considerar el número de incidentes que se observan en la organización en la cual se está realizando el trabajo in situ. De estos, son más de 200 acontecimientos -o incidentes- que forman parte, definen y caracterizan a la institución educativa (*Véase Anexo 7*), es por ello que es necesario analizar los resultados obtenidos de la indagación. Estos incidentes serán citados textualmente y su referencia se indicará al final de los mismos, según la siguiente nomenclatura (CI: N° de documento analizado: Orden de la cita dentro del documento-código).

6.1.2 Contexto estudiado

El análisis comienza con las condiciones organizacionales de la institución educativa “ba” - contexto compartido donde el conocimiento se crea, se comparte y se utiliza-, para así aplicar el modelo SECI planteado por Nonaka y Takeuchi (1999), y después el modelo de dato, información, conocimiento y acción propuesto por Petrides y Nodine (2003).

El liceo Nuestra Señora de la Paz, tiene presencia de ba, es decir, existe un contexto de la organización donde los miembros están insertos. Para conocerlo es importante considerar aquellos elementos característicos de la organización; la jerarquía, canales de comunicación, instancias comunicativas, prácticas continuas, relación entre los individuos, etc., que se mantienen en la organización, diferenciándose de otra. “El ba puede ser físico (por ejemplo, una oficina), virtual (por ejemplo, una teleconferencia), mental (por ejemplo, compartir experiencias, ideas o paradigmas), o una combinación de todos ellos.” (Gil y Carrillo, 2013).

Los incidentes que se analizaron permiten identificar el contexto del establecimiento educativo y así se pueden señalar algunas características específicas como por ejemplo; a pesar de que las instancias de trabajos están dirigidas principalmente por el equipo directivo, se puede mencionar que el ambiente que se genera como institución escolar es de respeto, y es una instancia para establecer relaciones de buen trato entre los docentes, ya que el equipo directivo propicia el

sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo, de tal forma que los docentes puedan expresar e intercambiar diversos puntos de vista frente a las temáticas planteadas. Otro aspecto fundamental en el que el equipo directivo pone énfasis, es en el sentido de pertenencia, buscando así concientizar a todo el cuerpo docente sobre el trabajo que se realiza en pos de toda la comunidad, considerando sus núcleos -persona, comunidad y educación-, y los sellos institucionales -formación valórica, formación académica-integral, y relación con el entorno-. Y por último, la atención que se le da al desarrollo del estudiante como ser integral y, además, el énfasis a las prácticas de la institución educativa, para que así se destaque en los puntajes de las pruebas tipo SIMCE, realizando talleres que propicien los buenos resultados. Estas son características definitorias del establecimiento educativo.

A continuación se explican y ejemplifican algunas situaciones donde se evidencia presencia de bajo contexto.

El primer ejemplo, planteado a continuación, tiene relación con las características del establecimiento, las cuales son dirigidas por el equipo directivo, quienes lideran la organización de la institución, mientras que los docentes son quienes siguen lo planteado por el equipo directivo en las diversas decisiones. Esto es debido a que la organización escolar debe responder a las demandas que establecen agentes externos (Agencia de Calidad, Ley SEP, Superintendencia, etc.); por lo tanto, el tiempo destinado a instancias para que los individuos de la organización escolar se expresen, comuniquen y organicen con el equipo directivo es limitado e implica horas de trabajo extra. Los directivos deben velar por el bien de los docentes y evitar el agobio laboral, pero estos mismos elementos -exigencias externas, falta de tiempo y agobio laboral- son los que conllevan al equipo directivo a tomar decisiones sin previa coordinación con los docentes, sin considerar cómo estas afectan en los profesores.

- “Directora: Es súper desgastante, entonces la tarea no es tanto de Uds., lo que pasa es que de repente no conocen o reconocen la tarea que también nosotros tenemos que hacer. Yo quiero comentárselas, a pesar de que estamos súper atrasados con lo que viene, para decirles que es cierto, que tenemos que tratar de tener una buena convivencia porque todos estamos presionados por las cosas que tenemos, que es por algo, es con un sentido. Yo jamás les

voy a pedir a Uds. cosas que no puedan hacer o que no se permiten, así que les quiero pedir que tratemos de hacer nuestras tareas lo mejor que podamos”. (CI:16:12-Contexto)

Otra evidencia, tiene relación con las actividades que se realizan como cuerpo docente en los horarios lectivos dentro de la institución: las reuniones de departamento y el consejo de profesores. Estos son organizados por el equipo directivo: las reuniones de departamento -con una duración de 60 minutos- se organizan por asignaturas y paralelos, en esta se discuten temáticas enviadas desde el equipo directivo, realizando un trabajo que responda a problemáticas y temas de interés, sin embargo, esta instancia tiene como objetivo la planificación y organización de las actividades pedagógicas, para esto, los docentes se organizan para utilizar la hora de trabajo de manera eficaz; respondiendo a las temáticas establecidas y cumpliendo con el objetivo de las reuniones.

La temática que se ejemplifica es desarrollada de forma paralela por todos los departamentos, realizando un trabajo en equipo, que facilita el diálogo entre los docentes, y una vez terminado se comienza el trabajo individual y/o en dupla. Junto a lo anterior, se encuentra el consejo de profesores, el cual consta semanalmente de 150 minutos. La primera parte, guiada por el equipo directivo, es destinada a la exposición de diversas temáticas, resultados u otros. Mientras que en la segunda parte, este equipo directivo organiza temáticas a desarrollar de manera dinámica por el cuerpo docente.

- “Jefa de departamento: Ya chiquillas, les voy a plantear la pregunta para que pensemos. Emm, “Con la finalidad de monitorear aquellos cursos que presentan mayores dificultades en lo académico, proponemos realizar el siguiente trabajo”. 1) Mencione dos cursos que, donde se presentan mayores dificultades para el normal desarrollo de su asignatura, el problema puede ser académico, conductual o de convivencia escolar”. Ya así que hay que pensar en dos cursos que tengas más conflicto en alguna de estas áreas, o todas las áreas, ya...ehh.. académica, conductual y convivencia escolar... ya. “2) Describa las situaciones reiterativas que impiden lograr un buen aprendizaje de los cursos mencionados anteriormente. 3) Y de sus asignaturas ¿Qué estrategias han aplicado en los cursos que presentan dificultades y que le hayan

dado resultados positivos? Emm.. aaah, está mal redactado”.
(CI:12:1-Focalización)

Por último, uno de los aspectos a mejorar en el sello de formación académica-integral de la institución educativa, es obtener buenos resultados académicos frente al ranking de puntaje nacional en la prueba tipo SIMCE. De esta manera, la institución logra responder, a cabalidad, con los elementos que se señalan en la misión y visión del establecimiento. Es por esto, que la organización escolar establece actividades, talleres e instancias para que los estudiantes puedan mejorar, potenciar, y desarrollar las habilidades y conocimientos para responder ante la evaluación estandarizada.

Estas instancias se implementan desde pre-kinder a 4º medio, y buscan así que los resultados cuantitativos sean el reflejo del trabajo pedagógico que se realiza en la organización escolar, comprometiendo a toda la comunidad educativa a trabajar en pos del desarrollo académico, logrando así a una educación integral a todo su alumnado.

- “Se están implementando diversas actividades, talleres y reforzamientos para ir mejorando los resultados SIMCE y desde Pre-kínder hasta 4 medio:
 - Matemática online: en donde cada niño puede trabajar a su ritmo
 - Dominio lector de forma personalizada, es decir, una educadora retira a un niño y le toma velocidad lectora, esto se realiza con cada alumno de cada uno de los cursos.
 - Taller de cálculo mental
 - Taller de habilidad lectora
 - Lectura sostenida todos los días: todo el colegio, luego del primer recreo debe leer 15 minutos
 - Reforzamientos de asignaturas en el primer semestre; En el primer semestre se realizan 11 clases de nivelación
 - En el segundo semestre se realiza hasta octavo básico un reforzamiento de dominio lector
 - Taller PSU (3º y 4º medio)”. (CI:1:27-Contexto)

Diagrama de flujo de la metodología de la investigación:

- Sellos Institucionales (2-9)** se relaciona con **Focalización de trabajo (7-8)** y **Pertenencia (8-7)**.
- Focalización de trabajo (7-8)** se relaciona con **Roles de los tres estamentos (5-6)** y **Obstaculizadores (17-5)**.
- Roles de los tres estamentos (5-6)** se relaciona con **Pertenencia (8-7)** y **Obstaculizadores (17-5)**.
- Pertenencia (8-7)** se relaciona con **Obstaculizadores (17-5)**.
- Obstaculizadores (17-5)** se relaciona con **BA**.
- BA** se relaciona con **Sellos Institucionales (2-9)**, **Focalización de trabajo (7-8)**, **Roles de los tres estamentos (5-6)** y **Pertenencia (8-7)**.

6.1.3 Creación y gestión del conocimiento dentro de la institución educativa

6.1.3.1 Creación y gestión del conocimiento basado en Nonaka y Takeuchi

Por esta razón se realiza un análisis en base al modelo SECI propuesto por Nonaka y Takeuchi (1999), la cual consta de 4 fases: Socialización, Externalización, Combinación e Internalización. De acuerdo a los más de 200 incidentes observados y

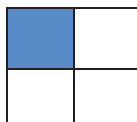
analizados, se presenta la siguiente figura, donde se observa la distribución de incidentes en cada una de las fases.



Figura 13:
Incidentes categorizados en las familias pertenecientes a SECI. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

Socialización:

En el modelo SECI, presentado por Nonaka y Takeuchi (1999), la etapa de socialización se podría definir como la exposición, la entrega y la instancia de compartir conocimiento tácito.



A continuación se presenta una situación en la que la jefa de UTP le comparte a las docentes, que están reunidas como departamento, una estrategia personal - conocimiento tácito- para enseñar las multiplicaciones. Este conocimiento fue impartido de manera voluntaria y fue compartido con sujetos participantes del entorno social de la jefa de UTP dentro de la institución, y además profesores; personas claves para desarrollar el conocimiento y las buenas prácticas dentro de la institución.

- “UTP: ya chicas vengo para enseñarle a la Caro una técnica para multiplicar.

Todas: ¿En serio?, ya ¡Ensénala!

UTP: ya lo primero es poner las manos así, háganlo a todas les va a servir, hasta a ustedes chicas. Ya mira estos dedos son 6, estos, 8, 9 10.

Profesora 4: ¿Cómo?... ahh así, 6, 7, 8, 9, 10.

UTP: Sí, así, ya entonces por ejemplo 7×6 , entonces de una mano juntas al primer dedo hasta el 7, y en la otra mano hasta el 6, así, ¿Ya? los que juntaste son decenas, en este caso 30, y los otros dedos que quedan se multiplican. En este caso (3×4) ¿Cuánto es?

Profesora 4: 12.

UTP: ya, ahora suma las decenas más este resultado.

Profesora 4: emm... 30 más 4×3 emm... 42.

UTP: sí, ¿Viste?

Profesora 4: ya, ya, ya, otra otra.

UTP: ya 8×9 .

Profesora 4: ¡72!

UTP: ¡Qué fácil! ¿No?, tienes que practicarlo, sino lo vas a olvidar, jajajaj la Caro, es súper concreta”. (CI:17:1-Didáctica)

De lo anterior, se puede señalar que el incidente cumple con la acción de difundir el conocimiento sobre estrategias para enseñar la multiplicación, donde la representante de la unidad técnico-pedagógica comparte conocimientos a las docentes presentes en una reunión departamental. Esto se relaciona con lo enunciado por los autores del modelo SECI, Peris, Lloria y Méndez (2002) rescatan y definen que:

Dentro del ciclo de creación de conocimiento, la difusión del conocimiento en y entre diferentes grupos de la organización, es fundamental para adquirir y desarrollar conocimiento tácito o implícito (Nonaka y Takeuchi, 1995: pp. 62-64): conocimiento ligado a las habilidades y a la experiencia, y no codificable o transmisible de modo formal. Aquí, el nivel de socialización o de integración social del trabajador, su cooperación voluntaria, y la medida en la cual aporta y comparte su intuición y sus conocimientos implícitos, es fundamental. A esta relación necesaria entre los trabajadores o miembros de la organización, indispensable para crear y transmitir conocimiento tácito, Nonaka y Takeuchi la denominan socialización. (Peris, Lloria y Méndez, 2002)

Es importante considerar que este incidente no es el único que podría categorizarse como socialización, sino que, tomando en cuenta los momentos concretos en los cuales fueron desarrollados estas situaciones, y el contenido presente en ellos, se puede establecer la presencia de 24 incidentes codificados como didáctica o evaluación; que se categorizaron como parte de socialización.

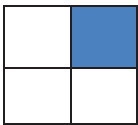
Nombre	Fundamentado	Densidad	Aut...	Cre...	Mo...	Familias
✱Didáctica	16		7 Sup...	02/...	22/...	Externalización, Socialización
✱Evaluación	7		3 Sup...	02/...	21/...	Socialización

Figura 14:
Incidentes categorizados en la familia Socialización. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

Externalización:

En la segunda etapa del modelo SECI, la externalización, ocurre el proceso de verbalización del conocimiento tácito compartido en la socialización, para comprender las prácticas de los participantes de la fase anterior, la creación de un concepto o la justificación de este. Dependiendo de la representación que se le dé a dicho concepto, la innovación que se le realice y cómo éste se integra en la organización.

Los niveles de socialización del conocimiento, y la interacción social del mismo, tienen, como producto último, su externalización o exteriorización (Nonaka y Konno, 1998); si bien para que se externalice el conocimiento es necesario, además, un esfuerzo de conceptualización y explicitación del mismo. La conceptualización se ve facilitada por el diálogo entre los miembros del equipo que comparten conocimiento tácito. La necesidad de verbalizar o de encontrar palabras que faciliten el trabajo del grupo, más el propósito deliberado de comprender las prácticas del grupo, llevan a la externalización mediante la creación y justificación de conceptos (Nonaka y Takeuchi, 1995: pp. 85-87). (Peris, Lloria, Méndez, 2002)



En el siguiente incidente, se representa una situación que propone intervenciones a realizar a futuro, de las cuales se infiere, que luego de una socialización donde los miembros compartieron su conocimiento tácito respecto a la temática, se establece una organización de las acciones a realizar en el ámbito didáctico y educativo, verbalizando el conocimiento tácito y creando conocimiento explícito, en este caso es representado a modo de pasos de proyecciones de intervención.

- “1° Mejorar la metodología de trabajo para que las clases sean más dinámicas y así poder motivar a los alumnos/as y todos puedan aprender. 2° Buscar nuevas herramientas para atender a la diversidad, incluyendo las inteligencias múltiples, para lograr una de nuestra meta del Plan de Mejora que es asumir la inclusión. Implementar el diseño DUA de planificación. 3° Optimizar el tiempo de las clases”. (CI:20:6-Proyeccion de intervención)

Se puede apreciar la relación con la definición establecida por Peris, Lloria y Méndez (2002), que da muestra de la conceptualización respecto a los elementos necesarios para llevar a cabo una educación inclusiva, en base a lo que se había socializado previamente antes de establecer los puntos importantes a desarrollar por la institución. Esta lista de tres elementos previamente socializados y verbalizados, facilitará la comprensión y guiará la tarea que el grupo de trabajo debe llevar a cabo.

Este incidente categorizado en la familia de externalización, no es el representante único de las situaciones y acontecimientos observados en la organización educativa, que podían ser interpretadas o, dentro de lo posible, reconocidas –considerando la presencia de elementos definitorios- como evidencia de la etapa de externalización, sino que, se presentan más acontecimientos que responden -en lo posible- a las características fundamentales de esta etapa. Considerando el contexto en el cual fueron desarrollados estos incidentes, y la temática que les define, se puede establecer la presencia de 39 incidentes codificados como trabajo en equipo, sugerencias o evaluación.

Nombre	Fundamentado	Densidad	Aut...	Cre...	Mo...	Familias
Didáctica	16	7	Sup...	02/...	22/...	Externalización, Socialización
Proyección de ...	2	9	Sup...	02/...	22/...	Conocimiento, Externalización
Sugerencias	2	4	Sup...	02/...	21/...	Externalización
Trabajo en Equ...	19	6	Sup...	02/...	22/...	Externalización

Figura 15:
Incidentes categorizados en la familia Externalización. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

Combinación:

En la etapa de combinación se rescatan conocimientos explícitos de diversas fuentes, y a partir de estas se va creando más conocimiento explícito.

El conocimiento, una vez externalizado o exteriorizado, se mezcla con el conocimiento explícito que ya tenía la empresa, incrementándolo y dando lugar a nuevas formas operativas o a nuevos proyectos de procesos o productos. Nonaka y Takeuchi denominan a esta mezcla de conocimientos explícitos combinación. (Peris, Lloria, Méndez 2002).



A continuación se muestra de las acciones que necesita realizar el colegio, respecto a sus resultados y formación integral al alumnado; es por esto que se vuelve necesario implementar el PME, con sus fases y fundamentos. Además, para continuar con el mejoramiento académico, la institución utiliza pruebas externas que dan cuenta del nivel académico de sus estudiantes, y así ir mejorando, fortaleciendo y generando conocimiento en base a lo que el establecimiento ya tiene, y a lo que los agentes externos le demandan.

- “UTP: Siguiendo con las acciones que tiene nuestro PME, que tiene que ver con el liderazgo de nuestro director, hay cuatro acciones; que tienen que ver con el acompañamiento al aula, las entrevistas que tiene con el apoderado, el equipo de gestión que se reúne una vez al mes y el acompañamiento a reuniones técnicas, de los distintos estamentos del colegio. Con respecto a la dimensión de planificación, y evaluación de resultados, hay dos acciones que tienen que ver con evaluaciones externas. Aquí hablábamos de la PCA, que es una prueba que se contrata y aplica en el mes de octubre”. (CI:16:5-Intervención Externa)

La situación descrita presenta la etapa de combinación, donde en base a lo que plantea el PME, los conocimientos que ya forman parte de la institución, se están reconsiderando y discutiendo las acciones que debe llevar a cabo el líder efectivo, es

decir, el conocimiento que ya se tenía, ahora es mezclado con lo que ha surgido de la externalización.

Junto al incidente presentado anteriormente, se pueden considerar otros 13 que dan muestra de la etapa y categorización de combinación:

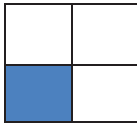
Nombre	Fundamentado	Densidad	Aut...	Cre...	Mo...	Familias
✱Cumplimiento ...	9		6 Sup...	02/...	22/...	Combinación
✱Intervención e...	4		2 Sup...	02/...	21/...	Combinación

Figura 16:
Incidentes categorizados en la familia Combinación. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

Internalización:

La cuarta fase del modelo SECI es la etapa de la internalización, etapa en la que los conocimientos rescatados en la fase de combinación, son adquiridos y aprehendidos por la comunidad educativa; interiorizando los conocimientos nuevos en los esquemas mentales de los individuos que forman parte de la OE. El conocimiento se vuelve tácito, ya que forma parte de la naturaleza de los sujetos que participan en la comunidad educativa.

“Finalmente, los nuevos diseños de procesos o productos se llevan a la práctica generando nueva experiencia y nuevo conocimiento tácito. Esta etapa, denominada internalización o interiorización, culmina el anterior ciclo de creación de conocimiento mediante su puesta en práctica, e inicia un nuevo ciclo al comenzar a acumularse nueva experiencia y nuevo conocimiento tácito.”(Peris, Lloria, Méndez 2002)



En el siguiente incidente se habla sobre la observación de clases, la cual es una instancia de monitoreo, desde el equipo directivo y la unidad técnica pedagógica, debido a decisiones que se han tomado en momentos anteriores y se llevan a cabo para propiciar el mejoramiento y desarrollo del conocimiento.

- “Equipo directivo, como observador acompaña al docente en aula, siempre se retroalimenta con comentarios constructivos. Esto se realiza dos veces por semestre, la primera vez es avisada y la segunda no. Vale decir, que la observación entre pares está incluida. (CI:1:22-Monitoreo)

Las visitas de parte del equipo directivo son una muestra de lo que la organización ha internalizado, ya que son acciones que se llevan a la práctica, y generan experiencia; conocimiento tácito, el cual, según lo establecido por el modelo en espiral SECI (Nonaka y Takeuchi, 1999) en el futuro, los conocimientos que se extrapolan de esta práctica se deben ir reconsiderando y reformulando dentro de la institución.

Este aspecto -el cumplimiento de la etapa de internalización-, abarca más incidentes, además del descrito. Tal y como se muestra a continuación, los códigos señalados como monitoreo, consecuencia, intervención y respaldo de información, son parte de la categoría “internalización”.

Nombre	Fundamentado	Densidad	Aut...	Cre...	Mo...	Familias
*Consecuencias	0	3	Sup...	02/...	21/...	Internalización
*Intervención	9	4	Sup...	02/...	21/...	Acción, Internalización
*Monitoreo	24	5	Sup...	02/...	22/...	Acción, Internalización
*Respaldo de in...	1	0	Sup...	02/...	21/...	Internalización

Figura 17:
Incidentes categorizados en la familia Internalización. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

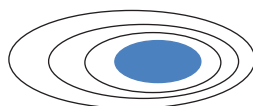
6.1.3.2 Creación y gestión del conocimiento basado en Petrides y Nodine

Los buenos resultados académicos se relacionan con las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución educativa; que al analizar los incidentes observados durante la investigación, se estableció el contexto en el que se crea y gestiona el aprendizaje, siendo fundamental identificar los procesos que se llevan a cabo para cumplir con estos.

Datos:

El primer componente del modelo de Petrides y Nodine (2003) son los datos, hechos y medidas cuantitativas que están disponibles dentro de la organización.

Rodríguez-Gómez (2015), basándose en lo enunciado por otros autores -Petrides y Nodine (2003)- expresa que “podríamos definir los datos como la materia prima para la creación del conocimiento. Los datos son un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos, imágenes, palabras y sonidos que derivan de la observación o la medida”. Es decir, aquello que sea cuantificable y utilizable para la creación del conocimiento, se categoriza como datos.



El incidente que se presenta a continuación, da muestra de la exposición de datos cuantificables de una encuesta. Estos datos son el reflejo de lo que piensan los profesores frente a las preguntas de dicha encuesta, estableciendo las concepciones - que tienen los docentes- frente a diversas situaciones, siendo esto una oportunidad para analizar y realizar una acción frente al hecho, pudiendo así mejorar como institución.

- “(...) El liceo enseña obras pacíficas para relacionarse y solucionar sus conflictos... Ahí tenemos sí 21 y no 24. El liceo propone y exige un ambiente de respeto en el trato de los miembros de la comunidad escolar, tenemos sí 44 y no un solo caso. Existe la estrategia que promueva el valor de la diversidad y la realización de todo tipo de explicación, sí 27, no 18. El liceo cuenta con normas de convivencia establecidas en el reglamento interno, 44 dijeron que sí y uno dijo que no (...). (CI:16:13-Información Cuantitativa)

El ejemplo anterior se basa en la exposición de resultados de una encuesta realizada por el equipo de convivencia escolar al cuerpo docente del establecimiento, donde se observan datos cuantificables que dan muestra de los resultados obtenidos; “(...) Ahí tenemos sí 21 y no 24 (...)”. Cumpliendo con la primera fase del modelo de Petrides y Nodine (2003), siendo datos cuantificados que son presentados a todo el grupo en una instancia destinada para la exposición de información y posterior reflexión.

Información:

La segunda fase del modelo de gestión y conocimiento educativo de dato, información, conocimiento y acción; es la etapa de información, siendo la instancia en la que se interpretan, categorizan y analizan los datos, que según Rodríguez-Gómez (2015) define que la información “(...) son datos organizados, clasificados y dotados de significado, que se materializan en forma de mensaje. La información está asociada a un contexto determinado que facilita su interpretación (...)”.



A continuación, se observa un incidente que presenta las conclusiones a partir de lo recogido en las reuniones de departamentos, considerando la temática planificada por el equipo directivo, la cual consistió en el análisis de los sellos institucionales y su presencia en la misión y visión del establecimiento.

- “Profesor: El trabajo, en sí, arrojó algunas cosas que son importantes que ahora vamos a ver, por ejemplo, tanto formación académica como lo valórico, de alguna manera estaban satisfactoriamente reflejados en la misión y en la visión, sin embargo, varios departamentos concluyeron que sí estaba lo formativo, estaba lo valórico, lo académico, lo que estaba en deuda era la situación de la relación con el entorno, y fundamentalmente en lo que se refiere al medio ambiente. Había una relación de entorno con los demás cómo nos socializamos, pero respecto al entorno ecológico, principalmente en la misión y en la visión, ahí quedamos en deuda”. (CI: 10:3-Resultados)

Considerando esto, el acontecimiento ejemplificado se relaciona con los aspectos enunciados por el autor; datos extraídos desde las encuestas realizadas en los departamentos, y que son organizados para extraer conclusiones de la situación -sí se reflejan ciertos aspectos en la misión y visión, mientras otros no se reflejan-; conclusiones que darán pie a establecer el conocimiento respecto a la situación. Además, cuenta con un contexto específico, el cual es definitorio para esta situación; el establecimiento está en proceso de reformulación del PEI, por lo tanto, la información

que se extrapola de los datos obtenidos de la encuesta por departamento es de carácter imprescindible, ya que afecta en el trabajo que se realiza.

Conocimiento

En la fase de conocimiento, tercera etapa del modelo presentado por Petrides y Nodine (2003), los integrantes comparten la comprensión de la información resultante de la segunda etapa, para así, posteriormente, utilizar la información que se tiene disponible.



En el siguiente incidente, a partir de la información recogida en la encuesta, los docentes tienen una instancia de discusión para explicar los resultados obtenidos; estableciendo razones posibles, y, posterior a esto, establecer soluciones.

- “Bien, en relación a la dimensión de participación, dice “existen instancias que promuevan en los estudiantes un sentido de responsabilidad con su comunidad, entorno y sociedad, que motivan a realizar aportes concretos y actividades que promuevan la responsabilidad con su comunidad, entorno y sociedad”, en ambos 20 personas dijeron que no. ¿Cuáles serían las causas?, según nuestro grupo, es clave que todos los docentes insistan en relación a la responsabilidad; no hay identificación con la institución por parte de las alumnas, no hay comunicación con red de ex-alumnas, y que existe un proceso muy burocrático en instancias diversas”. (CI:16:16-Trabajo en Equipo)

En el enunciado anterior, se observa el espacio en el que la comprensión de la información, por parte de los individuos de la organización escolar, es compartida y utilizada para determinar futuras acciones. En este ejemplo en particular, un grupo de docentes discute y analiza las percepciones personales de la información extraída de datos cuantificables de una encuesta de convivencia escolar, estableciendo conclusiones en base a lo comprendido, las cuales permiten explicar los resultados obtenidos en los diferentes indicadores de la encuesta.

Acción:

La última fase de acción, establecida por Petrides y Nodine (2003), acción, se utiliza el conocimiento para tomar decisiones concretas o resolver los problemas identificados.



En el siguiente ejemplo se da muestra de las actividades a implementar -que han surgido de la organización escolar- para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

- 1° Mejorar la metodología de trabajo para que las clases sean más dinámicas y así poder motivar a los alumnos/as y todos puedan aprender. 2° Buscar nuevas herramientas para atender a la diversidad, incluyendo las inteligencias múltiples, para lograr una de nuestra meta del Plan de Mejora que es asumir la inclusión. Implementar el diseño DUA de planificación. 3° Optimizar el tiempo de las clases”. (CI: 20 :6- Proyección de intervención)

El incidente recién expuesto muestra las actividades a realizar para mejorar las planificaciones realizadas por los docentes. En presencia de un previo análisis de los datos obtenidos del desempeño de los docentes frente a la diversidad, se rescata información y conocimiento, ante el cual se ejecutan acciones que propicien el desarrollo del conocimiento establecido. Esta es la última etapa del modelo presentado por Petrides y Nodine (2003) para llevar a cabo la creación y gestión del conocimiento.

Junto a los incidentes presentados anteriormente en el análisis de la Creación y Gestión del conocimiento basado en Petrides y Nodine (2003), se consideraron un total de 48 incidentes que cumplían con las características correspondientes a cada una de las fases del proceso de GC, estas categorías son:

Nombre	Fundamentado	Densidad	Aut...	Cre...	Mo...	Familias
Información C...	9	3	Sup...	02/...	21/...	Dato

Figura 18:

Incidentes categorizados en la familia Dato. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

Nombre	Fundamentado	Densidad	Aut...	Cre...	Mo...	Familias
Resultados	2	2	Sup...	08/...	21/...	Información

Figura 19:
Incidentes categorizados en la familia Información. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

Nombre	Fundamentado	Densidad	Aut...	Cre...	Mo...	Familias
Proyección de ...	2	9	Sup...	02/...	22/...	Conocimiento, Externalización

Figura 20:
Incidentes categorizados en la familia Conocimiento. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

Nombre	Fundamentado	Densidad	Aut...	Cre...	Mo...	Familias
Intervención	9	4	Sup...	02/...	21/...	Acción, Internalización
Medidas Discip...	2	3	Sup...	02/...	21/...	Acción
Monitoreo	24	5	Sup...	02/...	22/...	Acción, Internalización

Figura 21:
Incidentes categorizados en la familia Acción. Elaboración propia, extraída de Atlas ti.

De todas las evidencias que se lograron obtener y analizar de la institución, se puede observar un ambiente propicio en el cual se genera CGC, sin embargo, a pesar de todos los incidentes que se observaron y analizaron, ninguno de ellos logra dar muestra de la realización de todos los procesos que presentan tanto Nonaka y Takeuchi (1999) con el modelo SECI, como tampoco Petrides y Nodine (2003) con el modelo de dato, información, conocimiento y acción. La institución trabaja y pone énfasis en los primeros procesos de los modelos, es decir, en el modelo de SECI es el proceso de socialización el cual se ve más trabajado,- compartir experiencias- y en el modelo de dato, información, conocimiento y acción, el proceso más evidenciado es en la recogida de datos.

6.1.4 Incidentes del nivel macro y micro de la institución educativa

Al analizar la realidad del Liceo Nuestra Señora de la Paz, y por medio de la codificación de las diversas observaciones de campo y entrevistas realizadas para esta investigación, se han obtenido una serie de incidentes que permiten analizar el quehacer laboral de los miembros de la comunidad escolar.

En una primera instancia, se encuentra al equipo directivo, que ocupa un lugar a nivel macro en la organización del colegio, y tal como se muestra en el organigrama funcional, está conformado por la representante legal, directora pedagógica, representante UTP y representante del equipo de pastoral. Específicamente, se analizarán aquellos incidentes que tienen relación con la directora, con el fin de establecer los elementos que son característicos de su quehacer.

A continuación, se presentara un incidente que tiene relación con la visión que la directora busca compartir.

- “Nuestros principios están bastante orientados principalmente a la espiritualidad de los sagrados corazones. Estos principios se entregan al término del trabajo con una breve descripción para que vayan conociendo cómo están presentados en el PEI que conocemos. Esto es una entrada a manejar mejor los principios, porque nos costó encontrarlos cuando tuvimos que hacer el trabajo para vincularlos. Esto surgió porque en la plataforma del PME nos pidieron vincular el PEI del colegio con lo que era el PME para que todo sea un mismo trabajo y no estemos funcionando como cosas paralelas. Entonces la idea que ustedes lo revisen, lo vean, para ver si tenemos que actualizar algo, adecuar lo que piensas, cosa que vayamos como integrándolo en esto. Les vamos a dar una hojita con los sellos y con los principios, para que vayamos juntando esa información”. (CI:10:5-Pertenencia)

Tal como se observó en este incidente, la directora invita a los docentes a conocer y participar en la reformulación del proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento educativo, con el fin de interiorizar aquellos elementos que forman parte de la identidad de la institución. Lo anterior, se relaciona con la categoría “mostrar

dirección de futuro” del modelo de Leithwood y Riehl (2005) sobre las prácticas claves del liderazgo efectivo; específicamente con la práctica de la construcción de una visión compartida.

El siguiente incidente muestra los objetivos grupales que la directora busca compartir.

- “(...) Porque esta es una instancia de formación importante para ir cumpliendo con las metas del proyecto educativo, porque tenemos que estar todos convencidos para que estas metas se puedan hacer realidad”. (CI:10:2-Pertenencia)

En este acontecimiento, la directora se refiere principalmente a las acciones que se deben realizar en el quehacer diario, es decir, con las metas que se deben cumplir en un corto plazo. Todo esto se complementa con la variable mediadora de motivación relacionada con el modelo de Leithwood y Riehl (2005), pero en esta instancia los incidentes se enfocan en las prácticas que fomentan la aceptación de objetivos grupales, a diferencia de los incidentes anteriores que mostraban una visión compartida en un largo plazo.

Los incidentes mencionados tuvieron lugar en los consejos de profesores, donde podemos interpretar que la directora del Colegio Nuestra Señora de la Paz, contextualiza las tareas de los docentes en función de un trabajo estratégico solicitado por una institución externa al establecimiento, que es el MINEDUC; el que precisa la reformulación del proyecto educativo institucional y del plan de mejoramiento educativo, en respuesta al proyecto de ley de inclusión escolar.

En una segunda instancia, encontramos a los docentes; quienes ocupan un lugar a nivel micro en la organización del colegio. Específicamente, se analizarán aquellos incidentes que tienen relación con la organización entre docentes.

Se procede a evidenciar situaciones que ejemplifican la coordinación de los docentes y su percepción de las instancias de trabajo compartido.

- “Los docentes son organizados por departamentos, estos tienen una coordinadora quien es la encargada de organizar e informar las decisiones que se tomen en las reuniones. A comienzo de año se

señalan las fechas de las reuniones de departamento y de profesores, en este mismo se presentan las temáticas a trabajar”. (CI:1:23-Contexto)

- “Sí, es grato trabajar con un excelente equipo de colegas y de tener la oportunidad de compartir las experiencias profesionales. Y por supuesto, que logra una mejor empatía con las personas con las cuales trabajamos a diario, enfrentando juntos los desafíos de la educación en la actualidad”. (CI:22:2-Contexto)

- “Me agrada ya que es un servicio que presto a mis pares el cual implica responsabilidad y si puedo aportar con un granito de arena para una mejor y mayor organización del Departamento. Además hay una buena acogida y recepción de mi paralela, buen trabajo en equipo”. (CI:11:10-Didáctica)

Se puede observar que los docentes tienen instancias de organización por departamentos, en las cuales existe un coordinador quien guía esta reunión e informa sobre las decisiones tomadas al equipo directivo. Estas instancias son percibidas por los coordinadores como una oportunidad para compartir estrategias, mejorar las relaciones de grupo, aportar con conocimientos y realizar trabajo en equipo. Lo anterior, se relaciona con la categoría de rediseñar la organización, sobre el modelo de prácticas de liderazgo efectivo, principalmente con aquellas que tienen relación con la construcción de una cultura colaborativa.

El siguiente incidente ejemplifica el trabajo entre pares, en cuanto a la organización de los profesores de un mismo paralelo, para abordar los contenidos.

- “Profesora 1: Sí, entonces yo pensaba que en la clase siguiente, empezar a ver la adición y descomposición, como ya la vi de forma concreta verla de manera pictórica, es decir, con dibujitos, ya no tan guiada, saltar de lo concreto a la guía, y ahí quedarme una semana entera quizás, y después ya pasar al algoritmo, con el signo más, el signo igual, no sé si te tinca.

Profesora 2: Sí, yo creo que no se van a demorar tanto, son rápidos.

Profesora 1: Sí, son rápidos.

Profesora 2: y este curso German, como hay que normarlas más eh para que aumente su atención y suba el rendimiento, ¿Podría ser trabajos con notas al final?

Profesor 1: trabajos sumativos.

Profesora 2: sí cortos al final, unas tres preguntas y lo entregan, algo que obviamente sea fácil de corregir también”.

Este último incidente, tuvo lugar en las reuniones de departamentos, se puede interpretar que los profesores cuentan con un determinado tiempo para organizar su labor docente en conjunto con sus pares y compartir estrategias, tanto de didácticas como de evaluación. Ya que los profesores están en contacto directo con el trabajo de aula, sus intereses se enfocan directamente en todo lo que esto conlleva.

6.1.5 Distribución del liderazgo en el contexto de institución educativa

Al adentrarse en la realidad organizativa del Liceo Nuestra Señora de la Paz, observar y reconocer las prácticas del equipo directivo y el flujo de información que en él se genera, se identifican reiterados incidentes que dan cuenta de la distribución organizativa al interior de la institución. Al preguntarle a la Directora sobre la distribución del liderazgo, ella señala

- “Al preguntarle a la Directora sobre la distribución organizativa del establecimiento, ella señala que “existe el Representante Legal, Directora, UTP, Equipo Psicosocial y Equipo de Pastoral” (CI:1:21-Contexto)(...)“yo soy solo la directora pedagógica, y la representante legal pertenece a la congregación” (CI:1:20-Contexto). (...) “Los docentes son organizados por departamentos, estos tienen una coordinadora quien es la encargada de organizar e informar las decisiones que se tomen en las reuniones” (CI:1:23-Contexto)

De lo anterior, se desprende la presencia de liderazgo efectivo; entendido como el trabajo realizado por el director del establecimiento en colaboración con otros miembros de su equipo directivo. Estos realizan una serie de acciones que influyen en las variables mediadoras del desempeño docente, específicamente las motivaciones, habilidades/capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo. Al profundizar en el

tipo de acciones que realizan los equipos antes mencionados, la revisión de los incidentes permite observar que:

- “La Dirección del Liceo nombra a los coordinadores por el año escolar”. (CI:22:1- Contexto) (...) “Directora: les quiero contar que nuestra reunión hoy tiene dos partes y que ambas tienen relación con nuestro proyecto educativo institucional y nuestro plan de mejoramiento, es necesario que estén muy atentos para que nos vamos interiorizando de lo que tratan, lo que queremos hacer es que los profesores la conozcan a cabalidad” (CI:9:2 – Focalización del Trabajo).
- “yo conozco al mío en lo académico y en lo conductual. Pero ya están siendo intervenido por dirección y UTP” (CI:12:2- Intervención).

Se puede identificar una segregación en las funciones y la distribución de liderazgo -uno de los principios para la sostenibilidad de la mejora-. Pinto, V. Galdames, S. Rodríguez, S., (2010) señalan que “la ‘amplitud’, en la que el liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás a la vez que depende de él. De esta forma el ‘liderazgo siempre es distribuido. Es un fenómeno fluido, que nada tiene de inmóvil’” (Pinto, V. Galdames, S. Rodríguez, S., 2010). En el Liceo Nuestra Señora de la Paz se permite, favorece y potencia el desarrollo de este tipo de líderes. La observación, registro y posterior análisis permitió la identificación de individuos o equipos que ejercen distintos tipos de liderazgo y los criterios de selección. Los siguientes incidentes fueron extraídos de entrevistas realizadas a cada uno de ellos:

- “Fui designada por Dirección, la idea era alternar entre los integrantes del Departamento, pero por disponibilidad de horario he debido continuar en el cargo” (CI: 25: 01- Contexto) (...) “Sí, además Dirección ha tomado en cuenta nuestras fortalezas para entregarnos los diferentes niveles, se respeta nuestro sello personal”. (CI:24:4- Contexto)

Como se menciona anteriormente, la Dirección, reconocida en el establecimiento como el grupo conformado por la Representante Legal, Directora Pedagógica, Representante del Equipo de Pastoral y Representante UTP, cumplen un rol más estratégico dentro de la organización. Estos individuos están a cargo del nombramiento de los equipos de trabajo y de focalizar las tareas para dar respuesta a los requerimientos internos y externos del Liceo, en pro de la mejora. “Las políticas educacionales son fundamentales para los procesos de mejoramiento escolar, el director y/o sostenedor selecciona aquellas que sean necesarias y se encuentren relacionadas con la comunidad escolar; su funcionamiento depende de la organización de la institución” Bellei et al (2014). Por otro lado, a partir de los incidentes, se puede evidenciar elementos característicos de la organización del establecimiento. El siguiente incidente fue extraído de la transcripción del ampliado de matemática realizado el 06 de abril:

- “UTP: Las puedo interrumpir un ratito, tengo algunas cosas que decir... Emm, como había ampliado de matemática, lo que pasa que en primera instancia habíamos hecho una calendarización eeh, distinta a lo que estamos viviendo, porque tenemos claro que en el primer ciclo estamos viviendo una metamorfosis, de conocer lo que en muchos años no se pasaba de materia, entonces tomamos la decisión y recalendarizamos que... fuera en el paralelo por eso las chiquillas del A están en lenguaje y las del B están en matemática, y después ustedes puedan compartir lo que conversamos ahora” (...). “Yo les tengo que contar algunas cosas con respecto a ... lo que Rebeca ya había hablado de religión ya... porque en religión emm... ya no va como... el promedio de religión ya no va como nota subordinada (...) el decreto habla y dice bien clarito que la clase de religión, la asignatura de religión no va a incidir en el promedio de nada... ni para pasar o no de curso, ya entonces tomamos la decisión de que religión solo va a tener dos notas en el semestre, porque las chiquillas tienen que reinventarse con las clases de religión (...)esto con respecto a las actividades religiosas, se cambió, lo vimos en el consejo de gestión el Lunes hacia la asignatura de religión (...)”(CI:2:2- Cumplimiento de la Norma).

Lo anterior, es muestra el proceso de gestión y comunicación de la información en el Liceo Nuestra Señora de la Paz y nos permite caracterizar la función de la representante de UTP en relación al equipo estratégico de gestión, donde UTP, participa en la toma de decisiones junto al equipo antes descrito y, a la vez, transmite dichas decisiones a los docentes y otros miembros del establecimiento. En concordancia con lo anterior, podemos describir el rol del representante de UTP, como el miembro del equipo directivo más visible en la relación con los docentes. Como señala Leithwood (2008), el ejercicio del liderazgo, en contextos educativos, ha de ser pensado de forma más distribuida y colaborativa, no centrado solo en acciones, sino en la influencia del líder sobre los individuos que componen los equipos de trabajo y su inferencia en la calidad escolar del establecimiento. Además, lo anterior evidencia una de las prácticas representativas del líder intermedio, que según Pinto, Galdames, y Rodríguez (2010) corresponde a colaborar y asesorar a los equipos directivos en la toma de decisiones. Para complementar lo anterior y a partir de la definición de liderazgo intermedio y las observaciones realizadas, podemos caracterizar al representante de UTP, de acuerdo a sus prácticas:

- “y con respecto a los talleres complementarios que muchas de ustedes hacen que es PSU, compumat y cálculo, la idea de los talleres complementarios es que no sea una carga más, ni para los chiquillos no para ustedes, porque el hecho de que hay que tener una nota, tres notas y el promedio, también eso nos va cansando, van a tener solamente semestralmente dos notas, ustedes deciden cuando, porque la mayoría ya tiene la primera, pero la segunda a lo mejor pueden decir que van a poner una nota de proceso que ustedes cautelaron de la siguiente manera y voy a poner una nota, incluso si ustedes quieren hacer una guía de 2 también es válido, la idea es que el taller sea un complemento, volcarlo a la partes más lúdica, ahora la sala de computación está más libre que nunca, ya que los de compumat son solo 4 cursos, pero sí estas don notas al va la asignatura fin, que en este caso es matemática ya” (CI:2:4-Cumplimiento de la Norma).

Este incidente muestra que la representante de UTP es capaz de confrontar barreras y promover cambios culturales y estructurales que vayan en beneficio del

quehacer docente y, generar diálogos e interacciones centradas en las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje.

- “UTP: ya chicas vengo para enseñarle a la Caro una técnica para multiplicar.

Todas: ¿en serio?, ya ¡enséñala!

UTP: ya lo primero es poner las manos así, háganlo a todas les va a servir, hasta a ustedes chicas. Ya mira estos dedos son 6, estos, 8, 9 10.

Profesora 4: ¿cómo?.. ahh así, 6, 7, 8, 9, 10.

UTP: Sí, así, ya entonces por ejemplo 7×6 , entonces de una mano juntas al primer dedo hasta el 7, y en la otra mano hasta el 6, así, ¿ya? los que juntaste son decenas, en este caso 30, y los otros dedos que quedan se multiplican. En este caso (3×4) ¿cuánto es?

Profesora 4: 12.

UTP: ya, ahora suma las decenas más este resultado.

Profesora 4: emm... 30 más 4×3 emm... 42.

UTP: sí, ¿viste?

Profesora 4: ya, ya, ya, otra otra.

UTP: ya 8×9 .

Profesora 4: ¡72!

UTP: ¡qué fácil! ¿no?, tienes que practicarlo, sino lo vas a olvidar, jajajaj la Caro, es súper concreta”. (CI:17:1-Didáctica)

- “Ya chicas les voy a mostrar una página súper buena que ustedes pueden trabajar con sus niños ¿Alguien tiene un computador? Profesora 2: Si, yo UTP (conecta el computador al proyector) Ya miren chicas, ustedes se van a google y colocan el tanque, la primera página es... aah pucha no abre, no hay internet,(vuelve a intentar)... mm quizás es la página a ver...Así, es la página, ya pero miren esta es otra thatquiz (<https://www.thatquiz.org/es/>) acá pueden encontrar de todo, geometría, números, algebra, pueden poner cuantos ejercicios quieren, la complejidad” (CI:17:2-Didáctica)

Lo anterior da muestra de la capacidad de asesorar para fomentar la mejora de la instrucción y el desarrollo profesional de sus pares.

- “Que conste que han comenzado las visitas sorpresas de UTP. ¿Ya las fueron a ver?” (CI:4:4-Monitoreo)
- “Un colega del equipo de gestión, nos observa en la acción de acuerdo a una pauta preestablecida. Y luego se retroalimenta a través de una conversación muy amable y cordial con mucha transparencia y honestidad profesional, para que sustente el aporte, el apoyo y/o cooperación a nivel profesional” (CI:22:6-Monitoreo).

A pesar que en una primera instancia, la observación en aula pueda ser entendida como una instancia de control, estas visitas sorpresa forman parte de un proceso general de asesoramiento, acompañamiento y retroalimentación de las prácticas docentes, y evidencia la forma en que UTP configura redes formales e informales para retroalimentar y apoyar la labor profesional. Además, se puede observar la percepción y valoración de estas prácticas por parte de los docentes, lo que evidencia la capacidad de la UTP de influir en las actitudes y comportamientos de los otros, ya que su condición de líder intermedio en ocasiones vendrá dada por la existencia de un cargo o por el cumplimiento de un determinado rol dentro de la institución, pero en otros, será concedido por la capacidad de un individuo de influir sobre las actitudes y comportamientos de los demás docentes, y esto a su vez le permite colaborar en la generación de climas de confianza, participación y compromiso.

- “La próxima semana están las entrevistas a los apoderados: lunes, miércoles y jueves. Como unidad técnica le vamos a hacer llegar un listado con aquellos alumnos que están teniendo dificultades con sus notas, la idea es que ustedes puedan citar a esos apoderados que sus alumnos están con problemas en lo pedagógico. Eso no quita que ustedes también citen a apoderados de esos niños que tienen problemas de comportamiento, con responsabilidad, eso ustedes lo manejan. Se hizo la consulta si podían adelantar el día lunes y el día miércoles las entrevistas a las seis de la tarde y si se puede, siempre y cuando ustedes cautelen atender la mayor cantidad posible de apoderados, incluso los

pueden citar a todos juntos si es una misma situación y eso les va a alivianar también el tiempo, porque hay cursos que tienen muy poquitos y otros que tienen muchos, hay cursos que tienen trece y otros que tienen cinco porque depende del nivel de logro que tienen los niños en cada asignatura y en sus cursos respectivos” (CI:9:22- Información Cuantitativa).

La representante de UTP, busca, promueve y propicia formas de generar diálogos e interacciones centradas en las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje. En síntesis, cumple un rol que cobra cada vez más relevancia en el campo educativo, el de líder intermedio, que como señalan las recientes investigaciones referidas por Pinto, V. Galdames, S. Rodríguez, S. (2010) sugieren que i) existen efectos beneficiosos que producen los docentes que ejercen un liderazgo pedagógico entre sus pares, al influir en la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes, y colaborando activamente en la implementación de las reformas educativas en las escuelas, ii) que los docentes tienen un rol clave tanto en la forma en que la escuela se organiza, como en la forma en que se llevan a cabo las funciones centrales asociadas a la enseñanza y el aprendizaje, y iii) fundamentan la importancia de reconocer y estimular la emergencia del liderazgo, no sólo desde el rol del director y su equipo directivo, sino también en los distintos niveles al interior de la organización escolar. (Pinto, V. Galdames, S. Rodríguez, S., 2010). Pero la labor del líder intermedio no se encuentra exenta de dificultades, tal como se evidencia en los siguientes incidentes:

- “Sí hay libertad para preparar las clases, pero nos vemos limitados por el tiempo y porque siempre hay plazos que cumplir que son impuestos por la UTP (notas), además que los programas son extensos, por lo que se dificulta muchas veces implementar cosas más novedosas” (CI:25:5- Contexto).

Acá se puede observar cómo el equipo docente personifica una problemática que se presenta a nivel de sistema, en el equipo de UTP.

- “Me gusta ser coordinador, pero creo que no existe claridad con la función que se debe cumplir como coordinador, me parece que la función es más de representante que coordinador” (CI:23:1- Contexto)

Este incidente refleja la dificultad de la institución para estimular el liderazgo en otros niveles organizativos, específicamente al interior de los equipos de departamentos. A pesar de esto, los jefes de departamento declaran de manera explícita el agrado con su rol y sus motivaciones:

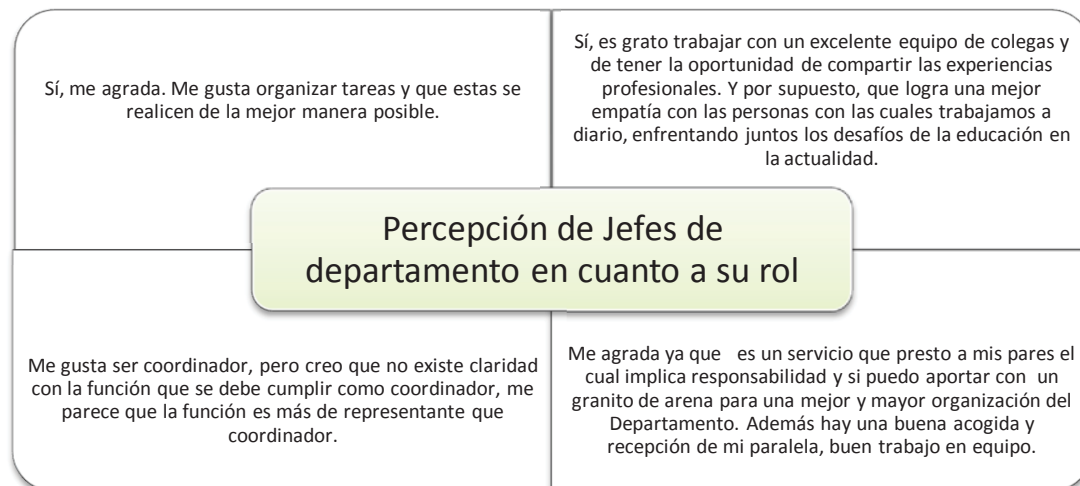


Figura 22:

Percepción de Jefes de departamento en cuanto a su rol. Elaboración propia.

A pesar de la dificultad para potenciar liderazgo en otros niveles de la organización, lo expresado por los jefes de departamento en las entrevistas realizadas, dan cuenta de la disposición de recurso humano, pues no solo son capaces de desempeñar el rol para el cual fueron designados sino que reconocen, abiertamente, que les agrada. Es decir, el Liceo Nuestra Señora de la Paz cuenta con un equipo motivado y comprometido con la tarea y, por ende, con la posibilidad de explorar y expandir esta nueva forma de liderazgo, pues como señala Hargreaves y Fink (2008) citados en Pinto, Galdames, Rodríguez, (2010), la distribución del liderazgo es uno de los principios para la sostenibilidad de la mejora, ya que el comprender la escuela como organización va de la mano con reconocer la necesidad de desarrollo de liderazgo intermedio y, la consiguiente modificación de condiciones institucionales.

VII. Conclusiones

Por lo tanto, luego de analizar cada uno de incidentes extraídos de las transcripciones de las diferentes entrevistas y observaciones de campo realizadas en el Liceo Nuestra Señora de la Paz, se puede concluir que:

7.1 En el Liceo Nuestra Señora de la Paz no se evidencia un ciclo completo de los modelos de Creación y Gestión del Conocimiento.

En el establecimiento no se presenta ningún ciclo completo de los modelos de Creación y Gestión del Conocimiento, establecidos por Nonaka y Takeuchi (1999) y Petrides y Nodine (2003), autores representativos de los modelos de CGC.

Comenzando por el modelo de Creación y Gestión del Conocimiento propuesto por Nonaka y Takeuchi (1999), se debe mencionar que en la organización educativa existe BA, definida según autores como el contexto propicio en el cual se desarrolla creación y gestión del conocimiento. En este se puede evidenciar el organigrama funcional, donde se caracterizan las dinámicas y funciones de trabajo del establecimiento.

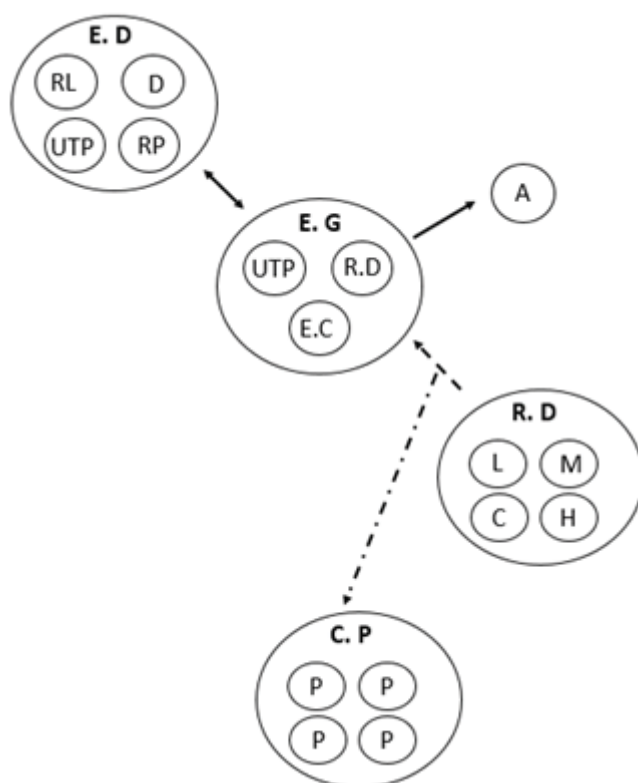


Figura 23:
"Organigrama funcional". Elaboración propia.

Este organigrama representa las relaciones dentro de la organización educativa en estudio, las cuales son de índoles dinámica y colectiva, donde en cada uno de los equipos siempre existe un responsable y encargado de transmitir informaciones. El equipo de dirección (E.D) está conformado por representante legal (R.P), directora (D), representante de la unidad técnico pedagógica (UTP) y representante de pastoral (R.P); quienes tienen una relación bidireccional con el equipo de gestión (E.G) formado por

los miembros de la unidad técnico pedagógica, un representante del equipo directivo (R.D) y el equipo de convivencia escolar (E.C). Este equipo se relaciona con los apoderados y generan pautas de trabajo para las reuniones de departamento (R.D). En estas instancias cada uno de los docentes participa de un departamento específico, ya sea de matemáticas, lenguaje, ciencias, historia, entre otros; y en cada uno de ellos existe un coordinador, que es el puente entre estos departamentos y el equipo de gestión.

Finalmente las decisiones que se toman en el equipo de gestión, a partir de la información entregada por los coordinadores, son presentadas en los consejos de profesores (C.P). Estas instancias se desarrollan en dos momentos; un momento donde se expone la información relevante y contingente que afecta a la institución y otro momento donde los profesores son protagonistas y tienen la labor de desarrollar las actividades presentadas por el equipo de dirección.

Continuando con el modelo que plantea Nonaka y Takeuchi (1999), el cual consta de cuatro fases; socialización, externalización, combinación e internalización, se puede concluir que: en el Liceo Nuestra Señora de la Paz, no se evidencia, en ninguna de las observaciones realizadas, el ciclo completo de dicho modelo. Sin embargo, existen instancias que reflejan alguna de las cuatro fases por separado, es decir, se evidencian momentos de socialización, externalización, combinación e internalización del modelo, pero no en una misma temática; no dan evidencia de la gestión o la creación de un conocimiento en específico, sino que son de distintos ámbitos.

Por otro lado, se encuentra el modelo de gestión del conocimiento propuesto por Petrides y Nodine (2003), el cual, considera las fases de dato, información, conocimiento y acción, que al ser contrastado con las observaciones realizadas en el Liceo Nuestra señora de la Paz se puede señalar que para evidenciar los elementos característicos que definen cada una de estas fases, se analizaron los incidentes con el objetivo de encontrar ejemplos en la realidad, sin lograr observar situaciones que ejemplificarán de manera clara lo solicitado en el modelo establecido por Petrides y Nodine (2003). Ante esto, se debe realizar una investigación exhaustiva, de larga duración, para comprender si lo observado da muestra de dato, información, conocimiento o acción en su cabalidad, aspecto que no pudo ser llevado a cabo en la duración de la presente investigación.

Según lo anterior, es necesario considerar que el Liceo Nuestra Señora de la Paz presenta elementos que podrían interpretarse como parte de la Creación y Gestión del Conocimiento, sin embargo, los agentes que forman parte de la organización escolar no lo expresan explícitamente -según el trabajo de campo que se realizó- de estos elementos. Si el modelo SECI, o el modelo de Petrides y Nodine (2003) fueran trabajados por la institución de manera ordenada, esquematizada y a consciencia de la comunidad escolar completa; cumpliendo sus fases y considerando sus momentos y características -tal como lo plantean los autores considerados en el presente proyecto-, los resultados obtenidos se elevarían, ya que el trabajo que se realiza en el ámbito ontológico cumple algunos de los elementos planteados por los expositores de CGC, sin embargo, queda en deuda la dimensión epistemológica, aspecto esencial para evidenciar que sí hay cumplimiento de alguno de los modelos estudiados, ya que ambas dimensiones -ontológica y epistemológica- son necesarias para dar pie a resultados favorables.

Para que la institución educativa estudiada hubiese logrado llevar a cabo, en su totalidad, los modelos de CGC, era necesario que cumpliera con algunos aspectos relevantes; el tipo de organización entre los individuos, evitando la centralización y fomentando un trabajo en equipo, donde los docentes influyeran de manera directa en la toma de decisiones. También es importante que las actividades que se realizan sean en pos del desarrollo del conocimiento; dando énfasis a las instancias comunicativas grupales, donde los individuos puedan expresar sus ideas y conocimiento de manera libre y voluntaria, propiciando la retroalimentación entre integrantes de la organización como un proceso constante, para así integrar las ideas, pensamientos y conocimientos de todos los sujetos que forman parte del establecimiento -desde el equipo directivo hasta los estudiantes y sus familias-. Para lograr llevar a cabo un modelo de CGC, es importante que la OE organice y clasifique el conocimiento que posee, de tal manera que la institución pueda definir el conocimiento que tiene, reconocer y señalar aquellos aspectos que hacen falta para conseguir los resultados que la organización desea alcanzar. De esta manera, es posible que la organización educativa lleve a cabo un modelo de CGC, tomando en cuenta las fases, elementos y características del modelo a implementar y del contexto propio de la institución.

7.2 El equipo de gestión presentan algunas características de un líder efectivo

El equipo directivo del establecimiento educacional está encabezado por la sostenedora y la directora, quien cumple el cargo de ser directora pedagógica, sin influir en los recursos monetarios del establecimiento. Por otra parte, se encuentra el equipo de gestión conformado por la Unidad Técnico-Pedagógica, el cual se organiza junto a la directora y la sostenedora de la institución educativa. A partir de las observaciones y análisis realizados a los incidentes se pueden señalar aspectos relevantes sobre la directora y jefa de UTP; el equipo de gestión.

La directora junto a la jefa de UTP, presentan características de un líder efectivo (Leithwood y Riehl, 2005) -apartado 3.2.2.1-, estas se pueden evidenciar según observaciones realizadas; muestran dirección de futuro, fortaleciendo el sentido de comunidad y pertenencia al hacer a todos conscientes sobre la responsabilidad de los resultados académicos, cumplimiento de normas, convivencia escolar, etc., la influencia valórica y religiosa en base a los sellos, principios, misión y visión establecidos en el proyecto educativo de la institución, los cuales se pueden observar como resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Generando instancias para compartir y formular metas y objetivos comunes como establecimiento y exponer resultados de investigaciones internas o temáticas trabajadas por el cuerpo docente.

El equipo de gestión organiza y crea instancias de capacitación grupal como talleres psicopedagógicos, talleres a futuro sobre de la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje y se generan boletines con la explicación y aplicación de la nueva ley sobre composición nutricional de los alimentos y su publicidad, talleres académicos a los estudiantes, talleres ACLES (*Véase glosario*), entre otras actividades propias de la comunidad educativa. Por otro lado, se realizan observaciones de aula a todos los docentes y, posteriormente, la retroalimentación de esta. Estas actividades son conocidas por la comunidad y buscan mejorar las habilidades y conocimientos del cuerpo docente, cumpliendo así las características de desarrollar personas, que también se relaciona con el sentido de comunidad y pertenencia, el cual es reforzado diariamente cuando se hace responsable a todos por la formación académica-integral de todos los alumnos.

Considerando otro aspecto, como se identificó en las observaciones realizadas, el equipo de gestión busca estar presente constantemente en las actividades de la

institución, y como bien señala la directora en una de las entrevistas, todo proceso o proyecto realizado debe ser guiado y registrado, para poder evidenciar y evaluar la eficacia de este. Es por esto que se realizan diversas acciones de monitoreo, por ejemplo a prácticas de aula -a través de observaciones- y planificaciones, con la finalidad de identificar y señalar los aspectos positivos y sugerencias que podrían generar una mejora. Junto a esto se realizan diversos talleres que apuntan a la mejora de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática. Todo lo anterior está dirigido a la tarea que tiene el equipo de gestión en la gestión de la instrucción -enseñanza y aprendizaje- en la escuela.

Siguiendo con las características mencionadas, el equipo de gestión se encarga de rediseñar la organización, considerando las temáticas que se desarrollan en las reuniones de departamento y los consejos de profesores, estas buscan mejorar aspectos problemáticos de los alumnos -conductuales, actitudinales o académicos-, enfocar el trabajo hacia el sentido de comunidad y pertenencia en el proceso de reformulación del proyecto educativo de la institución, y temáticas de interés de los docentes, construyendo así una cultura de colaboración y participación dentro de la organización educativa, para facilitar las prácticas pedagógicas y el ambiente laboral. De esta forma, se rediseña la organización enfocando las temáticas a abordar según las necesidades observadas por el equipo de gestión. Además de las reuniones con los docentes, el equipo directivo lleva a cabo instancias de organización con el Centro de Padres de la institución, para que éstos también sean parte de las decisiones que se tomen (debido al factor tiempo, no se pudo evidenciar la conexión de la escuela con su entorno y sus oportunidades).

Sin embargo, considerando lo expresado anteriormente, estas instancias no son suficientes para que la comunidad completa forme parte de la de toma de decisiones, ya que no existe comunicación directa entre todos los miembros de la comunidad, por ejemplo, entre todos los agentes que conforman el equipo directivo y los docentes. Considerando que el equipo de gestión fomenta la participación y los momentos de reunión, la comunicación que se lleva a cabo es muy segmentada; alumnos se comunican con docentes, docentes con equipo de gestión, equipo de gestión con equipo directivo, equipo directivo con centro de padres, etc. Es decir, no hay lazos o instancias que generen más cercanía entre todos los integrantes de la organización educativa, por lo cual el equipo de gestión y el equipo directivo deben tomar decisiones que no

siempre representan por completo a la comunidad de docentes y estudiantes, no cumpliéndose una característica esencial de la CGC; el trabajo en equipo, centrado en las personas de la comunidad educativa y sus necesidades.

7.3 Tensión entre el nivel micro y macro en la organización educativa analizada

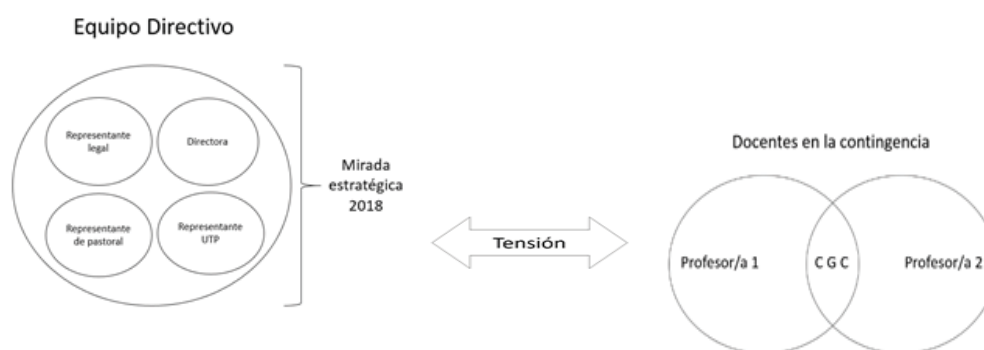


Figura 24:

“Relación comunicativa del equipo directivo y docentes”. Fuente: Elaboración propia.

Tal como hemos mencionado a lo largo de todo el análisis de datos de esta investigación, y desde una mirada funcional de la organización de la institución educativa, el equipo directivo (nivel macro) está conformado por un Representante legal, Directora, Representante de Pastoral y Representante UTP (Figura 24). Este equipo está centrado en cumplir con los requerimientos de las políticas públicas de educación, específicamente en cumplir con los objetivos estratégicos que permiten mejorar continuamente el establecimiento.

Por otro lado, los docentes (nivel micro) se organizan en reuniones por departamentos, en las cuales deben cumplir con diversas actividades. Una de estas es la más relevante y que permite generar socialización de acuerdo a su quehacer pedagógico en el aula, es decir, a través de la interacción entre docentes del mismo paralelo (Figura 24) se gestiona el conocimiento, con el fin de promover mejores prácticas en las diversas áreas de la enseñanza, y así lograr aprendizajes significativos en cada uno de los estudiantes.

Por lo tanto, existe una tensión entre el nivel macro y micro, ya que el equipo directivo tiene una mirada estratégica sobre las reformas educacionales, mientras que

los docentes se encuentran enfocados en una mirada contingente y contextualizada en el aula. Para disminuir esta tensión, se observa un tercer nivel meso, que tiene un rol de líder intermedio, el cual se encarga mediar la relación entre el nivel macro y micro; y que en este caso es la representante de UTP.

7.4 El representante de UTP como mediador entre dos niveles en constante tensión.

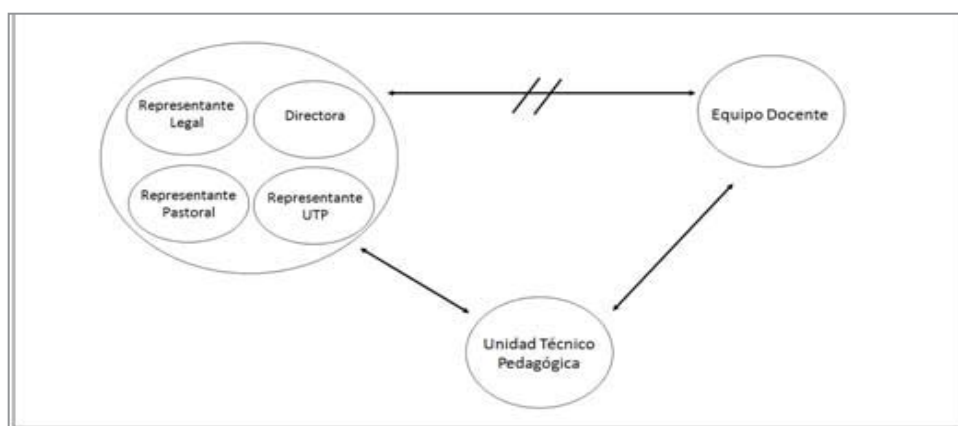


Figura 25:
“Esquema descriptivo de relaciones entre el nivel micro y nivel macro”. Fuente: elaboración propia.

Una vez recopilados y analizados los datos, y focalizados en las relaciones que se generan al interior del Liceo Nuestra Señora de la Paz, podemos identificar un tercer nivel, el cual va a ser denominado nivel meso, que está constituido por el equipo de la Unidad Técnico Pedagógica, y se ubica entre el nivel macro -equipo de dirección- y el nivel micro -equipo docente-. Los integrantes del nivel meso actúan como puente entre los otros dos niveles. Además, se ha identificado un miembro de este equipo que se mueve y participa en todos los niveles (macro, meso y micro), la representante de UTP participa de i) las reuniones del equipo de gestión, donde procede de manera estratégica para responder a las demandas externas, es decir, participa en la toma de decisiones y planificación de los lineamientos a seguir por toda la comunidad educativa en pos de la mejora; ii) de las reuniones de UTP, donde tiene un rol más operativo, es decir, organiza estos lineamientos y los transforma en acciones concretas a realizar; y, iii) de las reuniones de docentes, ya sea reuniones de departamento, ampliados y/o consejos de profesores, instancias en las que focaliza el trabajo, guía, acompaña, escucha y retroalimenta a los docentes. Entonces, se puede concluir que las relaciones que se generan entre el nivel macro y en nivel meso, son directas y se basan en la confianza y,

las relaciones que se generan entre el nivel meso y el nivel micro, también son directas y se basan en la cercanía, apoyo mutuo y acompañamiento profesional.

Por otra parte, se observa un obstaculizador de las relaciones entre el equipo de dirección y el equipo docente; que queda en evidencia en el apartado anterior, y que se enmarca dentro del tipo de demandas a los que responde cada nivel. Mientras el nivel macro se mueve en torno a las políticas públicas y la mejora continua del establecimiento, el nivel micro responde a las demandas provenientes del aula. Estas demandas no siempre coinciden, y muchas veces pueden ser contradictorias. Es por esto que el nivel meso se convierte en un elemento fundamental para el buen funcionamiento del sistema, ya que gracias a este nivel, se logra un vínculo entre ambas demandas, es decir, el nivel meso se convierte en el nexo entre los otros dos niveles.

Es aquí donde cobra fuerza la figura del representante de UTP, quien ha tomado – no se logra percibir si por la naturaleza de su cargo o por su capacidad de influir en los otros- un rol de líder intermedio, ampliamente discutido en el apartado 4.2.2.3

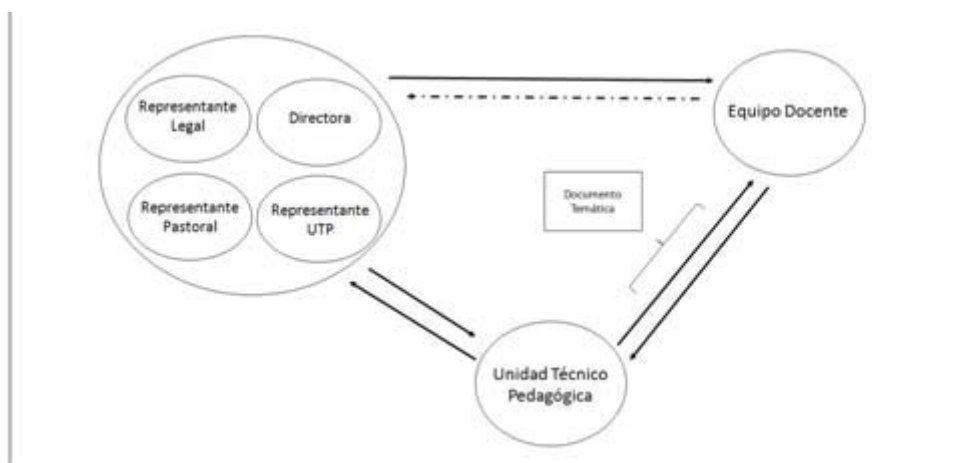


Figura 26:

Flujo interno de información y comunicación entre el nivel micro y el nivel macro, Liceo Nuestra señora de La Paz. Fuente: Elaboración propia.

Las relaciones que se generan al interior de una organización pueden visualizarse en el proceso de comunicación y flujo de la información. El flujo de la información y los procesos de comunicación representados en la figura 26, muestran que en el Liceo Nuestra Señora de la Paz, la información puede surgir tanto a nivel micro como a nivel macro, pero el flujo que esta sigue, generalmente es indirecto, es decir, se realiza a través de un intermediario. En el establecimiento existe la figura del representante de

UTP (organigrama funcional), quien participa y colabora con el equipo de gestión, cuyo trabajo se enfoca en dar respuesta a las demandas externas. Por tanto, la representante de UTP, transmite esta información al equipo de UTP, y estos a su vez transmiten los nuevos requerimientos o informaciones a los docentes ya sea de forma directa, a través de UTP; o bien, de manera indirecta desde UTP a jefes de departamento y de jefes de departamento a docentes. Por su parte, la información o requerimientos que emanan desde el equipo docente, son transmitidas de manera directa o indirecta a UTP y, estos a su vez, la transmiten directamente al equipo de gestión (proceso inverso). Pero en muy pocas ocasiones se da una comunicación directa entre el equipo de docentes y el equipo de gestión, siendo esta reducida a instancias de retroalimentación masiva (consejo de profesores), donde la comunicación es de tipo unidireccional, normalmente en sentido equipo de gestión a equipo docente, y no viceversa.

En conclusión, las relaciones que se generan al interior de la organización se ven reflejadas en los procesos comunicativos, incidiendo directamente en el flujo que sigue la información. La figura de representante de UTP, es concebida como un mediador entre dos niveles que se encuentran en constante tensión. En efecto, se percibe que el equipo de UTP, personificado en la figura de representante o jefe de UTP, además de realizar su labor de soporte técnico pedagógico, contribuye a descomprimir esta tensión, realizando labores de mediador entre ambos niveles y de armonizador - trata de reconciliar desacuerdos, reducir la tensión y hacer que la gente examine sus diferencias -, para sostener y reconstruir constantemente la visión institucional manteniendo al equipo docente focalizado en las tareas de enseñanza . Además, se observa que la representante de UTP posee características propias de líder intermedio, lo cual favorece y fortalece el liderazgo pedagógico y la creación y gestión del conocimiento.

Finalmente, y considerando las conclusiones antes señaladas, se puede expresar que a pesar que en el establecimiento no se evidencia la implementación de todas las fases planteadas en los modelos de creación y gestión del conocimiento, propuestas por Nonaka y Takeuchi (1995) o por Petrides y Nodine (2003), que fueron considerados al analizar los resultados, la institución sí presenta elementos necesarios para la aplicación de estos modelos de CGC.

El establecimiento educativo en el cual fue realizado el trabajo de campo, presenta características que según los autores son propicias para crear y gestar el conocimiento,

tales como: visión compartida, orientaciones claras con respecto al trabajo, preocupación constante por la calidad de la educación y los aprendizajes, buenos resultados alcanzados en pruebas estandarizadas tipo SIMCE, foco en el estudiante como protagonista de la educación. Además presenta liderazgo distribuido y cuenta con un líder intermedio capaz de impulsar los procesos comunicativos que favorezcan la transmisión de información y conocimiento.

Como se mencionó anteriormente, en el Liceo Nuestra Señora de la Paz existen condiciones propicias para CGC; pero estas no han sido intencionadas explícitamente, es decir, tanto las condiciones como la aplicación de algunas fases de los modelos descritos, han sido realizadas sin tener un conocimiento profundo de su alcance y de las repercusiones que conlleva la aplicación consciente de los modelos tanto en los procesos internos como en los resultados de aprendizaje.

Por tanto, se considera que si los líderes de esta institución, así como de cualquier otra, fueran formados (especializados) en creación y gestión del conocimiento, las organizaciones de las cuales son parte, mejorarían tanto los procesos organizacionales internos como las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje, expresados o no en pruebas estandarizadas tipo SIMCE, entregando educación de calidad que responda a las demandas gubernamentales y sociales, preparando a los alumnos no solo para rendir en pruebas estandarizadas de índole nacional o internacional, sino para los desafíos que la vida les plantea.

VIII. Glosario

- **Ba:** Según Gourlay (nd), “Ba” se le llama al contexto en el cual se lleva a cabo la creación y gestión del conocimiento.
- **Conocimiento:** Según Peris, Lloria y Méndez (2002), es la capacidad de saber ejecutar habilidades, ligada a la capacidad de interpretación y utilización de conceptos. Es importante considerar que aquello que el individuo conoce, se basa en la información que rescata de la realidad en la cual está inserto. Lo anterior considera dos expresiones de conocimiento; una de ellas es el conocimiento tácito, el cual se relaciona con que el saber hacer, que está incorporado a la experiencia del propio trabajo, el cual es muy difícil de codificar y transmitir. Por otro lado, encontramos el conocimiento explícito, el cual está ligado a la comprensión intelectual de los problemas, explícito y perfectamente codificable y transmisible.
- **Conocimiento explícito:** Característica que puede tener el conocimiento. Cuando se dice que un conocimiento es explícito, es porque –según enuncia De Aparicio (2009) el conocimiento se “puede recoger, manipular y transferir con facilidad”. Según la RAE, algo explícito es algo que “expresa clara y determinadamente una cosa”, por lo tanto, el conocimiento explícito no se adquiere mediante la experiencia que vive el individuo, ya que esta es subjetiva, sino que es conocimiento extraído de fuentes objetivas. Por eso es un conocimiento que se transfiere, manipula y recoge con facilidad, porque es claro y determinado, y no depende de quién lo transfiera, sino que es verídico.
- **Conocimiento tácito:** una de las características del “conocimiento”. De Aparicio (2009) enuncia que algo es tácito “porque los conceptos cambian o se adaptan a la luz de las experiencias de los individuos”. Según la RAE, cuando un elemento es tácito, es porque no se entiende, percibe, oye o dice formalmente, sino que se supone e infiere”. Por otro lado, Nonaka y Takeuchi (1995) lo definen como “conocimiento ligado a las habilidades y a la experiencia, y no codificable o transmisible de modo formal”, es decir, conocimiento que está implícito en el individuo y que surge de manera espontánea cuando el sujeto necesita utilizarlo.

Por lo tanto, considerando ambas fuentes; definiremos como conocimiento tácito aquel conocimiento intrínseco al individuo; es decir, ese conocimiento que se adquiere con la experiencia, por lo tanto, es un conocimiento que se adecua a los cambios, según lo que va viviendo y aprendiendo el individuo.

- **Incidentes:** Acontecimientos concretos observados en el contexto estudiado.
- **Talleres ACLES:** Los talleres Acles son actividades extraescolares que tienen por finalidad desarrollar facultades artísticas, físicas o mentales.

IX. Limitaciones y proyecciones de la investigación

9.1 Limitaciones de la investigación

Durante la investigación y en cada una de sus etapas, el grupo investigador se vio enfrentado a múltiples limitaciones, las que incidieron directamente tanto en la metodología como en los resultados de la investigación. Estas son descritas a continuación:

9.1.1 Reducción de la muestra

Al término del proceso de selección y análisis de los resultados de pruebas estandarizadas tipo SIMCE en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los indicadores de desarrollo personal y social: autoestima académica y motivación escolar, y clima de convivencia escolar de 4° y 8° básicos obtenidos entre los años 2011 y 2014 por un universo de 407 colegios de las comunas de: Valparaíso, Viña del mar, Quilpué, Villa Alemana, Concón, Casablanca y Quillota; se identificaron 8 establecimientos que cumplían con los criterios de selección. Sin embargo, por diversos motivos señalados en la tabla 4, propios de cada establecimiento y externos al equipo investigador, siete de ellos declinaron la invitación a participar en la investigación, quedando la muestra reducida a un establecimiento educacional. Lo que influye en la cantidad, tipo y origen de los datos disponibles.

9.1.2 Cantidad y calidad de las observaciones realizadas

La conjugación de tres variables, el calendario académico, la dilación de los establecimientos educacionales para responder a la invitación para participar de la investigación y la burocracia interna del establecimiento que aceptó participar en el estudio, provocó una drástica disminución en el tiempo y oportunidades para realizar las observaciones y recolección de datos cualitativos. Esto impidió en algunos aspectos la saturación de datos, lo que fue solucionado a través de entrevistas que permitieron completar el análisis de las relaciones. Razón por la cual no fue necesario someter estas entrevistas a juicio de expertos ya que su función es complementaria y emergente en el proceso de observación.

Por otra parte, las interacciones profesionales observadas fueron determinadas por el equipo directivo. No siempre se logró concurrencia entre los objetivos de la investigación y las interacciones observadas. Por ello algunas no fueron pertinentes, por ejemplo, reuniones destinadas para planificación individual.

9.1.3 Imposibilidad de observar las reuniones del equipo directivo

Uno punto ciego en este estudio fueron las interacciones entre los miembros del equipo directivo, ya que no se autorizó la realización de observaciones. Este es un aspecto clave en la investigación ya que no nos permite afirmar en qué medida las propuestas de los profesores desarrolladas en sus reuniones son consideradas en la toma de decisiones del equipo directivo. No obstante, indirectamente, a través de la observación de consejos de profesores se evidencia cierta relación temática y decisional a partir de los acuerdos y sugerencias que los profesores desarrollaron en sus reuniones y que se entregaban por escrito a la jefa de UTP. Lo que nos permite concluir que el rol del líder en este caso no contribuye a la transmisión del conocimiento entre los profesores y la gestión institucional.

9.1.4 Concepto de nube

El almacenamiento de la información es un aspecto importante en la gestión del conocimiento ya que permite su transformación y difusión. En general, los sistemas tecnológicos son los repositorios naturales de las organizaciones para guardar y transformar la información. En este estudio, los profesores, reiteradamente, en sus reuniones, aludían al concepto de *nube*, señalando “*que la información se subía a la nube*”. Lamentablemente, el equipo investigador no tuvo acceso a la explicitación de lo que se entendía por nube ni a su contenido.

9.1.5 Bibliografía

Otro aspecto que limitó el trabajo de investigación fue la inexistencia de experiencias nacionales documentadas sobre CGC en establecimientos educativos. La revisión bibliográfica permitió identificar una amplia gama de referencias sobre el tema, la mayoría de ellas desde el punto de vista empresarial y en inglés. Lo que se constituyó en una limitación para el equipo investigador que no domina el idioma para realizar traducciones o interpretaciones que capturaran la complejidad de las ideas.

9.2 Proyecciones de la investigación

Una vez analizadas las limitaciones con las que se encontró el equipo de investigadoras, se pueden identificar posibles proyecciones de esta investigación, teniendo como foco la construcción de conocimiento nuevo y fiable que contribuya a la comprensión de los procesos involucrados en la CGC en instituciones educativas.

Para esto se recomienda indagar y profundizar en aquellos elementos considerados como puntos ciegos de esta investigación; como las reuniones del equipo directivo, con la finalidad de comprender su realidad y conocer las interacciones que se generan al interior de ellos y entre ellos, además, para reconocer las formas que estos tienen de crear y gestionar el conocimiento.

Al considerar el concepto de nube como uno de los elementos que no se pudieron describir y conocer, otra de las posibles proyecciones de esta investigación es identificar, describir y comprender aquellos instrumentos que se utilizan al interior de este u otros establecimientos para almacenar y compartir información. Identificando aquellos miembros de la comunidad que están facultados para subir información a la nube, quiénes acceden a ella, la regularidad de uso, la calidad y cantidad de información que en ella se comparte. Es decir, conocer el funcionamiento de la nube y la percepción y valoración que tiene la comunidad de esta; además del alcance de este instrumento en la CGC del establecimiento educativo en particular.

En resumen y en consideración de lo antes expuesto, las posibilidades de proyección de esta investigación al interior de este u otro establecimiento educativo, se relacionan con aquellos puntos que no pudieron estudiarse, ya sea por desconocimiento, falta de acceso o limitaciones de tiempo. En un ámbito más amplio, se puede considerar la posibilidad de reiterar la invitación a aquellos establecimientos que la rechazaron, para conocer sus realidades y tener una mirada más comprensiva de los procesos de creación y gestión del conocimiento en un grupo de instituciones de similares características.

X. Bibliografía

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectiva*, 9 (2), 34-52.
- Armengol, C. (2008). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (2008). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Carrero, V. (1998). *Análisis cualitativo de datos. Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) en el ámbito de la innovación organizacional*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Concha, M. (2003). Educación y Calidad. *Revistas Um* (20-21), 15-19.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Dianet*, 2, 44-57.
- De Aparicio, X. (2009). La gestión del conocimiento y las TICs en el siglo XXI. CONHISREMI, *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 5 (1), 1-21.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Gill, A. & Carrillo, F. (2013). La creación del conocimiento en las organizaciones a partir del aprendizaje. *OmniaScience*, 9 (3), 730-753.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45 (138), 125-135.
- Gourlay, S. (2003) The SECI model of knowledge creation: some empirical shortcomings. In: *4th European Conference on Knowledge Management*; 18-19 Sep 2003, Oxford, England.
- Izquierdo, S. (marzo- abril de 2013). Agencia de Educación. Recuperado el 13 de junio de 2016, de [agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/Presentacion-Visita-Regional-Marzo-Abril-2013.pdf):
<http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/Presentacion-Visita-Regional-Marzo-Abril-2013.pdf>
- Liceo Nuestra Señora de la Paz. (2014). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado el 15 de marzo de 2016, de MINEDUC:

<http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1738/ProyectoEducativo1738.pdf>

- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias Sociales y Educación*. Santiago de Chile: Primus.
- MINEDUC. (12 de Septiembre de 2009). Biblioteca del Congreso Nacional Ley N° 20370. Ley General de Educación. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de Biblioteca del Congreso Nacional:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2011). Ley 20529. Ley de aseguramiento de calidad de la Educación Escolar. Recuperado el 26 de mayo de 2016, de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- MINEDUC. (2015). Ley de Inclusión Escolar. Recuperado el 03 de Junio de 2016, de Biblioteca del Congreso Nacional:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- MINEDUC. (2011). Ley Subvención Escolar Preferencial. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de Biblioteca del Congreso Nacional:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- MINEDUC. (2014). Orientaciones Técnicas para sostenedores y directivos escolares. Plan de mejoramiento educativo: Nuevo enfoque a 4 años. Recuperado el 10 de junio de 2016, de MINEDUC:
http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2014/PME%20DOC%20N1%20VF_2014.pdf
- MINEDUC. (2013). Reforma Educativa. Recuperado el 7 de mayo de 2016, de MINEDUC: www.mineduc.cl
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2000). Sistemas de incentivos en educación y la experiencia del SNED en Chile. Obtenido de Centro de Economía Aplicada Departamento de ingeniería Industrial Universidad de Chile:
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/01-sistemas%20de%20incentivos%20SNED.pdf>
- Muñoz, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5. Recuperado el 2 de abril de 2016, de Universidad Autónoma de Barcelona:
http://juan.psicologiasocial.eu/mistextos/munoz-justicia_atlas5_2005.pdf

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Arcos.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: Muralla.
- Peris, F., Lloria, M. & Méndez, M. (2002). Creación de conocimiento y diseño de organizaciones: Equidad, confianza y objetivos compartidos, como reto de la gestión del conocimiento. Obtenido de Uma: <http://cuadernos.uma.es/pdfs/pdf146.pdf>
- Pinto, V., Galdames, S. & Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectiva*, 9 (2) 136-157.
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Arco.
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. Recuperado el 2 de junio de 2016, de REDIE: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008
- Slater, C., Silva, P. & Antúnez, S. (2014). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *Reice*, 12 (4), 5-12.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Weinstein, J., Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores en Chile?*. Santiago de Chile, CEPPE.

XI. Anexos

En carpeta anexos