

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento



Integración de un programa de educación socioemocional para niños en primaria menor, en el contexto de la educación a distancia.

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: **DIANA URREA GONZÁLEZ**
Tutora **MARÍA DEL PILAR FLORES RAMÍREZ**
Tlaquepaque, Jalisco. 9 de mayo de 2024.

Resumen

El presente trabajo describe el proceso realizado por un grupo de expertas en educación socioemocional para diseñar un programa dirigido a niños de primaria menor con la particularidad de haber sido implementado a distancia, esto debido al contexto generado por la pandemia de COVID 19. El proyecto se realizó a través de un proceso de gestión del conocimiento y se planteó para aprovechar el capital intelectual presente en un equipo de expertas. Este proceso de explicitar, integrar y compartir el conocimiento tácito que cada una de las integrantes ha desarrollado por más de una década, dio como resultado la materialización de un programa de educación socioemocional (ESE) para niños. Este programa cuenta con documentos de valor para la comunidad de práctica como, por ejemplo, las recomendaciones para instructores que implementarán programas a distancia, y recomendaciones para los padres de familia o tutores. Una de las ventajas al implementar este proyecto fue la mejora en la práctica de las instructoras y el haber identificado las barreras de aprendizaje presentes para así tomar acciones que dieron como resultado una mejora en la implementación de programas de educación socioemocional.

Palabras clave: educación socioemocional, capital intelectual, gestión del conocimiento, competencias socioemocionales, poblaciones infantiles

Índice de Contenido

<u>Introducción</u>	7
<u>Capítulo 1: ¿Por qué diseñar un programa de educación socioemocional para la población infantil?</u>	10
<u>1.1 Contexto: Los programas de educación socioemocional y su importancia</u>	10
<u>1.2 El problema en un equipo de instructoras: la dispersión del conocimiento</u> ..	14
<u>1.3 Mapa del conocimiento ¿dónde está el conocimiento en el equipo?</u>	20
<u>1.4 Los objetivos del equipo</u>	24
<u>1.5 Consideraciones éticas</u>	27
<u>Capítulo 2: Revisión de la literatura y marco teórico</u>	28
<u>2.1 Revisión de experiencias acerca de la educación socioemocional</u>	28
<u>2.2 Marco teórico acerca de la gestión del conocimiento</u>	33
<u>¿Qué es conocimiento?</u>	35
<u>Aprendizaje organizacional</u>	36
<u>Organizaciones que aprenden</u>	38
<u>El ciclo de gestión del conocimiento</u>	40
<u>Barreras del aprendizaje organizacional</u>	42
<u>2.3 El aprendizaje socioemocional y educación socioemocional</u>	43
<u>Capítulo 3: La integración y sistematización del conocimiento en un equipo de trabajo</u>	47

3.1 Plan de trabajo	47
3.2 El contexto de la intervención, el distanciamiento social	53
3.3 La comunidad de práctica	54
Capítulo 4. Método de recolección y sistematización de información	56
4.1 Paradigma cualitativo:	56
4.2 Método Interpretativo Básico	57
4.3 Técnicas de recolección de datos:	57
4.4 Análisis de datos:	59
Capítulo 5: Análisis de los procesos y resultados del proyecto de intervención	61
5.1 Fases y procesos de la intervención	61
5.1.1 El reto de construir la comunidad de práctica	63
5.1.2 ¿Dónde está el conocimiento?	66
5.1.3 Explicitación y combinación del conocimiento	70
5.1.4 Validación y materialización	79
5.1.5. Sistematización y difusión	84
5.2 Conocimiento estructural	84
5.2.1 Carta descriptiva. Entre todos nos cuidamos- Versión completa	85
5.2.2 Entre todos nos cuidamos - Versión corta (5 sesiones)	88
5.2.3 Entre todos nos cuidamos – Actividades para acompañar en casa	89
5.2.4 Lista Recomendaciones para instructores y para casa	89

<u>5.2.5 Taller versión corta- Acuerdos- Entre todos nos cuidamos</u>	90
<u>Conclusiones</u>	92
<u>Referencias:</u>	96

Índice de tablas y figuras

<u>Figura 1.1 Árbol de problemas. Construcción propia</u>	18
<u>Tabla 1.1 Mapa del conocimiento. Fuentes: entrevistas, búsquedas y grupos focales. Construcción propia</u>	24
<u>Figura 1.2 Árbol de objetivos. Construcción propia</u>	27
<u>Figura 2.1. Ciclo de GC de Bukowits y Williams (Dalkir, 2005, pg. 32)</u>	42
<u>Tabla 3.1 Fases de la intervención. Elaboración propia</u>	54
<u>Figura 3.2 Diagrama de la CoP y los validadores externos. Construcción propia</u>	55
<u>Tabla 5.1 Extracto de Carta descriptiva. Entre todos nos cuidamos. Autoría de la CoP</u>	75
<u>Imagen 5.1. Sesión 2: Soy amable. Emitido el 2 de diciembre 2020</u>	82
<u>Imagen 5.2. Sesión 1: Parar y aprender a calmarnos. Emitido el 30 de noviembre 2020</u> ...	83
<u>Tabla 5.2. Extracto del documento “Carta descriptiva. Entre todos nos cuidamos- Versión completa”</u>	87
<u>Tabla 5.3. Extracto del documento: Entre todos nos cuidamos - Versión corta (5 sesiones)</u>	89
<u>Tabla 5.4. Extracto del documento Lista Recomendaciones para instructores y para casa</u> ..	90
<u>Imagen 5.3. Taller entre todos nos cuidamos, Sesión 4. Atento y tranquilo, emitido el 9 de diciembre 2020</u>	91

Introducción

Para enfrentar los retos del mundo actual, la educación ha buscado transformarse. En este sentido, desde hace ya varios años, la educación ha tomado una perspectiva más perfilada hacia el desarrollo de habilidades “blandas”, es decir, el desarrollo de actitudes y valores que ayuden a promover una transformación social para alcanzar un mundo más pacífico y justo (UNESCO, 2014). En México se han hecho esfuerzos para integrar el desarrollo de este tipo de habilidades, al incluir programas de educación socioemocional (ESE) en los distintos niveles educativos. La implementación del Nuevo Modelo Educativo hizo que se integrara el desarrollo personal y social como parte integral de la currícula, proponiendo actividades para el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en los estudiantes mexicanos (Pérez, 2017).

El desarrollo de habilidades que aportan al bienestar de las personas y las comunidades no es una tarea aislada. Es un proceso influenciado tanto por el contexto inmediato, por ejemplo, la familia o el contexto escolar, como por situaciones más extendidas como lo son la cultura y la comunidad en la que están inmersos los individuos (Jones, et al., 2017). Según Bisquerra (2003, citado en Milicic et al., 2014) gran parte de las dificultades que se presentan en la infancia y en la adolescencia, tienen un fondo emocional, por lo que el reforzar esta dimensión socioemocional toma una mayor importancia.

En el presente documento se da cuenta del proceso de gestión del conocimiento llevado a cabo por un grupo de instructoras que conformaron una comunidad de práctica, con el fin de aprovechar e integrar los conocimientos presentes en el equipo y así construir un programa de aprendizaje socioemocional dirigido a niños de entre 5 y 8 años, que se ofreció en plataforma virtual. Este proceso tuvo como particularidad desarrollarse en el contexto de la pandemia COVID 19, lo cual implicó un reto importante para conformar el equipo de trabajo.

Para Walter Wriston la genialidad de las personas que conforman a las organizaciones, tiene el potencial para derribar a la competencia, pero la clave está en el ingenio de un líder para lograr recuperar dicha genialidad (Senge, 1990b). Y aunque la motivación inicial en este proyecto no fue derribar a la competencia, lo que sí se buscó fue aprovechar y recuperar *la genialidad* y los conocimientos que hay en las personas, para generar un programa de aprendizaje socioemocional a distancia dirigido a niños.

El conocimiento acerca del desarrollo de programas de educación socioemocional (ESE) se encuentra disperso dentro del equipo de trabajo, y cada una de las integrantes ha trabajado de manera individual, sin concretar un programa unificado. Este conocimiento es intangible, además de ser un proceso humano dinámico, y se puede observar a través de la resolución de problemas o gracias a las rutinas y prácticas que las personas tienen en su día a día. El conocimiento está influenciado por la experiencia, las creencias y valores de las personas que lo poseen. Así que se configuró un equipo de trabajo para sistematizar los aprendizajes obtenidos a través de la experiencia y la interacción con grupos de niños. Este equipo se conformó como una comunidad de práctica, en la que se compartieron y combinaron los conocimientos y así se logró crear un programa unificado que sirviera tanto a la organización con la que colabora el equipo, como a la población a la que se dirige este esfuerzo.

El primer capítulo, aborda algunos de los esfuerzos realizados a nivel global y nacional para llevar programas de ESE a los distintos contextos educativos, así como la importancia que este tipo de programas tiene para mejorar los entornos en los que se implementan, poniendo de manifiesto la relevancia del proyecto tanto para el equipo como para la población a la que va dirigida esta propuesta.

Así mismo, se describe el estado en el que se encontraba el conocimiento dentro del grupo de instructoras y se identifica la problemática presente dentro del equipo y la ubicación del conocimiento relevante para este proyecto en particular. Finalmente se señalan los objetivos que ayudaron a perfilar el proyecto de integración de conocimientos que se presenta en este documento.

En el segundo capítulo, se presenta un análisis de algunas propuestas de educación socioemocional que se han desarrollado en distintas partes del continente americano, y en España. De estas experiencias se extraen las mejores prácticas para el diseño y la implementación de programas de educación socioemocional. También se definen los distintos componentes necesarios en una propuesta de ESE exitosa. En el mismo capítulo se presenta el marco teórico que sustenta al proceso de gestión del conocimiento (GC) que se llevó a cabo en el presente proyecto, para que el conocimiento considerado valioso, pudiera ser explicitado, transferido y transformado y de esa forma ser aprovechado más allá de las actividades individuales de las personas que conformaron la comunidad de práctica.

El tercer capítulo presenta el plan intervención con el cual se plantean las distintas fases del proyecto, y los productos que se esperaba conseguir en cada una de estas etapas.

También se presenta un cronograma dividido en sesiones, en el que se explicitan los objetivos que condujeron los esfuerzos hacia el producto final.

Para la realización de un proyecto de intervención, como el que se presenta en este documento, se requiere un método para la recolección de datos. En el cuarto capítulo se describe tanto la metodología para la recolección de datos, como las técnicas utilizadas para realizar el análisis de estos.

En el quinto capítulo se presenta el análisis de los procesos y resultados, en el que se describen los hallazgos más relevantes de esta intervención, así como los retos y las dificultades a los que se enfrentó este proyecto. Para cerrar este capítulo se presentan los materiales que finalmente se desarrollaron y que integran los conocimientos de las instructoras que conformaron este equipo de trabajo. Finalmente se colocan las conclusiones del trabajo realizado y los aprendizajes obtenidos, de los cuales surgió un proceso de autorreflexión acerca del impacto que puede tener su trabajo como líder de equipo o de otros proyectos en los que se embarque en un futuro.

Capítulo 1: ¿Por qué diseñar un programa de educación socioemocional para la población infantil?

En este capítulo, se describe el panorama que sustenta la importancia de los programas de educación socioemocional y los inicios de propuestas de desarrollo de “habilidades blandas”. Se abordan características que distinguen a los programas y el impacto que se busca al implementarlos. Se reconoce como *una iniciativa mundial* para nutrir el bienestar de cada una de las personas que conforman las comunidades escolares.

Posteriormente se presenta la problemática a la cual este trabajo pretende dar respuesta, que es la dispersión del conocimiento en un equipo de instructoras expertas en la implementación y desarrollo de programas de educación socioemocional, adquiridos a lo largo de diez años de experiencia. De la misma forma se describen otros problemas que han existido en el equipo que han dificultado la concreción de proyectos.

A partir de esta problemática, se presentan los objetivos generales y particulares del proyecto para recuperar, explicitar y sistematizar los conocimientos presentes en el equipo.

1.1 Contexto: Los programas de educación socioemocional y su importancia

En los últimos 20 años se han realizado investigaciones que confirman la importancia de incluir los aspectos socioemocionales en el contexto educativo. Se ha encontrado que las emociones y la capacidad para gestionarlas desempeñan un papel central en el aprendizaje (Whitcomb et al., 2012; Berger et al., 2014; Bisquerra y Hernández, 2017); y aunque los maestros se preocupan por el aspecto emocional de los estudiantes, habitualmente la escuela ha puesto mayor énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas que en el cultivo de habilidades relacionadas con el aspecto socioemocional. Una razón, es el hecho de que no se creía que este tipo de habilidades pudieran ser fortalecidas de manera explícita en el espacio educativo (SEP, 2017); tampoco se conocían los beneficios de incluir programas que ayudaran a desarrollar competencias emocionales y sociales en la niñez.

Para el premio Nobel de la Paz de 1989 y líder espiritual Tenzin Gyatso, mejor conocido como Dalai Lama, “el establecimiento de una iniciativa mundial para educar el corazón y la mente ha sido un sueño muy anhelado” (Emory University, 2019, p. 4). El sueño y los esfuerzos de este líder espiritual, en conjunto con la Universidad de Emory, y otros

grandes expertos en el tema de habilidades sociales y emocionales, como son Daniel Goleman, Peter Senge y Richard Davidson, han resultado en investigación y desarrollo de programas de educación socioemocional (ESE) dirigidas a distintas edades, llevando al aprendizaje socioemocional a una iniciativa mundial que lleva veinte años implementándose.

En los años 90, en distintos espacios a nivel mundial, proliferó la investigación en torno al desarrollo de competencias socioemocionales (CSE). En la Universidad de Barcelona desde 1999 se conformó un equipo para el diseño, aplicación y evaluación de programas de ESE. Bisquerra (2009) reconoce que el primer grupo en utilizar el término *educación socioemocional* fue el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica, por sus siglas en catalán) en 1997. En este sentido, este grupo fue pionero en establecer una línea que dirija el desarrollo, implementación y evaluación de este tipo de programas. Ciertamente, anterior al uso del término *educación socioemocional*, existían teorías acerca de inteligencia emocional, teorías de la emoción, inteligencias múltiples, entre otras, pero es a partir de la ubicación de este término que se define como una propuesta educativa dirigida hacia el desarrollo de CSE.

La ESE puede ser la “pieza faltante” en el mundo educativo para no solo educar las mentes, sino también los corazones de niños y niñas, y que en conjunto con los adultos que los acompañan, se pueda sostener la armonía social necesaria para que en todo ser humano pueda prevalecer un sentido bienestar (Elias, 2006, citado en Carrizales-Engelmann, 2016 p. 5). Así, la inclusión de habilidades blandas o, dicho de otra forma, habilidades socioemocionales, cobra importancia no solo a nivel educativo, sino que también se reconoce la importancia de cultivar estas habilidades en edades tempranas para incorporarlas a la vida laboral como lo señala Emory University, citando a Heckman:

El economista y premio Nobel el Dr. James Heckman, que ha abogado por la inclusión de las habilidades blandas en educación, hace referencia a investigaciones donde se indican que el éxito en la vida depende de estas habilidades blandas, las cuales son tan importantes como el desempeño en exámenes de aptitud cognitiva (Emory University, 2019 pg. 12).

Entre estas habilidades, se encuentran el manejo constructivo de conflictos, habilidades de comunicación, cooperación y colaboración, y de inteligencia emocional.

Dichas habilidades, han sido tomadas cada vez más en cuenta cuando los empleadores están en búsqueda de personas que conformen sus equipos de trabajo. Los líderes buscan personas con estas cualidades para que sean puestas al servicio de los espacios laborales, más allá de los aspectos cognitivos.

La educación no solo consiste en la adquisición de aptitudes intelectuales, sino que también aporta al cultivo de valores de respeto a la vida y dignidad humana, que ayudan a que la armonía social prevalezca (UNESCO, 2015). Para asegurar que la niñez se exponga a escenarios para mejorar y cultivar sus habilidades socioemocionales, es importante diseñar e implementar programas de ESE específicos y acordes a su edad (Whitcomb, 2012).

La conformación de un grupo de docentes, académicos e investigadores en Estados Unidos, con el compromiso de promover el desarrollo positivo de los estudiantes fue un momento importante en la investigación y desarrollo de este tipo de programas. En 1994 se formó el Colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional, CASEL (siglas en inglés para Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), con el objetivo de establecer y promocionar la ESE por medio de la práctica y la investigación científica. Gracias a esta iniciativa se ha reconocido la importancia de generar programas basados en evidencia, impactando la generación de estrategias de implementación en una gran cantidad de escuelas tanto a nivel nacional en Estados Unidos, como a nivel mundial (CASEL, 2021).

En el contexto Latinoamericano, en 2003 surge en Perú el “Programa de educación socioemocional Paso a Paso”, diseñado en conjunto con el Banco Mundial, que busca desarrollar en los estudiantes de todos los grados las competencias socioemocionales de autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación positiva, determinación y toma responsable de decisiones (Mejía, et al., 2016, p. 5). En esencia, este programa contribuye a la crianza de personas más felices y sanas; y busca cumplir los objetivos generales de un programa de ESE basado en las competencias propuestas por CASEL, que son:

...ayudar a los estudiantes a conocer y manejar mejor sus emociones, pensamientos y comportamientos, construir y mantener relaciones positivas con los demás, y aprovechar la vida al máximo, tomando decisiones de manera responsable, trazándose metas sustanciales y

proponiéndose a avanzar hacia ellas. (Mejía, et al. 2016, pg. 5).

En Colombia también se han realizado esfuerzos para llevar un programa de ESE, para que los estudiantes puedan reconocer el papel que tienen dentro de una sociedad diversa como la de ese país, para celebrarla y convivir mejor, con el objetivo de construir una cultura de paz. El programa lleva el nombre de “Emociones para la vida” y fue desarrollado en conjunto con el Banco Mundial y el Gobierno de Bogotá en el año 2018.

México es el primer país en América Latina, que ha logrado incorporar la ESE como aprendizaje clave del currículo nacional desde preescolar hasta secundaria (SEP, 2017). De esta forma se reconoce la importancia del bienestar de los estudiantes como una “clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables” (SEP, 2017, p. 96). Además, se han identificado otros esfuerzos por llevar programas de ESE a las escuelas, entre los que se encuentran el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) cuyo objetivo es lograr escuelas libres de acoso a través del desarrollo de habilidades sociales y emocionales (SEP, 2018).

Al integrar estos programas a las escuelas, se reconoció la necesidad de abonar y dar un espacio de solución desde la propuesta educativa, a la respuesta que requiere la sociedad mexicana, en la que la corrupción, la impunidad, y la presencia del narcotráfico genera una situación de violencia generalizada (Patiño, 2017).

Actualmente la niñez se enfrenta con una realidad mucho más compleja, más incierta, y al mismo tiempo desarrollan competencias de aprendizaje que están alineadas al manejo de tecnologías de comunicación e información, que están sobrepasando a los sistemas tradicionales de educación (Marín, 2014). Los niños y las niñas tienen nuevas formas de entender y de construir la realidad gracias al acceso que se tiene a diversas formas de comunicación, en especial el internet. La cibercultura está generando diversas formas de relacionarse con el otro, y los niveles de acoso escolar en niñas y niños escolarizados son alarmantes: a nivel mundial, uno de cada tres estudiantes ha vivido acoso escolar (Herrera, 2018).

Este es un problema que permea en la gran mayoría de las escuelas, y México es el país que ocupa el primer lugar a nivel mundial en casos de acoso escolar, con un porcentaje del 40% de los estudiantes de primaria y secundaria que se ven afectados, tanto en escuelas públicas como en privadas (Toribio, 2019). El cultivo de cualidades y competencias socioemocionales para esta población toma una gran importancia, ya

que, según el estudio realizado por el *American Institute for Research* (2009), las personas con mejores habilidades sociales y emocionales tienen menos probabilidad de participar en relaciones interpersonales como agresores, u observadores pasivos e incluso, se disminuye la posibilidad de que sean víctimas de acoso.

Para promover espacios de convivencia sana, y la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, se hace la recomendación de integrar la educación socioemocional de manera central para el desarrollo de competencias en los distintos miembros en la comunidad educativa (Berger et al., 2014). De esta forma, se reconoce también la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en las comunidades educativas, integrando a docentes, directivos, personal administrativo y padres de familia.

La conciencia de la necesidad de la educación socioemocional (ESE) se extiende a lo largo del mundo, y pone de manifiesto la relevancia de atender la dimensión emocional y social, para lograr el bienestar de las personas y de las comunidades.

1.2 El problema en un equipo de instructoras: la dispersión del conocimiento

En un grupo de instructoras especialistas en programas de educación socioemocional (ESE), existe una gran experiencia que puede ser aprovechada para integrar una propuesta que dé valor. Este grupo ha colaborado con una organización que se nombrará a lo largo del documento con el seudónimo Ame, con el fin de cuidar la confidencialidad. En Ame se trabaja en el diseño, investigación e implementación de programas ESE hacia distintos públicos. El grupo de instructoras también ha implementado programas de manera independiente al público en general.

En este equipo de trabajo, que está compuesto por dos instructoras, existe el interés de generar un programa de ESE dirigido a niños y niñas de entre 5 y 8 años, con el fin de aprovechar la experiencia presente en ellas, y así ofrecer herramientas que puedan ayudar a esta población a sortear los retos que la pandemia por COVID 19 nos puso enfrente. En un inicio se acordó realizar el trabajo de manera independiente, utilizando sus propias propuestas de actividades y ofrecerlo desde una propuesta que ellas mismas crearon. Pero posteriormente surgió la oportunidad de ofrecer el programa que estaban creando, de manera masiva con el apoyo de la organización Ame, donde quedaron los productos de este proyecto de intervención. Una particularidad en este proyecto fue la emergencia que la pandemia COVID 19 generó, y que puso de manifiesto

la gran necesidad que hay en la población infantil en el desarrollo de CSE y así poder tener mejores posibilidades para lidiar con las dificultades del día a día.

El interés en el equipo por el trabajo con las infancias ha estado presente desde 2009, año en el que se recibió una capacitación por parte de Susan Kaiser Greenland, quien ha trabajado herramientas del cultivo de la atención y balance emocional desde 2001, con niños, niñas, adolescentes, padres de familia y profesionales, por medio de su fundación Inner Kids con base en Los Ángeles, California. Esta visita de Susan Kaiser tanto a Guadalajara como a la Ciudad de México marcó un parteaguas tanto en las personas que conforman la asociación Ame como en los integrantes del equipo que trabajó en el presente proyecto.

En estos diez años se han hecho distintos esfuerzos por generar programas para el trabajo con las infancias en México, siendo los programas para preescolares y para estudiantes de educación media superior, los que han tenido más frutos en cuanto cristalización y difusión dentro de la misma organización.

El conocimiento acerca del trabajo con estas edades de entre 5 y 8 años, se encuentra disperso en las instructoras, y mucho de este conocimiento todavía se encuentra de manera tácita. Existen pocos documentos en los que se ha intentado plasmar el diseño de clases, pero no tienen una estructura ni un objetivo claro, cada una de las instructoras ha diseñado sus clases de manera individual y para su día a día.

Dentro de la organización se identificaron tres instructoras que tenían especial interés en el desarrollo e implementación de un programa para esta población. Se realizaron entrevistas a dichas instructoras y se encontró que parte del interés para el trabajo con la población infantil provenía de percibir una realidad en la que “los niños experimentan una gran cantidad de emociones y entienden la noción de lo que les sucede” (Entrevista 1, María, 24 de marzo 2020). En este sentido se reconoce la importancia de identificar y atender las necesidades específicas de estas edades, tanto a nivel emocional como a nivel social. Actualmente, los niños y las niñas están expuestos a una gran cantidad de cambios, y situaciones sociales difíciles de navegar, especialmente en esta época de incertidumbre a la que la población mundial se ha enfrentado.

Las instructoras han implementado desde hace diez años, proyectos de manera independiente, en Ciudad de México se han impartido talleres para estas edades a manera de “clase especial”, después del horario escolar. En Guadalajara sucedió lo mismo, las instructoras desarrollaron un programa de ocho clases, el cual han

modificado conforme ofrecen los cursos. Cada una de las instructoras ha aprendido diferentes formas de relacionarse con los niños de estas edades, y han sido comentadas únicamente de manera informal, sin dejar evidencia de los aprendizajes obtenidos a lo largo de diez años de experiencia. De esta forma, el conocimiento obtenido con cada taller que se ha ofrecido se ha mantenido de forma tácita sin llegar a plasmarse o a compartirse de manera formal.

Este conocimiento tácito ha sido una de las fortalezas presentes en la organización, ya que “es el recurso humano, la experiencia presente en el equipo, y sus conocimientos” (Tomás, grupo focal 2), lo que hace que el equipo tenga estrategias de trabajo que caracterizan los cursos que se ofrecen. Así se propone que el equipo haga el esfuerzo de construir programas que favorezcan el desarrollo de un lenguaje emocional y un sentido de regulación emocional adecuados a dicha edad, ya que el objetivo general de la propuesta de valor es “el poder incrementar los niveles de bienestar en la infancia” (Lalo, Grupo focal 1). Promover el desarrollo del niño dentro de condiciones positivas de apoyo, resulta más efectivo, más saludable y menos costoso que atender situaciones en el futuro, que se deriven como consecuencia del maltrato y la adversidad que pueden experimentar desde edades tempranas (Whitcomb y Damico, 2016; Sánchez Puerta, y Bernal, 2016).

Otro de los problemas encontrados en el equipo, es la falta de un liderazgo que dirija los esfuerzos que se están gestando. En años anteriores el liderazgo se ejerció por parte de una de las instructoras, pero hace un par de años, el liderazgo fue tomado por los directores generales de la organización a nivel nacional. Esto se debió a que la propuesta de trabajo que se tomó requirió de gran parte del equipo de Ame a nivel nacional. El impacto de este proyecto a nivel Guadalajara, fue que el equipo dejó de trabajar a nivel local, ocupándose del proyecto a nivel nacional y articulándose de manera distinta.

Al finalizar el proyecto a nivel nacional, las instructoras a nivel local vieron la necesidad de volver a trabajar de manera conjunta, pero la persona que anteriormente llevaba el liderazgo a nivel local ya no tenía el interés en liderar el proyecto a nivel Guadalajara. El equipo de instructoras decidió reunirse con un experto en diseño de modelos de negocio, para que se lograra implementar un proyecto sustentable para el grupo.

En este momento de trabajo, se hizo notar la falta de liderazgo en esta sesión de trabajo, cuando el moderador preguntó: “¿quién lleva la coordinación actualmente?” (Lalo, facilitador, grupo focal 1), pregunta a la cual no hubo respuesta por parte del grupo. El

grupo buscaba que se instalara una forma de trabajo tipo consejo, pero no hubo un acuerdo dentro de las integrantes a nivel local. Así que se optó por realizar un proyecto en el que participarán las más interesadas en el trabajo con adolescentes, esto quiere decir que únicamente tres personas formarían un equipo, y estarán participando en el desarrollo del programa de ESE. Una aclaración importante es el hecho de que en un inicio el proyecto que aquí se presenta, estaba dirigido al diseño de programa para población adolescente, pero debido a los cambios que el contexto sufrió por la pandemia COVID19, fue más pertinente ofrecer acompañamiento a estudiantes en primaria menor y el trabajo con los padres de familia y cuidadores.

El proyecto que se gestaba en ese momento estaba dirigido al diseño e implementación de un programa ESE para poblaciones adolescentes, ya que se reconoce la importancia de diseñar un programa dirigido a las necesidades específicas de los adolescentes, “es que los adultos estamos súper perdidos en cuanto estas edades” (Elena, entrevista 2). Pero, como se mencionó anteriormente, las circunstancias del entorno cambiaron, y con esto, tanto la configuración del equipo como el objetivo de este proyecto se modificaron. Aunque recuperar la experiencia en cuanto al trabajo con los adolescentes y ofrecer un producto que de claridad acerca del cómo se puede trabajar con esta población sería de gran valor, las condiciones en cuanto a materiales y recursos didácticos facilitaron el inicio de este proyecto dirigido a otra etapa etaria que se presenta en este documento.

Se reconoce la importancia de iniciar un proceso de gestión del conocimiento (GC) para la creación de este contenido, ya que de no hacer nada, podría generarse un escape de saberes dispersos en los miembros del equipo. La metodología de GC permite el acercamiento al conocimiento presente en una organización, y que de manera sistemática se pueda utilizar para hacer eficientes los procesos y crear innovaciones dentro de la organización, sin dejar a un lado el potencial de los individuos (Dalkir, 2005). Una de las desventajas de no realizar un proceso de GC es que se continuará con el diseño de clases de manera aislada, las nuevas ideas no serían permanentes en el quehacer del equipo y no podría ser fuente de mayor conocimiento (Vanegas et al., 2020).

Cada una de las instructoras tiene distintos aprendizajes y estilos de trabajo que resultan en una acumulación de conocimientos únicos, se podría decir que “cada individuo es un fenómeno” (Terán, 2009, pg. 33). Aprovechar esta individualidad, dando un espacio y generando un equipo de trabajo, será de gran valía para el propósito que se busca en la organización, especialmente del equipo de Guadalajara.

En la siguiente figura de elaboración propia, se observan las distintas dificultades presentes en el equipo de Guadalajara, que han obstaculizado la integración de conocimientos para la creación de un programa de ESE dirigido a edades entre 5 y 8 años de edad, y cómo, entre las consecuencias de esta situación, se identificó una falta de integración del conocimiento que existe entre las instructoras, acerca del desarrollo e implementación de programas ESE, ya que cada quien ha hecho un esfuerzo aislado por diseñar sus propios programas, sin necesariamente haber socializado los aprendizajes obtenidos a lo largo de 10 años de experiencia. En la siguiente figura se puede observar la representación del problema, sus causas y efectos:

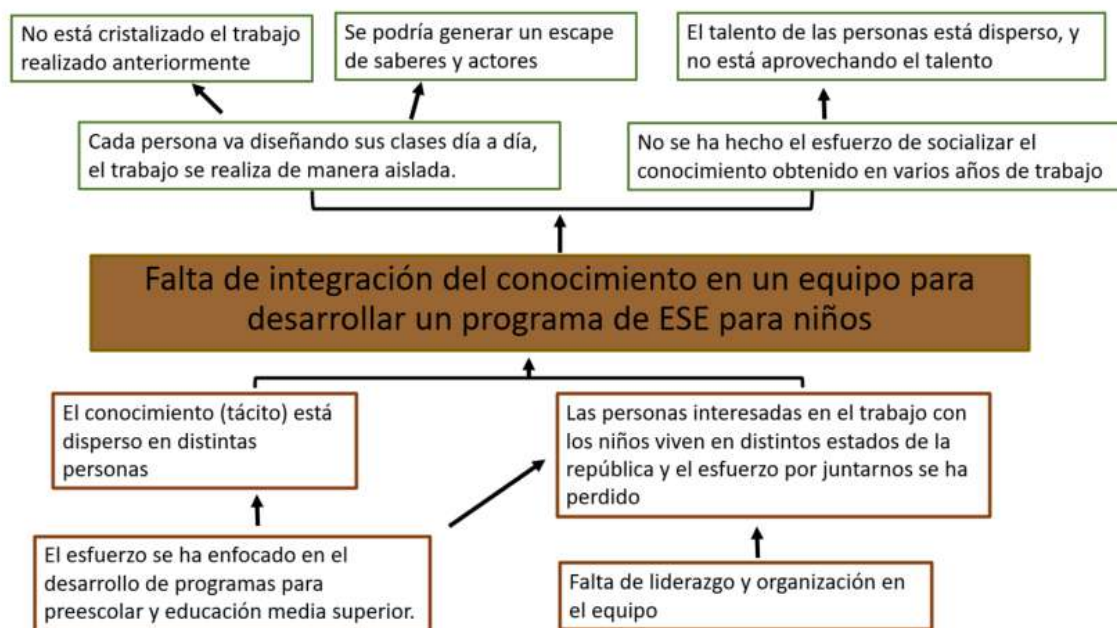


Figura 1.1 Árbol de problemas. Construcción propia.

Esta propuesta para integrar y explicitar el conocimiento tácito para el desarrollo de un programa de ESE, se puede precisar como un problema en el ámbito de gestión del conocimiento (GC), que se define como el proceso que consiste en identificar y explicitar el conocimiento presente y adquirido, así como administrar continuamente este recurso como un activo para el logro de metas de la organización (Rodríguez, 2006, p. 76). La GC ayuda a responder a la pregunta: ¿Cómo generar conocimiento, para difundirlo y potenciarlo? “GC es la capacidad de una organización para administrar, almacenar, valorar y distribuir conocimiento” (Liebowitz, 1997, citado en Katuscakiva, 2019, pg. 84).

En resumen, el desarrollo de CSE en los niños puede tener un impacto positivo en su desarrollo personal y en los entornos en los que habitan; por lo que iniciar un proceso de GC para la elaboración de un programa dirigido a edades infantiles, es de gran importancia, ya que en diversas investigaciones se muestra una asociación positiva entre el desarrollo de CSE y el rendimiento académico (Berger , et al., 2011, citado en Berger, 2014) , así como la disminución de sintomatología depresiva (Eisenberg, 2006, citado en Berger, 2014), que finalmente se articula en un sentido de bienestar general en los niños (Goldenberg, et al. 2006, citado en Berger, 2014). Así, desde las metodologías de la GC, se pretende recuperar los saberes tácitos de las participantes de equipo, para llevarlos a un plano explícito que les permita crear un programa con propuesta de valor y que a la larga impacte en el incremento de bienestar de las infancias en México.

1.3 Mapa del conocimiento ¿dónde está el conocimiento en el equipo?

Desde edades muy tempranas los seres humanos muestran una gran habilidad para aprender y generar conocimiento, impulsados por la curiosidad manipulan el mundo a través de la exploración y la experimentación (Senge, 1990b). El conocimiento se produce cuando un individuo interactúa con la información, de manera que la combina con su experiencia y capacidad. De esta forma el conocimiento se transforma en la acción y se adquiere por medio del aprendizaje (Rodríguez, 2006). El conocimiento y el talento humano que proviene de estas interacciones entre experiencia e información, se han convertido en un factor cada vez más importante y de mayor valor dentro de las organizaciones, son los activos intangibles que proporcionan una ventaja competitiva (Ramírez, 2014; Pereira, 2011).

Existen una gran variedad de herramientas que un gestor del conocimiento puede usar para realizar sus actividades en una organización. Entre ellas, se encuentran los mapas del conocimiento, que sirven para ubicar de manera gráfica el estado actual del conocimiento que se posee y acerca de quiénes lo poseen dentro de una organización.

Para d'Alòs-Moner:

Son las personas, sus actitudes y aptitudes, las que realmente hacen que un mapa del conocimiento sea algo más que un diagrama o un modelo conceptual sobre papel y se convierta en una herramienta que pueda realmente representar una ventaja competitiva para la empresa (2003, pg. 316).

De esta forma, las bases de datos, los directorios, y los repositorios, al ser ubicados y utilizados por las personas toman un rol activo. Con ello, la información, así como las mismas personas y el conocimiento que poseen, toman un rol diferenciador para las empresas. Además de lograr que el conocimiento que aportan las personas a las organizaciones no se pierda y se aproveche el conocimiento colectivo dentro de las organizaciones. Dichos mapas deberán contener (Pereira, 2011; d'Alòs-Moner, 2003):

- El conocimiento clave.
- Los procesos y actividades clave de la organización en torno a un tema específico.
- Quienes son las personas internas o externas que pueden generar conocimiento, cómo es el flujo de ideas en los procesos.
- Quienes son las personas que utilizan el conocimiento, “dónde están las preguntas y dónde están las respuestas” (d'Alòs-Moner, 2003, pg. 317).

Los mapas de conocimiento dan un panorama de dónde y cómo se encuentra el conocimiento, es decir, localiza *lo que se sabe*, y ayuda a distinguir *lo que se sabe de lo que no se sabe*, y de esta forma a partir del panorama actual, generar estrategias e implementar procesos de gestión del conocimiento que se alinean a la visión y objetivos de la organización, para su beneficio (Pereira, 2011).

Como se mencionó anteriormente, Ame es una organización, con la que las instructoras colaboran en distintos proyectos. En el caso de este proyecto de integración de conocimientos, las instructoras realizaron el trabajo de manera periférica a la organización. Ame es una asociación civil sin fines de lucro que se especializa en aprendizaje socioemocional, que ofrece herramientas para mejorar la calidad de vida de las personas, mediante programas sustentados en investigación científica y diseñados a las necesidades propias de cada público al que se dirigen las distintas propuestas de ESE.

Misión y visión de la organización:

- Misión. Contribuir al bienestar cognitivo y emocional de las personas.
- Visión. Convertirse en la organización líder en el campo de las habilidades para el bienestar y el desarrollo socioemocional en México y para los hispanohablantes del mundo.

El proyecto y los objetivos del equipo en Guadalajara se encuentran alineados con la misión de la organización, ya que el objetivo del equipo local es “el poder incrementar los niveles de bienestar en la infancia” (Lalo, facilitador, grupo focal 1), tiene los mismos componentes de contribuir al bienestar, con la diferencia de tener un interés particular de trabajar desde *una plataforma a distancia*.

Para elaborar el mapa de conocimiento presente en el equipo que desarrollaría la propuesta de ESE, se realizaron entrevistas con dos de las integrantes y un grupo focal. De esta forma se pudo identificar el conocimiento que las instructoras tienen, así como el que hace falta homologar. También se hizo una búsqueda de documentos, artículos y programas ya realizados anteriormente, o programas que se han tomado como referencia. Al realizar estas búsquedas y entrevistas con el equipo se puede dar cuenta del conocimiento que hay y el conocimiento que hace falta, para así comprender el estado inicial del equipo y a partir de esto se proponen las rutas a seguir para lograr el objetivo final del proyecto.

Para llevar a cabo el diseño de dicho programa de ESE se ha identificado que en las instructoras existe conocimiento especializado acerca del desarrollo de CSE en niños, jóvenes y adultos. Este se identifica con un tipo de conocimiento avanzado, que como Ramírez (2014) lo define es el tipo de conocimiento que permite diferenciarse de los competidores y es un saber en un tema especializado. Esta especialización se ha dado a lo largo de los años de experiencia y capacitación que se ha recibido de distintas organizaciones, tanto locales como internacionales. Gracias a estas capacitaciones se han materializado distintos documentos acerca del desarrollo de CSE en la infancia, que se encuentran organizados en carpetas de Drive al que tienen acceso todos los que forman parte de la organización.

En los últimos meses también se recibió información acerca de la metodología de “diseño inverso”, una propuesta de diseño instruccional que se ha estado utilizando para el diseño de programas y talleres que ofrece la organización, y lo que se obtuvo fue conocimiento metodológico en algunas de las instructoras. Esta propuesta de “diseño inverso” aporta una metodología para el diseño de los programas, principalmente en diseño de objetivos para los talleres y las sesiones. Se identificó que falta homologar esta información en el equipo. Para lograr esto, será importante “compartir los documentos y la experiencia relacionada con esta metodología” (Grupo focal, 1), ya que parte del equipo ha estado trabajando con este material desde hace algunos meses, en

específico con los primeros capítulos del libro de *Undertanding by Desing* (Wiggins, 2005).

En propuestas anteriores, se identificó que una de las fortalezas al momento de desarrollar los programas, fue el entender cómo funcionan los cerebros y los procesos mentales de los preescolares y de la primera infancia, y la postura de los adultos frente a los niños. Así que una estrategia clave para el diseño de programas dentro de la organización, ha sido formar un entendimiento extenso de la población con la que se trabaja. En este proyecto en particular se hace una reflexión y una investigación extensa acerca de las características y necesidades de los niños y niñas de entre 5 y 8 años, y las plataformas virtuales.

Una de las tareas claves para iniciar el proceso de diseño, fue organizar los documentos en la plataforma de Drive que son pertinentes para el trabajo con la población a la que se quiere dirigir el proyecto. Los documentos que dan sustento teórico a la importancia del cultivo de cualidades socioemocionales en la infancia se encuentran recopilados en una carpeta de la plataforma. Los documentos que se encontraron son variados, algunos son artículos acerca del desarrollo físico y emocional, la importancia de la ESE en estas etapas, y distintos programas que se han desarrollado en países como España y Perú.

Dentro de la organización se identificó otra tarea clave que se ha llevado en ocasiones anteriores, que es el estudio en conjunto de los documentos que dan sustento teórico a los programas que se desarrollaron. Para esto servirá la programación de reuniones para el estudio y conversación de los contenidos estudiados, así como discutir la utilidad para el desarrollo del programa. Otro proceso clave, en el cual ninguna de las instructoras tiene el suficiente conocimiento es la evaluación de programas ya que sería de gran importancia que el equipo desarrolle herramientas para la evaluación y así mantenerse en constante mejora.

En la siguiente tabla se puede visualizar la distribución del conocimiento en el equipo y la organización:

	Conocimiento que existe	Conocimiento que se requiere	Tareas clave
Instructora D	Experiencia con talleres en Primaria. Conocimiento de la etapa de desarrollo a nivel cognitivo	Metodología de diseño curricular "diseño inverso". Evaluación de programas.	Diseño del taller Estudio de metodología de

	social y emocional. Conocimiento de otros programas de ESE.		diseño curricular.
Instructora T	Metodología de diseño curricular “diseño inverso”. Programas de desarrollo de CSE. Conocimiento de manejo de grupos. Conocimiento de plataformas	Conocimiento de la etapa de desarrollo a nivel cognitivo, social y emocional. Evaluación de programas.	Diseño del taller Organización de documentos.
Instructora M	Visión de la infancia, desde la perspectiva de la práctica psicomotriz Acoutourier. Experta en la propuesta de Susan Kaiser. Programas de desarrollo de CSE.	Experiencia en talleres con primaria. Evaluación de programas.	Estudio del sustento teórico. Estudio de metodología de diseño curricular.
Recursos	Artículos acerca del desarrollo cognitivo, social y emocional. Artículos acerca de la postura del adulto ante los adolescentes. Programas de ESE de otros países. Programas de ESE para otras etapas de desarrollo. Artículos de CSE. Documentos del desarrollo de las CSE en la infancia.	Herramientas de evaluación Investigaciones acerca del éxito de otros programas.	Organización de documentos.

Tabla 1.1 Mapa del conocimiento. Fuentes: entrevistas, búsquedas y grupos focales. Construcción propia

Finalmente, las personas que utilizarán el conocimiento en una primera instancia son las mismas instructoras, para lograr un producto que pueda ser utilizado por otros instructores.

1.4 Los objetivos del equipo

Como se dijo anteriormente, el problema que se aborda en este proyecto es la dispersión del conocimiento y la falta de integración y materialización del conocimiento presente en un grupo de instructoras expertas, siendo una de las formas para lograr esto, la explicitación de este conocimiento en el diseño de un taller o programa de ESE, con la peculiaridad de ofrecerse en plataforma virtual a niños entre 5 y 8 años. Se eligió este rango de edad, ya que la mayor cantidad de materiales y recursos didácticos que el equipo posee están dirigidos a estas edades, además de que dentro de la organización Ame existe un gran interés por dar herramientas a cuidadores y docentes que trabajan con primera infancia.

Para transformar esta situación se planteó una hipótesis de acción, que como McKernan (2001) señala, es la construcción de una serie de actividades y tareas, con el fin de modificar una situación inicial considerada problemática, es decir, es una idea que guía el proceso y orienta a la solución del problema inicial.

La hipótesis de acción para este proyecto es que, al generar espacios de interacción y diálogo con un objetivo común, se logrará la explicitación y compartición del conocimiento tácito presente en las instructoras y su posterior sistematización en el desarrollo y cristalización de un programa de ESE.

De esta forma se busca alcanzar el objetivo final de este proyecto para conservar y aprovechar la ventaja que aporta el capital intelectual presente en este equipo. Uno de los principales intereses es beneficiar tanto a la sociedad como a la organización, así que para alcanzar esto se puede utilizar el valor de los conocimientos adquiridos por medio de la experiencia y la interacción con el entorno que, para este caso en particular, se han construido a lo largo de una década.

Para ello, se buscó que durante la intervención se logre explicitar e integrar el conocimiento tácito presente en las personas que conforman al equipo. También se enfocaron los esfuerzos y se motivó al desarrollo de un programa específicamente para esta población, ya que, como se mencionó en apartados anteriores, los esfuerzos habían estado dirigidos al trabajo para otras poblaciones o bien, al desarrollo de clases de

manera independiente y poco unificada. De esta forma se tendrá una propuesta unificada y cristalizada, que facilitará la difusión y el uso dentro de la organización Ame por el conjunto de instructores interesados en dicha población, y aprovechar el mercado y la posibilidad de negocio.

Además, se buscó que dentro del equipo que desarrolló la propuesta, se planteara la autogestión como forma de trabajo y generar una planeación, todo esto con el fin de manejar la falta de un liderazgo dentro de la organización. De modo que el equipo estaría conformándose como una comunidad de práctica que se basa en el aprendizaje dialógico, que busca la transformación social (Beltrán Villamizar, 2015).

Se buscó planificar y agendar reuniones de trabajo vía videollamada, así como organizar los documentos que puedan ser editados de manera conjunta para lograr el proceso de transferencia del conocimiento tácito, presente en las personas que integraron al equipo, en conocimiento explícito, que finalmente concluyó en la materialización del conocimiento, que integró los conocimientos del equipo en una propuesta de implementación del taller para niños y niñas entre 5 y 8 años en el contexto a distancia. Otra tarea que se realizó fue la organización de carpetas y documentos que hasta ese momento se habían utilizado para el desarrollo de clases. Existieron una gran cantidad de documentos con nombres parecidos, por lo que fueron organizados en carpetas.

En el siguiente árbol de objetivos se pueden leer los distintos medios que se utilizarán para cumplir el objetivo central del proyecto, que fue integrar los conocimientos presentes en las instructoras, estos conocimientos se identificaron en un inicio como conocimiento tácito que se necesitaban explicitar para después lograr materializar en una propuesta unificada que fuera de utilidad para el equipo de instructoras y para la organización.

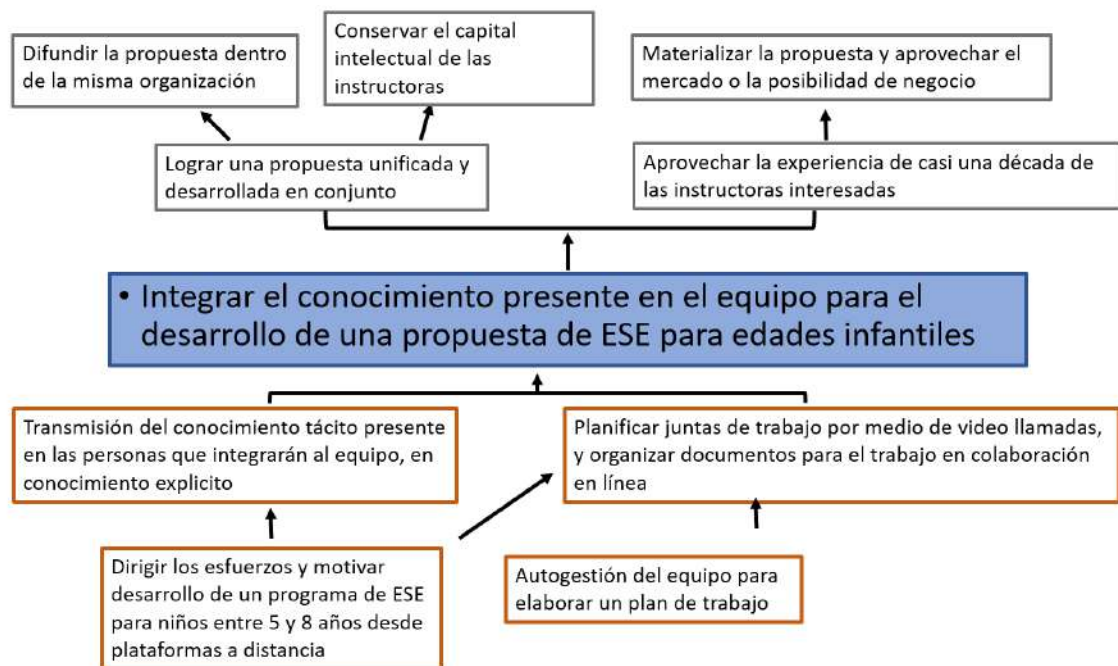


Figura 1.2 Árbol de objetivos. Construcción propia

1.5 Consideraciones éticas

Garantizar el bienestar de las personas que participan en todo proyecto es de gran importancia, ya que se puede afectar de manera negativa tanto a los mismos participantes como a las organizaciones con las que se trabaja. Para esto es necesario que, durante la redacción de cualquier documento y los procesos de trabajo con equipos, se lleven a cabo con especial cuidado de los aspectos éticos (Sanjuanelo, 2007).

Para realizar la intervención presentada en este documento, se requirió la participación de distintos actores que pertenecen a un equipo de trabajo que, al mismo tiempo, se desprende de una Asociación Civil. Para mantener la privacidad y la confidencialidad de las personas y la organización, a lo largo de la redacción del presente documento, se utilizaron seudónimos para referir a los participantes (Hall, 2017).

En la realización de entrevistas y grupos focales se informó desde el inicio a los participantes acerca del uso de la información que se recabaría durante las sesiones, la cual sería utilizada únicamente con el fin de llevar a cabo una mejora en los productos y programas de la organización. Así mismo se ofreció una explicación y una invitación a participar en la realización del proyecto, de esta forma los intereses dentro del equipo se encuentran alineados y van dirigidos a generar un bien para la sociedad y en

específico para la población infantil. En este sentido también se evitó generar daños vinculados al desarrollo del proyecto, tanto para las personas que participan como a la organización. Los datos y materiales de la organización han sido citados y han sido cuidados para evitar daños a la organización y su estructura.

Para la construcción del escrito se utilizaron datos y artículos de otros autores, los cuales se citaron a lo largo del documento, dando el crédito a los autores correspondientes y utilizando las normas generales establecidas para este fin. Se colocaron todas las referencias consultadas; de esta forma la autora evitó la existencia de plagio, y se respetaron los derechos de autor (Sanjuanelo, 2007).

Capítulo 2: Revisión de la literatura y marco teórico

La incorporación de programas específicos para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el mundo educativo ha sido un esfuerzo que se ha extendido a numerosas organizaciones, tanto gubernamentales como particulares. Estas iniciativas buscan que el desarrollo de cualidades humanas pueda direccionar tanto a estudiantes como a docentes, al cultivo del bienestar en las comunidades en las que se insertan dichos esfuerzos. En esta revisión que conforma el capítulo dos, se hace el análisis de cuáles han sido algunos de los programas que se han diseñado con el objetivo de implementar el aprendizaje socioemocional, tanto dentro de los distintos contextos escolares, como en horarios extraescolares. En este sentido también se mencionan algunos de los componentes importantes que conforman los programas y al mismo tiempo se retoman los elementos y conceptos claves de la educación y el aprendizaje socioemocionales.

De la misma forma se integró el marco teórico que da sustento al trabajo que se realiza en este proyecto. Se busca dar respuesta a la necesidad que hay en un equipo de trabajo para finalmente integrar la experiencia y el conocimiento acerca de programas de educación socioemocional y el trabajo con poblaciones infantiles. Para dar solución a esta necesidad, en el equipo de trabajo se realizó un proceso de gestión del conocimiento, que se presenta en la segunda parte de este capítulo.

2.1 Revisión de experiencias acerca de la educación socioemocional

En el apartado que se presenta a continuación se hace un análisis de los aspectos que se identifican como parte del éxito en los distintos procesos de desarrollo, creación e implementación de programas de educación socioemocional (ESE).

Se define como programa de ESE, a aquellos programas que incluyen "instrucción específica en el procesamiento, integración y aplicación selectiva de habilidades sociales y emocionales... de manera apropiada; en los que los adultos modelan estas habilidades y los niños tienen la oportunidad de practicar en espacios de aprendizaje seguros" (Durlak et al., 2011, citado en Jones, et al., 2017. Pg. 7). Para Cohen (2003, citado en Milicic et al., 2014) el aprendizaje socioemocional (ASE) es aquel aprendizaje que permite desarrollar la capacidad de conocerse a sí mismo y a los demás, para lograr resolver problemas con creatividad y flexibilidad.

Para conocer algunas de las experiencias que se han dado en el ámbito de la ESE se hizo una revisión de artículos referentes a este tema en edades escolares. Así se buscó que los artículos tuvieran las siguientes características:

- Que fueran publicados en sitios o revistas especializadas.
- Con fechas no anteriores a 2007, ya que se encontraron pocos estudios recientes.
- Que estuvieran dirigidos al desarrollo, evaluación e implementación de programas de ESE en contextos educativos o en poblaciones de infantiles.

Actualmente existen una gran cantidad de propuestas que son llevadas dentro de las escuelas; y otras, que se ofrecen después de los horarios escolares. Los distintos programas varían en algunos aspectos, por ejemplo, unos se enfocan más en el desarrollo de habilidades prosociales, otros tienen aproximaciones dirigidas a la regulación emocional o hacia el desarrollo de funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo, flexibilidad mental, atención, entre otras (Jones, et al., 2017).

Un grupo de investigadores de *Harvard Graduate School of Education*, Escuela de Graduados de Educación de Harvard (Jones, et al., 2017), presentó un análisis de 25 programas de ESE que se ofrecen en Estados Unidos. En este trabajo, se describen programas que se han implementado en dos momentos y espacios distintos: uno, dentro de los espacios escolares y el otro, en clases especiales después del horario escolar.

Este reporte tiene el objetivo de ofrecer un análisis de los programas para que profesionales interesados en esta área puedan tomar decisiones para la implementación de un programa que se adecue a las necesidades específicas al contexto en el que se desenvuelven. Además de dar soporte a los esfuerzos de las distintas organizaciones, regiones, o contextos escolares interesados en la ESE (Jones, et al. 2017). Dentro de este reporte se puede encontrar el análisis de cada uno de los programas en tres niveles:

- Habilidades de aprendizaje socioemocional.
- Métodos de instrucción.
- Componentes del programa.

Dicho análisis fue materializado en un reporte que describe de manera exhaustiva cada uno de los 25 programas, y permite conocer los objetivos, el marco teórico y conceptual de cada uno de ellos. De este documento se tomaron los aspectos que se identifican

como fortalezas dentro del desarrollo e implementación de este tipo de programas en contextos escolares. También se hace una recuperación de los aspectos que representan dificultades o retos en la implementación de los programas de ESE.

Estos programas están contextualizados a la realidad y las necesidades de las distintas poblaciones en Estados Unidos, donde se reconoce la influencia de factores como la comunidad, las familias, y los pares en el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE), así como el clima y la cultura que se encuentra en los centros escolares o en las organizaciones que ofrecen los programas fuera de contextos escolares (Jones et al. 2017). Parte importante para el desarrollo de CSE en niños, niñas y jóvenes, son las relaciones positivas con los adultos a los que se ven expuestos, por ejemplo, la presencia de relaciones flexibles, recíprocas y confiables, con programas adecuados al nivel de desarrollo en el que se encuentran.

Desde esta perspectiva, la implementación y el diseño de programas ESE no solo se dirigen al desarrollo socioemocional en las infancias, sino que también existen características en el propio desarrollo de CSE en los docentes y facilitadores, que favorecen el aprendizaje en los estudiantes. Por esta razón será importante integrar aspectos que impliquen el propio desarrollo de CSE de los docentes, en el programa que se espera diseñar al finalizar este proyecto.

En este mismo documento del equipo de Harvard, así como en otras publicaciones (Mundial, B. 2018; Jones S.M. et al. 2017), se ha descrito una forma efectiva de llevar a cabo el diseño, en el que se integran cuatro elementos, que se describen con el acrónimo en inglés SAFE (Durlak et al., 2011, citado en Jones et al. 2017):

S: actividades (S)secuenciadas, dirigidas al desarrollo de habilidades paso a paso, tomando en cuenta la madurez cognitiva y emocional a quien va dirigido.

A: estilos (A)activos de aprendizaje, poniendo como base la experiencia, al poner en práctica las habilidades que se quieren desarrollar.

F: (F)enfoco en el desarrollo de una o más CSE, y destinando un momento explícito para la implementación de los programas.

E: objetivos (E)explícitos en los programas para el desarrollo de CSE.

De esta forma se hace la recomendación de realizar programas con objetivos claros y explícitos, para lograr la intencionalidad en el desarrollo de CSE. En este análisis también se hace énfasis en el desarrollo explícito de habilidades en los adultos que están a cargo de los programas, así como el conocimiento de las necesidades específicas

del entorno y los participantes, en cuanto al nivel de desarrollo como el contexto social en el que se desenvuelven (Jones et al. 2017).

El programa *Emociones para la vida*, desarrollado e implementado tanto en Perú como en Colombia (Mundial, et al., 2018), se realizó tomando en cuenta la metodología SAFE, mencionada anteriormente. Aunque no se hace explícita una propuesta especialmente dirigida al cultivo de habilidades en los docentes, se hace notar la importancia de la capacidad de generar un espacio seguro para los estudiantes, para esto el manual del docente contiene una serie de recomendaciones sobre las cualidades y características de un docente capaz de implementar este tipo de programas de manera efectiva (Mundial, et al., 2018).

En Santiago de Chile se desarrolló y evaluó el programa *Bienestar y Aprendizaje Socioemocional BASE*, 2009. Este programa se basó en evidencia recopilada de intervenciones internacionales y específicas del contexto chileno. Para lograr el objetivo de llevar un programa pertinente y útil a la población chilena, los desarrolladores se dieron a la tarea de indagar las necesidades y características socioemocionales de profesores y estudiantes de los niveles a los que va dirigido el programa BASE (Berger et al., 2009, citado en Berger et al., 2014). El programa *BASE* fue diseñado para ser incluido en el currículo escolar para tercero y cuarto año de la Enseñanza General Básica de Chile.

Uno de los puntos diferenciadores de esta propuesta, es que se hizo énfasis en la importancia que tiene la relación entre los profesores y alumnos. Los vínculos interpersonales dentro de los salones de clase son un motor importante para el aprendizaje socioemocional, por lo que el entrenamiento práctico sobre cómo llevar a cabo el programa fue fundamental para el logro de los objetivos de *BASE* (Berger et al., 2014). En este sentido, se hace la recomendación de que los programas hagan explícita la importancia del fortalecimiento de vínculos interpersonales para el desarrollo de CSE en los estudiantes.

El programa *Aulas Felices* publicado en 2010 y revisado en 2012 se desarrolló a partir de la evidencia que aporta la psicología positiva acerca de la importancia de cultivar las fortalezas propias, además de un estado de serenidad. Estas cualidades personales tienen el objetivo de acercar a los estudiantes a un bienestar que depende de la percepción y afrontamiento de las circunstancias externas, en otras palabras, el bienestar no proviene de las circunstancias externas, sino que depende de las propias herramientas para afrontar lo que sucede (Bisquerra y Hernández, 2017).

El punto de partida de este programa es el cultivo de 24 fortalezas personales y la atención plena (Peterson y Seligman, 2004, citado en Bisquerra, 2017). La atención plena o *mindfulness*, se define como “una actitud permanente de consciencia y calma que nos permite vivir íntegramente en el momento presente” (Bisquerra, 2017. Pág. 61). Formar esta actitud a través de la práctica, permite un mejor manejo del estrés y una mejor asimilación de la información que percibimos de una forma más serena, promoviendo el bienestar tanto propio como de los demás. Una peculiaridad de esta propuesta es el hecho de la importancia de integrar ejercicios de atención plena, a lo largo de la jornada escolar, utilizando los momentos de transición con el fin de recuperar la calma, y favorecer la integración de esta herramienta a los hábitos y rutinas tanto de las escuelas como de los estudiantes.

De la misma forma, este programa se basa en el desarrollo de 24 fortalezas humanas, que en términos generales se pueden categorizar en tres competencias claves:

- sentido de iniciativa y espíritu emprendedor,
- competencia social y cívica, y
- competencia para aprender a aprender

Se ha encontrado evidencia científica (Peterson y Seligman, 2004, citado en Bisquerra, 2017) de que estas competencias tienen una relación positiva en cuanto al aumento del bienestar psicológico y la satisfacción vital. Para lograr estos objetivos, el programa contiene trescientas actividades para trabajar las 24 fortalezas personales dentro del aula, haciendo la recomendación de elegir y programar el trabajo.

Un punto en el que coincide con el programa BASE implementado en Chile, es que esta propuesta de *Aulas Felices* también propone que los docentes sean modelos e impulsores de las cualidades que se proponen, y se apuesta por la formación teórica y práctica de los docentes, haciendo la recomendación de integrar a las autoridades pertinentes.

Dentro de los artículos revisados (Durlak y Weissberg, 2007; Durlak, et al., 2010), se habla de la propuesta de implementar programas ESE dentro de organizaciones o grupos en horario extraescolar. Existe un gran interés en la implementación dentro del currículo y horarios escolares, pero se encontró poca información acerca de programas dirigidos al desarrollo de CSE de manera extraescolar. En dos de los artículos revisados (Durlak y Weissberg, 2007; Durlak, et al., 2010) se encontró que una de las ventajas es el hecho de que las organizaciones no necesitan invertir en capacitación docente, ya que se busca que quien lo imparta sean profesionales ya capacitados y expertos en el tema.

Así, los programas que combinan un proceso de aprendizaje secuenciado y que involucre a los estudiantes, con un programa con objetivos enfocados y explícitos, llevan a resultados que no solo se ven dentro de los mismos espacios fuera de horario de clase, sino que también impactan los entornos escolares, en cuanto al desarrollo de vínculos, mejora académica, reducción de problemas con drogas, entre otros (Durlak y Weissberg, 2007).

Un punto de comparación en el análisis de varios programas de ESE, descrito anteriormente, es la efectividad encontrada en la implementación, al ofrecerlo por medio de instructores bien entrenados, y el diseño de programas basados en evidencia, además de que reconoce la efectividad de estrategias claras e intencionadas al desarrollo de habilidades para el ASE (Durlak et al., 2010). Así que el diseño de un programa con objetivos claros y explícitos acerca del aprendizaje socioemocional que se espera en los usuarios finales, que son los niños y niñas de entre 5 y 8 años, es un objetivo en este proyecto de sistematización e integración de conocimientos. Un aspecto importante en el diseño de dichos objetivos fue reconocer el nivel de desarrollo que esta población tiene, ya que los programas que se ofrecen deben ser adecuados a al nivel de desarrollo. En este sentido, se dedicó especial atención para el desarrollo de objetos que se integró al final del proyecto.

2.2 Marco teórico acerca de la gestión del conocimiento

Adquirir y potenciar los activos intangibles dentro de las organizaciones representa un reto, y la gestión del conocimiento (GC) es una metodología que comprende una serie de procesos que se llevan a cabo para marcar la diferencia dentro del mercado (Nieves- Lahaba, 2001). De esta forma, los activos intangibles y su aprovechamiento se convierten en un proceso estratégico para darle valor a una organización (Liberona, 2013). Los activos intangibles son el conjunto de conocimientos, que le dan a una organización un valor que les diferencia de otras organizaciones (Dalkir, 2005). Pero la sola existencia de conocimiento dentro de la empresa no garantiza que la organización logre tener ventajas dentro del mercado, para lograrlo, es necesario gestionarlo y convertirlo en acciones que generen valor (Liberona, 2013).

En este proyecto se busca integrar y sistematizar el conocimiento presente en una comunidad de práctica (CoP) que se formó para aprovechar el valor y la experiencia de las personas que la conforman. Esta comunidad tendrá la responsabilidad de

sistematizar el conocimiento presente, presentar este recurso, y que finalmente podría ser un activo para la organización o bien, para el aprovechamiento de las integrantes de la CoP.

Según Wiig (1993, citado en Dalkir, 2005), existen dos aspectos cruciales dentro de las organizaciones relacionados al conocimiento; el primero son los conocimientos que forman parte del capital intelectual que deben ser nutridos, preservados y utilizados por los individuos y la organización; en este sentido, los conocimientos en las personas requieren ser identificados como parte de la sabiduría colectiva presente en un grupo, por lo tanto esta sabiduría se nutre y se fortalece de la experiencia al utilizar el conocimiento. El segundo aspecto crucial, son los procesos para crear, organizar, transferir, utilizar y guardar el conocimiento para que quede lo más explícito posible, y así formar parte de la memoria y de las prácticas cotidianas de las organizaciones (Dalkir, 2005).

De acuerdo con Choo (2000, citado en Vásquez-Rizo, y Gabalán-Coello, 2015), las organizaciones reconocen la importancia que tiene el conocimiento para el desarrollo y la evolución de ellas mismas. Así se busca sacar el mejor provecho del conocimiento presente en los miembros de la organización, logrando potenciar el aprendizaje, con el fin de hacer frente a los retos que presentan los contextos en constante cambio y transformación, y así lograr que los nuevos conocimientos puedan ser utilizados en beneficio de la comunidad (Vásquez-Rizo, y Gabalán-Coello, 2015).

En este sentido se reconoce la importancia de identificar y utilizar el conocimiento que se tiene para el desarrollo de programas de ESE dentro de la organización, y que en el pasado ha resultado en productos que se han implementado en diferentes poblaciones y que son parte del capital intelectual de la organización.

Capital intelectual se define como los conocimientos que son valiosos y que si se pierden podría ser riesgoso para la organización, ya que, si no se ha integrado a bases de datos, manuales o cualquier otro medio que facilite el que las personas lo consulten, deja de ser utilizado (Dalkir, 2005). Para el caso particular de Ame podría ser riesgoso en el sentido de que no se aproveche la experiencia que se ha obtenido a lo largo de una década de trabajo con este tipo de propuestas, y se pierda debido al retiro de algunas personas o a la pérdida de interés para aprovechar este conocimiento.

¿Qué es conocimiento?

El conocimiento es intangible, es difícil verlo, o reconocerlo. Según Rodríguez (2006) el conocimiento es difícil de observar y para observar su presencia se busca detectarlo por medio de la resolución de problemas y sus efectos posteriores, es decir, “tratar con conocimientos es tratar con problemas y sus soluciones”.

A partir de esto podemos definir conocimiento como “la capacidad de resolver un determinado conjunto de problemas con una efectividad determinada” (Muñoz-Seca y Reverola, 1997, citado en Rodríguez, 2006, p. 74). El conocimiento en la organización tiene dos características:

- Una extensiva, que se refiere al número de personas que tienen el conocimiento.
- Otra intensiva, que se refiere al grado de intensidad de conocimiento que cada persona tiene.

De acuerdo con Liberona (2013, pág. 153) “el conocimiento es el proceso humano, dinámico de justificación de la creencia personal en busca de la verdad”. Así, el conocimiento es un recurso estratégico para las organizaciones que está incrustado en las rutinas, prácticas, procesos y normas empresariales (Nelson y Winter, 1982; citado en Liberona, 2013).

De acuerdo con Byosiére y Luethge (2008, citado en Vásquez-Rizo, y Gabalán-Coello, 2015), las teorías de conocimiento identifican dos tipos de conocimiento: explícito y tácito. El conocimiento tácito es contextual, es difícil de expresar con palabras, es altamente personal, y está influenciado por la experiencia personal, los valores y creencias (Ambrosini y Bowman, 2001; Collins y Hitt, 2006; citados en Guaderrama, y Arroyo, 2011). Este tipo de conocimiento se expresa a través de la ejecución habilidosa de ciertas tareas (Guaderrama, y Arroyo, 2011). Las personas que integran la comunidad de práctica para este proyecto se caracterizan por ejecutar de manera habilidosa y efectiva el diseño e implementación de sesiones dirigidas al aprendizaje socioemocional.

De esta forma, se busca que el conocimiento presente en los integrantes de una organización sea *transferido* y *transformado* en conocimiento explícito, y que así, pueda ser aprovechado y utilizado por la comunidad, con el fin de “establecer e identificar objetivos, metas, intereses y soluciones a problemas comunes, de tal manera que

permita a la organización mejorar su posición en los actuales escenarios” (Guaderrama, y Arroyo, 2011).

La creación de conocimientos es una actividad meramente humana, en la que el individuo aplica y utiliza conocimiento adquirido previamente, y que, por medio de las interacciones con el medio ambiente, o las interacciones con otros individuos, este conocimiento se construye (Nonaka, et al., 2000). El conocimiento que se genera de manera individual y que es transferido a otros, ayuda a las personas a trascender dentro de las organizaciones, y al mismo tiempo, dichas organizaciones trascienden.

En un proyecto de GC, dos de los procesos más importantes, son los de transferencia y organización de tareas para compartir el conocimiento, ya que representa una pieza clave para el éxito de las organizaciones. Compartir el conocimiento se puede dar en distintos niveles: de persona a persona, entre los equipos o departamentos de las organizaciones y entre organizaciones (Crossan, Lane, & White, 1999; Ipe, 2003, citado en Asrar-ul-Haq y Anwar, 2016).

Así, el conocimiento que se acumula a lo largo del tiempo dentro de una organización, que está basada en la experiencia del individuo y muy relacionado con el contexto en el que se gesta y se transforma. De esta forma, la GC es una forma de aprovechar e identificar este conocimiento para aprovechar el valor que aporta a los equipos y a las organizaciones.

Aprendizaje organizacional

El aprendizaje en la organización, o aprendizaje organizacional, es el proceso que se genera dentro de las organizaciones a partir del mismo aprendizaje de las personas que la conforman. Para este proceso es indispensable el aprendizaje individual, más no es suficiente para lograr el aprendizaje de manera colectiva.

Nonaka (en Martínez, 2006) generó un modelo en el que se conceptualizaron cuatro fases para la conversión y la integración del conocimiento en la organización:

1. Socialización, que consiste en compartir el conocimiento tácito presente en las personas. Esto se logra al crear un espacio de interacción para compartir la experiencia y los modelos mentales.
2. Exteriorización, que se da a partir de compartir por medio del diálogo el conocimiento tácito, que requiere ser transformado para posibilitar la

comprensión de los demás. Para ello se pueden utilizar metáforas o reflexiones colectivas para poder ser comunicado.

3. Combinación, son los procesos de integración, comunicación y difusión del conocimiento recién creado para generar un nuevo modelo mental, que puede resultar en nuevo producto para la organización.

4. Interiorización, que consiste en integrar y experimentar el nuevo conocimiento explícito en la organización, implica que los individuos hagan propio dicho conocimiento al integrarlo a sus rutinas. De esta forma, el individuo, al interactuar y manipular el conocimiento, logra convertirlo en conocimiento tácito, dando pie a que se reinicie el ciclo con la fase de socialización. (Demuner-Flores, et al., 2015)

Mediante estos ciclos el conocimiento se transforma de tácito a explícito, y de nuevo a tácito, generando una transformación continua del conocimiento que se ve reflejado en el aprendizaje conceptual y operacional a nivel organizacional, ya que se convierte en maneras de llevar a cabo las tareas. El aprendizaje organizacional, se ve influenciado por las rutinas organizativas y gesta procedimientos estandarizados, que a su vez tienen un impacto en las rutinas individuales y en los marcos de referencia individuales todos miembros de la organización.

Dicho de otra forma, el conocimiento en los individuos tiene referencia en su propia experiencia, y se ve influenciado por los procedimientos y rutinas que las organizaciones ya tienen implementadas. Pero es este conocimiento individual, el que da sustento al conocimiento colectivo. Este conocimiento colectivo, no depende de un solo individuo, y se encuentra en los miembros de la comunidad que conforman la organización (Demuner-Flores, et al., 2015).

El conocimiento tácito, es un conocimiento personal, que está arraigado en la experiencia, los ideales o valores que posee el individuo, por lo tanto, está contenido en una estructura propia del individuo que lo posee, y puede ser comunicada y sistematizada, para así convertirse en conocimiento explícito. Este tipo de conocimiento después de ser comunicado se sistematiza, en ese momento es transmisible, y podría estar listo para ser utilizado por la comunidad (Demuner-Flores, et al., 2015). Este es a grandes rasgos el proceso de GC, en el que el conocimiento es transformado para poder ser utilizado y aprovechado (Dalkir, 2005).

Qué tan extensivo sea este conocimiento, depende mucho de los equipos de dirección, que tienden a ser uno de los grupos más influyentes de la organización. El aprendizaje dentro de la organización depende mucho de la estructura organizacional que se tiene, en el sentido de que exista claridad en la ubicación del conocimiento que se desea, y de las relaciones interpersonales que se dan dentro de la organización. Es decir, saber quién y dónde está el conocimiento además de tener una estructura organizacional que permita la transferencia del conocimiento, de persona a persona aprovechando el capital social que existe (O'Dell & Grayson, 1998; Szulanski, 1996, citados en Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S., 2016). El mapeo del conocimiento es una de las prácticas que requiere un esfuerzo continuo, el cual permite al gestor del conocimiento tener un inventario del capital intelectual que existe en la organización (Dalkir, 2005).

Gracias a la propuesta de Nonaka (en Martínez, 2006), se reconoce que uno de los primeros retos a los que se enfrenta el equipo de trabajo, es identificar el conocimiento tácito presente, ya que al estar oculto e integrado a las rutinas de las instructoras, será difícil reconocer los conocimientos que hacen única la práctica educativa. Para ello será de gran utilidad el segundo paso de dicho modelo, al tratar de poner en palabras y de darle una estructura a lo que se hace desde la propuesta y la cultura de la organización. Para así lograr combinar tanto el conocimiento de las integrantes de la comunidad de práctica, como el que resulte de las distintas experiencias al momento de integrar la propuesta.

Organizaciones que aprenden

Para llevar a cabo esta transformación del conocimiento en las organizaciones, distintos autores han generado modelos para el intercambio e integración de los conocimientos, y pasar del aprendizaje individual al aprendizaje organizacional, así como transformar el conocimiento tácito a conocimiento explícito.

En los años 90, Peter Senge propuso que las organizaciones que aprenden son espacios en las que los líderes tienen roles diferentes a los tradicionales; ahora la responsabilidad de los líderes en las organizaciones que aprenden es construir espacios para que las personas puedan crear patrones de pensamiento nuevos y expansivos, en donde la gente aprende a aprender (Senge, 1990b). Ahora no solo es responsabilidad del líder que existan estrategias y políticas bien desarrolladas, sino que también es responsable de garantizar que se instalen procesos de mejora continua en la misma

organización. “La orientación al aprendizaje se puede conceptualizar como un conjunto de valores organizacionales que influyen tanto en la empresa para crear y utilizar el conocimiento, como el grado en que se satisface la empresa con sus paradigmas” (Sinkula et al., 1997; Argyris y Schon, 1978, citados en Contreras Palacios, 2012, pg. 80). De esta forma es importante que desde el liderazgo se parta de la primicia de la importancia de cultivar organizaciones que estén orientadas hacia el aprendizaje. Es decir, construir espacios en donde las personas tengan la confianza de compartir sus conocimientos y reconozcan el valor del aprendizaje de nuevos patrones de pensamiento tanto a nivel individual como a nivel colectivo. A esta predisposición al aprendizaje organizacional, se asocian tres valores organizacionales: el compromiso con el aprendizaje, una mente abierta, y una visión compartida (Day, 1994, 1991; Senge, 1990, citados en Contreras Palacios, 2012).

Para Peter Senge (2012), las organizaciones tienen la posibilidad de alcanzar sus metas y sus aspiraciones gracias a esta capacidad de aprendizaje continuo que existe en los individuos. Pero un componente importante de esta capacidad de aprendizaje, es que, aunque se desarrolle de manera separada o individualizada; la organización pueda reconocerse como un conjunto. De esta forma, la propuesta de Senge es la construcción de organizaciones que aprenden a aprender en conjunto (Senge, 2012), y para ello propone desarrollar una conciencia sistémica, con la que se nutre una mirada más clara a los componentes y patrones que en conjunto van formando a los sistemas. A partir de esta idea, propone que la práctica de cinco disciplinas, y con esto, el desarrollo de mayor conciencia acerca de los hábitos de pensamiento que guían el comportamiento y determinan la mirada de los individuos que forman parte de las organizaciones. Senge propone las siguientes disciplinas para alcanzar esta conciencia sistémica:

- **Dominio personal:** es la disciplina que permite nutrir nuestra visión personal, a partir de entender e identificar lo que es importante para sí mismo, el poder tener una visión de lo que se desea y el reconocer cómo es la realidad, para sí incorporar lo aprendido a la práctica diaria.
- **Modelos mentales:** son las primicias sobre las cuales se sienta la manera de comprender e interactuar con el mundo. El trabajo dentro de esta disciplina es la habilidad de tomar conciencia y analizar estos paradigmas o presunciones que se tienen del mundo. Esta toma de conciencia se propone que sea un trabajo individual, pero que se extiende a la organización en general.

- **Visión compartida:** es una disciplina colectiva que fortalece el compromiso de las personas en la organización. Esta práctica consiste en configurar en conjunto una visión a futuro de lo que se desea lograr dentro de la organización o de un equipo en particular.
- **Aprendizaje en equipo:** la unidad principal de aprendizaje organizacional son los equipos. Para el desarrollo de esta disciplina el componente más importante es el diálogo que permite generar ideas y percepciones en conjunto, que al realizarse de manera individual sería más tardado o casi imposible.
- **Pensamiento sistémico:** es la disciplina en la que se integran las anteriores, en esta se reconoce la importancia de desarrollar las disciplinas de manera conjunta, con un entendimiento de cómo están interrelacionadas, es decir, comprender cada una de ellas como parte de un todo.

Para Nonaka (2007), una organización que aprende es una que se reinventa continuamente en un proceso de autorrenovación de las personas y de la misma organización. Este proceso de aprendizaje y de creación de nuevos conocimientos, es un proceso que forma parte del comportamiento de todos los que conforman la organización, y deja de ser un proceso especializado.

Uno de los temas importantes para la transferencia y transformación del conocimiento, es la cultura presente en las organizaciones. Una cultura organizacional que se centra en facilitar a los individuos el compartir el conocimiento tiene como característica el nivel y la tendencia a la confianza entre los individuos (Ferreira Peralta & Francisca Saldanha, 2014 citado en Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S., 2016). Cultura se define como el sistema de creencias que se hacen notar por medio de la conducta en los individuos dentro de una comunidad o una organización (McDermott & O'Dell, 2001, citados en Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S., 2016).

Goffee y Johns en 2000 identificaron cuatro tipos de cultura, y cada una de ellas tiene sus ventajas y desventajas. Para realizar esta distinción de culturas, los autores utilizaron dos dimensiones: la primera es la *sociabilidad*, que está relacionada con el nivel de amabilidad y entendimiento que hay dentro del equipo, y es un proceso orientado a las personas, no tanto en los resultados; la segunda dimensión, es la *solidaridad*, que se refiere al nivel de colaboración que hay dentro de los equipos para trabajar hacia una meta en común.

El primer tipo de cultura organizacional que se identifica es *la cultura comunal*, que la que los miembros de las organizaciones tienen un alto sentido de pertenencia y alto sentido de responsabilidad. Una de las desventajas más grandes, es el hecho de que los miembros de estas comunidades que no tienen jerarquías altas o puestos influyentes tienen poca oportunidad de hacerse escuchar.

El segundo tipo de cultura que se identifica es la *cultura en red* en la que todos sienten que forman parte de una gran familia y la base de las relaciones entre los miembros es una de cordialidad. La desventaja en este tipo de culturas es que es difícil hablar de “lo que no funciona” y “las malas prácticas”.

El tercer tipo, es una *cultura mercenaria*, en la que existe poca amabilidad entre los miembros de la comunidad, y todo está orientado hacia el cumplimiento estricto de metas.

Por último, el cuarto tipo de cultura es la *cultura fragmentada*, en la que los individuos están simplemente interesados al trabajo individualizado, y existe poca solidaridad, por lo que el trabajo colaborativo es casi inexistente. (Dalkir, 2005).

Cuando existe una cultura organizacional en la que las personas se sienten respetadas y tratadas de manera profesional, se genera un ambiente de confianza. Esta cualidad de confianza entre los miembros de una organización o de una comunidad de práctica, ayuda a fortalecer las relaciones y evita que existan barreras para compartir el conocimiento. (Dalkir, 2005; Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S., 2016).

El ciclo de gestión del conocimiento

Los distintos modelos de GC ayudan a explicar lo que ocurre en las organizaciones en cuanto a conocimiento se refiere, y en general ofrecen como una especie de mapa para llevar a las organizaciones a lograr los objetivos que se plantean en cuanto a los esfuerzos que se hacen para lograr gestionar el conocimiento.

El proceso de crear conocimiento se da en la interacción entre los seres humanos, y es de los activos más valiosos de las empresas. Dentro el equipo de trabajo se puede identificar que el conocimiento especializado del desarrollo de Habilidades Socioemocionales se encuentran las oportunidades para generar productos y servicios para ofrecer al público (Dalkir, 2005). Cuando una persona sabe hacer las cosas posee

conocimiento tácito, y lo hace de manera casi automática, es difícil explicar los procesos que realiza en palabras.

En el ciclo que proponen Bukowitz y Williams (2000) se centran en cómo generar, mantener e implementar un stock de conocimiento que genere valor para la organización. Los primeros tres pasos de este ciclo, que son obtener, utilizar y aprender, están centrados en un aspecto mucho más táctico, que dan respuesta a las oportunidades y demandas del entorno. Es la respuesta a las necesidades diarias de la organización, y en el caso particular de este proyecto, es la respuesta a las necesidades específicas del público con el que se implementan los programas o las sesiones.

En los pasos de evaluación, construcción o mantenimiento y, por último, despojar o deshacerse *de*, consisten en etapas que tienen el fin de nivelar el capital intelectual y los requisitos estratégicos, donde se pueden hacer explícitas las buenas prácticas y los elementos esenciales para un programa ESE. Bukowitz y Williams integraron dos conceptos importantes al ciclo de GC: la fase de aprendizaje, y la fase de determinar si se mantiene o si se mueve o se deshace de ciertos conocimientos. En la siguiente figura se puede observar el ciclo que Bukowits y Williams proponen, poniendo al centro el conocimiento:

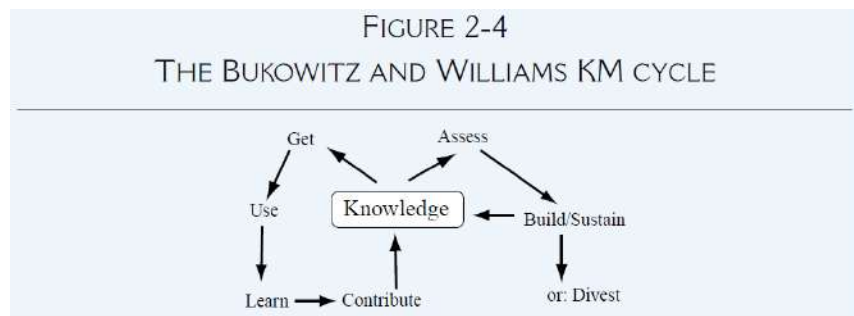


Figura 2.1. Ciclo de GC de Bukowits y Williams (Dalkir, 2005, pg. 32)

Hacia la parte final de este ciclo, Bukowitz y Williams integraron un paso que se refiere a la importancia de que la organización no continúe con conocimientos que no mantengan su valor, que nombraron *despojar* (o deshacerse de...). Este será un punto importante para la generación del programa de ESE, ya que se tendrán que evaluar la pertinencia ya sea de actividades, conceptos, o secuencias, según los resultados al momento de implementar.

Este paso de *despojar* será importante en el desarrollo e integración del programa, ya que parte de la propuesta es identificar los conocimientos que conviene nutrir y sostener. De esta forma dentro del equipo de trabajo, el conocimiento tendrá un flujo en el que las integrantes obtienen nuevos conocimientos provenientes de otras personas, y al aprender pueden contribuir, o si lo analizamos desde la propuesta de Nonaka, el conocimiento se combina y se contribuye para poder integrarse.

Barreras del aprendizaje organizacional

Para Pérez-Zapata (2007) las *barreras para el aprendizaje organizacional* comprenden todas las limitaciones, condiciones o restricciones en las prácticas organizacionales que impiden un aprendizaje en la organización. Para Senge (2012) estos problemas de aprendizaje de las organizaciones no son por casualidad, tiene que ver con la forma en la que están diseñadas, cómo son administradas, pero sobre todo el modo en que las personas han aprendido a pensar y a interactuar. Según este autor, existen siete barreras o condiciones que dificultan el aprendizaje:

- *Yo soy mi puesto*: cuando las personas se concentran únicamente en sus propias tareas, y no sienten que exista cómo es que su trabajo afecta al resto de la organización. Es una falta de visión sistémica que impide que exista un intercambio para que se dé el aprendizaje en distintos miembros de una organización.
- *El enemigo externo*: es la dificultad de detectar los errores propios y se tiende a culpar a los otros. Es en parte una consecuencia de la barrera de *yo soy mi puesto*, ya que se dificulta la mirada a los errores propios.
- *La ilusión de hacerse cargo*: es la ilusión en el pensar que una respuesta agresiva es una respuesta proactiva.
- *La fijación en los hechos*: es la tendencia a solo prestar atención a lo que está sucediendo en lo inmediato, e impiden ver los sucesos que subyacen, o los patrones que existen, dificultando la comprensión de sus causas.
- *La parábola de la rana hervida*: es esa incapacidad de detectar los cambios lentos y graduales, muchas veces debido al ritmo acelerado que se lleva en las organizaciones.
- *La ilusión de que se aprende de la experiencia*: la idea de que la fuente principal de aprendizaje es la experiencia directa, dificulta el ver que

algunas acciones no tienen consecuencias inmediatas, y se limita la visión de los fenómenos que tienen efectos a largo plazo.

- *El mito del equipo administrativo*: es la creencia que en una organización solo existe un grupo selecto de personas que pueden solucionar determinadas situaciones que *están en su territorio*.

El proceso de GC que se realizó en el presente proyecto fue valioso para el reconocimiento de las fases que se llevan a cabo dentro de una CoP, y fue de gran valía para la organización de las sesiones en las que se generó el espacio para interactuar y compartir lo que se sabe y lo que se fue aprendiendo acerca del trabajo a distancia con estas edades. También fue valioso identificar la existencia de barreras del aprendizaje que de manera *invisible* habían estado obstaculizando el proceso de GC. Otro aspecto relevante fue el identificar ese proceso que Bukowitz y Williams llaman *despojar*, ya que este proceso implica deshacerse de conocimientos que ya no son pertinentes para el programa que se estaba desarrollando, y al mismo tiempo aprender y generar conocimiento acerca de nuevas maneras para llevar a cabo las actividades dentro de los talleres o en el mismo diseño de los programas.

2.3 El aprendizaje socioemocional y educación socioemocional

El aprendizaje socioemocional (ASE) consiste en fomentar competencias socioemocionales por medio de instrucción explícita con un acercamiento centrado en el estudiante, fomentando la participación activa en el proceso de aprendizaje (Weissberg et al., 2015). El ASE es un proceso de aprendizaje a través del cual se desarrollan e integran conceptos, valores, actitudes y habilidades, que les permitan comprender y manejar las propias emociones, construir su identidad, mostrar atención y cuidado hacia los otros, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, constructiva y éticamente (SEP, 2017, pg. 518). Los programas de educación socioemocional (ESE) facilitan este proceso de aprendizaje de manera intencionada, y al mismo tiempo proveen de herramientas para prevenir conductas de riesgo y, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social (Duckworth et al., 2009; OCDE, 2015).

Los programas para el ASE dirigidos a la población de niños entre 5 y 8 años deben estar enfocados a las necesidades específicas al nivel de desarrollo. En esta edad en la que se amplía el lenguaje, los niños tienen poco vocabulario para nombrar las distintas

emociones que experimentan, este desarrollo de *lenguaje emocional* ayudará, por ejemplo, a distinguir entre el enojo y la molestia, o incluso a distinguirlo de la tristeza. También en esta etapa, se desarrolla un sentido de autocontrol y autonomía, así como la distinción entre *lo que está bien* y *lo que está mal* (Whitcomb, y Damico, 2016). Esto les ayudará a regular el comportamiento impulsivo que parte de las emociones fuertes y fortalecer las emociones que les dan un sentido de bienestar (Payton, et al., 2000).

Otra característica importante en estas edades es el aprendizaje que existe alrededor del tema de la *amistad*. En edades preescolares entre 3 y 6 años, son las primeras oportunidades para aprender a relacionarse con otros en un contexto diferente al de casa. Es un acercamiento para entablar relaciones con amigos nuevos y aprender a iniciar conversaciones, negociar, y el *cómo ser buen amigo o amiga* (Whitcomb, y Damico, 2016). En otras palabras, tienen un rol en el que existen nuevas reglas interpersonales que demandan distintas formas de comportamiento y de relación (SEP, 2017).

Una organización que es referente en el tema de educación socioemocional desde 1994, es *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL* (Colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional, en español). Proporciona materiales basados en investigación y en evidencia, que son de utilidad para que maestros y otros colaboradores puedan llevar a cabo estos programas.

CASEL identifica cinco grupos de Competencias Socio Emocionales (CSE):

- Conciencia de sí mismo: Identificar las propias emociones. Reconocer y tener la motivación por asumir conductas éticas, seguras y legales. Reconocer las fortalezas y cualidades positivas
- Autorregulación: Regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva ante diferentes situaciones. Esto incluye manejo del estrés, control de impulsos, motivación y establecimiento de objetivos personales y académicos.
- Conciencia social: Empatizar y tomar perspectiva de otros, y reconocer los recursos comunitarios y redes de apoyo.
- Habilidades para relacionarse: Establecer y mantener relaciones constructivas, basadas en el respeto y el cuidado de otros, integrando personas de diversos grupos; esto incluye la habilidad de entablar una comunicación clara, escucha activa, y resolución de conflicto.

- Toma de decisiones responsables: La capacidad de tomar decisiones constructivas acerca del comportamiento personal y las interacciones sociales, así como la búsqueda del bienestar de uno mismo y de otros.

Estas cinco familias de CSE, agrupan cualidades tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal, así como competencias cognitivas. En general, los programas que se han revisado en este documento han sido diseñados alrededor de estas cinco competencias que propone CASEL.

Por otra parte, el programa desarrollado en México por parte de la SEP (2017) para las escuelas de educación básica, propone cinco dimensiones:

1. Autoconocimiento: implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno (Bisquerra, 2017, citado en SEP, 2017).

2. Autorregulación: que es desarrollar la capacidad de regular y expresar las propias emociones de manera adecuada.

3. Autonomía: implica el sentirse capaz de llevar a cabo acciones para la búsqueda del bienestar propio o el poder encaminar acciones para el logro de metas, y se define como la capacidad de tomar decisiones y acciones de forma responsable.

4. Empatía: habilidad de entender desde el plano cognitivo y afectivo los estados emocionales de los otros.

5. Colaboración: la capacidad de construir un sentido de “nosotros”, para la consecución de metas en conjunto a través de establecer relaciones interpersonales sanas.

Estas cinco dimensiones también proponen la interacción entre el plano individual y social, para promover el desarrollo de los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors en los años 90 (SEP, 2017): aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.

Para el diseño de un programa de ESE, la CoP puso *sobre la mesa* los años de experiencia y conocimientos acerca del ASE; esta dimensión de “aprender a ser” que Delors propuso en los años 90 es una de las bases que las instructoras han intencionado en sus clases y que ahora se conjunta para integrar este saber en un solo proyecto. Uno de los retos más grandes fue el hecho de que durante este proyecto, la forma de

interactuar con y entre los niños y las niñas fue de manera muy particular, en la que la distancia marcó una dificultad para ofrecer herramientas pertinentes para que los niños y las niñas pudieran integrar habilidades para *ser buenos amigos y amigas*. Dicha distancia fue obligada en el periodo de esta intervención, debido al confinamiento por COVID 19.

Capítulo 3: La integración y sistematización del conocimiento de un equipo de trabajo.

La implementación de programas de ASE para niños de entre 5 y 8 años, se ha dado de manera poco unificada, y de manera independiente o fragmentada entre las instructoras que conforman la CoP y que se dedican a trabajar con estas edades. En el presente capítulo se presentan tres secciones, en las que se describe el esfuerzo por planear y darle orden a las actividades que finalmente llevarían a los productos finales esperados. En la primera sección se presenta el plan de trabajo que se propuso para explicitar, sistematizar e integrar la experiencia de las integrantes de la CoP.

En la segunda sección se describe el contexto en el que se estuvo trabajando en este proyecto, ya que tuvo un gran impacto en la forma de llevar las sesiones. El aislamiento por COVID 19 puso en la mira la necesidad de innovar la forma en la que se implementan los programas de ASE.

En la tercera sección del presente capítulo se presenta a las integrantes de la comunidad de práctica, así como los y las personas que tienen experiencia y que aportaron al desarrollo del proyecto desde su rol de validadores externos.

3.1 Plan de trabajo

Se propuso realizar una estrategia de GC para encontrar la mejor manera de explicitar, sistematizar e integrar la experiencia y los conocimientos de las instructoras en un programa para el trabajo en línea. Para lograr el objetivo principal, se siguió un plan dividido en fases para la socialización y la creación del conocimiento dentro del equipo, para luego hacer pruebas del producto final en un escenario real y finalmente integrar el conocimiento ya explícito en un producto o documento que facilite la disponibilidad y la distribución del conocimiento. En este sentido se elaboró un plan de trabajo con cinco fases, que se detalla y se presenta en una tabla a continuación:

Fase 1: Conformación de la comunidad de práctica CoP. Alineación de equipo.

En la primera fase se conformará la comunidad de práctica CoP, que se refiere al grupo de personas que comparten intereses y objetivos, en la que se busca robustecer los procesos de aprendizaje y el conocimiento de un tema en particular (Dalkir, 2005). Para ello se busca que las integrantes de la comunidad conozcan el objetivo y la

importancia de unificar un programa que pueda ser de beneficio a las mismas instructoras y a la población a la que se dirigió este esfuerzo.

Además de reconocer los conocimientos que son valiosos para este proceso, será de gran importancia establecer acuerdos y nutrir los vínculos, para evitar que las dificultades del entorno, tenga una influencia negativa al momento de compartir o de desarrollar el producto. Esto será posible generando un espacio y facilitando el cultivo de una cultura que promueva la confianza necesaria para compartir la experiencia y el conocimiento de cada persona.

Fase 2: Exploración ¿qué hemos aprendido?

En esta etapa se pretende explicitar la experiencia de las instructoras en cuanto al trabajo con estas edades, y lo que se ha aprendido acerca del trabajo en línea. En esta exploración se busca realizar un mapeo para identificar los conocimientos que ayudaron a construir e integrar el producto final, así como los conocimientos faltantes que sería necesario adquirir. Para este proceso se recopilaron los materiales que ya se habían realizado con respecto al trabajo con niños en edad preescolar, así como algunos documentos y artículos que dan sustento a la importancia del trabajo en edad preescolar. Otra línea de documentos que se recopilarán son algunos que detallan las particularidades del trabajo con niños en esta etapa de desarrollo.

En esta fase se tomó en cuenta lo que Bukowits y Williams llaman *despojar*, proceso en el cual la organización debe identificar los productos o conocimientos que ya no aportan valor a la propuesta, por lo que ya no es necesario mantener (Dalkir, 2005). En este sentido, en esta fase se buscará depurar el conocimiento para así mantener lo que realmente representa valor y es de utilidad para la integración del producto final.

Fase 3: Explicitación y combinación.

En esta fase se facilitarán las interacciones para llevar a cabo el proceso de explicitación y combinación de los conocimientos y experiencias para iniciar con la materialización de un programa de ESE para niños entre 5 y 8 años. Para esto es clave reconocer las mejores prácticas que las instructoras han identificado a lo largo de los diez años que tienen de experiencia, para iniciar con la creación de un producto al capturar y materializar el conocimiento. Con los primeros productos ya materializados, se buscará

compartir el conocimiento con algunos revisores externos, y expertos en el tema de ASE.

Fase 4: Validación y materialización.

El proceso de validación para Bukowits y Williams es un proceso en el cual la organización logra identificar el conocimiento nuevo que puede ser integrado como productos o servicios (Dalkir, 2005). En este proyecto en particular, se buscarán las prácticas y actividades que son las más adecuadas para el trabajo con niños de entre 5 y 8 años en plataformas virtuales.

En esta fase se aplicarán mejoras al producto una vez construido. Así se validará la pertinencia de los componentes de una primera versión del material construido, esto se realizará con el pilotaje de las primeras sesiones de los talleres en línea.

El equipo recogerá las observaciones y experiencias de las instructoras que implementaron las sesiones, así como los comentarios realizados por expertos y revisores externos.

Fase 5: sistematización y difusión.

Para realizar el cierre del proceso de integración de conocimientos, se buscará que, al finalizar el desarrollo y materialización del producto, la líder del proyecto recupere los aprendizajes que resulten del proceso de GC para que en un futuro se puedan replicar las fases y los procesos indicados en este plan, integrando las prácticas que funcionaron y las que no funcionaron para la integración de conocimientos. Esto con la idea de que en un futuro la organización pueda iniciar otro proceso para el desarrollo o la mejora de productos que se identifiquen con las posibilidades de generar valor.

En la siguiente tabla *Fases de la intervención* se presenta el esquema del proyecto:

Fase 1.- Alineación de equipo		
Objetivo: Unificar la visión del equipo de trabajo hacia el logro de la integración del conocimiento y la experiencia para construir un producto de utilidad para el mismo equipo, así como lograr establecer acuerdos de trabajo que faciliten la confianza en el equipo.		
Actividades o acciones	Productos esperados	Sesiones

<p>Dar a conocer el proyecto de integración de conocimientos.</p> <p>Unificar visiones y metas en el equipo.</p> <p>Determinar las personas que podrían estar interesadas en el proyecto.</p> <p>Establecer un calendario de reuniones.</p> <p>Invitar a posibles asesores externos.</p> <p>Definir posibles productos finales.</p>	<p>Objetivo del proyecto unificado y explicitado dentro de la comunidad de práctica.</p> <p>Acuerdos definidos para establecer una rutina de trabajo.</p> <p>Conformación de la comunidad de práctica.</p> <p>Definición de plataforma en la que se trabajará.</p> <p>Calendario de reuniones, horarios y días.</p> <p>Definición de los productos esperados.</p>	<p>Sesión 1</p> <p>Sesión 2</p> <p>Sesión 3</p>
<p>Fase 2.- Exploración ¿qué sabemos? (Mapeo)</p>		
<p>Objetivo: Identificar los conocimientos clave de las instructoras para este proyecto en particular, así como los documentos que son un soporte para el desarrollo de este proyecto.</p>		
<p>Actividades o acciones</p>	<p>Productos esperados</p>	<p>Sesiones</p>
<p>Determinar los conocimientos necesarios para el desarrollo del proyecto.</p> <p>Identificar las fuentes de información (personas y documentos):</p> <p>Quién sabe acerca del tema.</p>	<p>Descripción con lo que cada una de las integrantes del equipo sabe acerca del trabajo con niños.</p> <p>Listado de materiales que contienen información pertinente al proyecto.</p>	<p>Sesión 4</p> <p>Sesión 5</p>

<p>Qué sabemos acerca del trabajo con niños.</p> <p>Búsqueda de información y organización de la misma.</p> <p>Buscar materiales didácticos hechos con anterioridad.</p>	<p>Listado de posibles expertos que puedan apoyar con el desarrollo.</p> <p>Listado de materiales didácticos que se utilizan.</p>	<p>Sesión 6</p>
<p>Depurar conocimiento:</p> <p>Reconocer las líneas de trabajo, así como las buenas prácticas y lo que no se utilizará.</p>	<p>Descripción del conocimiento útil para el proyecto.</p>	<p>Sesión 7</p>
<p>Fase 3.- Explicitación y combinación del conocimiento: diseño de un nuevo taller</p>		
<p>Objetivo: Facilitar el proceso de externalización del conocimiento por medio del diálogo, para lograr la explicitación del conocimiento tácito.</p>		
<p>Actividades o acciones</p>	<p>Productos esperados</p>	<p>Sesiones</p>
<p>Definición de objetivos generales.</p>	<p>Definición explícita de objetivos de talleres para la población a la que va dirigida el proyecto.</p>	<p>Sesión 8</p>
<p>Redactar los Propósitos como Producto.</p>	<p>Documento con las secuencias didácticas del taller.</p>	<p>Sesión 9</p>
<p>Construcción de secuencias didácticas.</p>	<p>Definición de las actividades de cada uno de los <i>acuerdos</i>.</p> <p>Listado de recomendaciones para el trabajo en línea.</p>	<p>Sesión 10</p>

	Documentos de trabajo para los participantes.	
Materialización inicial: Se comenzará con la materialización del programa que se espera lograr con este proyecto.	Primer borrador de Carta descriptiva del taller. Presentaciones PPT para las sesiones.	Sesión 11 Sesión 12
Fase 4.- Validación y materialización		
Objetivo: Integrar mejoras al taller a partir de la experiencia y comentarios de expertos.		
Actividades o acciones	Productos esperados	Sesiones
Pilotaje inicial	Videos de las sesiones que se ofrecieron.	Sesión 13
Recolección de nuevas experiencias.	Listado de mejoras para la implementación de talleres.	Sesión 14
Ajuste en las actividades de los talleres.	Materializar el producto final, con las mejoras propuestas.	Sesión 15
Fase 5.- ¿Qué funcionó? Buenas prácticas para un futuro.		
Objetivo: Recuperar los aprendizajes que resultan del proceso de GC.		
Actividades o acciones	Productos esperados	Sesiones
Evaluación del proceso de la CoP Cierre del proceso	Integrar los aprendizajes del proyecto de GC.	Sesión 16
Compartir el conocimiento Presentar el programa Colocar el conocimiento estructural producido en repositorios organizacionales	Presentación del programa ya materializado a los instructores interesados en el trabajo con niños de estas edades.	Sesión 17

Comunicar el acceso al material		
---------------------------------	--	--

Tabla 3.1 Fases de la intervención. Elaboración propia.

3.2 El contexto de la intervención, el distanciamiento social

En el contexto de la contingencia sanitaria generada por el COVID 19, surgió la necesidad de mudar las propuestas educativas a las plataformas virtuales, para garantizar que los estudiantes sigan teniendo acceso a la educación. En esta situación de *educación a distancia*, se aprovecha la posibilidad de llegar a una gran cantidad de niños desde las plataformas como Zoom, YouTube y Facebook, que permiten la interacción y transmisión de información y recursos educativos (Katzman y Stanton, 2020). De esta forma el contexto obliga mantener distancia social, incluso para el trabajo que realizarán las instructoras, por lo que se utilizará la plataforma Zoom que permite hacer videollamadas con una calidad adecuada y estable para el trabajo en equipo.

Las dos instructoras involucradas en este proyecto trabajarán desde sus casas a través de video llamada, esto permite que al mismo tiempo que se desarrolla el diálogo para la transformación del conocimiento, las instructoras tienen la posibilidad de utilizar la función de compartir pantalla y al mismo tiempo modificar los archivos en los que se plasmaran los distintos productos que se generan en cada una de las sesiones de trabajo.

3.3 La comunidad de práctica

En estas sesiones de trabajo participaron las dos instructoras que conformaron la comunidad de práctica, y en algunas sesiones se integró la participación de validadores externos, como lo fueron la coordinadora A y el director L. También se contó con la participación de la instructora M, pero no dentro de las sesiones. Su participación se dio por medio de llamadas con la gestora del proyecto y por medio de revisiones a algunos documentos. Las dos instructoras se encargaron del diseño del taller y de la implementación de las sesiones diseñadas. Una de las instructoras es la gestora del proyecto que se propone en este documento.

La experiencia y conocimientos presentes en este equipo de trabajo tienen el potencial de conformar una serie de productos que ayudarán a sacar provecho de las habilidades

y conocimientos para ofrecer estos programas de la mejor manera al público al que va dirigido. Este proceso también ayudará a tener consistencia en los distintos talleres que se ofrezcan, logrando unificar el lenguaje con el que se comparten las actividades, y al mismo tiempo, lograr claridad en las indicaciones para facilitar la comprensión de los niños que tomen los talleres. En la Figura 3.2 se presenta un diagrama de la conformación de la comunidad de práctica y la relación con los validadores externos.



Figura 3.2 Diagrama de la CoP y los validadores externos. Construcción propia.

Capítulo 4. Método de recolección y sistematización de información

La realización de cualquier proyecto de intervención requiere seguir un método que asegure un proceso riguroso para recolectar y analizar de manera posterior los datos obtenidos. En este capítulo se describe el método y las técnicas específicas de recolección y análisis de los datos empleadas en este proyecto.

Se tomó como punto de partida el paradigma cualitativo y se utilizó como método específico de análisis el Método interpretativo básico, ya que este ayuda a comprender las situaciones sociales en las que se enfoca el interés de la líder del proyecto. Para este proceso de trabajo se emplearon técnicas de recolección de datos como lo es la entrevista y la observación participante, a partir de dichas técnicas, se obtuvo la información y datos suficientes para realizar el *análisis de datos*.

4.1 Paradigma cualitativo:

Existen diversas propuestas para la realización de una investigación, y en este proyecto en particular se parte del paradigma cualitativo. Las personas y la interacción con el contexto generan distintas formas de construir y dar significado a la realidad. Estos fenómenos sociales pueden ser objeto de análisis y ser interpretados con el fin de lograr comprender la interrelación de las personas y las distintas variables del contexto (Jurgenson, et al., 2014).

El paradigma cualitativo da respuesta a la necesidad de entender las interacciones y el cómo las personas construyen su realidad en un contexto en particular. Más allá de querer dar respuesta, entender las causas y efectos, o hacer predicciones que den respuesta de manera numérica, el paradigma cualitativo busca construir un entendimiento de un fenómeno social (Merriam y Tisdell, 2015). En este sentido “todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio” (Quecedo & Castaño, 2002, p. 9). De acuerdo con Merriam (2002) esta es la primera característica del paradigma cualitativo, la búsqueda de entendimiento de una situación en particular; la segunda característica es el hecho de que el principal instrumento para la recolección y el análisis de los datos es el mismo investigador o el líder de proyecto.

Otra característica importante en este paradigma, es que el proceso de análisis es *inductivo*, en el que el investigador o líder recoge los datos del contexto, y a partir de estos, se construyen conceptos e hipótesis que facilitan el entendimiento de la situación o fenómeno de interés (Merriam, y Tisdell, 2015; Merriam, 2002). Esta comprensión se

fundamenta en la interpretación de los datos, recogidos en un marco de condiciones formales y de procedimientos que ayudan a dar validez al estudio o proyecto (Quecedo & Castaño, 2002).

4.2 Método Interpretativo Básico

Dentro del paradigma cualitativo existen distintos modelos o métodos para generar comprensión de las situaciones sociales. Dentro de esta variedad de modelos encontramos la que se denomina estudio interpretativo básico cualitativo. Por medio de este modelo se busca “comprender un fenómeno, un proceso, las perspectivas y puntos de vista de la gente involucrada, o una combinación de estos” (Merriam, 2002, p. 6). Estos datos e información son comparados e interpretados por el investigador encargado del proyecto, y *descubre* la forma de dar una explicación a lo que sucede en el contexto de interés. Dicho contexto y la construcción de la realidad que se hace desde los actores que la viven, es descrito de manera sistemática evitando asumir cualquier generalización o constructo (Quecedo & Castaño, 2002).

En este proyecto en particular se utilizó el método interpretativo básico, ya que se busca describir y entender los procesos sociales que se ven implicados dentro de una comunidad de práctica, y a partir de estos datos lograr un producto que dé cuenta de los temas o patrones que se descubran en los datos recolectados. Para este tipo de método los datos que son recolectados son palabras, imágenes, acciones, textos, y son recogidos a través de diferentes técnicas como la observación, entrevistas, diarios de campo, etc.

4.3 Técnicas de recolección de datos:

En este proyecto se recurrió a diferentes técnicas de recolección de los datos entre las que se encuentran: la observación participante, la entrevista y diarios o notas de campo.

- Observación participante:

La observación se define como la descripción de los eventos y comportamientos, así como artefactos presentes en un contexto elegido (Marshall y Rossman, 1989, en Kaliwich, 2006). La observación participante es utilizada como instrumento de recolección de datos en los distintos estudios que llevan como método de análisis el paradigma cualitativo. Al realizar la recolección de datos por medio de la observación

participante, el líder de proyecto mantiene *mirada activa* que permite aprender acerca de las actividades de los que participan y forman parte del contexto de interés. Se toman en cuenta las interacciones y conversaciones que se van dando dentro de la Comunidad, se observan las actividades y comportamientos de las personas, y son escritas de manera detallada (Kawulich, 2006).

Una característica importante de esta técnica es el hecho de que el interesado en la recolección de datos, se involucra en la comunidad y participa en las actividades. En este sentido, realizar este tipo de observación requiere que se realicen acciones “como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores” (DeWalt y DeWalt, 1998; citado en Kawulich, 2006).

En este proyecto, existe un involucramiento por parte de la persona interesada ya que forma parte de la comunidad en la cual se realiza la actividad y es un actor del proyecto, por lo que uno de los métodos de recolección de datos que se ha elegido es la observación participante. Esto permite recoger las interacciones que se dan dentro de la comunidad de práctica, que facilitan u obstaculizan alcanzar el objetivo final de este proyecto, que es el integrar el conocimiento presente en el equipo (Kawulich, 2006). Además, permite construir una mayor comprensión de la forma en la que se interrelacionan las distintas características que se presentan tanto en el contexto como en la relación entre las personas.

Una de las desventajas de este tipo de recolección de datos, es el factor de que el instrumento principal es el mismo interesado en el proyecto, y esto puede generar una descripción errónea o *entintada* por la misma postura o intereses individuales del que la realiza (Kawulich, 2006). Para evitar este sesgo, el investigador o interesado, tiene la posibilidad de reflexionar acerca de sus propios prejuicios, y tratar de comprender cómo es que estos pueden distorsionar la comprensión de lo que se observa, y con esto reconocer formas de realizar observaciones más objetivas (Ratner, 2002, citado en Kawulich, 2006).

Para adquirir una mejor comprensión de lo que se observa, Spradley (1980) propone realizar *observaciones descriptivas* a través de preguntas descriptivas, es decir, preguntas que vayan ayudando a focalizar la indagación que se realiza. Conforme se desarrolla la habilidad de hacer mejores preguntas, estas pueden conducir de mejor manera la observación que se realiza. Estas preguntas también ofrecen información

acerca de las acciones del observador, además facilitan la descripción de los pensamientos, opiniones y sentimientos de éste (Spradley, 1980).

En este sentido, las preguntas descriptivas ayudaron a focalizar la observación y el interés de la gestora de este proyecto en particular. Las preguntas que se plantearon tenían como objetivo dirigir la observación hacia las interacciones que se dan dentro de la CoP, por ejemplo: ¿qué interacciones facilitan o dificultan el compartir conocimiento?, ¿qué conversaciones son evidencia de la presencia de conocimiento tácito?, entre otras. Parece ser que estas preguntas descriptivas también tienen la función de mantener la alerta en la persona interesada en realizar la observación, y reflexionar acerca de sus propios prejuicios y posibles pensamientos que pudieran resultar en una interpretación errónea de lo que sucede en el contexto. Los datos fueron recogidos en once diarios de campo en los que se describen diálogos de las personas que participaron en las sesiones. Algunas de estas sesiones fueron grabadas para asegurar la objetividad, ya que la gestora del proyecto presente es una de las participantes.

4.4 Análisis de datos:

La recolección de información por parte del líder de proyecto o por un investigador, puede quedar en un proceso estéril si no se somete a un proceso de análisis. Este proceso de análisis en el cual se manipula la información recogida requiere una detallada transformación, es decir, una elaboración conceptual que ayude a una mejor comprensión de la realidad (Rodríguez-Sabiote, et al., 2005). Este análisis se define como la organización y manipulación de la información, con el fin de establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p. 70, citado en Rodríguez-Sabiote, et al. 2005). En este sentido el trabajo a realizar es descubrir una serie de criterios de codificación, que van *apareciendo* de manera cíclica y circular, conforme el investigador o encargado de proyecto mantiene este proceso de análisis. Este proceso consta de tres etapas clave:

- 1) Reducción de datos.
- 2) Disposición y transformación de los datos.
- 3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones.

La primera etapa consiste en la categorización y codificación de los datos. En esta etapa se clasifican y se sintetizan los distintos elementos que se identifican a lo largo de los

textos descriptivos. Esta clasificación resulta en una posibilidad de “asignar a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida” (Rodríguez-Sabiote, et al. 2005, pg. 141). Es decir, se designa un código a una serie de segmentos presentes a lo largo de los textos analizados, en las que se vinculan y ayudan al investigador a descubrir las interrelaciones que existen en la situación social a interpretar.

Después de categorizar y codificar la información, se continua con un proceso que ayude a la comprensión de estos datos, la cual se logra por medio de la transformación de datos, y que, en este proyecto en particular, se hace por medio de textos argumentativos en el que se identifican constantes a lo largo de los diarios de campo y que se interrelacionan por medio de la comparación, la descripción y la interpretación. Para finalmente, construir una serie de conclusiones que incluyan las distintas categorías y las evidencias correspondientes.

A partir de esta propuesta metodológica, se construyó un análisis preliminar del proceso que ha llevado este proyecto en particular, en la que se analizaron los diarios de campo con la intención de identificar las relaciones que existen dentro de las distintas situaciones que se describieron.

Capítulo 5: Análisis de los procesos y resultados del proyecto de intervención

En el presente capítulo, se presenta el análisis de los procesos y resultados del proyecto de intervención implementado con el fin de integrar los conocimientos dispersos en un equipo de trabajo, cuya experiencia ofrece la posibilidad de crear un programa de educación socioemocional (ESE) para niños y niñas entre 5 y 8 años en plataforma virtual.

Este análisis está basado en once registros realizados durante el trabajo que el equipo realizó con el fin de lograr integrar una propuesta que reflejara el conocimiento tácito disperso en el equipo de instructoras. También se utilizaron cinco grabaciones de las clases que se ofrecieron durante los meses de noviembre y diciembre de 2020.

El análisis está organizado en dos secciones. En la primera sección se hace un análisis del proceso desarrollado durante la intervención; este proceso se divide en 5 fases, que corresponden a los diferentes momentos del plan de trabajo.

La segunda sección describe los materiales que la CoP desarrolló a partir del conocimiento integrado. Estos materiales representan la concreción del capital intelectual identificado en este equipo de trabajo, esto facilita la consulta y la utilización del conocimiento por otras personas interesadas en ofrecer talleres.

5.1 Fases y procesos de la intervención

En esta primera sección se exploran los procesos que se vivieron en las diferentes fases del proyecto, desde la conformación de la comunidad de práctica, hasta, finalmente la fase de combinación.

Inicialmente se tenía el objetivo de materializar un programa de educación socioemocional (ESE) dirigido a adolescentes en nivel secundaria, sin embargo, el cambio al que se enfrentó la población mundial debido a la pandemia de COVID 19, obligó a las escuelas y otras organizaciones dedicadas a procesos de aprendizaje a utilizar las plataformas virtuales para la educación a distancia, lo cual generó un cambio en las necesidades y oportunidades percibidas en la organización. Se propuso un trabajo entre la CoP y la organización para aprovechar los conocimientos y experiencia presentes en el equipo, para innovar e implementar un programa ESE con una

plataforma a distancia para el trabajo con la población de 5 a 8 años de edad, algo que hasta ese momento se estaba realizando, pero de forma artesanal, pues era la primera vez que el equipo ofrecía sesiones en estas condiciones.

Con este cambio, los planes originales de trabajo se modificaron, y en algunas etapas el trabajo se traslapó, de esta forma se tuvieron sesiones en las que se realizaban dos procesos en un mismo momento; por ejemplo, cuando se buscaba identificar el conocimiento tácito durante las sesiones, se generaban espacios de socialización del conocimiento y que finalmente resultaban en la combinación del conocimiento, creando uno nuevo que quedaría plasmado en la propuesta de trabajo.

A partir de esta situación, se reconoce la importancia de que durante el proceso de GC, exista una intención clara y una propuesta de objetivos por sesión de trabajo, para explicitar estos conocimientos que se hacen presentes en las sesiones con los niños de manera *artesanal* o, dicho de otro modo, de manera tácita. De esta forma se puede aprovechar el valor de la experiencia que está presente en las instructoras. Así que, durante estas sesiones de trabajo, se reconoce la falta de espacios para la explicitación del conocimiento tácito.

Para este proyecto se hizo la propuesta de un Plan de trabajo en el que se planteaban 5 fases:

- Fase 1: Conformación de la comunidad de práctica CoP. Alineación de equipo.
- Fase 2 Exploración ¿qué hemos aprendido?
- Fase 3 Explicitación y combinación.
- Fase 4: Validación y materialización.
- Fase 5: Sistematización y difusión.

El plan presentado hablaba de manera general de las actividades que se visionaban para llevar a cabo el proceso, no hubo un mapa que clarificara estas actividades paso por paso. De la misma forma, hizo falta que se retomaran los objetivos y los productos que ya se habían planeado sesión por sesión. Este es un aprendizaje que la gestora se lleva y reconoce que es muy probable que hubiera facilitado su rol de líder de proyecto.

Este aprendizaje se integró al proceso de GC de este proyecto, durante la fase 5 se logró sistematizar las buenas prácticas; y se espera que se encuentre el espacio para darle difusión tanto al producto, como a compartir la experiencia de GC para que en futuras ocasiones se pudiera implementar con menor cantidad de obstáculos.

5.1.1 El reto de construir la comunidad de práctica

Para Wenger (2001), las comunidades de practica son un lugar privilegiado para transformar el conocimiento tanto de principiantes como de grupos de expertos. Por medio de las comunidades de práctica se facilita el intercambio y la puesta en común de conocimiento tácito presente en las personas y en su cultura laboral.

En una primera propuesta de trabajo, se comenzó por convocar a un grupo de expertas en el desarrollo de programas ESE para adolescentes, y en un inicio se conformó una CoP de tres instructoras. En este primer equipo, se presentó el objetivo que se tenía en este proyecto, que era integrar los conocimientos presentes en el equipo con el fin de generar un programa de ESE para la población adolescente. Esta propuesta se alinea a la visión que tiene el equipo que es aportar al desarrollo socioemocional de la infancia en Guadalajara para incrementar el bienestar en los niños. Sin embargo, el entorno de incertidumbre generado por la pandemia de COVID 19 y las medidas de confinamiento que se implementaron, generaron cambios en la configuración del equipo y en el escenario a donde podría ser dirigida la propuesta de trabajo.

La situación del contexto influye en el trabajo de las comunidades de práctica, desde su configuración hasta los intereses y motivaciones de las personas que las conforman.

El contexto de la contingencia por COVID 19, creó nuevas necesidades en el equipo de trabajo. Esta reconfiguración del entorno generó modificaciones en la población a la que estaba dirigida la intervención, en los objetivos y en la urgencia para ofrecer un programa que respondiera a las necesidades del entorno. El equipo perdió una de sus integrantes, quedando un equipo de dos instructoras, aunque su rol continuó como asesora externa. Con la motivación de ayudar a los niños a sobrellevar esta situación, se pudo mantener y redireccionar el esfuerzo para desarrollar un programa para niños. Este cambio en la población a la que estaba dirigido fue debido a que se observó una oportunidad de aprovechar lo que se venía haciendo de manera artesanal. Las dos instructoras que en ese momento conformaron la CoP, llegaron al acuerdo de no detenerse en el trabajo que se estaba haciendo, y aprovechar el impulso de trabajo en el equipo y en conjunto con la organización para ofrecer apoyo a la población infantil:

Pero finalmente el interés de las instructoras está centrado en ofrecer un espacio para los niños en el que puedan jugar y al mismo tiempo aprender herramientas que pueden ser útiles en esta contingencia (instructora T, Diario 1, pág. 2).

Uno de los cambios más importantes en la propuesta fue que el objetivo de desarrollo se redirigió a la integración del conocimiento sobre ASE y lograr el diseño de un programa para niños y niñas de entre 5 y 8 años en una plataforma virtual. Así, las integrantes de esta CoP emprendieron la integración de conocimientos para el desarrollo del proyecto titulado “taller on-line de los 10 acuerdos para estar bien”. El mapeo que se había realizado en cuanto a los documentos que hacen referencia al trabajo con adolescentes, dejaron de tener importancia para este trabajo. Pero se aprovechó el trabajo realizado por otro equipo de la organización, en el que ya se tenían algunos documentos y se habían desarrollado algunas propuestas de actividades para preescolares, que era originalmente el trabajo de los 10 acuerdos para estar bien. De esta forma los procesos de GC se ven influenciados por lo que sucede tanto dentro de las CoP, como los cambios que sufre el contexto en el que están inmersas.

Alrededor de esta CoP, se contó con el apoyo de distintos expertos que fungieron como validadores y expertos externos que ayudaron en las revisiones del programa. Uno de los expertos que dio apoyo, fue el director académico de la organización (director L), quien tiene experiencia en investigación e implementación de proyectos de ESE en distintas poblaciones, su rol en este proyecto en particular fue asesorar el trabajo que se ha estado realizando. También se contó con el apoyo de la coordinadora A, quien tiene experiencia en desarrollo curricular, ella tuvo un rol importante durante la etapa de externalización del conocimiento, la revisión y organización de uno de los productos finales. También instructora M, quien en un inicio formaba parte de la CoP, tuvo un rol importante en la revisión de los documentos y en la socialización del conocimiento.

Aunque la motivación en el equipo es importante para el trabajo, también es necesario tener una necesidad compartida para llevar a cabo un proyecto de GC y darle sustento ante las dificultades que se presentan en su implementación.

Una de las dificultades a las que se enfrentó la líder de proyecto, fue que el compromiso de integrar un programa de manera formal, no era una necesidad compartida dentro de la CoP. Aunque inicialmente los miembros de la CoP consideraron oportuno y conveniente realizar un proceso de gestión del conocimiento para integrar el conocimiento disperso entre los diferentes miembros e integrar un programa de ASE, no consideraron esta necesidad como una urgencia verdadera o una amenaza a la continuidad de la organización. En el siguiente extracto se puede leer como una de las

instructoras solicita un momento para reunirse y dar continuidad a las sesiones de trabajo:

D: -Señor nos podemos ver como una hora para observar la clase de Escobedo. ¿Qué día puede?

T: -jajajajaja

No hubo una respuesta a esa pregunta, y comenzamos a platicar de otro tema (Diario 8, págs. 1 y 2).

Este es un ejemplo de las dificultades a las que se puede enfrentar un gestor del conocimiento en situaciones en las que no todo el equipo tiene la misma disponibilidad de horarios, ya que, en esta CoP, las integrantes no pertenecen a una plantilla laboral, sino que se reunieron con el deseo de aprovechar sus habilidades, esfuerzos y motivación para ayudar a los niños a cultivar competencias socioemocionales para navegar en la incertidumbre a la que se vio enfrentada la población en general. En este sentido, la falta de una estructura organizacional que de apoyo y favorezca la colaboración, hizo que se diluyera este compromiso más formal para este proyecto.

Al observar esta dificultad, la líder del proyecto aprovechó su capital relacional con los diferentes miembros de la organización para trabajar de una forma más organizada en los momentos de trabajo conjunto. Se aprovechó la habilidad de gestionar equipos que tiene Coordinadora A y el conocimiento que tiene director L en el desarrollo de programas de ASE. El contar con la participación de estos actores, dio paso a la reflexión sobre la diferencia que se hubiera experimentado si esta propuesta tuviera apoyo por parte de los directivos de la organización. Este apoyo quizás hubiera aportado estructura en cuanto a la claridad de las tareas.

Debido a las condiciones del entorno, y a la experiencia previa con la plataforma Zoom, las integrantes de la CoP mantuvieron el trabajo a la distancia. Esta experiencia con el trabajo en una plataforma virtual ayudó a que los tiempos se aprovecharan de manera eficaz, ya que ninguna de las dos instructoras invirtió tiempo en traslados. Además, el trabajo en esta plataforma dio la posibilidad de grabar las sesiones.

La experiencia de las instructoras y la visión compartida que se tenía de lograr un programa que fuera útil para responder a la necesidad existente en el entorno, impulsó la construcción de un proyecto viable.

En el momento en el que se da el cambio en el entorno, el equipo de trabajo se enfrenta con la necesidad de modificar la plataforma de trabajo, las instructoras ofrecían sus talleres de manera presencial en contextos distintos cada una. Antes de la situación de pandemia, la instructora T trabajaba en Ciudad de México, ofreciendo los talleres en distintas escuelas durante el horario escolar. La instructora D ofrecía sus talleres en Guadalajara en una escuela, también en horario escolar. Al iniciar la pandemia, las dos instructoras decidieron unir esfuerzos, para dar servicio a la población infantil, además de que las dos dejaron de trabajar para las escuelas en ese momento.

La situación social a la que nos estamos enfrentando, de alguna manera obliga a adaptar la implementación de los talleres a los niños. En este sentido se está innovando el trabajo con los niños, antes las dos trabajábamos de manera presencial, y ahora el contexto nos obliga a modificar nuestra plataforma de trabajo (Diario 3, pg. 5)

Tanto la situación del entorno, como la necesidad de las instructoras, hizo que su experiencia y conocimientos se aprovecharan para seguir trabajando en un programa para los niños. En este sentido el proceso de implementación se enfrentó a un cambio que buscó encontrar las mejores maneras llegar a los objetivos establecidos (Firestone, et al., 2005). En este caso en particular el objetivo se modificó para aprovechar el conocimiento y poder diseñar un programa para edades distintas a las que originalmente se estaba planeado, además de integrar el trabajo con grupos en plataformas virtuales.

5.1.2 ¿Dónde está el conocimiento?

Al mismo tiempo que se inició la conformación de la CoP, se realizó el proceso de mapeo de manera empalmada con otros procesos. El mapeo ayuda a generar un panorama acerca de lo que se sabe y lo que no se sabe acerca del tema que se trabajará en un proyecto en particular. Para esta propuesta fue necesario identificar los documentos y los conocimientos que ayudarían a la construcción de un programa de ASE para niños entre 5 y 8 años de edad.

Al inicio del proyecto se realizó un mapeo de documentos y conocimientos teniendo en mente el trabajo con adolescentes y docentes en secundaria. A partir de ese mapeo se pudo dar cuenta de la experiencia que las instructoras tienen acerca del desarrollo de

programas, actividades, las etapas de desarrollo en la infancia, así como los marcos conceptuales que sustentan este tipo de aprendizaje. Al momento en que el proyecto sufre el cambio de dirección, este mapeo sirvió como una base inicial para recuperar lo que se sabe, pero todos los documentos identificados se dejaron de lado ya que estaban dirigidos al desarrollo de ASE en adolescentes.

La urgencia de comenzar el desarrollo de clases aceleró el proceso de externalización y mapeo acerca de lo que cada una de las instructoras tiene por aportar, y se dieron de manera paralela a la combinación del conocimiento, y así se fue convirtiendo el conocimiento individual a conocimiento colectivo (Uceda, 2015).

Instructora T comunica la idea de la organización para lanzar este proyecto, de manera gratuita.

Instructora D: Pero cómo, ¿aprovechando su plataforma gigante?

Instructora T: Pues eso quieren, que sea masivo, Ramírez quiere que arranquemos en *ch...* (Diario 1, pg. 2)

Este proceso de externalización comenzó a finales de marzo de 2020, extendiéndose hasta las sesiones de entre junio y julio, tomando un descanso durante el mes de mayo. En estas sesiones se socializaba el conocimiento para el diseño de las clases que se ofrecieron en esos meses. Según Nonaka (citado en Uceda, 2015), en este proceso de externalización se hace un esfuerzo para que el conocimiento tácito se convierta en explícito. Así se reconoce un siguiente paso, en el que el conocimiento se convierte en explícito, que es la explicitación del conocimiento. Este es uno de los procesos en donde la tecnología forma parte importante del proceso de GC, ya que ofrece la posibilidad de recolectar lo que las personas saben por medio de documentos, bases de datos, etc. (Sarayreh, 2012).

Realizar un proceso de gestión del conocimiento requiere planeación, sin embargo, cuando quien tiene el liderazgo del proceso desconoce las implicaciones de este, los procesos y actividades pueden realizarse de manera poco planeada y empalmarse unos con otros, generando momentos de caos creativo.

La falta de organización de las sesiones, y el cambio de foco en cuanto a la población a la que iba dirigido el proyecto, hizo que las instructoras comenzaran el diseño del programa de manera inmediata, de esta forma, el proceso de mapeo se hizo de manera poco planeada, pero finalmente ayudó a identificar la experiencia y las fortalezas de cada una de las instructoras que conformaron la CoP. Según Wegner (2001), cuando se

tiene una visión, ayuda a situar el actuar de las personas y así conseguir que se lleve a cabo de manera eficaz. En la siguiente viñeta se puede leer el interés por ayudar a los niños, y cómo es que la búsqueda de recursos para dar apoyo a las clases se va dando según surjan las necesidades del equipo:

D: Las escuelas a distancia, las dificultades tecnológicas...

T: Y yo creo que una gran ausencia de paciencia...

D: Claro... y también la otra vez leía que los niños no están durmiendo bien y que los niveles de ansiedad y depresión aumenta, insomnio.

T: Oye... ¿ya viste que en la página de Vooks ya subieron un libro nuevo?

D: ¿el de Be Good?

T: El de *Y la gente se quedó en casa* (Diario 7, pg. 4).

En este extracto de conversación se puede observar la forma en la que van surgiendo las plataformas y los documentos que se fueron utilizando para diseñar las sesiones del taller. Quizás esta falta de planeación para realizar un mapeo de manera adecuada hizo que la CoP perdiera el foco de atención durante las sesiones de trabajo, al realizar estas búsquedas espontáneas o el compartir estos comentarios acerca de actividades o recursos que podrían ser de utilidad para el diseño e implementación.

5.1.3 Explicitación y combinación del conocimiento

El proceso de mapeo de la fase presentada anteriormente tuvo momentos en los que se solaparon procesos que originalmente estaban planeados para llevarlos a cabo en una tercera fase. No queda tan claro en donde es donde inicia o termina la fase de mapeo y en qué momento inicia esta fase de explicitación y combinación del conocimiento. Esto se debe a que existen proyectos en los que los procesos no se van dando de manera lineal, es probable que también el contexto de incertidumbre en el que se desarrolló este proyecto haya afectado en este aspecto.

En este proceso de explicitación del conocimiento que se lleva a cabo en las dos instructoras, se da la combinación en el que se genera un nuevo conocimiento al fusionarse el conocimiento conocido y el conocimiento exteriorizado en la CoP (Uceda,

2015). El proceso de combinación permite que el conocimiento permite que el conocimiento sea transferido dentro de los grupos de trabajo (Nonaka y Takeuchi, 1995, citados en Sarayreh, 2012).

La comunidad de práctica se nutre de la diversidad y experiencia de sus miembros, cada una de las instructoras aporta diferentes conocimientos que enriquecen el diseño e integración del proyecto, pero este conocimiento debe ser explicitado para ser compartible

El conocimiento que estaba distribuido en las integrantes del equipo se identificó con el mapeo inicial, así la gestora del proyecto se dio cuenta de la diversidad de conocimientos con los que se contaba para enriquecer la propuesta. El conocimiento que se ha acumulado a lo largo de los años, y que está arraigado en la experiencia y compromiso que tienen con su contexto las instructoras, es el conocimiento tácito que puede ser comunicado para así convertirse en conocimiento explícito.

Por un lado, la experiencia con el trabajo con niños que la instructora T posee es una de las fortalezas que dio impulso al proyecto. En ella se reconoce el conocimiento de una gran variedad de programas que ya existen y el cómo implementarlo al trabajo con poblaciones de niños mexicanos, ya que la mayoría de los programas que el equipo conoce están diseñados para poblaciones en Estados Unidos, especialmente poblaciones dentro de contextos escolares. Otra de las fortalezas de instructora T, es el conocimiento que tiene acerca de las plataformas virtuales, en especial de la plataforma Zoom.

Por otro lado, instructora D, tiene la experiencia de estructurar y diseñar programas de ASE para educación media superior y para preescolares. Uno de estos programas, es justo la base de la propuesta que finalmente la CoP se embarcó en integrar: los 10 acuerdos para estar bien. En este sentido, se identificó que dicha propuesta que ya existía, podría ser una buena base para comenzar a integrar las distintas actividades que las dos instructoras ya utilizan. En la siguiente viñeta se puede leer una observación por parte de una de las revisoras externas, en la que señala la falta de explicitación de rutinas que comúnmente son utilizadas por las instructoras.

Instructora M: “D yo he trabajado mucho contigo y sé que hay cosas que no estás poniendo, por ejemplo, la palabra amabilidad, ¿cómo la explicarías? El hacer vínculo... todo lo que sabes acerca de cómo son

los niños, todo ese conocimiento que también T tiene...” (Diario 4, pg. 2).

De esta forma se aprovechó el compromiso, el interés y la imaginación, para integrar los conocimientos de las instructoras y materializarlos en un programa de ASE, que al mismo tiempo diera respuesta a la situación a la que la población mundial se estaba enfrentando en esos momentos.

Los procesos de conversión del conocimiento dentro del equipo fueron dándose poco a poco, la experiencia de las instructoras se fue externalizando conforme se desarrollaba el taller. En la siguiente viñeta se puede leer este proceso en el que instructora T está hablando acerca de su experiencia con las sesiones para familias, explicita lo que le funcionó en una sesión que ofreció:

T: ¿Ahora qué vamos a hacer para la sesión en familia? Fíjate que en esta sesión en familia que di para este taller de lo del teatro, estuvo bien padre porque hicimos puras prácticas, o sea les enseñe respiraciones, como la de abeja, la deeee.... Así *cosas...* y luego hicimos practica de arrullar al peluche, la de comer con atención, y luego los buenos deseos, y con eso fue suficiente...

D: Creo que funciona.

T: Ajá, podemos tomar un poco de esa estructura, porque fue muy práctica y estuvo super movida, íbamos de una cosa a la otra y la gente súper contenta. Porque justo lo que quieren es algo práctico (Diario 7, pg. 3).

Este proceso de explicitación fue dándose poco a poco, ya que en muchas ocasiones el encontrar las palabras para definir lo que las instructoras saben hacer no se lograba totalmente. Este proceso de explicitación se fue desarrollando a lo largo del proyecto, hasta que finalmente con ayuda de expertos externos a la CoP se fueron identificando las estrategias que están incorporadas en el conocimiento individual.

Este proceso de reflexión acerca de la propia práctica y la de otros, ha mostrado ser una herramienta que lleva al equipo a explicitar este conocimiento tácito presente en el

equipo. Una herramienta que favorece a la externalización del conocimiento es el diálogo dentro de la CoP.

Este proceso se puede ver reflejado en la cita siguiente, donde, a partir de una conversación en la que se está queriendo recordar el título que se le puso al taller, se quiere dirigir la reflexión a cómo es que se puede redactar un objetivo que abarque el desarrollo de regulación y lenguaje emocional en los niños:

D: Si pues yo creo que cuidarnos puede ser un tema transversal en el taller. Como con la idea de tomar el taller entre todos nos cuidamos. Porque el taller se llama.... (híjole donde quedó) Entre todos nos cuidamos, programa de habilidades socioemocionales algo así...

T: Espérate te digo ahorita... Entre todos nos cuidamos. Educación socioemocional para niños, niñas y sus familias. Entonces, estamos hablando de educación socioemocional y con los acuerdos lo que estamos viendo es en ¿qué punto tiene que ver con reconocer, observar y atender las emociones? (Diario S7, p. 2).

El título que se le dio al taller está relacionado con el desarrollo de regulación emocional, y para las instructoras este es un objetivo que integra de manera intuitiva a sus sesiones con los niños. En esta ocasión, se busca que forme parte del programa de manera explícita e intencionada, para garantizar que existan indicadores claros en los que se puedan ver estas competencias en los niños. Así que, la pregunta con la que se podría haber continuado esta reflexión, es ¿qué relación tiene la propuesta de los diez acuerdos con el desarrollo de competencias de regulación emocional?

A partir de este punto, se reconoce esta manera *artesanal* en la que las instructoras han buscado integrar algunas actividades para que los niños desarrollen habilidades para lidiar con las emociones, pero se identificó de forma explícita la falta de un objetivo claro dentro de las sesiones, lo que dificulta el reconocimiento de una actividad que esté intencionada, por ejemplo, al cultivo de lenguaje emocional, o para tener herramientas de regulación emocional.

Por una parte, la razón por la que no se trabaja con la pregunta de reflexión de la instructora T, es porque el propósito de esa sesión no era el diseño de objetivos; y, por otro lado, esto se relaciona con la falta de experiencia de las instructoras para lograr explicitar estos objetivos.

En una reunión posterior el equipo busca entender la forma en la que se clarifican estos objetivos. Durante la sesión de trabajo con la coordinadora A, se observa que las instructoras tienen el conocimiento tácito necesario para integrar actividades o comentarios durante las sesiones y lograr que los niños adquieran competencias para el manejo de emociones, por lo que, el redactar el objetivo de estas sesiones de manera clara y específica en forma de propósitos, ayudó a las instructoras a tener claridad acerca de las actividades y cómo darles forma por medio de la palabra:

“Instructora D: - ¿Cómo integramos esas cositas de detalle *artesanal*?

Coordinadora A: - Si, primero es como tenerlo claro, tener claro (*ese objetivo*), y después con esto claro es más fácil pensar cómo lo comunicamos de mejor manera. Porque, por ejemplo, cuando las escuchaba, que los niños respiren por dos minutos, yo pensaba en que hicieran dos minutos, pero ahora, cómo hacemos para comunicar esto de manera clara que no son dos minutos, eso no se lo comunicó a los niños... quizás decir que voy a contar internamente y les aviso cuando terminemos... yo qué sé, pero sí (hay que) tener los propósitos claros y más específicos” (Diario 9, pg. 5).

En este comentario, se puede observar la recomendación que se hace para integrar la propuesta de manera clara, en este sentido las instructoras *saben*, de manera tácita, hacia dónde van llevando a los niños, pero la falta de claridad en los objetivos ha llevado de alguna manera a dirigir las actividades de los talleres de manera *artesanal*, que funcionan para lograr los objetivos, pero que podría realizarse de manera más clara y directa. Así, con sesiones en las que las instructoras conversaron acerca de los distintos objetivos de las sesiones, por medio de la reflexión y siguiendo las recomendaciones de parte de la coordinadora A se comenzaron a explicitar los objetivos de las sesiones del taller.

El conocimiento tácito presente en las instructoras está relacionado con los años de experiencia que tiene ofreciendo talleres y trabajando con niños de diversas edades. En estos talleres se han integrado hábitos que funcionan dentro de las clases, que son difíciles de identificar para la CoP, pero que finalmente revisores externos tienen la mirada para identificar que hace falta explicitar y materializar:

Instructora M: “hay muchas cosas que ustedes hacen que no están escritas ahí, los rituales de entrada y de salida, no están escritos. Estas

son pistas para el maestro. Todavía no lo pongo, pero creo que se pueden clasificar esas estrategias de las que hablan, y dar claridad a lo mejor con palabras específicas a lo que hacen, por ejemplo: devolver para cuando hacen un comentario de lo que ven. Son todas esas cosas de las que no se dan cuenta, porque las hacen de natural” (Diario 4, pg. 2).

Parte del conocimiento tácito presente en las instructoras se materializó en forma de propósitos específicos y en forma de descripciones dentro de una tabla en el documento *Carta descriptiva. Entre todos nos cuidamos*. Por ejemplo, las instructoras utilizan una actividad para ayudar a cuidar el espacio con el que interactúan los niños, y este juego no estaba integrado a los propósitos específicos del *acuerdo*, sino que era una rutina que no había sido explicitada:

Coordinadora A: - ...esto es lo que justo hay que revisar, por ejemplo, la burbuja, que esto tiene que ver con un propósito de cuidarse, el tener un clima seguro para ellos, yyyyy este propósito no está acá (señala los propósitos del Acuerdo 1) por eso les digo, este... son como cosas que no quiere decir ya estén acabadas... Tienen que ver qué de las cosas que ya hacen se relacionan con los propósitos específicos (Diario 9, pg. 3).

En la siguiente imagen se puede observar cómo se materializó esta actividad de *La burbuja*, en la Carta descriptiva:

	Actividad	Propósito	Tiempo	Material/Logística	Observaciones
1	Bienvenida y presentación del taller. Establecer las reglas de convivencia durante el taller, invitar a todos a comunicarse utilizando el cuerpo: comunicarnos utilizando los pulgares. Pedirle a los asistentes cambiar su nombre	Presentar a las instructoras. compartir con los asistentes qué vamos a estar aprendiendo y a comunicarnos utilizando las señales del cuerpo.	5min	PPT - con las indicaciones de cámara encendida y cambio de nombre NOMBRE DE LA SESIÓN	Invitar a cambiar nombres de los asistentes y tener cámaras encendidas durante toda la sesión
2	La burbuja: Cuidando mi espacio	Identificar que el espacio esté preparado y el cuerpo pueda moverse cuidando el espacio y su cuerpo.	5 min	Indicaciones con el cuerpo - generar una burbuja imaginaria	La burbuja me ayuda a tener espacio suficiente para hacer las actividades con movimiento
3	Actividad con movimiento: Montañas y volcanes	Reconocer la diferencia entre un cuerpo en quietud y uno en movimiento: la montaña se queda quieta y estable, el	5 min		Dar las indicaciones para el juego: nadie se lastima ni lastima a otros

Tabla 5.1 Extracto de Carta descriptiva. Entre todos nos cuidamos. Autoría de la CoP.

Esta estrategia de trabajo con los grupos se estableció como una estrategia de cuidado del espacio, por lo que su propósito se integró en las secuencias didácticas de las sesiones.

Los hábitos de trabajo instalados como rutinas en las instructoras se convierten en barreras para el aprendizaje cuando se requiere integrar nuevos hábitos en la rutina de diseño de programas.

Como se mencionó anteriormente, uno de los hábitos que posiblemente dificultó darle dirección al trabajo, fue el hábito de diseñar los talleres a partir de las actividades que las instructoras conocen o con las que se sienten cómodas y entusiasmadas; distinto a la propuesta de Ame, de diseñar programas a partir de redactar los objetivos y a partir de estos elegir las actividades. El proceso de reflexión permitió identificar hábitos de trabajo que dificultan el proceso de socialización del saber.

En el siguiente fragmento del Diario 3 (pág. 3), se observa otro hábito que dificulta el trabajo, que es la dispersión del equipo que constantemente ocurre durante el trabajo. En este fragmento se observa una conversación en la que hay un intento de partir de

una pregunta para generar el objetivo de la sesión con los papás, pero que finalmente las instructoras terminan desviándose del tema:

Instructora T: ... Justo la parte del juego es algo que te tiene que gustar hacer, tampoco es obligatorio. Me parece bastante buena esa observación.

Ayudarlos a regular cómo se están comportando ante el aprendizaje de los niños...

Nos desviamos del tema platicando acerca de las dificultades que tenemos en el trabajo, y a partir del tema de la dificultad de lidiar con los padres de familia, nos damos cuenta de la necesidad que se tiene de que estas herramientas funcionen de manera inmediata...

En esta conversación, se busca explicitar una lista que se enviaría antes del taller a los papás, pero finalmente se cierra conversando acerca de las dificultades que cada una está viviendo en sus espacios laborales. Por un lado, se busca aprovechar el conocimiento metodológico de la organización para darle dirección al diseño de materiales para los papás, pero que finalmente los hábitos del equipo terminan siendo lo que March y Leavitt, (citados en Zapata y Cortés, 2011), llaman *trampas de competencia*. Estas trampas de competencias las definen como una barrera del aprendizaje, que implica tener un alto grado de competencia en la práctica, que resulta en una falta de motivación para modificar esas rutinas que ya se dominan, y que finalmente dificultan la posibilidad de generar nuevos aprendizajes en una organización.

Para Peter Senge (2012) existen supuestos en las personas que están profundamente arraigados, a estos les llama modelos mentales. Estos modelos mentales tienen efectos sobre la conducta y la forma de percibir de las personas, por lo que, en su propuesta, es importante voltear a ver esos modelos mentales y sus consecuencias en el aprendizaje organizacional. Así que, los *modelos mentales* que se hacen notar en las instructoras en ocasiones llegan a ser obstáculos para incorporar nuevas formas para diseñar sesiones o talleres.

Además de tener el hábito de pensar en las actividades, en lugar de los objetivos, en esta CoP existe una tendencia de constantemente desviarse de la tarea para la cual se organiza la reunión de trabajo. En este sentido existe una falta de enfoque, que se

podría solucionar con una planeación adecuada por parte de la persona que lleva el rol de liderazgo, en cuanto a la dirección que deberían tomar estas reuniones.

El siguiente extracto de conversación es la continuación de la conversación presentada anteriormente:

T: El de *Y la gente se quedó en casa*.

D: Awwww...

T: ¡Está no, no, no, no! Esta increíblemente bonito, a lo mejor podríamos empezar con ese. ¡Velo!

D: hay que ver lo de los permisos porque esto se va abrir a YouTube...

T: Bueno, pero si no hacemos ese libro, igual podemos hacer una presentación bonita.

D: Podemos hacer ese libro en capturas de pantalla... no todo el libro solo una parte.

T: O te digo podemos hacer nuestra propia secuencia con la misma idea. Está bien chulo.

D: Entonces arrancamos con las problemáticas en casa, ¿con los pulgares arriba y abajo? (Diario 7, pág. 5).

En este extracto se puede observar las dos tendencias mencionadas anteriormente: por un lado, la dispersión en la que están hablando acerca de un recurso, el libro *Y la gente se quedó en casa*; y por otro el hábito de planear las sesiones a partir de las actividades con las que se sienten cómodas o entusiasmadas. La pregunta que detonó esta conversación es: *¿qué queremos hacer con los papás?* (instructora T, Diario 7). Si se está buscando que se diseñe a partir de los propósitos como producto, la pregunta pudiera haber sido *¿qué queremos que los papás sepan de la sesión?* Senge distingue una condición que dificulta el aprendizaje, que titula *Yo soy mi puesto*, en la que las personas que muestran este tipo de barrera de aprendizaje se concentran únicamente en sus tareas y en el cómo las hacen, sin pensar en el efecto que tienen en el resto de la organización (Senge, 2012). En este sentido las instructoras tienen la dificultad de regresar a la metodología propuesta por la organización, y continúan realizando sus tareas en la forma habitual.

Este hábito de dispersarse y perder de vista el objetivo inicial de la sesión, ha generado algunas ideas que podrían dar inicio a otro proceso de diseño, o quizás posibilidades para aprovechar el conocimiento nuevo y plantear nuevas metas: En la siguiente conversación se puede observar cómo el entusiasmo presente en la CoP, genera una idea para utilizar lo aprendido y dirigirlo hacia otra meta:

Instructora T: Sabes qué deberíamos de hacer los mismo, pero para la de adolescentes. Porque esto funciona con los niños, pero para los adolescentes, la preparación es diferente la interacción es diferente el invitarlos a las actividades es diferente, los juegos son diferente, ya no hay tantos juegos, más bien es de conversación... Pensemos, se me ocurre ahorita: ¿cómo le haríamos para esto funcionara en adolescentes? (Diario 3, pág. 4).

En estos momentos de *caos creativo*, el equipo encuentra formas de diversificar su trabajo y ampliar su trabajo con las distintas edades con las que trabajan. Pero estas ideas que se generan en el caos requieren del trabajo y la orientación de parte de un líder de proyecto, que les dé una dirección y un propósito (Nonaka, 2007). En este sentido es importante que dentro de la organización tenga un diseño que permita definir los roles y las responsabilidades de los miembros de un equipo. Como menciona Nonaka (2007) “Este es el *cómo* de la empresa creadora de conocimiento, las estructuras y prácticas que traducen la visión de una empresa en tecnologías y productos innovadores”. De esta forma se pudiera tener una estructura y un liderazgo para aprovechar este aprendizaje generativo, que va haciéndose notar en la CoP y en un futuro aprovechar este conocimiento acerca del trabajo con adolescentes.

Así, se puede inferir que una de las actividades que hizo falta en la construcción de esta CoP, es la claridad en las actividades y responsabilidades por parte de la líder, quién simplemente fue avanzando de manera intuitiva en el proceso, quizás movida por un sentido de dirección hacia la integración de un proyecto que dé servicio a la población infantil desde una plataforma en línea.

5.1.4 Validación y materialización.

Para Bukowits y Williams (en Dalkir, 2005) el proceso de validación se utiliza para identificar el conocimiento nuevo que puede ser integrado como productos o servicios. Parte del conocimiento que posee la CoP, se refiere al conocimiento de estrategias y

recursos utilizados para el desarrollo de Competencias Socioemocionales en los niños, así como estrategias para manejar el ritmo de trabajo durante las sesiones, y que finalmente conducen a un mejor manejo de las actividades para los niños. Durante este proceso la gestora del proyecto se dio a la tarea de identificar las distintas estrategias que ayudaron a llevar a cabo las sesiones con los niños desde una plataforma virtual. Este conocimiento se recuperó de las sesiones que se dieron para probar el contenido diseñado.

Estrategias para el desarrollo de lenguaje emocional: las instructoras diseñaron preguntas para que los niños respondan con sus pulgares

Una de las estrategias que se han encontrado a lo largo de este análisis, y que coincide con uno de los objetivos del taller, son las preguntas dirigidas al cultivo de un lenguaje emocional. Como se mencionó anteriormente, este es un conocimiento que se está integrando a los hábitos que las instructoras tienen, y que poco a poco se han estado utilizando a lo largo de los talleres. En el siguiente extracto se puede leer un ejemplo de cómo a partir de una serie de preguntas, en las que, durante una sesión del taller, se invita a los niños a reconocer las emociones que están presentes en algún momento que han tenido actitudes amables:

Instructora D: Oigan y ¿cómo se siente ser amable? Cuando eres amable ¿te sientes contenta o contento? – Sí (responden al micrófono algunos niños, y con sus pulgares hacia arriba).

Instructora T: Nos podemos sentir contentos. Todos nos podemos sentir que ayudamos, podemos sentir que además estamos colaborando con algunas cosas en casa, pero lo más importante, chicos chicas y todos los que nos acompañaban, cuando somos amables pareciera que nuestro corazón se hace grandote, grandote, grandote...
(Diario 10, pg. 3)

Otro ejemplo para observar este trabajo de cultivo de lenguaje emocional se puede leer en el siguiente extracto. Durante esta actividad, se les pide a los niños que muevan su cuerpo como volcanes, para después recuperar la calma. Este contraste entre movimiento y quietud ayuda a que los niños experimenten distintas sensaciones, y que finalmente ayudan a que poco a poco, puedan reconocer y nombrar una sensación de agitación y de tranquilidad:

Instructora D: Una... doooooos..... Treeees.... Volcanes y nos movemos.... (después de un momento regresa a cuerpo de montaña) ¿ya sintieron su cuerpo? ¿se agito poquito? ¿se agitó su respiración? ¿Sí? (utilizando pulgares) ¿Más o menos? Ajaa muy bien, algunos dicen que no está agitado, oh muy bien. (Diario 8, pg. 8)

Esta estrategia de generar preguntas para recuperar la experiencia y reconocer las emociones que van surgiendo con las actividades, se fue mejorando con el paso de las sesiones, logrando diseñar preguntas con la claridad suficiente para que los niños pudieran responder con los pulgares. Las respuestas por medio de pulgares facilitan y dan participación a todos los niños del taller, y las instructoras pueden ir reconociendo a los niños nombrando a varias de una sola vez. Estas preguntas se diseñaron de manera que fuera una pregunta concreta en la que se pudieran responder con tres opciones: Si, no, más o menos. En las preguntas se incluye la palabra que ayuda nombrar la emoción o la sensación para que los niños puedan identificar de manera sencilla la experiencia de dicha sensación.

Estrategias de lenguaje no verbal para grupos numerosos

Otra de las estrategias que se encontraron y que generaron una forma de comunicarse entre las instructoras y los niños sin necesidad de abrir los micrófonos, es el utilizar los pulgares para comunicar y dar respuesta a las preguntas que se hacen durante las sesiones. Al trabajar con grupos de más de quince niños, las instructoras buscaron formas de recoger las opiniones y aprendizajes de los niños, sin necesidad de abrir los micrófonos. Esto se debe a que cuando se trabaja con un grupo de más de quince niños, es difícil darles palabra y momentos de participación a todos los que están en la clase. De esta forma se fomenta la participación de todos, en este extracto se puede leer la forma en la que se presenta la herramienta a los niños:

Instructora T: -... les vamos a pedir a todos que nos ayuden con sus reacciones en pulgares. ¿De acuerdo? Diana y yo les vamos a estar haciendo algunas preguntas, si tu respuesta a lo que te estamos pregunta es si, pulgar arriba, si tu respuesta a lo que preguntamos es más o menos te vamos a pedir tu pulgar en medio, y si tu respuesta a la pregunta es m-m-m-nooo, hoy no, pulgar hacia abajo. (Mientras da estas indicaciones las instructoras van haciendo el gesto con sus dedos) ¿de acuerdo? ¿sí? Excelente chicos, entonces recuerden nos

vamos a comunicar utilizando el cuerpo, lo primero que hacemos es utilizar nuestras señales: Si – más o menos - no. (cada una de las respuestas realizando la señal correspondiente, a las que los niños no hacen ningún movimiento) (Diario 8, pg. 5).

De esta forma se presentó esta herramienta que resultó ser de gran utilidad para las sesiones de trabajo, especialmente con los talleres en los cuales se dio servicio a más de 300 niños por sesión. En estas sesiones los niños accedieron vía Zoom, en la que las instructoras podían recorrer las pestañas para ver las cámaras de los niños y sus respuestas, y con esto las instructoras aprovecharon para leer los nombres de las cámaras. Muchos otros estuvieron en la transmisión en YouTube, para esta plataforma se utilizaron los comentarios en el chat de la plataforma para recuperar la experiencia. Para esta última parte, se contó con el apoyo de una moderadora quien enviaba vía WhatsApp los comentarios que los participantes escribían en el chat de YouTube, y las instructoras con celular cerca mencionaban los comentarios diciendo que provenían de esa plataforma.

De esta forma se recogía la experiencia que los niños estaban teniendo y se daba voz tanto a las opiniones o a las ganas de compartir de los niños. En el siguiente comentario durante una sesión, se presenta un ejercicio de acciones amables con el cuerpo, como lo puede ser el lavarse las manos, y se pide que los niños reconozcan y opinen con sus pulgares:

Instructora D: Ustedes qué opinan es algo amable con nuestro cuerpo, ¿tú qué opinas Andrea? Si, no, más o menos (utilizando los pulgares, y los chicos responden con sus pulgares).

Instructora T: D, casi todos los niños nos dicen que sí, nos dicen que si es algo importante y amable con nuestro cuerpo (Diario 10, pg. 3).

De esta forma se generaron sesiones dinámicas en donde los niños tenían la posibilidad de comunicarse con los pulgares, y se generaba un clima dinámico durante las sesiones del taller. En la siguiente imagen se puede observar la participación por parte de un par de niños y la instructora, en la que se utilizan los pulgares para responder a una pregunta:



Imagen 5.1. Sesión 2: Soy amable. Emitido el 2 de diciembre 2020.

La instructora va moviendo el pulgar sin dejar una respuesta como tal, esto ayuda a que los niños pongan su propia respuesta a la pregunta, y conforme los niños van respondiendo las instructoras van nombrando algunos nombres y sus respuestas.

Estrategias de cuidado del espacio y conciencia corporal

Otra de las estrategias que resultó ser muy útil en las sesiones con los niños fue “La burbuja”, que funciona como herramienta para cuidar el espacio donde los niños y las niñas están tomando el taller. Ha sido de utilidad, ya que en este formato de trabajo en el que los niños están tomando el taller a en sus casas, a la distancia representa una dificultad cuidar el espacio donde están trabajando. Así que se ideó la forma para que pudieran cuidar el espacio donde juegan y hacen los ejercicios. En el siguiente comentario se puede leer la forma en la que se presenta la herramienta a los niños, comunicando tanto de manera verbal como de manera no verbal utilizando señales con las manos y gestos corporales:

Instructora D: Vamos a comenzar acomodando nuestro cuerpo, así que vamos a hacer como dedos de gis (simplemente poniendo los dedos índices al frente) ¿están listos? Y vamos a revisar y a dibujar una burbuja a nuestro alrededor, revisen, atrás de ustedes revisen se puede hacer una burbuja ¿se puede? A ver revisen si pueden estirar su dedo también hacia atrás. Burbuja hacia arriba (levantando los brazos sin perder los dedos de gis) ¿se puede? A ver, está grande, si ¿verdad? Ooo es una burbuja muy amplia eh... muy amplia (Diario 8, págs. 6 y 7).

En la siguiente imagen se puede observar a los niños y a las instructoras realizando la actividad de burbuja, para revisar el espacio:

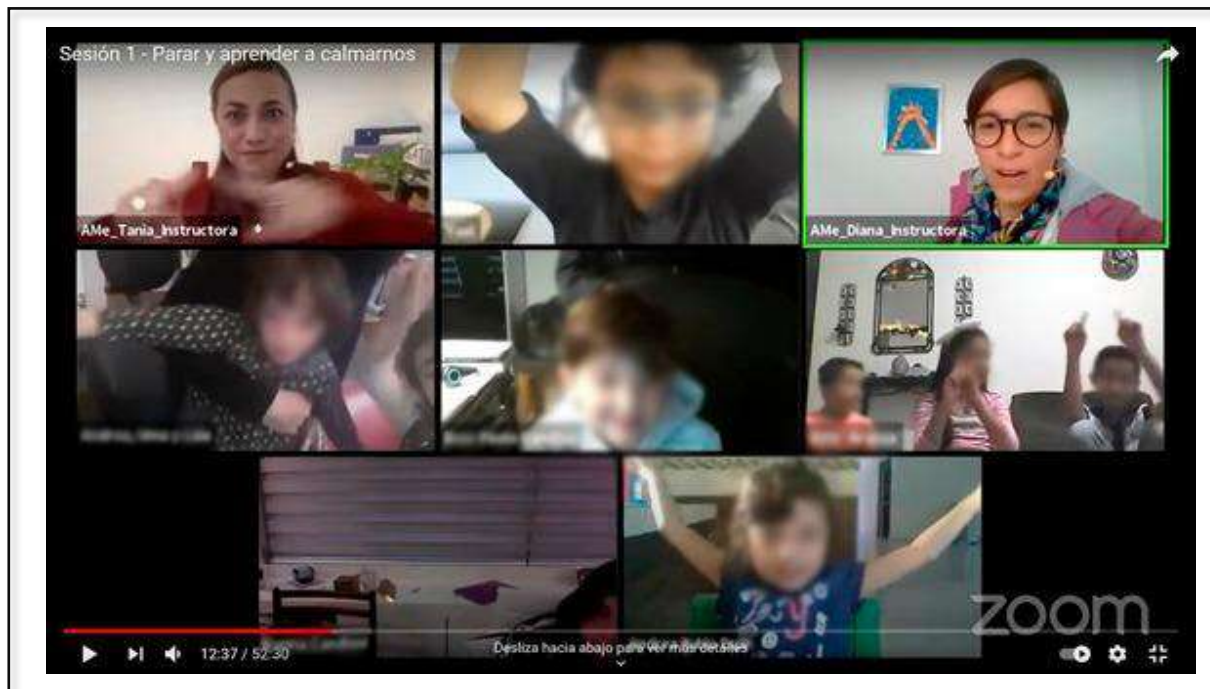


Imagen 5.2. Sesión 1: Parar y aprender a calmarnos. Emitido el 30 de noviembre 2020.

El lenguaje no verbal y la claridad en las indicaciones ayudan a llevar una sesión virtual participativa

El utilizar el cuerpo para comunicar por medio de gestos las indicaciones que se van dando se identificó como una estrategia de mucha utilidad que ayuda a mantener la atención de los niños, y a ofrecer la mayor claridad posible en las indicaciones para realizar las actividades. En el siguiente extracto de la sesión 1, se puede distinguir entre la indicación verbal, y el gesto que se va haciendo con letras itálicas, esto se va haciendo de manera simultánea:

Instructora D: Tengo una pregunta: los volcanes están quietecitos (*hace gesto de parar, con las manos al frente*). -Algunos niños responden con pulgares abajo- ¿Cuándo hacen erupción como se mueven? *¿se mueven mucho? (expandiendo brazos) ¿se mueven poquito? (reduce la amplitud de los brazos)* Se mueven mucho *¿verdad? (colocando pulgar arriba)* Así que....

Instructora T: Diana, casi todos nos están compartiendo eso que al parecer los volcanes se sacuden mucho.

Instructora D: Así es, así que están listos para jugar a montañas y volcanes (Diario 8, pg. 7).

De esta forma los canales de comunicación que ofrecen las instructoras ayudan a que los niños se sientan vistos y tomados en cuenta. En grupos donde están conectados muchos niños de manera simultánea, se aprovechan estas estrategias para invitar a los niños a participar, y a dar sus opiniones o experiencia acerca de las actividades que se proponen. En el caso de los grupos pequeños, en los que están conectados hasta quince niños, se aprovecha la posibilidad para algunos participen de manera verbal, aunque también se utilizan las estrategias de comunicarnos con los pulgares y con el cuerpo, esto con el fin de darle la oportunidad a todos de participar y de que puedan observar las opiniones de sus compañeros.

Así que, gracias al compromiso y la imaginación presente en las instructoras que conformaron la CoP, se logró que se diera una dinámica de trabajo en la que la práctica reflexiva llevara a la combinación de conocimientos presentes para integrar un programa que diera servicio en esta época de incertidumbre.

5.1.5. Sistematización y difusión

En el plan de trabajo original se había propuesto una quinta etapa en la que se presentaría el contenido desarrollado y materializado a los instructores interesados en la implementación de talleres en línea con niños y niñas de entre 5 y 8 años. Pero esta etapa no pudo realizarse, debido a que este proyecto no fue una necesidad percibida desde la organización, además de que la gestora no contaba con el capital relacional que le pudiera apoyar con el posicionamiento de la propuesta. Esto limita el alcance del conocimiento construido y materializado. Por lo que el proceso de difusión quedó obstaculizado y no se logró implementar. Pero el proceso de sistematización resultó en la construcción de cinco documentos que ayudaron a plasmar este trabajo de las instructoras en el esfuerzo de integrar los conocimientos de las instructoras.

5.2 Conocimiento estructural

Una de las principales razones para incorporar procesos de Gestión del Conocimiento (GC), fue desarrollar mecanismos de transmisión y difusión del conocimiento, ya que la implementación de esta metodología no es en sí misma el fin, sino que es un proceso

fundamental para evitar que se disuelva o se pierda el conocimiento y la experiencia de los miembros de una organización (Gómez, 2006; Uribe et al. 2008). Este conocimiento genera valor para las organizaciones, y se conoce como Capital intelectual, y si se pierde podría representar una desventaja para la organización (Dalkir, 2005; Martínez, 2003). En este proyecto en particular se identificó como Capital intelectual al conocimiento acerca del desarrollo e implementación de programas de aprendizaje socioemocional.

El capital intelectual de una organización puede clasificarse en tres categorías: humano, estructural y relacional. El capital humano es la base para generar los otros dos tipos de capital, es el conocimiento que poseen las personas y los equipos que conforman una organización. El capital relacional es el conjunto de relaciones que la organización mantiene con distintos actores, por ejemplo, proveedores, competidores, clientes, etc. El capital estructural se refiere al conocimiento que la organización logra sistematizar y estructurar para ser compartido, es propiedad de la organización y garantiza que el conocimiento no se pierda en caso de que algún miembro que tenga dicho conocimiento salga (Martínez, 2003).

Esta integración de conocimientos se plasmó en cinco documentos que podrían ser compartidos con deferentes miembros de la organización con el fin de servir de guía a próximas iteraciones y a otros instructores e instructoras que estén interesadas en este proyecto. Los documentos actualmente habitan en la plataforma de Drive de la organización. Estos documentos son:

- Carta descriptiva. Entre todos nos cuidamos- Versión completa.
- Entre todos nos cuidamos. Versión corta (5 sesiones).
- Entre todos nos cuidamos. Actividades para acompañar en casa.
- Lista de recomendaciones para instructores y para casa.
- TALLER versión corta- Acuerdos – Entre todos nos cuidamos.

5.2.1 Carta descriptiva. Entre todos nos cuidamos- Versión completa.

Este documento se puede encontrar en el Drive compartido con la organización. Este taller en línea dirigido a niños se basa en una obra anterior que se titula *Entre todos nos cuidamos. 10 acuerdos para estar bien* (Barkovich et al., 2019). Al inicio del documento se presenta una breve introducción describiendo la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales en los niños y su relevancia ante las dificultades que se viven en un contexto de confinamiento debido a la pandemia por COVID 19.

Este libro de *Entre todos nos cuidamos* ayudó a dar una idea de cómo estructurar el taller, así que en el documento de Carta descriptiva se puede encontrar el diseño de sesiones en las que cada una se basa en cada uno de los 10 acuerdos. Este documento comienza por describir cada uno de los acuerdos y sus propósitos como producto. Se utilizó la palabra *acuerdos* para nombrar a un conjunto de herramientas que van dirigidas hacia un propósito en específico. Por ejemplo, el primer *acuerdo*, es *Cuerpo de montaña*, en el que se integran herramientas que van dirigidas a que los niños reconozcan su cuerpo en quietud y a integrar conceptos de calma. Así el documento, presenta el desarrollo de las 10 sesiones, cada una se presenta con una tabla donde se describen las actividades y su secuencia. Para organizar las sesiones se utilizó una tabla de doble entrada que muestra la secuencia de las actividades de aprendizaje, así como el tiempo, el propósito, material o logística, y observaciones en caso de ser necesario.

En la siguiente imagen se puede observar un extracto de la primera sesión, en esta se puede observar la forma de organizar las sesiones en las que se plasma desde la descripción de las actividades como el tiempo y las observaciones que se hace a cada una de las actividades:

Acuerdo 1. Cuerpo de montaña

Contenidos temáticos

- Reglas de convivencia y de comunicación
- Cuerpo de montaña
- Buenos deseos

Material

- Presentación PPT.

Tiempo: 45 min.

	Actividad	Propósito	Tiempo	Material/Logística	Observaciones
1	Bienvenida y presentación del taller. Establecer las reglas de convivencia durante el taller, invitar a todos a comunicarse utilizando el cuerpo: comunicarnos utilizando los pulgares. Pedirle a los asistentes cambiar su nombre	Presentar a las instructoras. compartir con los asistentes qué vamos a estar aprendiendo y a comunicarnos utilizando las señales del cuerpo.	5min	PPT - con las indicaciones de cámara encendida y cambio de nombre NOMBRE DE LA SESIÓN	Invitar a cambiar nombres de los asistentes y tener cámaras encendidas durante toda la sesión
2	La burbuja: Cuidando mi espacio	Identificar que el espacio esté preparado y el cuerpo pueda moverse cuidando el espacio y su cuerpo.	5 min	Indicaciones con el cuerpo - generar una burbuja imaginaria	La burbuja me ayuda a tener espacio suficiente para hacer las actividades con movimiento
3	Actividad con movimiento: Montañas y volcanes	Reconocer la diferencia entre un cuerpo en quietud y uno en movimiento: la montaña se queda quieta y estable, el	5 min		Dar las indicaciones para el juego: nadie se lastima ni lastima a otros

Tabla 5.2. Extracto del documento “Carta descriptiva. Entre todos nos cuidamos- Versión completa”.

Este documento utiliza un formato general que se presenta de la siguiente manera: propósitos, contenido temático, material y tiempo. Después de presentar las generalidades de cada sesión, se propone el desarrollo de las sesiones dividiendo cada actividad, con su propósito, tiempo, observaciones y el material o logística en particular. En total se encuentran diez sesiones desarrolladas con sus secuencias didácticas en particular.

Este documento es la base para el desarrollo de cualquier variante que se haga del programa *Entre todos nos cuidamos. Educación socioemocional para niñas, niños y sus familias*. Así que, a partir de este primer documento, que se utilizó para realizar el segundo documento, que es el que presenta la versión corta del taller.

Estos dos documentos forman parte ahora del conocimiento estructural de la organización, y permite que otras personas también puedan implementar y aprender

acerca de este taller en particular que se titula “Entre todos nos cuidamos. Educación socioemocional para niñas, niños y sus familias”, que se ofrece en una plataforma de educación a distancia o virtual.

5.2.2 Entre todos nos cuidamos - Versión corta (5 sesiones).

Como se mencionó en el punto anterior, este documento es una versión corta del primer documento. En la primera parte, se puede observar el propósito general del taller, y sus propósitos específicos. Después se presenta el desarrollo de las sesiones con la descripción de cada uno de los momentos y actividades de la sesión, así como el objetivo particular y los propósitos como producto de cada uno de los acuerdos que se verán en cada sesión. En esta versión corta del taller, se desarrollaron cinco sesiones para las niñas y los niños; además de proponer una sesión en familia, y dos talleres en línea o webinars, para padres/cuidadores, siendo en total ocho sesiones a lo largo del taller.

Para la sección de Desarrollo de las sesiones primero se presenta el *Webinar para padres de familia y cuidadores, un taller de sensibilización*, con una duración de una hora y media. Se describe el objetivo y los contenidos a presentar a los padres de familia y cuidadores. Al igual que en el documento anterior, se utilizó una tabla de doble entrada para organizar las sesiones. A continuación, se presenta un fragmento de la secuencia de esta primera sesión, donde se puede observar la organización de las tablas:

	Actividad	Propósito	Tiempo	Material/Logística	Observaciones
1	Bienvenida y presentación de las instructoras Dar las indicaciones de la sesión: Invitar a todos a tener cámaras encendidas, utilizar el chat para preguntas y comunicación en general	Recordar las reglas de participación en el taller, generar un espacio seguro para los asistentes.	5 min	PPT - con las indicaciones de cámara encendida y cambio de nombre	Invitar a cambiar nombres de los asistentes y tener cámaras encendidas durante toda la sesión ENCUESTA: de dónde nos visitan
2	PRESENTACIÓN DEL TALLER - Presentación de Emi	Presentar la importancia de la Educación Socioemocional	40 min		
3	Dinámica: “El cartero estresado” Juego de pulgares Tania y Diana	Problemática actual: - Falta de atención - Falta de paciencia - Problemas para poder descansar/dormir	5 min	Presentación con fotos de papás en dificultad y niños también en dificultad-	EXPLORAR LAS HERRAMIENTAS DE PARTICIPACIÓN

Tabla 5.3. Extracto del documento: *Entre todos nos cuidamos - Versión corta (5 sesiones)*.

Después del desarrollo de esta primera sesión se presentan las cinco sesiones para los niños, que tuvieron una duración de 45 minutos. En esta sección también se presentan los propósitos y el objetivo particular de la sesión y los propósitos de los acuerdos utilizados en cada sesión, además de incluir los contenidos temáticos, el material y el tiempo de la sesión.

5.2.3 Entre todos nos cuidamos – Actividades para acompañar en casa

Este documento surge de la propuesta del taller que es una versión corta, en el que se integraron actividades sencillas para que los participantes del taller den seguimiento a su práctica en casa. Las actividades están clasificadas en cinco sesiones que concuerdan con las cinco sesiones de los niños de la propuesta corta del taller. Estas actividades se fueron enviando hacia el final de cada sesión, vía correo electrónico a todos los inscritos al taller.

5.2.4 Lista Recomendaciones para instructores y para casa

Una de las propuestas que caracterizan a este programa es la integración de recomendaciones generales para los instructores interesados en implementar este taller cuenten con lineamientos generales para el trabajo en línea, que se clasificaron en tres grupos de recomendaciones: Ritmo de la sesión, Actitudes de los instructores y Construcción de un espacio seguro. En este último grupo, se incorporó una lista de recomendaciones que se envía a los padres de familia y cuidadores con indicaciones para tener un ambiente preparado en casa, y que los niños y las niñas puedan tomar el taller en un espacio seguro, en medida de lo posible. En la siguiente imagen se puede observar un extracto del documento, con las recomendaciones para los adultos que están a cargo de los niños que tomarán los talleres:

El espacio seguro. Sugerencias para las sesiones en línea:

El espacio en casa para asistir al taller (se pueden enviar en cada recordatorio de sesión):

Objetivo: dar indicaciones al adulto a cargo, cómo tener un ambiente de aprendizaje preparado para las sesiones en línea..

- El niño tiene que saber que será momento de su clase, esto le ayudará a estar preparado y dispuesto para la clase de los “10 acuerdos para estar bien”.
- El dispositivo tiene que estar sobre una superficie estable, a una distancia alcanzable para los que quieran participar en el chat.
- Es importante revisar que tenga carga suficiente y/o que estén conectados.
- El espacio donde está tiene que darle la oportunidad de mover su cuerpo, de estirarse y jugar.
- Los padres y otros miembros de la familia podrán acompañarlos durante las sesiones, y en caso de que el niño o la niña NO quiera realizar algún ejercicio, invitarlo a participar escuchando y observando a los demás. A todos los presentes en la sesión se les invita también a jugar y a realizar los ejercicios.
- Recuerda que el aprendizaje de estas habilidades es un proceso, se paciente con el proceso de tu hijo o hija. Cada ser humano es diferente y tiene su propio ritmo.

Tabla 5.4. Extracto del documento Lista Recomendaciones para instructores y para casa.

Este documento integra conocimiento que la CoP identificó como valioso para el trabajo especialmente en plataformas virtuales, ya que la construcción de un espacio seguro ya no dependía únicamente de las instructoras, sino también de los adultos que acompañan a los niños desde casa. Este listado de recomendaciones para casa se sigue utilizando incluso en las sesiones para niños ofrecidas de manera independiente por parte de las instructoras.

5.2.5 Taller versión corta- Acuerdos- Entre todos nos cuidamos

Este documento está en formato Power Point, ya que se utilizó como apoyo visual durante las sesiones de trabajo. Esta presentación se caracteriza por tener poco texto y varias imágenes que sirven de apoyo para el desarrollo del taller en versión corta. Está diseñada únicamente para las sesiones con los niños, y son de gran utilidad para llevar el ritmo de la sesión ya que se quita y se pone constantemente durante la sesión para tratar de facilitar la comunicación con los participantes. El archivo de este documento contiene en total 58 diapositivas, en las que se integran las que son de bienvenida y las de despedida de cada sesión. Tener todas las diapositivas juntas ayudó a la organización de los materiales, ya que solo se tiene este archivo para todas las sesiones con los niños.

En la siguiente captura se puede observar una de las diapositivas del taller que se utilizó en todas las sesiones para despedir:

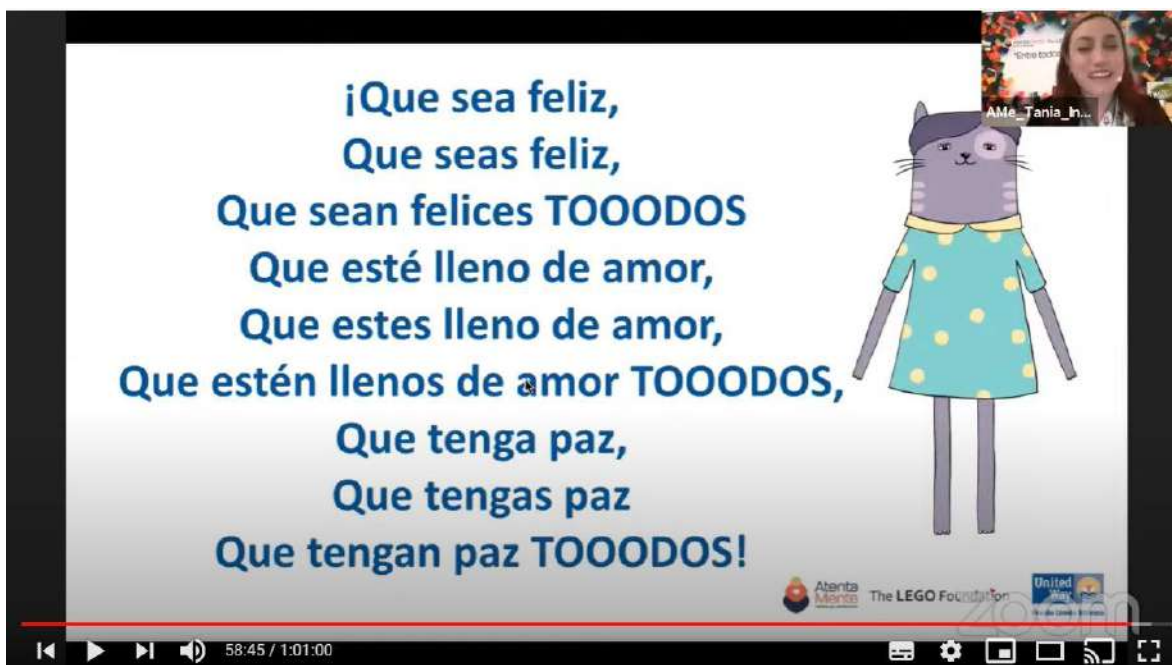


Imagen 5.3. Taller entre todos nos cuidamos, Sesión 4. Atento y tranquilo, emitido el 9 de diciembre 2020.

Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones sobre el proceso y resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto. Este proyecto tuvo como objetivo integrar los conocimientos dispersos en las instructoras que conformaron una comunidad de práctica. Para este proyecto en particular se aprovechó la experiencia y los conocimientos de las instructoras de más de una década de trabajo, para la construcción de un programa de aprendizaje socioemocional dirigido a niños y niñas de entre 5 y 8 años de edad, que se ofrecería en plataformas virtuales.

El objetivo de este proyecto fue la integración del conocimiento disperso, que se vio reflejado en la sistematización de una serie de documentos que han sido de gran utilidad para continuar ofreciendo talleres en línea, entre los que se encuentran las secuencias didácticas para las sesiones, una lista de recomendaciones para la casa y otra lista con recomendaciones para instructores, y un listado de recomendaciones e indicaciones para casa, que se envía a las familias que tomen el taller.

Cabe mencionar que para este proyecto surgieron muchos cambios debido a la pandemia por COVID19, en particular se puede mencionar que el plan de trabajo no se llevó a cabo como se tenía previsto. Se tenían planeadas cinco fases de trabajo, de las cuales solo se llevaron a cabo cuatro, aunque no de manera lineal. En la quinta fase se planeaba recuperar los aprendizajes de la gestora para plasmarlos como recomendaciones para futuros procesos de Gestión de Conocimiento, pero el tiempo, la situación dentro de la misma organización y otras variables, no permitieron que se diera la oportunidad de llevarlo a cabo, por lo que el producto construido no fue presentado a la organización, pero está al alcance de todos los miembros de la organización disponible en un espacio virtual.

En cuanto a los aprendizajes obtenidos se puede concluir que el conocimiento adquirido por las personas a lo largo de su experiencia aporta una ventaja que puede ser aprovechada para generar una propuesta de valor en una organización. Pero si en la organización no se hace el esfuerzo por organizar, preservar y difundir ese conocimiento, y así ser integrado en las prácticas cotidianas, se tiene el riesgo de perder este conocimiento.

Para llevar a cabo un proceso de gestión del conocimiento (GC) en una organización, es esencial que se coloque la urgencia de realizar el proyecto entre los diferentes miembros y que la necesidad sea percibida como relevante para la misma. En este

sentido, es importante que dentro de la organización se reconozca como una necesidad, tanto el problema percibido como la conveniencia de atenderlo a través de un proceso de GC.

Este reconocimiento por parte de la organización ayuda a generar espacios y momentos de manera formal, y así realizar los procesos de GC con menos dificultades en el flujo de trabajo, que al llevarlo de manera independiente. Cuando no ocurre esto, se ve afectado el desarrollo de los proyectos, pues dependen en gran medida del capital relacional del gestor y de la buena disposición de los miembros participantes. En este proyecto, no se logró colocar en la organización la necesidad sentida, lo cual tuvo como implicación mayores dificultades en la concertación de tiempos y acuerdos de trabajo.

Por esta razón se reconoce que es de suma importancia antes de iniciar un proceso de GC, asegurar condiciones mínimas para implementarlo, como lo son el sentido de urgencia en los miembros implicados, la disponibilidad de tiempo y recursos. Cuando las condiciones no están presentes, los proyectos enfrentan numerosas dificultades y se limita la trascendencia del conocimiento construido. En este proyecto de integración de conocimientos dispersos, el alcance del conocimiento quedó limitado a los miembros que participaron en la CoP y sus validadores externos.

Generar en la organización este reconocimiento, ayuda a crear espacios organizados de trabajo formal para realizar así los procesos de GC con menos dificultades, con mejor apoyo y participación de todos los involucrados, se facilita el trabajo grupal, que solo llevarlo de manera independiente. Cuando la organización no se preocupa por dar continuidad o mayor visibilidad a este tipo de iniciativas, se ve afectado el desarrollo de los proyectos, pues dependen en gran medida del capital relacional del gestor y de la buena disposición de los miembros participantes.

La motivación y el interés de los miembros de la CoP, por atender la necesidad percibida y lograr el objetivo propuesto, constituyen un gran motor para fortalecer el trabajo y mantener vivo el proyecto, cuando las circunstancias organizacionales o del entorno no son favorables. Esto ocurre solo cuando existe un genuino interés en el proyecto y lazos de confianza y compromiso mutuo entre los miembros de la CoP. La disposición tanto de horarios como a nivel actitudinal es un factor que influye en la dinámica de trabajo dentro de la CoP, que puede fortalecer el trabajo en equipo o lo puede entorpecer si no se gestiona de manera clara.

Las CoP no se forman o existen de manera aislada en el entorno en las que están inmersas, se ven influenciadas por las diversas situaciones que se presentan en el

contexto. Utilizando la metáfora que las CoP son como un organismo vivo, estas se ven afectadas por los cambios que suceden en el medio ambiente en el que se desenvuelven, y al mismo tiempo generan movimiento e intercambio con el contexto que las rodea. De la misma manera, se nutren de lo que experimentan y aprenden en las interacciones con otros *organismos* y *hábitats*. Una situación que puede nutrir el proceso de GC es el apoyo o acompañamiento de expertos en el tema, pues aporta lenguaje y palabras, así como dirección al proceso de explicitación y sistematización del conocimiento; en este proyecto el acompañamiento aportado por los validadores externos favoreció la clarificación de procesos y la explicitación del conocimiento tácito disperso en ambas instructoras.

Una de las actividades fundamentales para llevar a cabo un proceso de GC, es la planeación del proyecto de la manera más clara posible. En este proyecto, existió cierta confusión en su arranque en parte por la inexperiencia de la gestora; por otra parte, también afectó el sentido de urgencia que el contexto de la pandemia COVID 19 inyectó al inicio apresurado del proceso. Por lo que, es muy recomendable que, como equipo de trabajo, se tome el tiempo necesario para realizar el mapeo, y así identificar los conocimientos, los documentos y los materiales que se tienen disponibles para realizar el proceso de GC.

Por otro lado, cuando existe un exceso de confianza en el dominio de las tareas y hábitos de trabajo arraigados entre los miembros de la CoP, se pueden generar barreras en los equipos que dificultan los procesos de externalización y de combinación del conocimiento. Estas barreras para el aprendizaje se pueden contrarrestar con una planeación adecuada por parte de la persona que lidera el proyecto: establecer objetivos y tareas concretas a realizar, y el hacer explícitas las características de las actividades y tareas, ayuda a evitar la dispersión del equipo y la falta de claridad en los productos esperados.

En el proceso para explicitar las distintas estrategias que ya se utilizaban, fue impulsado por la reflexión acerca de la propia práctica, acercando poco a poco al equipo hacia hábitos de pensamiento y trabajo que pueden ayudar al desarrollo de programas mejor desarrollados. Las instructoras tienen hábitos de trabajo muy internalizados, que mejoraron con la implementación de este proceso de GC, como, por ejemplo, la claridad al momento de dar las indicaciones de los ejercicios durante las sesiones de trabajo.

Por otra parte, aunque la dispersión afecta de manera negativa el trabajo en equipo, si es identificada y dirigida, se puede aprovechar el *caos creativo* que se genera, para

diversificar las ideas y utilizar lo aprendido en diferentes direcciones. De esta forma, se aprovechan las nuevas ideas que se van generando y se evita que las reuniones de trabajo de la CoP sean poco productivas. El *caos creativo* que se presentó en el proceso de integrar los conocimientos de las instructoras dejó ideas para futuros desarrollos y aplicaciones en la población adolescente.

La materialización es un proceso importante para la difusión, compartición y conservación del conocimiento dentro de la organización u otros ámbitos. Igualmente, contar con un conocimiento sistematizado y compartible permite la mejora y enriquecimiento del mismo. En este proyecto, la integración del conocimiento disperso en el equipo se concretó en la construcción de productos tangibles como los programas del taller, listado de estrategias para instructores y recomendaciones padres de familia o tutores. Este listado se ha utilizado en diversos talleres que las instructoras han ofrecido, más allá de la propuesta del presente proyecto.

Una limitación de este proyecto fue el hecho de que, al no contar con el apoyo organizacional explícito, se limitó el número de participantes en la CoP, así mismo el acceso a materiales, lo cual influyó en el impacto que el proyecto tiene sobre la propia organización. Por otro lado, esta situación impulsó al trabajo independiente de las instructoras y el aprovechamiento de parte del conocimiento construido y del aprendizaje dentro del equipo de trabajo, lo que implica la creación de una nueva organización que se dedicará al trabajo con poblaciones infantiles de distintas edades, incluyendo el trabajo con adolescentes. Otra de las limitaciones, es que al no haber concluido con la quinta fase de validación y evaluación existe una tarea pendiente de realizar, que es diseño de un instrumento de evaluación que aporte información acerca del impacto de los talleres diseñados.

Por otra parte, la gestora cierra este proyecto con varios aprendizajes, en especial acerca del trabajo como líder de proyecto, en el que identifica como tarea importante el clarificar y posicionar los objetivos de trabajo de manera mucho más contundente. Esto ayudaría a evitar la dispersión y a mantener periodos de trabajo mucho más efectivos. Otro de los grandes aprendizajes, es acerca de la importancia del capital relacional y cómo es que puede facilitar o dar apoyo a un proceso de GC, ya que existen personas alrededor de las CoP que tienen mucha más experiencia que puede ser aprovechada para socializar, explicitar y combinar el conocimiento. Así que el trabajo a lo largo de este proyecto la gestora reconoce alcances de su trabajo como líder de futuros proyectos.

Referencias:

- Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S. (2016). A systematic review of knowledge management and knowledge sharing: Trends, issues, and challenges. *Cogent Business & Management*, 3(1), 1127744. Tomado de: <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1127744>
- American Institute for Research (2009). Social and Emotional Learning and Bullying Prevention. Recuperado de: https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/3_SEL_and_Bullying_Prevention_2009.pdf
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57-72. <https://doi.org.ezproxy.iteso.mx/10.15665/re.v13i2.498>
- Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. *Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., & Cabello, R.* In *Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín. Santander (España).
- Bisquerra Alzina, R., & Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 2017, vol. 38, núm. 1, p. 58-65.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43.
- Carrizales-Engelmann, D., Merrell, K. W., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2016). *Merrell's Strong Teens, Grades 9-12: A Social and Emotional Learning*
- Contreras Palacios, F. D., Gálvez Albarracín, E. J., & Gonzalez-Campo, C. H. (2012). Impacto de la orientación al aprendizaje en la innovación de las MIPYMES colombianas (Impact of Learning Orientation on Innovation in Colombian SME's). *Cuadernos de Administración. Universidad del Valle*, 28(48).
- Dalkir, K. (2005). *Knowledge management in theory and practice*. Oxford, UK, Elsevier

- Demuner-Flores, M.R., Rogel, R. M. N., & Mercado-Salgado, P. (2015). La espiral del conocimiento en la redacción de artículos científicos. *Estudos Em Comunicação, 21*, 113-126. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.20287/ec.n21.a08>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 540-547.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. *Collaborative for academic, social, and emotional learning (NJ1)*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology, 45*(3-4), 294-309.
- Domitrovich, C.E., Syvertsen, A. K. & Calin, S. S. (2017). *Promoting social and emotional learning in the middle and high school years*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Recuperado de: http://prevention.psu.edu/uploads/files/penn_state_middle_high_brief_final.pdf
- Gozálvez-Pérez, V., Traver-Martí, J. A., & García-López, R. (2011). *El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/38703293/El Aprendizaje Social Emocional y %C3%89tico](https://www.academia.edu/38703293/El_Aprendizaje_Social_Emocional_y_%C3%89tico)
- Emory University (2019). Aprendizaje social, emocional & ético. Atlanta: Center for Contemplative Science and Compassion Based Ethics Attention: SEE Learning, Emory University. Consultado en: <https://r.issu.edu.do/l.php?l=174Tol>
- Guaderrama, A. I. M., & Arroyo, J. C. (2011). Conocimiento tácito: su transferencia dentro de la organización, como fuente de ventaja competitiva sostenible. *Administracion y Organizaciones, 14*(26), 9-26.
- Guide, C. A. S. E. L. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Middle and High School edition. Chicago, IL: Author.
- Hall, R. T. (2017). *Ética de la investigación social*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa, 23*(76), 125-155.

- INEGI. (09 de septiembre de 2019). Estadísticas a propósito del Día Mundial para la Prevención del Suicidio. Tomado de: <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=5208>
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., & Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (Elementary School Focus). *New York, NY: The Wallace Foundation*
- Jurgenson, J. L. Á. G., Camacho, S. M., Muñiz, G. M., García, C. Á. T., López, A. O., & Jiménez, M. P. (2014). La investigación cualitativa. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 2(3).
- Katuščáková, M., & Jasečková, G. (2019). Diffusion of KM Education in LIS Schools. *Journal of Education for Library & Information Science*, 60(1), 83-100. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.3138/jelis.60.1.2018-0005>
- Liberona, D., & Ruiz, M. (2013). Análisis de la implementación de programas de gestión del conocimiento en las empresas chilenas. *Estudios gerenciales*, 29(127), 151-160.
- Marín, J. G. R. (2014). ¿La escuela está preparada para acceder a la cibercultura? gestión del conocimiento en el siglo XXI. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 46-59. <https://doi.org/10.18359/reds.294>
- Martínez, E. (2003). Guía Básica para la aplicación de las TIC en PYMES. *Zamudio: ROBOTIKER*.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-Acción y Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey Bass- Wiley. Edición de Kindle.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milicic, N., Torretti, A., Berger, C., & Alcalay, L. (2014). *Aprendizaje Socioemocional: Programa BASE (Bienestar y aprendizaje Socioemocional)*. Grupo Planeta Spain.
- Mundial, B., Kudo, I., & Mejía, J. F. (2018). *Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional: guía para el docente grado 3°*. Bogotá, Colombia.
- Nieves Lahaba, Y., & León Santos, M. (2001). La gestión del conocimiento: una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones. *Acimed*, 9(2), 121-126.

- Nonaka, I., Toyama, R., & Nagata, A. (2000). A firm as a knowledge-creating entity: a new perspective on the theory of the firm. *Industrial & Corporate Change*, 9(1), 1. Tomado de: <https://doi.org/10.1093/icc/9.1.1>
- Nonaka, I. (2007) La empresa creadora de conocimiento. *Harvard Business School Publishing Corporation*.
- OECD (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>. Consultado el 30 de julio de 2019 en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en
- Patiño, H. (29 de septiembre de 2017) La educación socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos. Recuperado de: <https://planeacionibero.wordpress.com/2017/09/29/la-educacion-socioemocional-en-el-nuevo-modelo-educativo-razones-y-desafios/>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185.
- Pérez, S., 2017. *México podría ser país puntero en educación emocional*. [online] IBERO. Available at: <<https://ibero.mx/prensa/mexico-podria-ser-pais-puntero-en-educacion-emocional-investigador>> [Accessed 11 July 2022].
- Pérez Zapata, A., & Cortés Ramírez, J. A. (2011). Barreras para el aprendizaje organizacional Estudio de casos. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (22).
- Rodríguez, A. J. (2006). Diagnóstico y gestión del conocimiento en un servicio de cirugía. *Cirugía Española*, 80(2), 72-77. [https://doi.org/10.1016/S0009-739X\(06\)70926-5](https://doi.org/10.1016/S0009-739X(06)70926-5)
- Rodríguez-Sabiote, C., Lorenzo-Quiles, O., & Herrera-Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Sanjuanelo, S. L., Caballero-Urbe, C. V., Lewis, V., Mazuera, S., Salamanca, J. F., Daza, W., & Fourzali, A. (2007). Consideraciones éticas en la publicación de investigaciones científicas. *Salud Uninorte*, 23(1), 64-78.

- Sarayreh, B., Mardawi, A., & Aldmour, R. (2012). Comparative study: The Nonaka model of knowledge management. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 1(6), 45-48.
- Senge, P. (15 de octubre 1990). *The Leader's New Work: Building Learning Organizations*. MIT Sloan Management Review. Recuperado el 2 de febrero 2022 de <https://sloanreview.mit.edu/article/the-leaders-new-work-building-learning-organizations/>
- Senge, P. M. (2012). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica SA.
- SEP (2017), Aprendizajes Clave para la Educación Integral [http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION SOCIOEMOCIONAL.pdf](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf)
- SEP (2018) *Guía para el docente. Quinto de primaria. Educación primaria del Programa Nacional del Convivencia Escolar*. México. SEP.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Terán, W., & Guerra, M. L. (2009). Gestión del talento humano y cultura organizacional en las empresas aseguradoras. *CICAG: Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 6(1), 30-40.
- Toribio, L. (28 de febrero 2019). México, primer lugar en Bullying; afecta a 40% de los alumnos. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/mexico-primer-lugar-en-bullying-afecta-a-40-de-los-alumnos/1299072>
- Uceda, P. (2015). *Metodología de implantación del modelo Nonaka y Takeuchi. Caso: proceso de prácticas pre profesionales para una universidad de la región Cajamarca, Perú* (Tesis de máster en Dirección Estratégica de Tecnologías de la Información). Universidad de Piura. Facultad de Ingeniería. Piura, Perú
- UNESCO, E. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO. Education Sector, & Tang, Q. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Vásquez-Rizo, F.-E., & Gabalán-Coello, J. (2015). Información Y Ventaja Competitiva. Coexistencia Exitosa En Las Organizaciones De Vanguardia. *Information and*

competitive advantage. Successful coexistence in vanguard organizations, 24(2), 149-156. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.08>

Vanegas, W. J., Molina, M. K. R., Diaz, G. A. T., & Guzmán, Y. F. (2020). Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 124-137.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future*. In *Handbook of Social and Emotional Learning*.

Whitcomb, S., & Merrell, K. (2012). Understanding Implementation and Effectiveness of Strong Start K- 2 on Social-Emotional Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 63-71. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.1007/s10643-011-0490-9>

Whitcomb, S. A., & Damico, D. M. P. (2016). *Merrell's Strong Start, Grades K-2: A Social & Emotional Learning Curriculum*. Brookes Publishing.