



NECESIDADES DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Jesús Antonio Gutiérrez-Picón*

jeantgutierrez@gmail.com

Instituto Universitario de Tecnología de
la Región Capital

Dr. Federico Rivero Palacio

orcid.org/0000-0001-8354-5599

Recibido: 26/06/2020

Aprobado: 25/09/2020

RESUMEN

El propósito de este artículo fue determinar las percepciones de los profesores sobre la gestión del conocimiento desde un enfoque integrador, con el fin de lograr el mejoramiento del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en una institución universitaria. Se consideraron los aspectos esbozados desde las concepciones teóricas de Stankosky (2005) y Larsen-Freeman (2013), y se propusieron elementos desde una perspectiva sistémica. Para ello se empleó el método cualitativo de un estudio de caso. Las técnicas utilizadas fueron la observación y la entrevista y como instrumentos el cuestionario y el cuaderno de bitácora. Los resultados mostraron que existen algunos constructos que prevalecen de forma destacada, por lo cual pudieran ser abordados como una propuesta para un diseño de gestión de conocimiento enfocado en el mejoramiento del proceso de enseñanza del inglés.

Palabras clave: enseñanza del inglés, gestión del conocimiento, necesidades educativas.

THE KNOWLEDGE MANAGEMENT NEEDS IN THE ENGLISH TEACHING

ABSTRACT

The purpose of this article was to determine perceptions of the professors about knowledge management from an integrative approach, in order to achieve the improvement of the process of teaching English as a foreign language at a university institution. Aspects outlined from the theoretical conceptions of Stankosky (2005) and Larsen-Freeman (2013) were considered, and core elements were proposed from a systemic perspective. For this reason, the qualitative method of a case study was employed. The techniques applied were observation and interview, and as instruments the questionnaire and the logbook were utilized. The results have shown that there are some constructs that prevail in a prominent way, for which they could be approached as a proposal for a knowledge management design focused on the improvement of the English teaching process.

Key words: English teaching, knowledge management, educational needs.

*Jesús Antonio Gutiérrez-Picón. Profesor de Inglés egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL-IPC. Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Literatura en inglés, UPEL-IPC. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, UPEL-IMPM. **Institución de adscripción:** Instituto Universitario de Tecnología de la Región Capital Dr. Federico Rivero Palacio (IUT-FRP).

Introducción

La gestión del conocimiento ha incrementado su presencia en los últimos años como una herramienta dentro de la gerencia educativa, así como una disciplina de investigación en los últimos años (Stankosky, 2005). Sin embargo, al parecer, su implantación efectiva dentro de la gerencia de los programas de formación universitaria (PNF) en Venezuela no se ha llevado a cabo aún, tal como se observa en las instituciones de educación superior pública. Asimismo, en la dinámica de la emergente llamada sociedad del conocimiento, la economía del conocimiento adquiere un papel determinante en el sistema social y económico, por lo cual la gestión de este reviste particular importancia.

En efecto, las instituciones universitarias como organizaciones educativas aprenden y tienen conocimiento. Parte de este está codificado en documentos y políticas, mientras que otra parte está expresada dentro de proyectos y propuestas de investigación, así como también almacenado de manera tácita en individuos o departamentos académicos. Como consecuencia de lo anterior, el desafío de la gestión del conocimiento es asegurar que la institución universitaria continuamente se encuentre aprendiendo, y que tal proceso de aprendizaje pueda ser incorporado dentro de la praxis educativa, pudiendo ser accesible cuando sea conveniente y necesario. Esa es una de las razones por las cuales la gestión del conocimiento está empezando a captar la atención de muchas instituciones, en la búsqueda de una ventaja competitiva en la gerencia de los procesos (Minakata, 2009).

De igual manera, cada vez es más difícil ignorar la relevancia de la gestión del conocimiento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por su misma naturaleza, se reconoce en general que es imprescindible para la organización universitaria el hacer conocer lo que sus miembros saben por su propia experiencia, además de los conocimientos ya establecidos en programas, planes y bases de datos, por ejemplo. La situación de Venezuela plantea desafíos en relación con una inevitable transformación de la educación superior, tal y como ha sido entendida hasta el momento. Por ello, es urgente plantear tareas que son inaplazables en relación con el desarrollo, transformación, creación, mantenimiento y comunicación del conocimiento. Con ello se pretende lograr la eficiente aplicación de este, a través de herramientas tecnológicas que formen parte de un proceso participativo, colaborativo, y autónomo.

De allí que el propósito de este artículo es determinar las percepciones de los profesores sobre la gestión del conocimiento y el aprendizaje desde un enfoque integrador, con el fin de lograr el mejoramiento del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en una institución universitaria. Las organizaciones empresariales alrededor del mundo están implantando técnicas y tecnologías para mejorar la gerencia del conocimiento. Se estima que ya es oportuno que las

instituciones universitarias tomen similares acciones en los planes de formación, particularmente los relacionados con la lengua extranjera.

Marco teórico

La gestión del conocimiento

En realidad, el término gestión del conocimiento ha sido definido de distintas maneras desde finales del siglo pasado. Por ejemplo, Davenport (1994) lo conceptualiza como el proceso de capturar, desarrollar, compartir y usar efectivamente el conocimiento organizacional. Nonaka y Takeuchi (1995) sostienen que la creación de éste se constituye con la capacidad de una empresa para crear nuevos conocimientos, difundirlos a toda la organización y transformarlos en productos y servicios. Por otra parte, Serenko y Dumay (2015) refieren que posteriormente, en 1998, Duhon calificó la gestión del conocimiento como una disciplina que promueve un abordaje integrador para identificar, capturar, evaluar, recuperar y compartir todos los activos de la organización. Dichos activos pueden incluir bases de datos, documentos, políticas, procedimientos y experiencias no registradas de los individuos o trabajadores.

Por otro lado, Nonaka (1994) establece dos tipos de conocimiento, a saber: el conocimiento explícito y el tácito. El conocimiento explícito es la información o el conocimiento que se presenta de forma tangible en manuales, documentos, etc. De esta forma, puede ser utilizado de modo consciente, y compartido de modo operacional, ya que se encuentra representado en un lenguaje de forma estructurada y esquematizada. Mientras que el conocimiento tácito no se encuentra de forma tangible, sino que está implícitamente almacenado en la capacidad mental de los individuos, quienes muchas veces no están conscientes del conocimiento adquirido a través de la costumbre y la experiencia.

De hecho, Nonaka y Takeuchi (1995) asientan, a partir de lo planteado anteriormente, cuatro modos de conversión del conocimiento, denominado SECI por las siglas de sus cuatro elementos constitutivos: la socialización, la externalización, la combinación y la internalización. Ello ocurre dentro un proceso de interacción que no ocurre de forma lineal y secuencial, sino de manera dinámica: es lo que los autores han denominado la espiral del conocimiento. Así se tiene, en primer lugar, que la socialización se entiende como el proceso de compartir el conocimiento tácito a través de la observación, la imitación, la práctica y la participación en comunidades que se constituyen de manera formal (por ejemplo, un grupo de profesores de un

departamento) o informal (como un encuentro social para compartir experiencias de enseñanza). Este proceso es sustituido con frecuencia a través de la creación de un espacio, ya sea físico o virtual, donde a una comunidad determinada le sea posible interactuar a nivel social. En segundo lugar, la externalización es el proceso de articular el conocimiento tácito dentro del concepto explícito. Como el primero se encuentra internalizado en un alto grado, este proceso es clave para compartir y crear el conocimiento a través de la reflexión colectiva. En tercer lugar, la combinación es un proceso de integrar conceptos dentro del sistema de conocimiento a través de procesos sociales para conjuntar diferentes formas de conocimiento explícito de un modo sistemático. Finalmente, en cuarto lugar, la internalización comprende el proceso de poner en práctica los nuevos conocimientos a través de la acción; es decir, del aprender haciendo. Cabe destacar que estos modos de conversión se expanden a lo largo del tiempo en un proceso interactivo constante, tal como lo muestra la Figura 1.

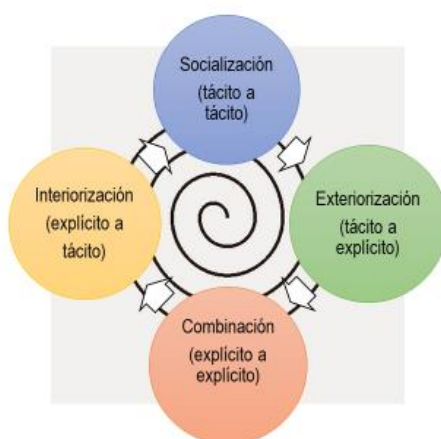


Figura 1. Modelo SECI de Nonaka y Takeuchi (1995)

Ante la situación planteada, uno de los desafíos de las instituciones universitarias recae en cómo hacer el conocimiento accesible a todos sus miembros para asegurar el aprendizaje continuo. La gestión del conocimiento es valorada por tener un relevante rol en el funcionamiento de las organizaciones educativas al modelar las decisiones, procesos, análisis y conductas de los miembros de la organización educativa (Borg, 2006). De hecho, todas las instituciones universitarias crean, almacenan, distribuyen y usan el conocimiento de diversas maneras.

En ese sentido, Minakata (2009) expone que los sistemas de las organizaciones educativas se encuentran envueltos en dos dinámicas, las cuales les presionan hacia la ejecución de acciones transformadoras. Por un lado, las universidades han sido -y aún lo son- la fuente principal de producción del conocimiento a través de la formación académica tradicional. Sin embargo, en los últimos años ha habido la fuerte irrupción de las herramientas tecnológicas que cada vez se hacen presentes con más fuerza como fuentes de producción y capacitación, tal como lo explica Castells (2006). De allí que el lugar físico de producción del conocimiento ha pasado a ser cualquier lugar desde donde se tenga acceso a un dispositivo de las nuevas tecnologías (Alavi y Leidner, 2001). Por otro lado, los recientes desarrollos de la telemática, antes mencionados, también han servido para cuestionar la labor de la institución educativa en este proceso innovador de enseñar y transmitir el conocimiento a través de la autonomía que pueden proporcionar dichas facilidades a los miembros de la comunidad educativa. Y ello en medio de un complejo contexto donde se deben aprender competencias para el desarrollo social y económico, tomando en consideración las necesarias transformaciones que se deben forjar entre la universidad y la sociedad, como por ejemplo en la necesaria sinergia con las empresas productivas y de servicios (Gorelick, Milton, y April, 2004).

Es por ello por lo que el presente trabajo de investigación persigue realizar un análisis de la gestión del conocimiento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Lo anterior se pretende lograr al determinar su conceptualización, las necesidades y las percepciones de los profesores para el mejoramiento de procesos tales como planificación, organización, y control, así como la autonomía. Igualmente, es necesario ahondar en los desafíos que atraviesa la enseñanza de la lengua extranjera para el logro de la competencia comunicativa. Para ese abordaje es inevitable considerar el contexto actual de la problemática socioeconómica que atraviesa el país, con la mayoría de la población sumida en la pobreza y la carencia de acceso a los servicios básicos, y azotada por la hiperinflación, tal como lo señala un grupo de investigadores de una página web de noticias del Reino Unido (Reuters Staff, 2020).

No obstante, lo anteriormente señalado, hay que apreciar dentro de este contexto las oportunidades y facilidades que proporciona el acceso a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, además del panorama favorable hacia la satisfacción de las demandas actuales de conocimiento en el idioma inglés, el más utilizado en las áreas de ciencia y tecnología. De esta forma, habría que apreciar la gestión del conocimiento en el aprendizaje del inglés como un sistema abierto, cíclico, dinámico e innovador para la

transformación del currículo universitario en general, y de las unidades curriculares bajo el enfoque comunicativo, en particular.

Según Bernbom (2001), casi cualquier institución académica hace referencia a la captura, el compartir y la transmisión del conocimiento desde una facultad hasta los estudiantes. Sin embargo, la gestión del conocimiento involucra mucho más que eso. Va más allá del conocimiento inherente de las universidades y escuelas. De hecho, el autor citado explica que la gestión del conocimiento envuelve además el descubrimiento y la captura del conocimiento, el filtrado y la organización de este conocimiento, y el valor derivado de compartir y usar este conocimiento a lo largo y ancho de la organización educativa. En realidad, es esta “complejidad organizada” de trabajo colaborativo, consistente en compartir y usar el conocimiento de forma transversal en todos los aspectos de la institución, lo que marca el efectivo uso del conocimiento. De esta manera, las instituciones tienen una “significativa oportunidad de aplicar la gestión del conocimiento para apoyar cada elemento de su misión”, según refieren Kidwell y Johnson (2001, p. 24). El inconveniente radica en que esta es un área de estudio tan vasta que puede ser difícil de entender en el ambiente universitario (Thorn, 2001).

El beneficio más relevante del uso de contar y recolectar las propias experiencias personales en la gestión del conocimiento proviene quizás de la habilidad de capturar el conocimiento tácito, el cual muchos catalogan de ser la aportación más valiosa de conocimiento de una organización educativa. En suma, podría constituirse en un elemento fundamental dentro de la transformación curricular y el funcionamiento del sistema educativo a nivel universitario en Venezuela, un aspecto del cual se ha estado discutiendo desde hace algunos años. Sin embargo, la gestión del conocimiento aún no se ha establecido como praxis educativa. De allí la relevancia de analizar las percepciones de los profesores para contribuir a entender los factores que pudieran promover una gestión eficiente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como el significativo empleo de las tecnologías del aprendizaje en los procesos educativos para mejorar la autonomía en el desempeño académico.

El modelo de Stankosky (2005)

Gran cantidad de literatura ha surgido en años recientes, dando lugar a diferentes modelos, perspectivas y definiciones sobre la gestión del conocimiento. Esta investigación, en particular persigue su aplicabilidad dentro del contexto universitario, a pesar de que ha sido, generalmente aplicada en las empresas de producción, por lo que se considera relativamente novedosa en el área educativa, como explica Stankosky

(2005). Este autor establece cuatro pilares en lo que para él es el emprendimiento en la gestión de aprender, estos son: el liderazgo, la organización, la tecnología y el aprendizaje, los cuales están interrelacionados dentro de un contexto económico, político y social determinado. Este modelo fue usado como una referencia de manera holística para investigar las percepciones de los profesores dentro de la institución universitaria.

Como se muestra en la Figura 2, cada pilar está constituido por varios elementos, y su diseño surge desde la concepción de gestión universitaria como una empresa de producción y de servicios. Este modelo parte del principio que las universidades han sido y serán instituciones que preservan y crean conocimiento, ya que están directamente involucradas en la creación del conocimiento, su distribución y el aprendizaje. En ese sentido, tienen como objetivo preparar nuevas generaciones con las herramientas adecuadas para el dominio cultural y científico, flexibilidad y la capacidad para la investigación crítica y solvencia moral necesaria para contribuir con el desarrollo de la sociedad.



Figura 2. Modelo de Stankosky (2005)

Asimismo, de acuerdo con Stankosky (2005), se califican a las instituciones universitarias como empresas del conocimiento, debido a que están conectadas con los procesos de gestión del conocimiento. El problema que se ha planteado el autor citado ha sido determinar si ellas son administradas desde una perspectiva de sistema que

permita una gestión del conocimiento más eficiente a fin de mejorar el funcionamiento de la organización y aprovechar su ventaja competitiva en la sociedad.

Es necesario mencionar que existen varios términos en este modelo cuyo significado es necesario aclarar debido a que provienen del área empresarial y de desarrollo de sistemas, los cuales se enumeran a continuación:

1. Total Quality Management (TQM): gerencia de calidad total. Describe un abordaje a la gerencia hacia el éxito a largo plazo a través de la satisfacción al consumidor. En la institución universitaria, todos los miembros se sirven de alguna manera unos a otros, por lo cual tienen que participar en el mejoramiento de procesos, productos, servicios, y ser promotores de la cultura en la cual se desenvuelven.
2. MBO: gerencia por objetivos. Es un modelo de gerencia estratégica que tiene como meta mejorar el desempeño organizacional a través de la definición clara de los objetivos que son acordados entre los gerentes y los empleados.
3. OLAP: online analytical processing. Es parte de la inteligencia de empresas, abarca las bases de datos relacionales, los reportes escritos y la minería de datos.
4. Almacenamiento de datos: concepto introducido por la IBM por la necesidad de manejar el incremento exponencial de datos en los sistemas; consiste en recolectar grandes cantidades de información, de forma que se convierta en un componente de la inteligencia empresarial que emplea técnicas analíticas sobre estos grandes acopios de datos (búsqueda de patrones para la toma de decisiones, por ejemplo).
5. *Business process reengineering*: reingeniería de procesos de negocio, el cual involucra el rediseño de procesos nucleares para lograr mejoras notables en la productividad, el uso del tiempo y aumento de la calidad desde el repensar de los procesos existentes para la generación de mayor valor del producto del conocimiento.

El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés

Desde los años 1990, el enfoque comunicativo ha sido ampliamente utilizado, lo que ha permitido su evolución, debido a que describe una serie de principios fundamentales cimentados en la competencia comunicativa, donde el programa curricular y la metodología son las vías para lograr este objetivo, es relevante identificar dichos principios nucleares de la enseñanza bajo este enfoque. Cabe destacar que estos no son uniformes, debido a que se alimentan de diversos paradigmas educativos y la tradición.

Por ello, no hay un acuerdo único o total en dichos principios, sino más bien un común acuerdo acerca de aquellos que pueden caracterizar el enfoque comunicativo actual, de diferentes modos, de acuerdo con el contexto de la enseñanza, la edad, el nivel, los objetivos de aprendizaje, entre otros.

De esta forma, tenemos que han emergido diez principios del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés (Larsen-Freeman, 2013), los cuales se presentan en la Tabla 1. Por lo que se ha dado el mayor interés en impulsar la autonomía desde este enfoque.

Tabla 1
Principios del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés

	Principio	Descripción
1	Aprendizaje del inglés como segunda lengua	Se produce cuando se está comprometido con la interacción.
2	Tareas de aprendizaje	Oportunidades para negociar significados, expandir los recursos de la lengua, y el intercambio personal significativo.
3	Comunicación significativa	Contenido relevante, propositivo, interesante, y que capte la atención del estudiante.
4	Comunicación como proceso holístico	Demanda el uso de varias destrezas o modalidades.
5	Aprendizaje dual	Actividades de aprendizaje inductivo de reglas subyacentes, así como análisis y reflexión.
6	Aprendizaje gradual	Uso creativo de la lengua, práctica del ensayo y error para lograr fluidez
7	Estudiantes como individuos	Desarrolla su propio modo y ritmo, tienen necesidades y motivaciones distintas
8	Aprendizaje exitoso	Equivale a reglas de comunicación efectiva que desarrollen la fluidez.
9	Rol del profesor	Facilitador, crea clima en el aula que conduce a oportunidades para el uso y práctica de la lengua, reflexión.
10	Aula como comunidad de aprendizaje	Comunidad de los estudiantes para la colaboración y el compartir de saberes

En este orden de ideas, se ha dado el mayor interés en impulsar la autonomía desde este enfoque. Al respecto, Holac (2008) la define como la habilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje, de asumirlo y ser constante en el proceso, y la responsabilidad de todas las decisiones concernientes a varios aspectos, tales como: determinar los

objetivos; definir los contenidos y las progresiones; seleccionar métodos y técnicas a ser usados; monitorear el proceso de adquisición, evaluar lo que ha sido adquirido.

Richards (2006), así como Jacobs y Farrell (2003), sugiere que el cambio de paradigma ha conducido a ocho cambios importantes en los abordajes a la enseñanza de la lengua. Estos cambios son:

1. La autonomía del aprendiz: darle una mayor oportunidad de elegir sobre su propio aprendizaje, tanto en términos de contenido como los procesos que se pueden emplear. Ello permite la formación de pequeños grupos, así como el uso de la autoevaluación.

2. La naturaleza social del aprendizaje: el aprender una segunda lengua no es una actividad privada e individual, sino una acción social que depende de la interacción con otros. El aprendizaje cooperativo refleja esta perspectiva.

3. La integración curricular: la conexión entre diferentes elementos del currículo es enfatizado, de tal forma que el inglés no es visto desde una perspectiva individual, sino relacionado a otras unidades o materias dentro del currículo. El aprendizaje basado en el texto refleja este punto de vista. El trabajo de proyecto también requiere que los estudiantes exploren temas, tópicos, y problemas fuera del aula.

4. El enfoque en el significado: el significado es visto como la fuerza que encauza el aprendizaje. La enseñanza basada en contenido refleja este abordaje, y persigue hacer la exploración de significado a través del contenido del núcleo de las actividades de aprendizaje (Larsen-Freeman, 2013).

5. La diversidad: se aprende de diferentes modos y se tienen diferentes fortalezas. Las necesidades de enseñanza toman estas diferencias en cuenta más que tratar de forzar a los estudiantes en un molde único. En la enseñanza del inglés, ello ha llevado a poner énfasis en desarrollar la conciencia en los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje.

6. Las destrezas de pensamiento: la lengua debería servir como medio de desarrollar pensamiento crítico y creativo. En la enseñanza de inglés como lengua extranjera, esto significa que los estudiantes no aprenden la lengua por un fin en sí mismo, sino para desarrollar y aplicar las destrezas del pensamiento en situaciones que van más allá del salón de clase.

7. Los modos alternativos de evaluación: son imprescindibles para reemplazar la evaluación tradicional. Múltiples formas de evaluación como la observación, entrevistas, portafolios y diarios pueden ser empleadas para construir una imagen comprensiva de lo que los estudiantes pueden hacer en una segunda lengua.

8. Los profesores como co-aprendices: el profesor es visto como un facilitador quien está constantemente tratando de encontrar diferentes alternativas, como por ejemplo el aprender haciendo. Ello ha guiado la investigación de la enseñanza de la lengua extranjera hacia una visión más holística, donde la investigación mixta tiene que ser inevitablemente considerada.

Como puede notarse, estos cambios han llevado a emerger diferentes aproximaciones, las cuales reflejan diferentes respuestas a los aspectos discutidos anteriormente. De la misma manera que no hay un modelo de programa único que sea universalmente aceptado, este necesita incluir un cubrimiento sistemático de diferentes componentes que revelen el nivel de logro de la competencia comunicativa, tales como destrezas del lenguaje, contenido, gramática, vocabulario y funciones (Littlewood, 1981). De allí que diferentes tipos de programas dentro de una orientación al desarrollo de la comunicación emplean diferentes vías para este propósito.

Estas diferentes vías que son usadas y se consideran que se encuentran dentro del marco conceptual general del enfoque comunicativo son los enfoques basados en procesos, y los enfoques basados en el producto, tal como señala Littlewood (1981). Dentro de los enfoques basados en procesos se encuentran la instrucción basada en el contenido, y la instrucción basada en la tarea. Por otra parte, dentro de los enfoques basados en producto se encuentran la instrucción basada en el texto, y la instrucción basada en la competencia. En el caso del enfoque basado en procesos, Krahne (1987) y más recientemente Stoller (2002) definen la instrucción basada en contenido como la enseñanza basada en el contenido en el idioma que se enseña sin ningún esfuerzo explícito de enseñar la lengua separadamente del contenido que se imparte. En el caso de la instrucción basada en la tarea, se considera que el aprendizaje se logra al crear las interacciones apropiadas en el aula, y la mejor vía de hacerlo es a través del uso de tareas especialmente diseñadas para este fin.

De forma análoga sucede con los enfoques basados en productos, como explica Richards (2006). Son estos los productos de aprendizaje, el punto de partida en el diseño de curso, más que el proceso. El objetivo primordial para aquellos es identificar

los tipos de usos de la lengua que se debe ser capaz de manejar al final de un período dado de instrucción. En ese sentido, la instrucción basada en el texto estima el logro de la competencia al dominio de diferentes tipos de géneros de texto. La instrucción basada en la competencia valora, por otra parte, la enseñanza de las destrezas básicas que se necesitan dominar para situaciones que se encuentran los estudiantes en la vida.

Metodología

La investigación a desarrollar se asume dentro de una metodología de investigación cualitativa, y se centra en una perspectiva ontológica relativista, debido a que se asume que la realidad es una experiencia subjetiva tal como señalan Denzin y Lincoln (2005), y nada existe fuera de nuestros pensamientos. De esta manera, la realidad no se distingue de la experiencia subjetiva de esta (Guba y Lincoln, 2005), donde se da relevancia a las percepciones subjetivas que tienen los profesores sobre la gestión del conocimiento para la enseñanza del inglés. Los hallazgos son el resultado de la interacción entre el investigador y los sujetos de la investigación.

La investigación se llevó a cabo en el Instituto Universitario de Tecnología de Caracas, el cual forma profesionales ingenieros y licenciados, así como técnicos superiores. Las carreras en las cuales se encuentra el inglés como unidad curricular son: Informática, Electricidad, Electrónica, Materiales, Administración y Contaduría, pertenecientes al Plan de Formación Profesional o PNF, por sus siglas. Los profesores entrevistados fueron tres profesionales egresados de diversas instituciones de Educación Superior con grado de maestría y con información sobre gestión del conocimiento. Posteriormente, se les aplicaron los cuestionarios a diez profesores, quienes son profesionales pertenecientes a diversos departamentos, en cuyos programas está como unidad curricular el inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, considerando la naturaleza del fenómeno a estudiar, la gestión del conocimiento en la enseñanza del inglés- se ha seguido la consideración de Strauss y Corbin (2002), quienes explican que el enfoque cualitativo puede ser empleado para poder obtener los complicados detalles acerca de fenómenos que envuelvan aspectos tales como sentimientos, procesos de pensamiento, opiniones y emociones, los cuales son difíciles de aprender a través de otro enfoque que sea más convencional. Por esta razón, se empleará para extraer las percepciones y criterios de los docentes universitarios.

El método utilizado es el estudio de caso (Stake, 1995), considerado como el estudio de las complejidades de un caso único, que permite entender su actividad dentro de circunstancias particulares, cuando en sí mismo es de particular interés. Ello facilita una comprensión más profunda a través de las descripciones y explicaciones del caso a estudiar.

Como se ha indicado de modo general, para llevar a cabo el estudio se realizaron entrevistas previas, a través de un guion, a tres profesores de la institución educativa para delimitar la investigación y revisar la consistencia de los instrumentos. Fueron escogidos dentro de un grupo intacto del departamento de Informática por poseer conocimientos de la unidad curricular de idiomas dentro del Plan de Formación Profesional de la institución y por su disponibilidad de tiempo para ser abordados. Luego se observaron procedimientos de gestión en cursos administrados por los tres profesores en el centro educativo (ver Tabla 2).

Posteriormente, se enviaron cuestionarios de preguntas abiertas a una muestra de un grupo intacto de 10 profesores de nivel universitario, quienes poseen herramientas teórico-prácticas en la gestión del conocimiento. Este instrumento está relacionado con la gestión del conocimiento y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Las técnicas a aplicar para recolectar la información fueron la observación simple, la encuesta y la observación participante, a través de instrumentos como cuestionarios y la bitácora de análisis. Para garantizar la objetividad del instrumento, se consultó el juicio de dos profesores universitarios no relacionados con la investigación (ver Tabla 2).

Tabla 2
Sujetos de la investigación y los instrumentos

Instrumento utilizado	Identificación del sujeto de la investigación
Guion de entrevista	Sujeto 1: RD
	Sujeto 2: AC
	Sujeto 3: JR
Cuestionario de preguntas abiertas (10 sujetos)	Sujeto 1:MM
	Sujeto 2:TM
	Sujeto 3:TL
	Sujeto 4:EM

Sujeto 5:LB

Sujeto 6:NP

Sujeto 7:SO

Sujeto 8:RR

Sujeto 9:CA

Sujeto 10:MP

La investigación buscó dar respuesta a cuatro preguntas fundamentales dentro de la gestión del conocimiento en la enseñanza del inglés:

1. ¿Qué significa para usted la gestión del conocimiento?
2. ¿Qué significa para usted que un estudiante sea autónomo dentro de esta disciplina? ¿Considera que ello sea importante? ¿Por qué?
3. ¿Qué aspectos de la gestión del conocimiento cree usted que se deben desarrollar para mejorar la enseñanza del inglés y la autonomía del estudiante?
4. En su opinión y considerando el contexto actual, ¿qué desafíos enfrenta la gestión del conocimiento en la enseñanza del inglés para contribuir a la autonomía del estudiante y el logro de la competencia comunicativa?

En la Tabla 3 se presentan las etapas que se realizaron para llevar a cabo la investigación.

Tabla 3
Resumen de recolección de los datos

Etapas de Recolección	Lugar y modalidad	Participantes
Entrevistas de discusión previa y abordaje de la gestión del conocimiento para la enseñanza del inglés	Instituto Universitario de Tecnología	3 profesores con título de postgrado del área técnica con conocimiento de gestión del conocimiento
Observaciones y entrevistas informales	Instituto Universitario de Tecnología y modo online	3 profesores en cursos técnicos donde se enseña inglés como lengua extranjera

Cuestionarios de preguntas abiertas	Modo online y semi-presencial cuando fue requerido.	10 profesores con grado de maestría y conocedores de la gestión del conocimiento en el ámbito educativo.
-------------------------------------	---	--

A continuación, se recolectó la información relevante para el análisis. Esto permitió comenzar el procedimiento de conformación de las categorías abiertas, desde un procedimiento inductivo. Así, se fueron clasificando los segmentos de información que fueron conformando los indicadores, de los cuales surgieron posteriormente las categorías (Stake, 1995). A través del análisis comparativo constante de los datos entre indicadores (entre ellos y con las categorías) y categorías (entre ellas y con los indicadores), se fueron eliminando las redundancias. Luego emergieron las categorías relacionadas por sus claras implicaciones para el desarrollo del sistema. Igualmente, los indicadores apuntan hacia este concepto, sobre el cual se va a desarrollar el diseño de gestión de conocimiento al ser una categoría abstracta que abarca a las demás categorías. En función de la teoría existente en el tema, tanto de la gestión del conocimiento como sobre el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés por un lado, y las nuevas definiciones halladas a través de la información obtenida de los profesores, por el otro, se ha elaborado un esquema tomando en consideración ambos elementos, y el criterio propio del investigador.

Resultados

En general, los hallazgos denotan que la mayoría de los profesores tienen nociones sobre la gestión del conocimiento, aunque no sobre las etapas que requiere para que este sea compartido dentro de la organización educativa. Así tenemos que frente a la pregunta número uno, “¿Qué significa para usted la gestión del conocimiento?”, las respuestas estuvieron relacionadas con la búsqueda de mejores prácticas en el aula, pero también con el aprendizaje colaborativo a través del uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. En igual forma, hubo opiniones dirigidas hacia las políticas de la institución universitaria que permita el mejoramiento del aprendizaje, tal como señala TL.

Por ejemplo, MM afirma que el aprendizaje organizacional y la gerencia eficiente de la institución son “aspectos significativos de la definición de gestión del conocimiento” a nivel universitario. Por otra parte, otro aspecto a subrayar estuvo relacionado con los procesos. NP comenta que la gestión del conocimiento consiste en “lograr procesos de

aprendizajes significativos y transferirlos como nuevos conocimientos” en forma de referentes teóricos o desde la práctica. Con ello se le da significado a la perspectiva sistémica y la transformación del conocimiento tácito en explícito. “La distribución y el uso de este son preponderantes en esta conceptualización”, según TM. Estas respuestas coinciden tanto con los elementos de procesos y procedimientos considerados por el modelo de Stankosky (2005) dentro del pilar de la organización, y los principios de Larsen-Freeman (2013) en su principio número dos, relacionado con las tareas de aprendizaje significativo.

En cuanto a la segunda pregunta, “¿Qué significa para usted que un estudiante sea autónomo en este tema? ¿Considera que ello sea importante? ¿Por qué?”, las reflexiones estuvieron enfocadas hacia la independencia, así como los medios y recursos instruccionales. Igualmente, se señala la adquisición de la autonomía como competencia debido a la adecuación por costumbre a un contexto presencial y no autónomo. Así tenemos que define que la autonomía como el poseer “la independencia de tomar decisiones inherentes a los procesos de aprendizajes en los cuales se involucra”. CA dice que “considero que es de suma importancia dicha autonomía, siempre y cuando el nivel de estudios le permita al estudiante utilizar sus conocimientos previos como herramientas para su formación”, con el fin de que “el estudiante puede administrar el tiempo y recursos para el alcance de competencias de manera efectiva”.

Por otra parte, MP dice que consiste en que el estudiante pueda construir su propio aprendizaje por medio de “los múltiples medios y recursos instruccionales dentro de un proceso multidimensional de aprendizaje” en el contexto en que vivimos. De allí la importancia del docente en promover la autonomía. Es por ello que esta se puede considerar como una competencia a adquirir durante el proceso, aunque también dependiente, como afirma GR, de la disposición y motivación personal que posea el estudiante para participar en la administración de los procesos.

En este caso, existe una relación entre las respuestas recibidas y la relevancia tanto de la formación de comunidades de aprendizaje y equipos virtuales como de la existencia de una plataforma tecnológica donde la comunicación sea un aspecto relevante, presente en el modelo teórico mencionado (pilares de aprendizaje y tecnología). Dentro de los principios del enfoque comunicativo, el aspecto de la autonomía es valorado por Larsen-Freeman (2013) en la medida en que se consideran las necesidades y motivaciones individuales, siendo, por lo tanto, el ritmo de aprendizaje distinto. Sin embargo, las respuestas estuvieron más enfocadas hacia la toma de decisiones sobre su aprendizaje, sin observarse alguna mención del aspecto

comunicativo y la formación de grupos que promuevan un proceso que haga realidad dicha autonomía. Asimismo, se observa la ausencia del pilar liderazgo, de suma importancia en el proceso del logro de autonomía.

En relación con la tercera pregunta, en cuanto a los aspectos a considerar en la gestión del conocimiento para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para la autonomía, las respuestas estuvieron enfocadas en la generación de acciones participativas por parte de la institución educativa. Con ellas se debe fomentar la formación del profesor en las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, como apuntan RR y LB. Asimismo, se resalta la necesidad de motivar la conciencia de responsabilidad en el estudiante por su propia formación técnica en el uso de la lengua. No obstante, es solo a través de “la eficiente distribución y uso del conocimiento” como se puede mejorar la adquisición de competencias comunicativas en un contexto de incertidumbre, tal como explica NP. Otras consideraciones ponen su foco en un diseño curricular que plantee de manera progresiva el desarrollo de las destrezas del idioma inglés tomando en cuenta el contexto tanto interno como externo, tal como advierten MP y TL, lo cual debería coadyuvar a la autonomía del estudiante.

Las respuestas en este caso estuvieron relacionadas con la distribución y uso del conocimiento, y el diseño curricular. Sobre las acciones participativas, se vincula con el constructo de liderazgo del modelo citado y de la responsabilidad de la organización, donde se conecta con la creación de condiciones para el crecimiento a través de las estrategias adecuadas. Asimismo, las respuestas se acercan al noveno principio sobre el enfoque comunicativo, el cual se refiere al rol del profesor como facilitador y guía.

Finalmente, en la última pregunta a considerar, asociada a los desafíos que enfrenta la gestión del conocimiento en la enseñanza del inglés para contribuir a la autonomía del estudiante y el logro de la competencia comunicativa, aquellos estuvieron conectados con varios factores. Estos están referidos a dos vertientes. Por un lado, están “las capacidades, aptitudes y experticia de la comunidad educativa para afrontar la gestión del conocimiento dentro de una sociedad del conocimiento”, como indica TM, donde las instituciones deben adaptarse a las necesidades actuales de instrucción y formación profesional.

Por otra parte, están los otros espacios que cuestionan la institución educativa formal como por ejemplo la universidad, como ámbito primordial para la adquisición de la competencia comunicativa formal para fines profesionales, según SO. La disponibilidad de recursos ha sido otro factor a tomar en cuenta para poder llevar a cabo el proceso

educativo de manera provechosa. Tal como reflexiona EM, en el enfoque de una nueva gestión se debe plantear la adquisición de competencias, y no solo la enseñanza de tópicos, desde un aprendizaje colaborativo. Desde este punto de vista, se construye el conocimiento desde una visión compartida de los problemas comunes, intereses y visiones, más allá de las diferencias de criterios y cultura adquirida por los miembros de la comunidad educativa. Ello con la convicción de darle solución a los desafíos que se asuman.

En este punto hay que considerar las aptitudes, liderazgo y organización como conceptos claves, los cuales igualmente son tratados y forman parte de los pilares del modelo de Stankosky (2005), y el principio décimo de Larsen-Freeman (2013), donde se aprecia al aula, y a la comunidad de la institución universitaria en sentido amplio, como espacio de compartir saberes para asumir el reto de innovar o inventar nuevas maneras de procesos de gestión.

Conclusiones

Como se ha planteado al principio del artículo, el propósito del estudio es determinar las percepciones de los profesores sobre la gestión del conocimiento y el aprendizaje desde un enfoque integrador, con el fin de lograr el mejoramiento del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en una institución universitaria.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la gestión del conocimiento para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera (ESL) se compone de varios constructos, los cuales fueron identificados por los profesores tal como se observa en la Figura 3. Desde un punto de vista sistémico, existen aspectos teóricos que deben ser examinados si se desea desarrollar una gestión del conocimiento más eficiente, tales como la existencia de una cultura organizativa que promueva el liderazgo y una red de comunicación significativa que sea propositiva. Es a través de aquel desde donde se puede estimular la formación de comunidades de aprendizaje desde un enfoque comunicativo para el logro de competencias. Se observa que este aspecto no ha sido suficientemente valorado aún. Los hallazgos también muestran que un diseño de los procesos y procedimientos es necesario para clarificar el saber cómo lograr la adquisición de competencias desde el aprendizaje colaborativo, tomando en cuenta las habilidades, las experiencias, los valores y la cultura.

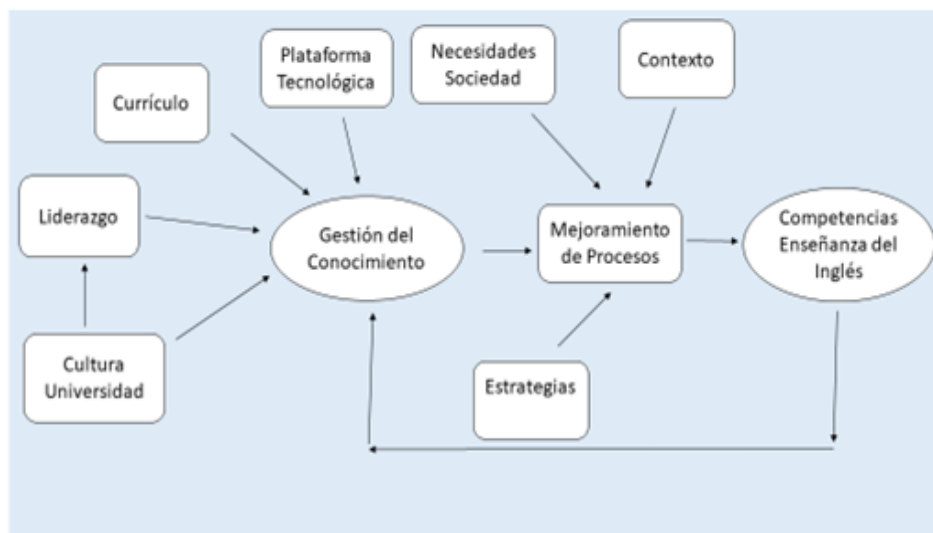


Figura 3. Percepciones de gestión del conocimiento en ESL

Por otra parte, de acuerdo con las percepciones de los docentes, es imprescindible la existencia de una plataforma tecnológica que sea participativa, colaborativa, y autónoma. Ella puede servir como soporte fundamental no sólo para el almacenamiento, sino para la divulgación y utilización del conocimiento, así como para hacer frente a la carencia de recursos materiales.

Implicaciones pedagógicas

De modo similar a lo esbozado, el contexto económico, político y social del país debe ser tomado en cuenta para la formulación de estrategias que permitan un clima favorable para la creación del conocimiento. La innovación pudiera ser un apoyo importante para la resolución de problemas pedagógicos; de acuerdo a los hallazgos se considera a la experiencia como una fuente de conocimiento relevante dentro del inventario a ser transformado en conocimiento explícito. Finalmente, los hallazgos sugieren que debe ser examinado hasta qué nivel los procesos de gestión se encuentran relacionados con la integración curricular de los contenidos a ser enseñados con otras ciencias (por ejemplo, a través de proyectos). De esta forma, pudieran ser articulados los fines educativos, como problemas pedagógicos a estudiar, con las necesidades productivas que demanda la sociedad venezolana.

Referencias

- Alavi, M., y Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25, 107-136.
- Bernbom, G. (2001). *Information Alchemy: The Art and Science of Knowledge Management*. EDUCAUSE Leadership Series No. 3. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borg, S (2006) *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres: Continuum.
- Castells, M. (2006). *The Network Society: from Knowledge to Policy*. Washington: Center for Transatlantic Relations.
- Davenport, T. H. (1994). Saving IT's Soul: Human Centered Information Management. *Harvard Business Review*, 72, 119-131. Cambridge, Massachusetts: Harvard University
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*, *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gorelick, C., Milton, N. y April, K. (2004). *Performance through Learning. Knowledge Management in Practice*. Nueva York: Heinemann.
- Holac, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Jacobs, G., y Farrell, T. (2003). *Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm*. RELC Journal, número 34, 5-30.
- Kidwell, J., Vander, K., y Johnson, S. (2001). "Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education." *Information Alchemy: The Art and Science of Knowledge Management*. EDUCAUSE Leadership Series No. 3. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 1-24.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus design for Foreign Language Teaching*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Larsen-Freeman, D. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Minakata, A (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. *Revista Electrónica Sinéctica*, 32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X200900010008

-
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5, 14-37.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press
- Reuters Staff (2020). *Venezuela poverty rate surges amid economic collapse, inflation – study*. Recuperado de: <https://www.reuters.com/article/venezuela-poverty/venezuela-poverty-rate-surges-amid-economic-collapse-inflation-study-idINL1N2EE1MG>
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Serenko, A., y Dumay, J. (2015). Citation classics published in knowledge management journals. Part I: articles and their characteristics. *Journal of Knowledge Management*, 19, 401-431.
- Stankosky, M. (2005) Advances in Knowledge Management: University Research Toward an Academic discipline, en Stankosky, M. (Ed.) *Creating the Discipline of Knowledge Management*. Washington: Heinemann.
- Stoller, F. (2002). *Content-Based Second Language Instruction. What is it?* TESOL. Recuperado de: <http://www.carla.umn.edu/cobalt/CBI.html>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. New York: Sage Publications
- Thorn, C. (2001). *Knowledge Management for Educational Information Systems What Is the State of the Field?* *Educational Policy Analysis Archives*, 9, noviembre 19. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n47/>