

CARACTERIZACIÓN DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN PRIMARIA QUE APORTAN A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
SANTA CATALINA LABOURÉ



MARTHA ALEXANDRA DÍAZ ORTIZ

MG. DIANA CLEMENCIA SÁNCHEZ GIRALDO

TUTOR

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

POPAYÁN, CAUCA

2020

CARACTERIZACIÓN DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN PRIMARIA QUE APORTAN A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
SANTA CATALINA LABOURÉ

Martha Alexandra Díaz Ortiz

Tesis Presentada Como Requisito Parcial Para Optar Al Título De:

Magister En Maestría En Gestión Del Conocimiento Educativo

Mg. Diana Clemencia Sánchez Giraldo.

Universidad Católica De Manizales

Maestría En Gestión Del Conocimiento Educativo

Popayán, Cauca

2020

No podemos superar la crisis educativa con el sistema tradicional en las aulas, es logísticamente imposible y financieramente inalcanzable, pero con las nuevas tecnologías sí es posible.

Curtis Johnson.

Contenido

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	12
1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.1 Descripción del problema	12
1.2 Formulación del problema	17
1.2.1 Pregunta rectora	17
1.2.2 Preguntas subordinadas.	17
1.3. Justificación	18
1.4. Objetivos	20
1.4.1. Objetivo general	20
1.4.2. Objetivos específicos	20
CAPÍTULO II	21
2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	21
CAPÍTULO III	31
3. MARCO TEÓRICO	31
3.1. Gestión del conocimiento	31
3.1.1. Aproximación hacia una conceptualización del término gestión.	31
3.1.2 La gestión del conocimiento como factor integral de desarrollo y transformación social	32
3.1.3. Gestión del Conocimiento, formación y capacitación.	34
3.2. Sociedad del Conocimiento	40
3.2.1. La teoría de Peter Drucker.	40
3.2.2 Evolución y desarrollo del concepto de la Sociedad del Conocimiento	48
3.2.3. La Sociedad del Conocimiento y la educación	53
3.3. Prácticas Pedagógicas	59

3.4. Pensamiento Crítico	63
CAPÍTULO IV	66
4. MARCO CONTEXTUAL	66
4.1. Logo corporativo	66
4.2. Ubicación geográfica de la I.E. Santa Catalina Labouré.	66
4.3. Sedes	67
4.4. Reseña histórica	67
4.5. Elementos teleológicos	69
4.5.1. Misión.	69
4.5.2. Visión institucional.	69
4.5.3. Objetivo general de la I.E.	69
4.5.4. Ideología institucional	70
CAPÍTULO V	71
5. RUTA METODOLÓGICA	71
5.1 Tipo de investigación	71
5.2 Método	72
5.3 Enfoque	72
5.4. Diseño	75
5.5. Población y Muestra	80
5.5.1 Población	80
5.5.2 Muestra	80
5.5.3 Criterios de elegibilidad.	81
5.6 Relación de categorías	81
5.7 Técnicas e instrumentos	83
5.7.1 Entrevista Semiestructurada	83
5.7.2 Grupo Focal.	84
5.8. Captura y análisis de datos	85

5.9. Triangulación de métodos de recolección de datos	85
CAPÍTULO	86
CPÍTULO VI	87
6. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	87
6.1 Entrevista a la rectora	87
6.1.1. Gestión del conocimiento.	87
6.1.2. Prácticas Pedagógicas.	88
6.1.3. Pensamiento Crítico.	90
6.2. Entrevista a docentes	93
6.2.1. Gestión del conocimiento.	93
6.2.2. Prácticas pedagógicas	96
6.2.3. Pensamiento Crítico	98
6.3. Resultados de los grupos focales	103
6.4. Análisis y triangulación de datos	105
6.4.1. Gestión del Conocimiento.	105
6.4.2 Prácticas pedagógicas.	106
6.4.3. Pensamiento crítico.	107
6.5. Direccionamiento del modelo de Gestión de Conocimiento GC como estrategia metodológica.	109
7. CONCLUSIONES	113
7.1. Recomendaciones	115
REFERENCIAS	117
APÉNDICES	126
Apéndice A. Entrevista semi-estructurada a la Rectora de la I.E. Santa Catalina Labouré	126
Apéndice B. Consentimiento informado docentes I.E Santa Catalina Labouré	129
Apéndice C. Entrevista semi-estructurada/grupo focal a Docentes de la I.E Santa Catalina Labouré	134

Lista de Tablas

Tabla 2. Dimensiones de la investigación cualitativa	75
Tabla 2. Objetivos específicos e instrumentos	78
Tabla 2. Caracterización de la población	80
Tabla 3. Categorías de análisis.....	82
Tabla 5. Fases de la propuesta.....	110

Lista de Figuras

Figura 1. causas y efectos del problema.....	14
Figura 2. Deserción en la Institución entre el 2014 y el 2016.....	14
Figura 3. Logo corporativo.....	66
Figura 4. Georreferenciación.....	66
Figura 5. Procesos en la investigación	78
Figura 6. Triangulación	86

Introducción

El concepto de Gestión del Conocimiento (GC), se asocia directamente con los procesos de gestión organizacional que les permiten a las empresas mejorar las posibilidades que tienen de influir en el entorno y mejorar su competitividad (Claviko, 2011), Sin embargo, en la última década la GC ha trascendido al sector educativo y su ámbito académico. En ambos entornos, empresarial y educativo, es el capital intelectual el que hace parte activa de organizaciones e instituciones, y a partir del cual, se teje un relevante valor agregado tanto para la sociedad como para el mismo hecho educativo, como principal proveedor de talento humano.

En tal sentido, basta con mirar el nuevo escenario del siglo XXI, para obtener la evidencia de cómo la GC se ha venido articulando a los estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), toda vez que se han ido constituyendo en dos de los elementos fundamentales de un mundo cada vez más globalizado. Las razones de ello se deben, en parte, tanto a la importancia social, así como la dependencia tecnológica de un número amplio de personas; dependencia que se plasma en el hecho de que se vive en un mundo modelado por la tecnología, y en el cual, ésta marca las pautas de vida social y el ritmo del progreso (Cabezas, 2011).

Como lo expresa Camargo *et al.* (2017) el concepto de GC en las instituciones escolares, se viene abordando como un reciente movimiento o práctica transversal, no solo a nivel del sector educativo sino en el contexto empresarial mundial. No obstante, por su recién interés en el sector educativo, apenas se viene relacionado su importancia e impacto trascendental, con los estudios en CTS, que según el contexto y objetivos, entran a permear no solo al ámbito educativo sino a las mismas organizaciones escolares.

De igual forma, uno de los fenómenos más relevantes del mundo contemporáneo es el considerable valor que ha adquirido el saber científico y tecnológico, como condición indispensable para el desarrollo de los pueblos y la sociedad. De hecho, para Rodríguez (1998), las competencias y potencialidades adquiridas por las personas en los diversos escenarios, se han convertido en el principal activo estratégico de las organizaciones para lograr sus objetivos de largo

plazo, lo cual supera cualquier inversión en aquellos activos fijos que hoy a la luz de la gerencia estratégica se constituyen en un medio y no un fin.

El talento humano es el recurso que despliega todas sus capacidades creativas desde la misma GC, para capitalizarlos en respuesta al acelerado ritmo de la innovación científica y tecnológica como plataforma de diferenciación en un mercado cada vez más competitivo (Porter, 2000). Desde mediados del siglo pasado, asegura García (*et; al*, 2004), la Ciencia y la Tecnología han transformado la vida social e individual del ser humano hasta conformar, incluso, un entorno nuevo. Así, ciencia y tecnología como principales plataformas en la GC, vienen incursionado y permeando los diversos escenarios donde participa el ser humano, generando un impacto desde lo social, lo humano desde sus valores y creencias que, en definitiva, conforman la cultura y la sociedad.

En esta línea, según Gisbert (2002), puede afirmarse que pocos conceptos suscitan con claridad las incertidumbres de la condición humana en el siglo XXI, como los de ciencia, tecnología y sociedad y el mismo modelo de GC. La aceleración de producción de conocimientos es tal, que el desarrollo de la ciencia durante siglos es quizás menos significativa que el lugar privilegiado que ocupa hoy en día. Por su parte, los avances tecnológicos de los cuales se han apropiado las personas y las organizaciones, para mejorar su calidad de vida las primeras, y las segundas para diversificar sus operaciones comerciales y, por consiguiente, sus niveles de competitividad en su sector y actividad empresarial.

No menos importante es el concepto de sociedad, el cual solo puede ser definido cuando se contextualiza en el marco de los cambios tecnocientíficos del presente, tales como la globalización, la nueva economía, la sociedad del riesgo o la relación de la humanidad con el entorno natural. Es por esto que los estudios sobre GC se han apropiado de la Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), y que no solo son importantes en los ámbitos académicos en los que tradicionalmente se han desarrollado, sino también en el conjunto de la sociedad.

Precisamente, desde esta contextualización que se aborda el presente estudio, reconociendo la importancia de la GC para desempeñar unas habilidades para la producción y para un desempeño

exitoso en la sociedad. Para ello se toma como caso de estudio la I.E Santa Catalina Labouré, ya que si bien los docentes han recibido algunas capacitaciones en torno a la GC, se requiere saber cómo han articulado sus competencias con los nuevos estudios sobre GC llevándolos a sus prácticas pedagógicas, y de qué manera le han servido o no en las aulas de clase (Almanza, 2007). Para efectos metodológicos, se utilizó el enfoque cualitativo con un método de estudio de caso, que tiene en cuenta los diferentes actores involucrados en el proceso enseñanza, abordando la percepción de directivas y de docentes, con el fin de determinar la forma en que se ha venido articulando el proceso educativo en cuanto a las estrategias pedagógicas orientadas por la GC, y de esta manera proponer reflexiones finales que ayuden a mejorar la implementación de la GC como estrategia que orienta proceso pedagógicos más críticos y reflexivos.

En la medida que se conozcan los planteamientos de los rectores y docentes del nivel primaria de la institución sobre la GC, se aportará al conocimiento existente sobre el tema y se ampliará en el panorama de la reflexión educativa en un momento tan importante como el que vive actualmente la educación en Colombia. Las visiones de los actores, que se fundamentan en su quehacer pedagógico, son herramientas clave en la medida en que permiten considerar las limitaciones que deben ser superadas a partir del desarrollo concreto de procesos de GC, ligados principalmente al tema de la capacitación.

Los hallazgos de la investigación generan nuevos conocimientos y planteamientos creados a partir de las experiencias educativas de los directivos y docentes de la I.E, que a lo largo de su proceso educativo y pedagógico han desarrollado diversas estrategias, las cuales deben ser comprendidas desde un marco de comprensión vinculado principalmente a la GC y a los procesos de capacitación. A partir de las recomendaciones planteadas se orienta el desarrollo de una propuesta que busca fortalecer procesos y programas de capacitación al cuerpo docente de la I.E Santa Catalina Labouré en torno a la necesidad de considerar la GC como un elemento clave de cambio y transformación, coherente con las nuevas necesidades y retos que se presentan en el entorno.

En el primer capítulo se presenta la contextualización del problema, y se explican cuáles son las limitaciones que se han presentado en la institución que obligan a examinar cómo se ha

implementado o direccionado la capacitación y la aplicación de las estrategias asociadas a la GC, enfocadas principalmente en la producción de un pensamiento crítico y reflexivo. Este capítulo incluye la pregunta de investigación, objetivos y justificación. En el segundo capítulo se presenta el análisis de los antecedentes investigativos, con la finalidad de entender el estado de la cuestión en relación con la GC en las instituciones académicas, los beneficios de su desarrollo y las problemáticas que se presentan. En el tercer capítulo se desarrollo el marco teórico, presentado la definición y la relación entre los temas importantes que orientan el objetivo de investigación, como getsión del conocimiento, sociedad del conocimiento y prácticas pedagógicas.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se presenta la metodología de la investigación, planteando las fases, enfoques e instrumentos que se utilizan para orientar el proceso de análisis y presentación de los hallazgos. Finalmente, en el quinto capítulo se muestran los resultados obtenidos y se realiza el análisis correspondiente para formular propuestas concretas de mejora y soluciones a la problemática planteada.

Capítulo I

1. Contextualización del problema

1.1 Descripción del problema

En la I.E Santa Catalina Labouré las últimas evaluaciones anuales concluyen que las prácticas pedagógicas, estrategias en la gestión de clases y enfoques metodológicos han sido diseñados e implementados de manera individual por cada docente. No hay criterios comunes que orienten las prácticas educativas, y tampoco se ha incluido la importancia de la GC como elemento que puede ayudar a dinamizar procesos de formación y de modernización en la construcción de los saberes. El principal problema es que si bien se han generado acuerdos básicos entre docentes y directivos para regular los enfoques pedagógicos, a través de un análisis de las necesidades formativas en cada grado, nivel y área, la institución no cuenta con una política para identificar y conceptualizar los criterios que orientan las clases y las actividades de formación.

Al no contar con instrumentos de direccionamiento estratégico que orienten criterios comunes para el desarrollo de los enfoques pedagógicos y metodologías de clase, no ha sido posible aplicar una GC, la cual parte precisamente del establecimiento de acuerdos entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, en la I.E no se ha comprendido que la escuelas debe ser entendida como una organización, la cual precisa de un conjunto de directrices claras y establecidas a través la participación como elemento clave en el desarrollo de las actividades. De acuerdo con López, Daza, y Girón (2017):

La carencia de este instrumento de direccionamiento estratégico, genera muchas veces desmotivación y desinterés de los educandos por el aprendizaje, dando como consecuencia el fracaso escolar (...) También, se puede presentar el fenómeno de egresar muchos estudiantes sin la preparación suficiente para enfrentar las exigencias de este mundo globalizado, cada vez más competitivo (p. 19).

En este sentido, se observa en la institución que no existen criterios claros entre la comunidad académica sobre lo que significa la GC, ni sobre las prácticas pedagógicas ni el enfoque académico

y formativo. Esta falta de criterio obliga a pensar que en realidad no se ha desarrollado un proceso efectivo de GC, y no se han implementado procesos basados en una planeación detallada e integral que permita reconocer las necesidades educativas de los estudiantes, con el fin de generar espacios de participación para orientar nuevos modelos y enfoques de enseñanza.

En un informe realizado por López, Daza y Girón (2017) se confirma la inexistencia de un modelo pedagógico en la institución, lo cual expresa la necesidad de iniciar un proceso de análisis en torno a las prácticas desarrolladas con el fin de entender las fortalezas y comprender mejor la manera de adaptar los enfoques pedagógicos a las necesidades del contexto, por medio de un proceso basado en la GC como medio que permite promover un mejor desarrollo en la organización, la participación, la capacitación y el contexto:

La institución, actualmente no cuenta con un modelo pedagógico definido que permita desarrollar un proceso educativo con mejores resultados en cuanto al logro de objetivos, tanto cognoscitivos, como afectivos y comunicativos, situación, que muchas veces genera improvisación como consecuencia de la falta de planificación a corto mediano y largo plazo (López, Daza y Girón, 2017, p 12).

Se evidencia en este diagnóstico desarrollado por López, Daza y Girón (2018), que una de las principales debilidades en la institución es la falta de unificación de metodologías en las aulas, como consecuencia de la carencia de una política institucional clara basada en un nuevo direccionamiento estratégico que promueva una comunicación asertiva y un alineamiento organizacional. Los docentes han tenido una gran Responsabilidad en el desarrollo de las problemáticas que se presentan en la institución, debido principalmente al desinterés y a una marcada actitud de resistencia al cambio. Teniendo en cuenta estos datos que permiten orientar la situación, a continuación se presenta un árbol de problemas que permite considerar las causas y los efectos:

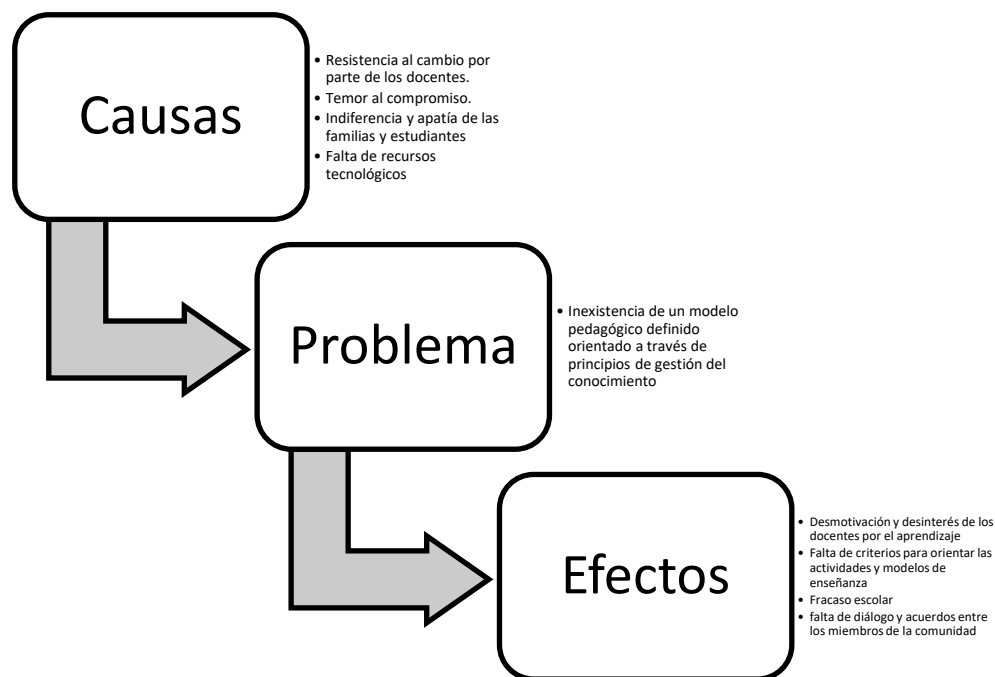


Figura 1. causas y efectos del problema

Fuente: Elaboración del autor

Precisamente, uno de los efectos más importantes ha sido la tasa de deserción, la cual se ha venido manteniendo alta en los últimos años, como se muestra a continuación:

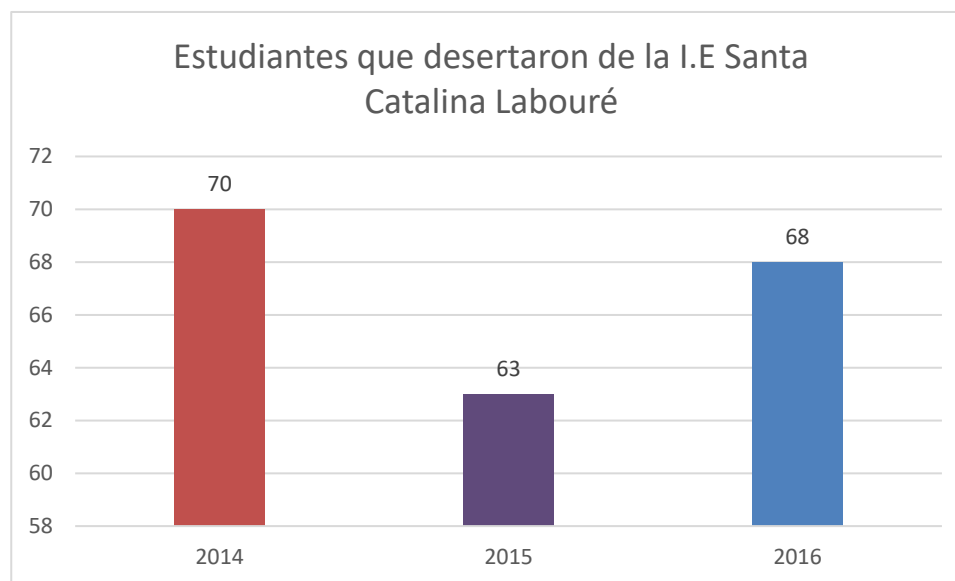


Figura 2. Deserción en la Institución entre el 2014 y el 2016

Fuente: Elaboración del autor

Se puede apreciar una cifra elevada de estudiantes que abandonan la institución, sumando un total de 201 estudiantes entre el 2014 y el 2016. Las principales razones son la desmotivación y la falta de interés en el aprendizaje, lo cual obliga a orientar estrategias y principios que promuevan el desarrollo de la GC en la institución. Para ello, es necesario comprender los elementos que orientan la planeación y desarrollo de los procesos pedagógicos de los docentes, con el fin de promover espacios de reflexión sobre la capacitación desde una perspectiva basada en la GC, para de esta manera desarrollar nuevos conocimientos que surgen a partir de las ideas, acciones, concepciones y pensamientos.

Partiendo de esta argumentación, se debe plantear la pregunta en torno al papel que ocupa y desempeña la actividad docente como una estrategia clave en el desarrollo de la GC, que les permite a los profesores contar con los espacios adecuados para favorecer la reflexión en torno a la práctica comunicativa, además de generar procesos de participación y comunicación que les ayude a profundizar sus perspectivas en torno a la educación. En palabras de Peña y Ochoa (2011), desde la GC la capacitación se entiende como un proceso que les permite a los docentes conocer más sobre su práctica y generar aprendizajes significativos que apoyen el desarrollo de procesos de transformación de las actividades en el aula.

Sin embargo, estas iniciativas de capacitación y actualización no solo deben estar orientadas de acuerdo con los nuevos contenidos y desafíos que se establecen en el campo educativo, sino que también se deben tener en cuenta las particularidades de los docentes, las debilidades, fortalezas y capacidades, las cuales generalmente se encuentran asociadas a los contextos en los cuales enseñan y en el conjunto de principios que aplican de forma regular en sus clases. De acuerdo con Sáenz, Cárdenas y Rojas (2010):

La educación continuada del profesor hace parte fundamental de su formación integral que transcurre entre la reflexión permanente de su quehacer, el conocimiento cabal del saber propio de su disciplina o profesión, el desarrollo de habilidades para aplicar las estrategias

metodológicas modernas y el reconocimiento de la relación con los estudiantes como punto de partida para llevar a buen término este proceso (p. 24).

Por tanto, se puede decir en torno a la capacitación docente que se asocia con un proceso de actualización continua, orientada a partir del desarrollo de las nuevas tendencias educativas y enfoques pedagógicos, además de las necesidades y del conjunto de características y necesidades particulares que los docentes presentan en un contexto determinado. Como lo explica Elbaz (1998), la capacitación docente también implica conocer las principales necesidades formativas de los docentes, con el fin de jerarquizarlas y reconocer cuáles son los vacíos y las necesidades más relevantes, para de esta forma orientar procesos de capacitación efectivos que les permitan a también desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo.

En este sentido, uno de los elementos claves en la capacitación docente es precisamente el reconocimiento de las realidades de los maestros, para orientar el desarrollo de actividades de actualización y aprendizaje realmente valiosas, que les permitan reflexionar en torno a sus experiencias como profesionales, y para que de manera conjunta puedan establecer estrategias de transformación que en realidad generando un impacto significativo en los estudiantes. Teniendo en cuenta la importante relación que existe a nivel educativo entre GC, capacitación docente y desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que promueva el cambio y la innovación, resulta clave establecer estudios concretos de análisis en comunidades educativas, con el fin de comprender cómo se articulan los procesos de GC con el desarrollo de transformaciones positivas en los procesos de construcción de los conocimientos.

Teniendo en cuenta el problema que se ha planteado y el reconocimiento de la GC como posible solución en la institución, el objetivo de la investigación es analizar el conocimiento que tienen los diferentes actores del proceso enseñanza y aprendizaje sobre la GC, con la finalidad de proponer recomendaciones que ayuden a promover mejores procesos de capacitación y formación en la I.E Santa Catalina Labouré, que correspondan con las necesidades actuales de los docentes.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Pregunta rectora

¿Cuál es el conocimiento de los docentes en la I.E Santa Catalina Labouré sobre la Gestión del Conocimiento como herramienta para promover el pensamiento crítico y reflexivo para enfrentar los retos en la Sociedad del Conocimiento?

1.2.2 Preguntas subordinadas.

- ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas implementan los docentes de la I.E Santa Catalina Labouré?
- ¿Cuáles prácticas pedagógicas aportan al pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes?
- ¿Cuáles acciones de direccionamiento desde el modelo de GC aportan a los procesos institucionales en la institución educativa Santa Catalina Labouré?

A partir de la formulación de la problemática anterior, se logra determinar, entre otros aspectos, si los docentes han recibido algún tipo de capacitación sobre estudios en GC y las visiones o expectativas que les permiten apropiarse dichos estudios en el aula. Además, se observa si los principios y enfoques de la GC han orientado transformaciones en los contenidos curriculares y programáticos que viven en su cotidianidad académica, bajo el modelo de sociedad del conocimiento, pasando de un pensamiento reproductivo a un pensamiento reflexivo y productivo, con razonamiento lógico en la aprehensión y gestión de su conocimiento.

1.3. Justificación

La educación es el principal eslabón dentro de la Cadena de Valor productiva de la economía de un país. Según Porter (2000), es apenas lógico el interés del Estado y de las instituciones educativas para orientar todos sus esfuerzos y recursos hacia la cualificación de su cuerpo docente en las nuevas realidades que vive el país, de dicha realidad los estudios en GC, como estrategia pedagógica, que permita abrir un nuevo escenario para el aprendizaje que hoy reclama la educación hacia la producción consciente de conocimientos, a partir de una perspectiva crítico-reflexiva en sus realidades concretas.

Por consiguiente, el presente estudio se encuentra motivado ante la necesidad de determinar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la GC, de tal suerte que los programas formativos que a futuro diseñe e implemente la I.E Santa Catalina Labouré correspondan con las necesidades actuales en materia de formación. La conveniencia de la presente investigación está enmarcada en los mismos pronunciamientos que sobre GC se vienen realizando a nivel mundial en esta materia, principalmente en el sector empresarial. Sin embargo, es necesario adoptarlo a las organizaciones educativas y en particular a la nueva escuela; tal como lo ha incorporado la UNESCO (Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en sus diversos proyectos hacia la promoción requisitos necesarios para lograr el desarrollo pleno de programas.

Dentro de esta nueva revolución del conocimiento basado en las nuevas tecnologías, asociada con la adopción de formación por competencias, se logra impactar socialmente las comunidades educativas. El docente es el encargado de facilitar que los estudiantes potencialicen sus habilidades y estrategias metacognitivas y de autorregulación de aprendizaje, con el fin de desarrollar su creatividad orientada hacia la innovación y a la solución de problemas. Para lograr esto, es imprescindible que el docente esté preparado para poder ofrecer estas oportunidades a los estudiantes bajo el nuevo precepto de una educación basada en la GC en el nuevo escenario de las competencias sociales.

Al lograrse una construcción colectiva, en la cual docentes y alumnos asuman una posición activa, se podrán ofrecer nuevos espacios y escenarios en los cuales, no solo se articulen los conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que se plantee la problematización de fenómenos sociales, frente a los cuales se levanten nuevas propuestas de desarrollo científico-tecnológico para una mejor calidad de vida de las comunidades en general.

Consecuente con lo anterior, la presente investigación podrá establecer las reales necesidades de los docentes de la I.E Santa Catalina Labouré en relación con los conocimientos adquiridos en GC para establecer los contenidos que deben hacer parte de una propuesta formativa para impactar al docente e identificar problemáticas de impacto social como base central para generar las soluciones acertadas y consensuadas. Una vez conocidas las percepciones de los docentes, se abre la posibilidad real de hacer una adaptación al contexto local en la I.E. Santa Catalina Labouré, que sirva de referente no solo para los niveles de primaria (población objeto de estudio) sino que de igual forma se determinen las necesidades de formación de todo el cuerpo docente a través de nuevos instrumentos como la Observación Participativa, a través de pasantías de profesionales en proceso de cualificación.

Desde la GC la capacitación docente responde al desarrollo de diferentes factores que se deben tener en cuenta para orientar la profesionalización y actualización continua de los maestros, respondiendo creativamente ante los dilemas y problemáticas que se presentan comúnmente en la educación. Por lo tanto, la capacitación docente debe responder, antes que nada, a las necesidades de generar procesos de cambio y transformación, tarea que implica definir nuevas metodologías de enseñanza, que no se enfoquen en los principios de una educación tradicional, valorando la creación de ideas, la reflexión y la interpretación de los conocimientos.

La GC implica entender los mecanismos de actualización y transformación que se establecen en una institución determinada, lo cual depende de un análisis sobre las necesidades y particularidades de los docentes, las cuales se encuentran asociados a un contexto y a un entorno educativo único. Por tanto, se reconocer la relación que existe entre la GC y la capacitación docente con la formación de sujetos cada vez más profesionales y reflexivos, que tengan la capacidad de

responder a los dilemas educativos que se presenta en la cotidianidad, además de las necesidades específicas de los estudiantes.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar el conocimiento de los profesores sobre la Gestión del Conocimiento que promueven el pensamiento crítico y reflexivo acorde con los retos en la Sociedad del Conocimiento

1.4.2. Objetivos específicos

- Reconocer el tipo de prácticas pedagógicas que implementan los docentes de I.E Santa Catalina Labouré.
- Identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes y su aporte al pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes
- Proponer acciones de direccionamiento desde el modelo de GC como estrategia que aporta a los procesos institucionales.

Capítulo II

2. Antecedentes de Investigación

Realizando un recorrido cronológico sobre el Estado del Arte en el movimiento trascendental de Gestión de Conocimiento-GC- en el ámbito educativo, este debe aludir a los nuevos estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS-, que han sido abordados en la nueva normatividad sobre Formación Docente por Competencias, de aquí, que estrategias didácticas cobren relevante importancia en los procesos que garantizan el éxito la internalización del proceso “aprender a aprender”, de tal suerte que este sea apropiado por el estudiante en su rol de aprendiz.

Camacho y Díaz (2008), en su estudio titulado “**Gestión del conocimiento y promoción del aprendizaje: una propuesta de un diseño didáctico**”, se proponen como objetivo un diseño didáctico que permita la articulación del diseño curricular, al modelo pedagógico y las estrategias didácticas con base en las intencionalidades formativas del programa y/o área en el que sea implementado. Tratan de establecer una relación pertinente entre la intencionalidad formativa y la práctica pedagógica, lo cual demanda la construcción e implementación de un conjunto de estrategias a ser incorporadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal suerte que potencialicen y estimulen la GC, visualizado como el desarrollo de saberes, habilidades, destrezas y actitudes desde las tres dimensiones: contextual, procesual y cognitiva.

De dicho estudio de método etnográfico, los autores entre otras conclusiones, logran establecer, que pese a la importancia que reviste un diseño didáctico integrado en las mallas curriculares de tal suerte que se logre que este sea transversal curricularmente, aún no se logra una apuesta integradora en los procesos formativos del estudiante, predominando el aislamiento de los procesos y por lo tanto, la falta de dicha articulación en el manejo de un lenguaje universal entre los diversos actores del proceso enseñanza y aprendizaje, no se corresponden con los Sistemas de Gestión de Calidad que demanda el sector educativo, y por lo tanto, incluso para los estudiantes no logran empoderarse del nuevo rol que exigen las nuevas corrientes o pensamientos constructivistas de trascender su rol pasivo hacia un papel activo y consciente en su propio aprendizaje.

Por su parte, Cantón & Ferrero (2014), en su investigación sobre **la Gestión del Conocimiento en estudiantes de magisterio**, tienen como objetivo analizar la utilización de las herramientas y estrategias tecnológicas en la formación del profesorado. En particular, logran establecer como las TIC, que fueron concebidas inicialmente en el sector empresarial, logrando permear las instituciones educativas, no como un fin sino como un medio facilitador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez propias plataformas facilitadoras en la GC y bien aportando a los aprendices un nuevo insumo que logra transformar o fortalecer sus tradicionales estrategias metacognitivas (formas de aprender) y de su misma autorregulación del conocimiento.

En su reflexión titulada **Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción**, Minakata (2008), plantea la significancia de los nuevos estudios sobre GC como promotor de la transformación de la escuela tradicional hacia los nuevos enfoques que exige el actual movimiento sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS, que incorpora, a la vez, las nuevas tecnologías y proceso de innovación que le permitirán a las actuales y futuras generaciones de alumnos, lograr formarse en entornos de aprendizaje cada vez más virtuales, esto es, los nuevos Ambientes Virtuales de Aprendizaje-AVA-, en los cuales cada vez su papel es más protagónico y mediante un trabajo colaborativo grupal y con las orientaciones del docente, logren formular las problemáticas del mundo contemporáneo y establecer alternativas de solución, esto es, transformar sus actuales estrategias de aprendizaje metacognitivas, normalmente memorísticas, hacia la interpretación de los fenómenos de un mundo en permanente cambio.

Así mismo, dentro de dicho trabajo colaborativo, se hace urgente que las mismas instituciones educativas estimulen la participación de padres, tutores o cuidadores, para fortalecer su GC mediante las nuevas tecnologías que permitan una transformación de las tradicionales prácticas educativas que han sido homologadas al interior de la organización del sistema educativo, basado en sistemas evaluativos numéricos dejando al margen las potencialidades de alumnos y padres de familia hacia la solución de problemáticas sociales y de cara a sus nuevas competencias laborales futuras.

En el estudio cualitativo elaborado por Kereki (2003), acerca de la **elaboración de un modelo de entornos de aprendizaje basados en la Gestión del Conocimiento-GC-**, se concibe

como entorno de aprendizaje, aquel espacio donde es posible gestionar el conocimiento o como lo afirma, el “desconocimiento”, por lo tanto conceptúa GC como aquel proceso en el cual se logra una integración de las fuentes de información, a través de las cuales se pretende obtener sentido por ser esta de carácter incompleta y proceder a su renovación.

A la necesidad de construir un modelo flexible que tenga como virtud su aplicabilidad sobre contenidos de nivel intelectual, en los cuales se logre su actualización, mediante el diseño de estrategias de enseñanza que se adapten al perfil del educando de tal forma que sea el estudiante como actor activo, quien desarrolle sus propias estrategias metacognitivas y de autorregulación de su propio aprendizaje.

Lo novedoso del modelo propuesto es el de incorporar en la GC el uso de tecnologías en la ciencia de la computación, ya que apenas hasta hace poco se han considerado en entornos de aprendizaje. Las nuevas herramientas tecnológicas (TIC), se establecen como elementos y pilares fundamentales en la identificación y solución de problemáticas en las diversas áreas del conocimiento.

Considerando la relevancia que han venido logrado las TIC en los procesos de aprendizaje, Fernández (2016), elaboró su estudio “**La innovación educativa a través de buenas prácticas con TIC en los centros de primaria y secundaria del Campo de Gibraltar**”, enfatizando en cómo a partir de la Investigación y el Desarrollo-I + D, se logrará innovación pedagógica a través del uso de las TIC en los centros escolares.

Dentro de la llamada “Sociedad del Conocimiento”, las TIC se han convertido en el camino expedito para que los educandos potencialicen sus habilidades hacia la construcción de nuevas estrategias metacognitivas basadas en la gestión de la información y por consiguiente del conocimiento. Continuado con la importancia que han adquirido el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje, López (2011), plantea la relevancia que en el sector educativo tiene las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC-, como una nueva alternativa de generación de conocimiento y por consiguiente, ser facilitadores del proceso de aprendizaje como objetivo central de la vocación y misión de las instituciones educativas de cualquier nivel y disciplina.

Concluye cómo mediante la apropiación de las TIC en el sector educativo, dichas herramientas se orientan a desarrollar nuevas infraestructuras que permite servir de plataforma para la GC, pero se hace necesario afrontar el paradigma sobre el costo/beneficio que implica la inversión en estas nuevas tecnologías, considerando que más allá de un gasto, estas constituyen reales inversiones estratégicas para el largo plazo al estimular nuevos aprendizajes y otorgar el nuevo papel o rol protagónico que demanda el estudiante en la nueva filosofía educativa.

Considerando la importancia que revista los actuales Sistemas de Calidad Educativa, Prado (2015), logra determinar:

Cómo desde un mismo marco de políticas de calidad educativa, se desarrolla una serie de modelos pedagógicos en las Instituciones Educativas de Educación Básica Primaria que direccionan el proceso de Enseñanza - Aprendizaje - Evaluación, generando desempeños específicos en las Pruebas de Estado SABER 3° y 5° (p. 15).

Enfatiza su investigación al concluir que si bien es cierto en la mayoría los docentes, de todo nivel, han adquirido en el tiempo altas competencias en su formación teórica pedagógica, pero en respuesta a la nueva visión sobre Formación por Competencias el alto nivel de exigencia del MEN sobre la necesidad de hacer transversal e integral las mallas curriculares mediante el uso de las nuevas tecnologías. Dicha exigencia no coincide con sus competencias tradicionales basadas solo en conocimientos teóricos, es decir:

(...) lue la teoría no guía la práctica, lo que trae varias consecuencias, por ejemplo, a nivel macro, el hecho de un debilitamiento constante en la pedagogía, en la didáctica, en el camino hacia su consolidación como campo del conocimiento y producción o renovación teórica con una especificidad que no de margen a duda desde lo científico. A nivel micro, en el espacio escolar es la desarticulación, la desconexión entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se sabe, es más, podría decirse que también con lo que se evalúa al interior de la I.E (Prado, 2015, p. 32).

Según Prado (2015), muchos docentes dentro de su práctica pedagógica aún no introducen las nuevas exigencias de una sociedad en permanente cambio, y del cual la sociedad del conocimiento, hoy supera los niveles de conocimiento teórico.

Otro de los antecedentes, es el artículo de revisión titulado “**Caracterización y medición del nivel de gestión del conocimiento en los grupos de investigación de las universidades públicas y privadas del departamento de Boyacá, Colombia**”, Rodríguez (2013), alude a las variables que inciden en los procesos de Gestión de Conocimiento, concluyendo como en el proceso de GC, se enfatiza en la necesidad de fortalecer la innovación, el uso y transferencia de conocimiento; así mismo, enfatiza en la importancia de incorporar los laboratorios como espacio idóneos donde confluye la teoría con la exterminación, acompañado de los esfuerzos de tipo institucional para el estímulo de la investigación y la apuesta por la construcción de nuevos modelos a ser publicados para aportar a esa sociedad del conocimiento para futuros estudios, tal como lo expresado por el MEN en el nuevo rol que se pretende del nuevo docente mediante una formación basada en competencias.

En consecuencia de lo anterior, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) la noción o el enfoque por competencia pretende que los ciudadanos (estudiantes) sean competentes, apliquen los conocimientos y las habilidades adquiridas en su vida, en el contexto, es decir, busca que las instituciones educativas públicas del país formen estudiantes competentes desde el ser y el saber hacer, para una sociedad exigente y que requiere de personas capaces de aplicar sus conocimiento en el mercado.

Tradicionalmente, se enseñaron contenidos y temas que se consideraba que todos los niños y niñas debían conocer. La Revolución Educativa, reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana (MEN, 2004, p. 7).

Lo anterior significa que, para el MEN, el docente juega un papel importante en ese proceso de formación ya que ellos deben facilitar herramientas que le ayuden al mejoramiento de las

habilidades y el conocimiento. Para llegar a estos objetivos, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla dos acciones: la primera consiste en el diseño de los estándares de competencias básicas en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, que pretenden generar criterios claros y públicos que ayuden al mejoramiento de la calidad de la Educación en Colombia; y el segundo, son las pruebas censales que anualmente realiza el Ministerio para medir el avance, desarrollo y mejoramiento de las instituciones educativas del País; estas pruebas pretenden evaluar los niveles de logro que han alcanzado los estudiantes en el proceso de formación, lo que implica que las pruebas miden que tan lejos o cerca están los estudiantes de alcanzar la calidad planteada en los estándares:

Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo (MEN, 2006, p. 9).

Distintos autores, como Martínez (2008) insisten que las competencias no se pueden separar de lo cognitivo, ni entenderse al margen de lo pedagógico y dinámico de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es necesario la implementación de políticas coherentes de procesos de formación que indaguen, valoren e identifiquen el nivel de dominio que han adquirido los docentes en su proceso educativo y en la conceptualización, a través de una reflexión y análisis crítico de los escenarios que desarrollan en las instituciones educativas las competencias y que en última pueden ayudar a mejorar el nivel académico.

Vale la pena, con beneficio de inventario sobre el actual estado del arte, ha contribuido el impulso proporcionado por la investigación académica y su aplicación institucional en las tradiciones europeas y norteamericanas, así como por organismos como la UNESCO y la OEI (López, *et al*, 2010). En particular, como lo explica López (1988) en la enseñanza secundaria dos asociaciones de profesores han tenido una importancia destacada en el impulso de CTS en este nivel educativo: la norteamericana: Asociación Nacional de Profesores de Ciencias (National

ScienceTeachersAssociation) y la británica: Asociación para la Enseñanza de la Ciencia (AssociationforScienceEducation).

En el campo de la educación, esta nueva imagen de la ciencia y la tecnología como producción social ha cristalizado la aparición de programas y materias CTS en enseñanza secundaria y universitaria. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI -promueve la formación de docentes en estudios CTS por medio Virtual (Gordillo, 1998).

Se trata del Curso de Formación de Docentes de Educación Media y Superior: Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (enfoque CTS en la educación) cuyo objetivo es realizar un proceso formativo dirigido a docentes acerca de la incorporación del enfoque CTS en la enseñanza, especialmente en ciencias y matemáticas, como alternativa pedagógica que permita un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado socialmente.

Este curso es presentado por módulos del cero al cuatro con su respectiva metodología y tiene una duración de seis meses. Lo propio hace el Instituto Pedagógico de Caracas con la implementación del curso de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS); esta Institución lo presenta como seminario y lo llamó “Educar para participar en la Sociedad del Conocimiento”.

Posteriormente, Catebiel y Corchuelo (2005), presentan su proyecto a la Universidad del Cauca, en Popayán (Colombia), titulado “**Propuesta curricular para el desarrollo de la pedagogía de la investigación en ciencias con enfoque en estudios CTS+I para la Educación Media**” se ha constituido en un seminario permanente para la pedagogía de la investigación, el cual está integrado por ocho docentes del INEM Francisco José de Caldas de dicha ciudad, y tres docentes investigadores de la Universidad del Cauca, quienes actúan como eje dinamizador del trabajo.

El proyecto se basa en dos preguntas problema: “¿Qué contenidos específicos de las diferentes ciencias podrían ser enseñados a partir del Enfoque CTS? y ¿Qué actores sociales y/o instituciones intervienen en el problema? Para el desarrollo de la pedagogía de la investigación en

el seminario, se realizaron jornadas de acercamiento a la problemática social y ambiental de la ciudad de Popayán, mostrando como resultado un aporte valioso, dado que en el ejercicio docente se acostumbraba a resolver problemas, pero no a encontrarlo en un contexto determinado.

Una constante en el desarrollo de esta propuesta fue propiciar un ambiente para la argumentación y confrontación de ideas; primero a partir de la conformación de pequeños grupos y luego en sesiones plenarias. Algunas de las dificultades que se identificaron en la marcha de este tipo de propuesta, según el informe, están relacionadas con las huellas de los modelos pedagógicos en que los maestros fueron formados y que se constituyen en resistencias que se manifiestan en el temor al cambio y la incertidumbre (Catebiel y Corchu, 2005).

Estas huellas también se visibilizan en los estudiantes, en particular con quienes están acostumbrados a estilos de aprendizaje memorísticos; y afirman los autores de la investigación que son casos con baja frecuencia que con asesoría manifiestan mejor predisposición al cambio (Catebiel, et; al, 2005). Estos aportes conducen a la orientación del trabajo didáctico y a la resolución de problemas socialmente relevantes, que exige un espacio interdisciplinario desde el cual se pueda abordar una problemática desde múltiples miradas.

La propuesta pedagógica de la Universidad del Cauca deja como resultado la generalidad de las clases que se desarrollan en las aulas y que en ellas se dan interacciones entre maestros, estudiantes e información que puede llegar a ser considerada como conocimiento. Ampliar el horizonte significaría construir una propuesta que produzca diversas rupturas tales como: la concepción de asumir el aula como el único escenario de aprendizaje, la fragmentación del saber en disciplinas inconexas en espacios y tiempos rígidos, la resignificación del sentido de la institución escolar y la soledad de los docentes en su práctica, entre otras.

Han sido diversas las instituciones de educación superior en Colombia que hoy se han beneficiado al apostarle a este nuevo movimiento en estudios sobre GC y adopción de Ciencia y Tecnología (C&T), caso la propuesta pedagógica de la Universidad del Cauca que, según (Catebiel, 2005), promueve un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje que supere los modelos tradicionales de la clase en el aula, incursionando en nuevos escenarios, donde no se fragmente el

saber, es decir, ser holístico y responder a las necesidades de país y se dé participación e inclusión al educando, logrando una resignificación del sentido de la institución y sus actores.

Así mismo, han logrado desarrollar estrategias pedagógicas basadas en programas formativos para directivos y docentes logrando la conexión entre las tecnologías existentes y las nuevas propuestas técnico-científicas, las cuales les ha permitido impactar educativamente sus actores estimulando el conocimiento y apropiado las innovaciones tecnológicas con alto contenido socio ambiental. Esto es, al igual de lo que se pretende lograr en la I.E objeto de estudio, el objetivo de los organismos internacionales y de las I.E de todo nivel, caso las referenciadas en Colombia, es la de impactar formativamente al cuerpo docente hacia la promoción de una actitud creativa, crítica e ilustrada, bajo una perspectiva constructivista y colectiva en su aula de clase, estimulando las ya mencionadas potencialidades de sus docentes haciendo de dichas aulas, verdaderos laboratorios de aprendizaje.

Como se puede apreciar, los antecedentes que han sido analizados permiten reconocer que la GC en espacios educativos se ha venido asociando principalmente al uso y desarrollo de las TIC en el desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos que promuevan como elementos esenciales la interactividad y la colaboración, como elementos centrales desde los cuales se promueven nuevas maneras de construir los conocimientos. En gran medida, esto se debe al desarrollo de la Sociedad de la Información, que obliga a generar nuevas estrategias al interior de las aulas de clase desde las cuales sea posible orientar la atención y la motivación de los estudiantes, usando para ello herramientas de interacción digital.

Sin embargo, el punto clave que media la relación entre la GC y las TIC es que se deben definir estrategias y criterios comunes de aplicación, con la finalidad de incluir con sentido las TIC al aula de clases, respondiendo a objetivos básicas de formación que además ayudan a promover nuevas competencias en los docentes. Sin embargo, también se resalta en la comprensión de los antecedentes que la GC no solo se asocia al desarrollo de estrategias de apropiación y uso de las TIC en el aula, pues más allá de ello la GC responde a un concepto integral que lleva a orientar nuevos enfoques pedagógicos al interior del aula de clases, con la finalidad de promover un pensamiento reflexivo que ayuda en realidad a generar transformaciones positivas en el entorno.

La GC en la escuela, por tanto, se asocia con el desarrollo de planes y programas que tienen como propósito educar a los estudiantes de acuerdo con las nuevas perspectivas y posibilidades que se ofrecen en la Sociedad de Conocimiento, con el fin de contribuir al desarrollo del ser humano de manera integral. Por tal razón, cualquier iniciativa educativa de tipo científica debe contemplar el desarrollo de los diferentes campos del aprendizaje, con el fin de estimular al máximo todas las habilidades intelectuales del estudiante.

El papel del educador, por tanto, es el de implementar acciones encaminadas al fortalecimiento de dichas inteligencias, para lo cual, debe desarrollar estrategias que le permitan ligar las actividades y contenidos de aprendizaje con los contextos en los cuales se produce la enseñanza. El currículo, por tanto, desde una perspectiva basada en la GC, debe incluir un análisis sobre las problemáticas que se presentan en el contexto de los estudiantes, con el fin de que la producción de conocimientos científicos ayude precisamente a promover nuevas capacidades asociadas con el desarrollo de un pensamiento crítico. Por lo tanto, la buena planeación de las actividades académicas y de los enfoques pedagógicos es lo que permite mejorar la relación que existe entre la producción de los conocimientos con la solución de las problemáticas que se presentan en el contexto. Las estrategias en materia educativa deben involucrar el conocimiento de los espacios de cada territorio, permitiendo la formación de personas autónomas y conscientes.

De esta manera, desde la GC se entiende el papel importante que cumple el docente en la construcción de la sociedad, por lo cual se resalta la trascendencia de establecer unos objetivos claros en el modelo de enseñanza que permitan generar cambios de conducta que orienten la transformación de las causas que generan las problemáticas sociales. El principal propósito de este enfoque es desarrollar un tipo de educación que se dirija a la transformación social, apunte a la formación de estudiantes en la perspectiva de conocer la realidad social de su contexto y plantea prácticas educativas que se dirijan a producir una mejora de la misma.

Capítulo III

3. Marco teórico

El desarrollo del marco teórico se establece a través de la construcción de tres variables o conceptos claves que permiten orientar los objetivos y la pregunta de investigación. En primer lugar, se analiza el tema de la Gestión del Conocimiento, planteando de manera inicial una conceptualización sobre el término de gestión, para posteriormente reconocer cómo este concepto se ha orientado principalmente desde el entorno organizacional para posicionarse también en las escuelas. De esta manera es posible comprender la relación que existe entre GC con formación y procesos de capacitación docente.

En segundo lugar, se analiza el tema de la Sociedad del Conocimiento, teniendo en cuenta que los antecedentes que se han examinado vinculan centralmente la GC con las posibilidades y retos que se establecen en la sociedad actual, orientado por un mayor uso de herramientas tecnológicas y digitales, pero también de nuevos enfoques en la comunicación y en la colaboración como elemento central desde el cual se promueve el aprendizaje.

De esta manera, al analizar el tema de la Sociedad del Conocimiento es preciso basarse en los postulados de Peter Drucker, reconociendo además la evolución y desarrollo que ha tenido el tema. También se analiza la relación entre la Sociedad del Conocimiento con la educación, tema que lleva a considerar la tercera variable del marco teórico, que son las prácticas pedagógicas. En particular, además de exponer la definición de este tipo de prácticas, basándose en una perspectiva interdisciplinar, se relacionan con la GC y con la Sociedad de la información, para de esta manera comprender la relación concreta que se establece entre los temas centrales que orientan la investigación teórica.

3.1. Gestión del conocimiento

3.1.1. Aproximación hacia una conceptualización del término gestión.

La gestión ha sido acuñada al proceso gerencial en su macroproceso administrativo asociado a la gerencia (Management), cuyo origen en latín, Gestio, gest ionis = acción o efecto de administrar,

considerando que la gestión tiene su pertenencia en la acción y la administración en lo concerniente al manejo de los recursos financieros, tecnológicos y humanos. Esto es, según Martínez (2000), la gestión, al igual que la administración, está inmerso en el llamado proceso administrativo de Planear, Organizar, Dirigir y Controlar. Por lo tanto, en lo específico, el término de gestión alude e involucra las competencias o roles, la institución, la teoría o conocimiento y proceso y competencias.

En tal sentido, la gestión se ha relacionado en los últimos tiempos en el proceso de articular elementos tecnológicos y científicos desde el precepto de sociedad, es así como según Osorio (Citado por Quintero, 2010) define que el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) se constituye en un campo de trabajo donde se trata de entender el fenómeno científico y tecnológico en su contexto social, tanto en relación con sus condicionantes sociales como en lo que concierne a sus consecuencias sociales y ambientales. “Se trata de asegurar el estudio de los aspectos sociales que tiene la ciencia y la tecnología a través de los procesos educativos como actividad humana inherente al hombre (científico y técnico) en su proceso de desarrollo” (Quintas, Lefrere y Jones, 1997, *s.p.*). Abordado el concepto gestión en su generalidad, es posible identificar cómo se articula con el conocimiento y de qué manera se integra a la noción de sociedad de conocimiento.

3.1.2 La gestión del conocimiento como factor integral de desarrollo y transformación social

Autores como Rodríguez, 2001; Garrido, 2002; Torricela, 2002; Díaz, 2003, han trascendido el concepto hacia las organizaciones educativas toda vez que éstas al igual que las organizaciones empresariales tienen inmerso su proceso administrativo y compiten en los obres mercados. Desde lo empresarial fue Drucker (1993), y posteriormente Porter (et; al, 2000); quienes aludieron a la necesidad de construir conocimiento como un proceso de asimilación de información para agregarle valor y convertirlo en una ventaja competitiva mediante, esto es, creación de un mayor valor del conocimiento (KnowHow), como un activo estratégico y diferenciador respecto a sus competidores líderes del mercado.

Por su parte, para Cañedo (2001), la GC presenta tanto una acepción de ciencia como de tecnología. De un lado, según él la ciencia es una esfera de la actividad de la sociedad cuyo objeto

es la adquisición de conocimientos acerca del mundo circundante. La ciencia está formada por cuatro elementos fundamentales a saber:

- El factor humano, constituido por la comunidad científica y por las personas que colaboran en pro de la actividad científica.
- El factor social, conformado por el conjunto de relaciones bien sea en las sociedades, grupos y equipos de trabajo, colegios invisibles, entre otros.
- El factor cognitivo, incluye tanto los procesos necesarios para generar los conocimientos teóricos, metodológicos o prácticos, así como los medios informales (conferencias, intercambios de artículos ya publicados) o formales (revistas científicas, manuales) de la comunidad científica.
- La tecnología, por su parte, constituye el sector de la sociedad responsable de la modificación del mundo circundante. La tecnología se desarrolló antes que la ciencia porque respondía a la necesidad práctica e inmediata (Castanedo, 2012, p. 2).

Para el término de sociedad, amplio y diverso según sea la escuela de pensamiento, se concibe la definición dada por el diccionario de la Real Academia Española (RAE) “agrupación natural o pactada de personas, organizada para cooperar en la consecución de determinados fines”.

A propósito del tema de la Ciencia, Tecnología y Sociedad, Osorio (citado por Quintero, 2010) define que el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) se constituye en un campo de trabajo donde se trata de entender el fenómeno científico y tecnológico en su contexto social, tanto en relación con sus condicionantes sociales como en lo que concierne a sus consecuencias sociales y ambientales. En este sentido, Quintero (2010), manifiesta que “se trata de asegurar el estudio de los aspectos sociales que tiene la ciencia y la tecnología a través de los procesos educativos como actividad humana inherente al hombre (científico y técnico) en su proceso de desarrollo” (p. 3).

Los estudios CTS ofrecen un nuevo escenario a la GC, toda vez que definen, además, en la actualidad, “un campo de trabajo heterogéneo, de carácter crítico respecto a la concepción

tradicional de la ciencia y la tecnología, y de carácter interdisciplinar tanto con la filosofía como con la historia de la ciencia, la tecnología, la sociología del conocimiento científico, la teoría de la educación, entre otros, o como lo expone Quintero (et;al, 2010), al abordar el enfoque ciencia, tecnología y sociedad, se requiere interpretar la dimensión social de los estudios CTS a partir de su historia y la forma como se ha venido impactando tanto la sociedad misma como a los recursos ambientales, esto es, pretende determinar los actores inmersos en la tecnociencia como sujetos u objetivos activos del cambio científico.

La gestión del conocimiento, está profundamente marcada por la manera como se deciden los rumbos y enfoques de la formación, como proceso que todo Estado encamina para aportar al hombre en su desarrollo personal y social.

3.1.3. Gestión del Conocimiento, formación y capacitación.

Distinguir el concepto de formación a partir de la GC “desde la visión integral del ser humano, requiere de la apertura de la mente hacia el reconocimiento de una ruptura de su ignorancia, esto es, formar tiene un fin, es la autosuperación mediante el desarrollo espiritual del sujeto”. En relación al concepto de formar, Barraza, (2011), argumenta que:

Uno se puede formar en el diálogo, al dialogar nos formamos; en la comprensión, porque comprender es un aspecto propio de la formación; en la solidaridad, porque la persona formada es capaz de comprender al otro, de encontrarse con él en la comprensión común, de salir de sí, de lograr un entendimiento (p. 21).

Lo anterior quiere decir que en la formación se establece el tipo de relación que permite el aprendizaje; “esto trae consigo sus propios riesgos y supone apertura a lo inesperado. Ello implica que un ser humano formado se reencuentra consigo mismo, porque es capaz de reconocer lo propio y lo extraño. Por lo anterior se puede definir que la formación significa desarrollo del ser, en tanto hombre, es "algo más elevado y más interior"” (Gadamer, 1997:39); en sí, la formación como proceso interior se encuentra en constante desarrollo y progreso.

De allí que la formación identifica el proceso orientado a un fin que busca el desarrollo pleno de las posibilidades del sujeto donde la libertad es su condición fundamental.

En este orden de ideas, Almanza H., (2007), define la formación como:

[...] el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad. Para que un individuo se considere preparado es necesario que se haya apropiado de parte de la cultura que lo ha precedido y, consecuentemente conozca una profesión, que sea instruido.

Para este autor la formación tiene un fin último prepara al hombre desde una visión humana, y como ser social, la cual requiere el desarrollo de todas sus potencialidades funcionales, tanto espirituales como físicas. Para lograr el desarrollo debe recibir instrucción en una arte o profesión determinada al igual que recibir y aprehender la historia de su sociedad. En este sentido para Almanza H., (*et; al*, 2007), Álvarez (1999) la formación tiene tres (3) procesos que se agrupan en una unidad dialéctica y que tienen el objetivo central de preparar al hombre como ser social: el proceso educativo, desarrollador e instructivo.

Para Gadamer (1997): “El hombre no es por naturaleza lo que debe ser. Por ello, necesita de la formación, para elevarse a la generalidad y superar así la singularidad”. (p.6) De ahí que alguien no formado es aquel que no es capaz de apartarse de sí mismo. Con la formación lo que se procura en esencia es la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la propia experiencia.

A partir de lo expresado, se puede afirmar que la formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Lo anterior hace referencia que el fin último de la formación es el desarrollo de las habilidades y la integración de valores expresados en actitudes.

Por su parte, Gadamer, (1997) señala que el concepto formación (*Bildung*) puede presentar complicaciones de interpretación con la traducción directa a la voz castellana, ya que este término

es comúnmente asociado a la educación recibida por una persona. Así, una persona que se forma, es aquella que permanece en un ambiente académico recibiendo conocimiento de los libros y de sus maestros. Sin embargo, (bildung) puede ser mejor entendido como un proceso constante de configuración que no posee objetivos determinados en los que deba desencadenar.

En este sentido, Gadamer (1997) afirma que el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos, es decir, considera que se origina del proceso interior de la formación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. De este modo, el camino del conocimiento no tendría límites dentro de su desarrollo, sino que su tipo de conocimiento sería permanente, esto es, un constante proceso, que permite descubrir lo nuevo a partir de la experiencia pasada. Por lo anterior, la formación supone la enajenación, pero no se reduce a ella. En la recuperación, en el retorno a sí mismo, Gadamer ve en ese movimiento la esencia de la formación.

De otro lado, en la presente categoría se plantea algunos conceptos teóricos de Nussbaum (2002) que son relevantes para entender el concepto y filosofía de la formación por competencias. De acuerdo con el rastreo teórico, la autora no hace alusión directa a este concepto, aunque en la mayoría de sus textos en especial, enfatiza en el factor social de la educación desde esta perspectiva. Es decir, su búsqueda se ha centrado en reconocer realmente el papel de la formación y de los actores o agentes formadores, considerando que el mejor aporte que les puede dar la formación ciudadana a las personas es desarrollar y potenciar sus capacidades.

Para la autora, las competencias de la formación no pueden estar al margen de reconocer tres grandes problemas que permean la justicia actual: a) la exclusión de poblaciones vulnerables; b) las desigualdades entre los países ricos y pobres que afectan las oportunidades de vida de los ciudadanos y, c) el establecimiento de principios de justicia centrados en seres humanos racionales y adultos, que desconocen los deberes morales frente a especies no humanas.

En estos tres problemas planteados por Nussbaum, queda claro que uno de los más importantes requisitos para lograr los cambios es salir de ese estado de sometimiento que la autora denomina una crisis silenciosa. Dicha crisis, como lo plantea, no es más que el resultado de una historia de la indiferencia por el que sufre o por las carencias que tienen que enfrentar los otros

para seguir subsistiendo, caso particular al plantear que estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener la democracia. En tal sentido, expresa:

Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán naciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a nivel mundial pende de un hilo (Nussbaum, 2012, p. 20).

Para Nussbaum (*et; al*, 2002) la educación está en crisis porque ésta se piensa desde lo económico y lo productivo; no una educación integral que tenga en cuenta una visión humanista y respetuosa de la diversidad. Ahora bien, señalado este aporte sobre la distinción entre formación y educación, existen algunas pautas o lineamientos necesarios para formar al ciudadano, tal como lo señala Nussbaum (2005), un ciudadano que participe y se desempeñe en el mundo con sensibilidad y capacidad de comprensión.

En este sentido, Nussbaum considera que uno de los mayores problemas que enfrenta la educación como escenario para la construcción de conocimiento se refleja meramente en una escasez de asignación de inversión por la poca rentabilidad que, para algunos estados, produce este tipo de ejercicio formativo, es decir, su costo/beneficio, tanto en términos sociales como económicos no es atractivo. Más crítico aún, entre las ciencias que más sufren este abandono presupuestal están aquellas que se relacionan con la imaginación, la creatividad, la rigurosidad en el pensamiento crítico, sustituidas por el cultivo de capacidades utilitarias, aptas para generar renta. Hasta aquí, según la interpretación sobre la fundamentación de la autora, los retos que debe asumir la educación, aparte de entrever toda una crisis mundial en torno a la justicia, se vinculan también al desafío de volver a darle valor, más allá de los beneficios financieros, al papel que tienen las capacidades intelectuales y humanas de las personas como instrumento prioritario en la lucha contra la desigualdad, no obstante es considerada la educación como un derecho universal sustentado en las legislaciones mundiales.

La relevancia de atender esos lineamientos institucionales de los estados son los que estimulan reflexiones de Nussbaum como: “todos los seres humanos son creaturas tales que, si se les brinda el apoyo educacional y material apropiado, pueden llegar a ser plenamente capaces de todas las funciones humanas” (2002, p. 127). Desde esta posición, para Nussbaum, se constituye un reto de la sociedad, dar solución a los problemas que demanda de los individuos el ser seres humanos diversos, lo cual se logra formando ciudadanos vinculados por lazos de mutuo reconocimiento y mutua preocupación.

Se trata, por lo tanto, de entender el concepto educación como la forma de cultivar el Conocimiento en la humanidad como aquellas capacidades esenciales para poder hacer un examen autocrítico sobre sí mismos y sobre las tradiciones, lo cual recomienda que el quehacer educativo debe preocuparse por trabajar la identidad personal y colectiva, de cara a la problemática de la diversidad, que amenaza constantemente la unidad y la integración en sociedad. En otras palabras, la formación humanística que deben recibir los ciudadanos está relacionada con potenciar el desarrollo de ciertas capacidades que permitan al ciudadano llegar a pensar por sí mismo, acerca de lo que cree y aquello que está dispuesto a defender.

De acuerdo con lo anterior, para Nussbaum (2010) se requiere volver a lo humano, lo cual implica:

Una educación que capacite al ser humano para convivir armónica y solidariamente en sociedades cada vez más heterogéneas y complejas. En otras palabras, es promover los sentimientos y actitudes morales que ayuden a fortalecer lazos de unión entre ellos- Un elemento importante en la formación de los ciudadanos es que se coloquen en el lugar de otro ser humano, con el fin de comprenderlo y entenderlo. Darles una relevancia a los espacios destinados a las artes y las humanidades (p. 65).

En efecto, se retoma de los postulados de Nussbaum su preocupación por una formación humana, integral y al servicio de los otros. Una formación que supere la individualidad del modelo imperante, ya que el conocimiento se construye entre otros a través del diálogo y la concertación, pues mediante “el uso de la palabra y el ejercicio de su juicio crítico, los ciudadanos pueden llegar

a conocer lo que es mejor para sus propias vidas, y también para la vida buena o en aras al bienestar general”. (Nussbaum, 2004. p. 42) El punto de partida del enfoque de las capacidades humanas es la concepción de la dignidad del ser humano, una vida acorde con esa dignidad que incluya un funcionamiento auténticamente humano y el reconocimiento que el ser humano se halla necesitado de una totalidad de actividades vitales humanas.

En este sentido, a diferencia del concepto de necesidades se entienden las capacidades como “aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad humana” (Nussbaum, 2006, p. 83). En este sentido, la autora desarrolla un argumento verdaderamente universal en favor de la emancipación humana, al centrar su ponencia en las capacidades y opciones, abordando, además, los obstáculos concretos a los que se enfrentan la humanidad.

No cabe duda de que la posición que asume Nussbaum respecto de la formación ciudadana tiene como marco una democracia liberal en la que se emite un contrato social por la convivencia humana. Desde esta óptica, Nussbaum considera diversas premisas a considerar para lograr un armónico desarrollo que permita potenciar el ejercicio ciudadano, como desarrollar capacidades para hacer examen autocrítico de sí y de las propias tradiciones; sentirse miembro o participante de una comunidad o una familia, más allá de las propias identificaciones regionales, étnicas, religiosas o de cualquier otra índole; lograr la capacidad de situarse en el plano de los otros, comprender su emocionalidad, sentimientos, aspiraciones, lógicas y demás aspectos que le dan valor y sentido a su existencia. En este sentido, la educación permite lograr mejores ciudadanos, de ahí que el papel de formar ciudadanos libres desde la perspectiva de Nussbaum implica que aprendan a razonar por sí mismos y no a través de intermediarios o terceros.

Por último, vale la pena abordar el concepto filosófico de formación desde Nussbaum, centrado en el significado y disciplina intelectual, que permitan enriquecer la parte personal y profesional del ciudadano, esto es, que la educación superior contribuya con una preparación general para formar ciudadanía, no sólo desde el tecnicismo o competencias laborales sino desde la formación humanística, permitiendo la formación de una cultura democrática que sea deliberante y reflexiva.

En síntesis, lo que se ha expresado acerca del concepto de formación, es la necesidad de que éste sea más humanista, centrada en la personalidad y en el respeto hacia el ser humano; revitalización a los centros formativos (las instituciones educativas) como verdaderos talleres donde se aprenda a vivir, teniendo en cuenta que lo importante es el aprendizaje permanente, que la vida es activa, cambiante y que, por tanto, requiere de la participación creadora del individuo en la sociedad, con el fin de lograr un mayor desarrollo de las conductas creativas, reflexivas y críticas en los estudiantes.

En tanto que la sociedad del conocimiento ha establecido la importancia de desarrollar habilidades y técnicas con el fin de ser trabajadores de conocimiento competitivos dentro de la sociedad moderna, resulta necesario identificar cómo se consolida la relación de la gestión del conocimiento en la formación por competencias.

3.2. Sociedad del Conocimiento

3.2.1. La teoría de Peter Drucker.

El sociólogo Peter Drucker (1969) expone el fenómeno de una sociedad del conocimiento. Siendo esta, en síntesis, “aquella en donde las interrelaciones que vinculan a los individuos se sustentan a través del acceso y procesamiento de información con el propósito de generar conocimiento, primordialmente, a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS)” (Avalos, 2013).

La necesidad inherente de cada ser humano de una constante formación (empírica o formal), gracias a la acelerada evolución económica, académica y disciplinar que se vive en las últimas décadas, han hecho que las comunidades, las organizaciones y personas deban equiparse de nuevas competencias, que le ayude a trastocar o hallar nuevas capacidades. “Al respecto la sociedad del conocimiento se caracteriza por su:

[...] capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y

engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación (Avalos, 2013, p. 24).

Siendo explícita la relación de educación y sociedad del conocimiento, es importante discernir cuál es su función:

La relación entre conocimiento y educación no debe entenderse como una forma de extensión cultural; según la cual el conocimiento es producido por sistemas expertos y simplificado por educadores y divulgadores para su socialización. Frente a esta visión, se impone la idea del conocimiento como una tarea compartida en la que pueden contribuir, además de los expertos, los y las estudiantes y la ciudadanía en general (Ayuste, Gros y Valdivielso, 2012, p. 44).

Lo dicho indica a que el nuevo contexto implica ver la educación como un medio de desarrollo. El concepto de sociedad de conocimiento tiene sus orígenes en un concepto previo, el de la sociedad de la información, el cual fue planteado en la década de los 60 del siglo XX, desde el cual se empezó a plantear la transformación y la pérdida de liderazgo en el desarrollo económico de los sectores de producción agrícola e industrial. En cambio, explica Forero (2009), es el sector servicio el que fue cobrando mayor impacto y adquiriendo más auge en tanto que incluye mayor diversidad de actividades económicas como transporte, comunicación, distribución de redes, almacenamiento, finanzas y créditos, asesoría, publicidad, diseño de software, informática, medios masivos de comunicación, industrias del entretenimiento, turismo y venta informal.

Estas transformaciones son las que Peter Drucker toma como punto de partida para plantear la premisa de que, visto desde el ámbito de la alta gerencia, los procesos relacionados con la sistematización y organización de la información adquieren mayor importancia en tanto que se enfoca en la productividad del conocimiento. Esto quiere decir que aquello que permite el mejor y mayor desempeño de las organizaciones –en general, sin sesgo de tipología– es el modo como se trabaja con el conocimiento (Drucker, 1993).

A partir de un profundo estudio sobre el desarrollo que ha tenido la sociedad desde la Revolución Industrial, hasta entrado el siglo XX, Ducker (1993) explora el modo como la productividad y el conocimiento se vincularon de manera más sólida y pragmática como conceptos que orientaron los procesos y el enfoque de las ciencias modernas hacia el desarrollo tecnológico y su implementación dentro de las organizaciones. Esto dentro del marco del establecimiento del capitalismo como sistema social y económico que rige a occidente y que, posteriormente –en el siglo XX– alcanza a desplegarse en Asia con el fin de los gobiernos comunistas.

El desarrollo del capitalismo y el impulso al avance tecnológico que significó, un gran desarrollo de inventos y descubrimientos científicos que rápidamente fueron llevados al ámbito industrial para mejorar procesos y estandarizarlos, la formulación de un nuevo significado del conocimiento, distinto al que había sido construido por una larga tradición filosófica occidental que inició en la civilización griega. Dicho nuevo significado, no obstante, fue el resultado de una serie de acontecimientos que dan lugar a diferentes causas y explicaciones de cómo se generó. Del nuevo significado que adquirió el conocimiento a lo largo del desarrollo de la Revolución Industrial dependió el que, actualmente, el capitalismo y el avance técnico se hayan desplegado en todo el mundo y sean considerados como definitorios del mundo moderno:

[...] hay un elemento crítico, sin el cual los bien conocidos fenómenos, es decir, el capitalismo y el avance técnico, probablemente no podrían haberse convertido en una pandemia social y mundial. Ese elemento es el cambio radical del *significado del conocimiento* que ocurrió en Europa hacia el año 1700, o poco después (Drucker, 1993, p. 26).

Se trata de un cambio radical porque el conocimiento, tal como había sido concebido desde la filosofía socrática y de los sofistas en la Grecia clásica, empezó a ser concebido como uno que estaba directamente vinculado con la técnica y la habilidad; esto quiere decir que se desplazó la orientación que había por la búsqueda de un conocimiento que llevara a los hombres hacia la sabiduría y se dio prioridad a que el conocimiento que ofreciese un orden, un sistema y unos parámetros con los cuales realizar acciones puntuales, de manera que se garantizara el buen desarrollo de los procesos. De fondo, se trata de la transformación de un conocimiento de carácter

positivista, en tanto que se busca que su finalidad sea la aplicación y la puesta en práctica para aportar beneficios que sea materializados y evaluados. Ducker resume la diferencia entre un concepto y el otro en los siguientes términos:

[...] el desprecio del Occidente por la habilidad era desconocido hasta que apareció el gentleman en la Inglaterra del siglo XVIII. Este desprecio, que llegó a tales alturas en la Inglaterra victoriana, no era otra cosa que una desesperada defensa contra el desplazamiento del gentleman como grupo dirigente de la sociedad por el capitalista y el tecnólogo (Drucker, 1993, p. 30).

Con base en lo anterior, a lo largo del segundo capítulo de *La sociedad poscapitalista*, Ducker (1993), se encarga de exponer cómo se da la transformación y la apertura de la técnica, la habilidad y la tecnología como los rectores que ahora orientarían la búsqueda de conocimiento de la sociedad occidental de siglos XIX y XX. Es así como, a partir de los grandes avances industriales y el aporte teórico, metodológico y técnico de científicos que, en ocasiones, fueron a la vez grandes industriales. Se generó una Revolución de la Productividad. Esta revolución empezó en la aplicación del conocimiento en el diseño y uso de herramientas, procesos y productos y se formalizó cuando Frederick Winslow Taylor (1865-1915) “aplicó el conocimiento al estudio del trabajo, al análisis del trabajo y a la ingeniería del trabajo” (Drucker, 1993).

La principal diferencia entre el análisis realizado por Taylor acerca del trabajo en relación con el que realizaron otros pensadores como Marx, Bismarck o Henry James es que este comprendió que, a pesar de que así se expresara históricamente o cotidianamente dentro de las organizaciones, el conflicto en el desempeño del trabajo era innecesario. Por lo tanto, el modelo de Taylor es uno en el que se propone superar dicha visión de opresión, dificultad, castigo y desagrado presentada sobre el trabajo, para desarrollar una en la que es posible “hacer productivos a los trabajadores para que pudieran ganar un ingreso decoroso” (Drucker, 1993, p. 33). La propuesta de Taylor es presentada por Drucker en los siguientes e inspiradores términos.

La motivación de Taylor no era la eficiencia. No era la creación de utilidades para los propietarios. Hasta el último día de su vida sostuvo que el trabajador y no el propietario debía

ser el beneficiario de los frutos de la productividad. Su motivación principal era la creación de una sociedad en la cual propietarios y trabajadores, capitalistas y proletarios, tuvieran un interés común en la productividad y pudieran cultivar relaciones de armonía en la aplicación del conocimiento al trabajo. (Drucker, 1993, pág. 33)

Existen entonces, diferentes elementos que han sido mencionados a lo largo de estas ideas, que pueden ser enumerados y permiten entender cómo se va configurando una noción novedosa sobre el conocimiento. En primer lugar, se encuentra el hecho de que la técnica y la habilidad adquieran mayor importancia y, por lo tanto, se conviertan en objetos de estudio y de conceptualización por los diferentes campos del conocimiento de la sociedad occidental moderna.

En segundo lugar, está el hecho de que los intelectuales que se dedican a dicho trabajo, son individuos que están directamente vinculados con el desarrollo industrial y tecnológico, bien sea como científicos, como industriales o como trabajadores, como es el caso particular de Taylor, quien fue un obrero que ascendió rápidamente a propietario dentro de una industria de hierros debido a su inventiva.

En tercer lugar, se encuentra el hecho de que, a grandes rasgos, se conciba el trabajo como un elemento independiente de los procesos sociales y políticos que tienen lugar en la historia, aunque es un reflejo de estos, lo que desmota la visión de que el trabajo sea un instrumento de opresión; ahora bien, esto depende de que se dé un giro a la manera como se concibe la productividad vinculada a la realización del trabajo.

En tanto que la habilidad adquiere mayor importancia para la sociedad industrializada, también el hecho de que el trabajador posea esa habilidad, la perfeccione y la utilice de manera que sea más productivo, tal como se pudo evidenciar en las propias palabras de Taylor. Así, la productividad se convierte en interés tanto de los propietarios como de los trabajadores, dado que a ambos les brinda beneficios: a los trabajadores porque sus resultados se ven expresados en mejor ganancia y ser acreedores de estímulos y proyección laboral y social; para los propietarios, la productividad del trabajador lleva a mejor desempeño de la fábrica, crecimiento y cumplimiento de los objetivos.

La aplicación del conocimiento al trabajo también consiste en un giro drástico también, pues se considera que para la realización de tareas manuales no es necesario tener una calificación o habilidades especiales, dado que todo este tipo de tareas se pueden realizar de manera estandarizada. Por lo tanto, es la disposición y la capacidad del trabajador para realizar el trabajo según esté indicado lo que le hace más o menos productivo y, por lo tanto, convertirse en una ficha importante para la empresa en la cual cumple determinadas funciones. En este sentido, no importa qué tanto conocimiento tenga una persona para desempeñar sus funciones sino si, efectivamente, puede cumplir con las funciones que tiene asignadas con habilidad y destreza; es decir, lo que tiene importancia es cómo aplica su conocimiento.

Como resultado de estos postulados, afirma Ducker, tuvo un gran impacto entre los sindicatos de su época –para quienes los años de aprendizaje eran fundamentales en la valoración del trabajador–. De hecho, estrategias de guerra durante la Segunda Guerra Mundial estuvieron altamente influenciadas por la idea de que, ante mejor aplicación de los conocimientos, mayor ventaja habría entre los enemigos. Ducker destaca que, a partir del modelo de Taylor, se dio desarrollo a la capacitación como elemento para potenciar la productividad dentro de las organizaciones. Aspecto que se refleja en el aumento explosivo dentro de la productividad de las empresas europeas:

En el término de unos pocos años, después de que Taylor empezó a aplicar el conocimiento al trabajo, la productividad empezó a aumentar a una tasa de 3.5-4% compuesto por año, lo cual significa que se duplicaba cada dieciocho años, más o menos. Desde que Taylor empezó, la productividad se ha multiplicado por cincuenta en todos los países avanzados. Sobre esta expansión sin precedentes descansa todo el aumento tanto en el nivel de vida como en la calidad de la vida en los países desarrollados (Drucker, 1993, p. 37).

La Revolución de la Productividad, causada por el desarrollo del modelo de Taylor, tal como este autor lo previó, mejoró significativamente la calidad de vida de los trabajadores y, como resultado, benefició al crecimiento exponencial de las empresas que lo implementaron. Esta revolución, sin embargo y como parte del proceso de lo que Ducker entiende de poscapitalismo, estaba completamente finalizada a finales del siglo XX. La productividad de los trabajadores

operativos no representa ningún incremento ni mejoramiento para ninguna organización; esto quiere decir que fue tal el resultado positivo de la productividad que esta llevó a la superación del modelo que la impulsó. Es por eso que el siguiente nivel de la productividad debía estar orientado hacia los trabajadores no manuales, lo que en palabras de Ducker requiere “aplicar conocimiento al conocimiento” (Drucker, 1993, p. 39).

Como resultado del cambio del significado del conocimiento, en el siglo XX se está viviendo la Revolución Administrativa. El proceso que ha llevado a la sociedad a caracterizarse por la manera como aplica el conocimiento para el trabajo y, posteriormente, como aplica el conocimiento al conocimiento, ha tardado apenas 250 años. Principalmente, el punto al que la sociedad poscapitalista – en términos de Ducker– ha llegado, es al de darle un lugar privilegiado a la educación formal, a la profesionalización y a la formación; este conocimiento formal se considera, actualmente, el recurso económico clave para alcanzar un lugar dentro del competitivo mundo laboral. De ahí que Ducker afirme que “Hoy el conocimiento es el único recurso significativo” pues ni los recursos naturales, ni el trabajo o el capital reciben la relevancia que se le da al conocimiento en relación con la productividad, el crecimiento y la competitividad; categorías profusamente utilizadas dentro del paradigma de la administración contemporánea. De hecho, el autor afirma que tener trabajo y capital dependen del conocimiento, motivo por el cual se entiende esta cualidad como un instrumento por medio del cual es posible obtener resultados de tipo social y económico.

Aplicar conocimiento al conocimiento consiste en transformar el conocimiento invirtiendo los conocimientos que se tienen para saber cómo aplicarlos. Según Drucker, quien, como se ha dicho, desarrolla esta perspectiva desde la perspectiva de la administración, considera que, justamente, en esto consiste dicha actividad. Administrar o la administración –en términos muy amplios, consiste en aplicar el conocimiento sobre lo ya conocido para obtener resultados específicos. Además, también consiste en aplicar el conocimiento de forma “sistemática y deliberada para definir qué nuevo conocimiento se necesita, si este es factible y qué hay que hacer para hacerlo eficaz. Se está aplicando, en otras palabras, la innovación sistemática” (Drucker, 1993, pág. 41). Es posible afirmar que reconocidos teóricos de las ciencias administrativas, como Kotler

(Kotler & Keller, 2012), Koontz (2012) Zwerg (2012) o el mismo Porter (1997), han orientado sus reflexiones –desde diferentes puntos de vista– en torno a este nuevo concepto del conocimiento y su relación con otros elementos ineludibles como la innovación.

Como se puede ver, hasta este punto el conocimiento en la sociedad industrializada y capitalista ha pasado por tres momentos: la revolución industrial (desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del XIX), la revolución de la productividad (desde 1880 hasta la terminación de la Segunda Guerra Mundial), y se encuentra en la revolución de la administración. Esta última, según afirma Ducker, es la que ha logrado un alcance global en menos de 50 años, entre 1945 y 1990.

Para Ducker la comprensión sobre la administración, según se ha dicho anteriormente, tiene que trascender la mera visión de negocios, para ser comprendida de manera amplia y generalizante. Así lo exige la sociedad moderna: todas las organizaciones que quieren permanecer activas, que quieren existir, requieren vincular la administración como una actividad fundamental. El autor afirma, de hecho, que las organizaciones que no tienen el carácter de ser de negocios necesitan aún más enfoque que las que sí lo tienen pues no tienen la disciplina ni cuentan con la implementación de conceptos, herramientas, técnicas o instrumentos que fueron utilizados por mucho tiempo solo en dichas organizaciones. Por lo tanto, la administración adquiere un papel fundamental dentro de la sociedad de conocimiento: “Hoy sabemos que la administración es una función genérica de toda clase de organizaciones, cualquiera que sea su misión específica. Es un órgano genérico de la sociedad de conocimiento” (Drucker, 1993, p. 43).

Con el fin de consolidar una base de conceptos que sostengan una comprensión profunda sobre los diferentes elementos primordiales que hay que tener en cuenta para el desarrollo de una propuesta que procure dar desarrollo a la gestión del conocimiento, como estrategia metodológica para implementar en la institución educativa Santa Catalina Labouré, según la noción de sociedad del conocimiento desarrollada por Drunke, se expone la base conceptual de la investigación.

Los conceptos a abordar son la gestión de conocimiento, por lo que previamente es necesario reconocer qué es la gestión en términos generales; de esta manera es posible comprender cómo se vincula la gestión a la sociedad del conocimiento (aspecto que fue abordado brevemente

en el desarrollo anterior). Posteriormente se profundiza en las diferentes discusiones que han surgido a partir del concepto de sociedad del conocimiento en materia de su relación con la educación y sus propósitos, y cuando busca darle desarrollo en el contexto de países en desarrollo.

Finalmente, se presenta la estructuración de la Institución objeto de estudio, su historia, sus elementos teleológicos y su ideología institucional. Esto permitirá aproximarse a la identificación del modo como se están presentando los diferentes elementos de la sociedad del conocimiento y la gestión del conocimiento dentro de su propuesta educativa.

3.2.2 Evolución y desarrollo del concepto de la Sociedad del Conocimiento

Para empezar, es posible afirmar que el concepto abordado también ha tenido relación con el de sociedad postindustrial, desarrollado por D. Bell, mediante el cual designa a la transición de la economía que se decida a la producción de objetos a una enfocada en los servicios, en la que se da preferencia a los profesionales técnicamente cualificados para diseñar, ofrecer y distribuir los servicios. Por lo tanto, el conocimiento y los individuos que están mejor habilitados para procesarlo se enfocan en que dicho proceso lleve al “progreso tecnológico y la evaluación de la tecnología, y se caracteriza por la creación de una nueva tecnología intelectual como base de los procesos de decisión” (Krüger, 2006).

Krunger (2006) encuentra que otros conceptos que son empleados para describir los cambios que la sociedad ha experimentado desde la revolución industrial, tal como han sido expuestos recientemente, son los de sociedad de la información o sociedad red. La diferencia entre cada concepto, sin embargo, se puede matizar. La sociedad de la información se utiliza cuando se hace referencia al ámbito tecnológico y los efectos que tiene en la generación de empleo y en el crecimiento económico. Fundamentalmente, este concepto plantea que en la sociedad actual es fundamental la producción, reproducción y distribución de la información.

Por otro lado, para Montuschi (2001) no es posible utilizar ambos términos –información y conocimiento– para designar una misma etiqueta atribuida a la sociedad actual. En cambio, esta autora considera que existe un tránsito de la sociedad de la información hacia la de sociedad del

conocimiento, motivo por el cual profundiza en el concepto de conocimiento y en el de información para establecer las diferencias.

Mientras la información designa el producto resultado por la transformación de datos a partir de la interpretación de quien los recibe, el conocimiento implica un proceso predictivo en el que, a su vez, se transforma la información. Por lo tanto, el conocimiento implica mayor complejidad en la estructuración y generación de redes de distintos tipos de información. No obstante, aunque la información es útil para el conocimiento, no es indispensable, pues el conocimiento se puede generar por diferentes tipos de hechos o situaciones, experiencias, sensaciones, emociones, previstas o imprevistas, sin haber adquirido información adicional más que esta. Respecto a la sociedad de red es posible recordar a Castells (1996), quien utiliza este concepto para hacer referencia cuando se hace uso de la tecnología ya desarrollada y se investiga los efectos que esta tiene sobre la sociedad en la medida que se aplica.

Para plantear una discusión sobre las diferencias que se han intentado establecer en relación con las etiquetas atribuidas a la sociedad, Ove (2002) procura responder a la pregunta acerca de si, efectivamente, se puede considerar a la sociedad actual como una del conocimiento. Para esto realiza la siguiente formulación:

Tanto la respuesta positiva como la negativa son posibles. La primera porque la cantidad total de conocimiento humano acumulado va en aumento. Pero, por otra parte, se puede afirmar que la información se está acumulando a una velocidad mucho mayor que el conocimiento y que la transformación de la información en conocimiento se está quedando atrás. Desde ese punto de vista, la “sociedad de la información” (o incluso quizá la “sociedad de los datos”) sería una definición más precisa. (p.8)

Lo anterior va de la mano con el criterio de Montuschi (2001), para quien la visión de Ducker (1993) es bastante positiva al afirmar que se ha alcanzado una sociedad del conocimiento, cuando aún en el mundo muy pocas veces se procesa la información de manera que se produzca verdadero conocimiento. Por lo tanto, para esta autora la sociedad está ante una gran exposición y producción de información, pero dichas cantidades no son consideradas por su calidad.

Por su parte, Ove (2002) considera que el término sociedad de conocimiento solo puede ser entendido en la medida que estructura a las sociedades de poder; esto recuerda en cierta medida al filósofo francés Foucault, para quien aquel que tiene el poder es el que tiene acceso al conocimiento y lo domina. Además, continua, Ove (marzo 2002), solamente algunos tipos de conocimiento han adquirido importancia, mientras que otros disminuyen, como si se tratase de una competencia en la que nuevamente rige el poder. En todo caso, este autor considera que la sociedad de conocimiento, vista de esta manera, también es una sociedad en riesgo en tanto que las personas se vuelven más dependientes del conocimiento y no lo contrario.

La discusión planteada anteriormente adquiere importancia para la formulación planteada en esta investigación, porque entra a cuestionar la visión de Ducker acerca de cómo se articula la sociedad de conocimiento con la administración, en tanto que para este autor la administración entra a jugar un papel clave en la productividad y el progreso de las organizaciones –por lo tanto, de las naciones– porque permite tomar decisiones. Frente a esto, y en consecuencia con el desarrollo de sus ideas, Ove (marzo 2002) indica que la dependencia al conocimiento, el azar y la inseguridad científica son aspectos que terminan por afectar la toma de decisiones. Es así que, ante la acumulación de la información, también puede presentarse aumento de la inseguridad dado que mientras se solucionan viejas inseguridades, se van creando otras nuevas y de manera más rápida e inmediata. Frente a este problema de carácter claramente epistemológico, Ove convoca a lo siguiente:

Para solucionar toda esta inseguridad, es necesario elaborar estrategias para procesar la información y la adopción de decisiones, que tomen esto en cuenta. El análisis del riesgo cuantitativo, el principio de precaución, las opciones reversibles de decisión, la implicación del destinatario, y los procesos participativos son indicios de los planteamientos que los investigadores y los profesionales han adoptado para el desarrollo de estas estrategias. No hay duda de que, para solucionar los problemas suscitados por la inseguridad y el riesgo, es necesario entender mejor los flujos de la información en la sociedad moderna y sus repercusiones sociales (p. 45).

De acuerdo con lo anterior es considerable, y en esta investigación así se asume, que la visión de Ducker acerca de la administración orientada a la gestión del conocimiento, debe ser vista teniendo en cuenta los problemas y dificultades que enfrenta la sociedad actual: acumulación de información que no es procesada, inmediatez frente a la cual las personas no aplican un criterio de cuestionamiento sobre la veracidad de los contenidos y las fuentes, inseguridad porque se subestima el peso que tienen el azar y las eventualidades para el desarrollo de la información en conocimiento, uso indistinto de los términos información y conocimiento, riesgo en la toma de decisiones.

En el ámbito puntual de la educación y de las instituciones educativas, resulta importante orientar hacia una gestión del conocimiento en el que se materialice todo lo que es enunciado como característico de la sociedad del conocimiento. Por esta razón se debe realizar análisis de los riesgos cualitativos que implica la sobreproducción de información y que busca ofrecerse como conocimiento; también debe aplicarse el principio de precaución, de manera que la gestión del conocimiento sea adecuada y cumpla la finalidad de las instituciones educativas, que es el de lograr el aprendizaje de los discentes. También debe ser una gestión que tenga en cuenta las opciones reversibles de decisión, de manera que pueda obcecar a sus procedimientos si para el cumplimiento de sus principios se considera conveniente. Por lo anterior, la implicación del destinatario, que son los educandos son la prioridad en la toma de decisiones.

Revisado lo anterior, es posible abordar el concepto desarrollado por Ducker (1993) sobre la sociedad de conocimientos, para quien dicha noción causa una verdadera transformación en la sociedad dado que, al ser considerado el conocimiento el recurso más importante, trasciende al capitalismo como sistema que ordena la sociedad. En este sentido, la sociedad poscapitalista se caracteriza porque su estructura es completamente diferente a la anterior y esto implica una nueva dinámica social, económica y una nueva política. Es importante matizar que se trata de conocimientos, como un sustantivo plural y no singular. Hay que recordar que, al desplazarse el saber por la habilidad y la técnica, el conocimiento que recibe mayor atención es el especializado, pues con este es posible cumplir funciones específicas dentro de una rama o campo de la ciencia;

en cambio, con un conocimiento genérico, intelectual dispuesto hacia la sabiduría, no es posible cumplir funciones relacionadas con la productividad que exige el mundo actual.

De esta manera es que surgen las disciplinas como conocimientos especializados, en las que se presentan como productos metodologías, métodos y técnicas que buscan convertir una experiencia puntual o particular en sistema. “Esta mudanza, de conocimiento a conocimientos, le ha dado al conocimiento el poder de crear una nueva sociedad. Pero esta sociedad tiene que estructurarse sobre la base de que el conocimiento sea especializado y las personas instruidas sean especialistas. Esto les da su poder” (Drucker, 1993, p. 53).

Con base en lo anterior, es posible afirmar que Drucker (1993) tiene el mismo propósito de Taylor de orientar la productividad hacia el beneficio de los trabajadores, los cuales pueden ser reconocidos, ahora, como trabajadores del conocimiento. Ahora bien, para cumplir con ese propósito ahora las personas deben enfocarse en el desarrollo del conocimiento que poseen y de hacerlo más sofisticado. En tanto que las personas logren empoderarse en el dominio del conocimiento que tienen, toda la sociedad se transforma en la procura de que todos los individuos puedan acceder fácilmente a la educación y que esta sea, también de calidad. Es por ello que estos dos factores constituyen los principales mecanismos para que los ciudadanos sean competentes dentro del mundo globalizado, con altos niveles de competitividad y, a la vez, de incertidumbre (Forero, 2009).

En síntesis, como consecuencia del desarrollo de una sociedad de conocimientos, Drucker (1967 citado por Sánchez, 2006) destaca:

el surgimiento de un nuevo liderazgo; nuevos planteamientos éticos y jurídicos acerca del poder, y sociales en cuanto a la integración de especialistas y personas sin calificar; nuevos enfoques educativos relacionados con el nacimiento teórico de la dirección de empresas como un arte liberal; una clase social desconocida hasta entonces: los trabajadores del conocimiento; la posible vía para superar el antagonismo colectivismo-individualismo; la aparición de los sistemas de información y decisión (p. 75).

Es posible afirmar que la educación adquiere un papel fundamental para el logro de los beneficios mencionados, pues es a partir de esta que es posible lograr el nivel de especialización para que los trabajadores de conocimiento logren dominar los conocimientos y asumir un papel más participativo, crítico y definitivo en la construcción de una sociedad nueva. De allí que el concepto de sociedad de conocimiento implique también un cambio en la tecnología y la economía en relación con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la planificación de la educación y la formación, en la gestión del conocimiento y del trabajo (Tedesco, 1998). Por lo tanto, en relación con la sociedad de conocimiento, la educación también se transforma y sufre cambios respecto a los modelos tradicionales en los diferentes niveles, escolar, universitario y de capacitación.

3.2.3. La Sociedad del Conocimiento y la educación

En la medida que se reconoce que la educación tiene un valor económico, es necesario que las instituciones educativas, en cabeza de las autoridades encargadas del sistema educativo de cada país, contemplen cómo responder a las nuevas necesidades y exigencias de la sociedad del conocimiento (Krüger, 2006). Esto sin perder de vista sus propósitos, como antes se dijo. Por lo visto, la discusión sobre el papel de la educación en la sociedad del conocimiento siempre se aborda desde la contemplación de los factores y consecuencias que dan lugar a problemas relacionados bien sea con las dificultades para tener a disposición los recursos que permitan alcanzar los beneficios que esta sociedad brinda, o bien desde una postura de distanciamiento y análisis de lo que acarrea, para la educación y las personas, esforzarse por acomodarse a este modelo.

Respecto a lo que implica para la educación adaptarse al desarrollo de una sociedad del conocimiento, Rodríguez (2001) considera que existe una amenaza de que la educación sea sustituida por los instrumentos a través de los cuales se obtiene y procesa –hasta cierto punto– la información. Las instituciones, los docentes y los objetivos de la educación pueden ser desplazados, entonces, por los avances tecnológicos y el desarrollo acelerado de la telemática dado que se concibe que el conocimiento es más accesible a partir del uso de los dispositivos que conectan a los usuarios con bases de datos y fuentes de información. En este sentido, el problema que enfrenta la educación, hoy en día, no es sobre los modelos que usa para lograr el aprendizaje adecuado y

oportuno de conocimientos necesarios y actualizados, sino que se trata de la pérdida de legitimidad de las instituciones y de aquello que la compone.

En línea con lo anterior, el interés de un grupo de pedagogos que identifican más impactos negativos que positivos en la sociedad de conocimiento, es que en este proceso que parece inevitable, la educación mantenga sus fines y no se conviertan en un medio para instrumentalizar a los individuos en el afán por el perfeccionamiento y especialización. En cambio, la educación debe plantearse como el elemento que permite que en la sociedad del conocimiento sea aprovechada la información para construir un conocimiento que aporte en el desarrollo humano. Por lo tanto, según esta postura crítica de la sociedad del conocimiento, la educación debe empeñarse en formar ciudadanos pensantes, formar en valores para alcanzar una vida digna y con significado en la que los individuos puedan coexistir de manera solidaria. Para ello, resulta fundamental que la educación asuma una postura activa y crítica en la que el avance tecnológico y sus aportes sean aplicados con rigor y criterio; así como debe manifestarse en contra de las posturas que motiven por una ruptura total del proceso educativo sustituido por la tecnología (Rodríguez, 2001; González & Javier, 2012).

Otra perspectiva más reconciliadora pero igual de determinada a favor de la pedagogía, considera que la sociedad de la comunicación más que un propósito es el tránsito que el mundo ha tomado debido a los procesos históricos. Por lo tanto, estos cambios han afectado a la educación y le imponen nuevos retos y, también, nuevas posibilidades y oportunidades para desplegar en su objetivo. En este sentido, es importante destacar las capacidades y competencias que son necesarias para la sociedad del conocimiento, lo que significa la oportunidad de potenciarlas según las nuevas necesidades y los riesgos que se presentan en esta sociedad. Así, ante la inseguridad y la fragmentación de la universidad es necesario desarrollar estrategias que permitan la gestión de la atención y depurar la información; también se requieren personas creativas que sepan responder ante la incertidumbre y adaptarse a esta buscando siempre experiencias nuevas.

Desde esta perspectiva moderada ante la sociedad del conocimiento, Ajuste, Gros y Valdivielso (2012), llegan a la idea de que:

[...] algunas de las tareas educativas de mayor relevancia pivotan sobre las siguientes acciones: mostrar dónde está la información más valiosa; establecer criterios para su selección; facilitar las conexiones entre ideas y conocimientos dispares; eliminar el malestar frente al error y a la crítica; y contribuir a que esa información se convierta en saber a través de un proceso de elaboración personal que puede desarrollarse de manera individual y/o colectiva. (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012, p. 27).

De acuerdo con el criterio que sigue la presente investigación, se considera que la segunda perspectiva expuesta es la que ofrece mayores posibilidades, aunque es necesario revisarla teniendo en cuenta los problemas y dificultades a los que apunta la primera perspectiva –la crítica– formula. No obstante, se considera que la pedagogía y la educación pueden obtener mejores resultados en la medida que aprovechen los aportes que ofrece el mundo de la sociedad del conocimiento, para desplegar sus funciones y alcanzar sus fines que, a pesar del tiempo, siguen siendo los de mejorar la calidad de vida de las personas. Es en este sentido que se considera importante profundizar un poco más en cada uno de los conceptos que tienen relación con las habilidades y potencialidades de la sociedad del conocimiento en relación con la educación. Estos conceptos son las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, el aprender a aprender, la sociedad en red y la creatividad.

La formación educativa en la sociedad del conocimiento, tiene el papel de proveer el contexto apropiado para facilitar la creación y acumulación de conocimiento. Por lo cual, necesita ciertas características para cumplir estas tareas; “Lo cierto es que muchas de las «aptitudes flexibles», «capacidades genéricas», «soft skills»... ya estaban presentes en buena parte de los objetivos educativos. Es el caso de las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo o la capacidad de aprender a aprender” (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012, *s.p.*), a las cuales se anexan sociedad en red y la creatividad.

- Habilidades comunicativas: son competencias educativas “orientada a desarrollar sistemas y procesos capaces de incluir un número cada vez más importante de saberes, opiniones, perspectivas culturales, estilos de vida, etc. con el propósito de escalar un peldaño más y avanzar hacia una verdadera democracia del conocimiento” (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012). Asumiendo que no hay nadie que lo sepa todo, ni nadie

que no sepa nada. Para esta característica de la sociedad del conocimiento es importante el establecimiento de redes de comunicación eficientes dentro y fuera de la organización; y un enfoque interpretativo relacionado con el concepto de innovación.

- Trabajo en equipo: el conocimiento ha pasado de concebirse como un ente en estado sólido, estático y lejano, a un objeto con cualidades que le dan la posibilidad de convertirse en relativo y dinámico, por lo cual, se puede gestar desde trabajo colaborativo. La sociedad del conocimiento nos muestra como el trabajo en equipo, refuerza valores inherentes a la escuela como lo son la colaboración y la solidaridad; “Los planteamientos pedagógicos que han dominado hasta ahora buena parte de nuestra realidad educativa (vertical descendente), pueden verse desplazados progresivamente por experiencias más participativas de acuerdo con la naturaleza social del conocimiento en la actualidad, y con la manera en que las nuevas generaciones aprenden y comparten información” (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012, s.p.).
- Aprender a aprender: es una de las competencias en las que se hace mayor énfasis en la educación el día de hoy. Saber cuáles son los propósitos del aprendizaje, ayuda a identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos.; “El problema al que nos enfrentamos consiste entonces en el de la discriminación inteligente. No podemos procesar toda la información que nos llega. Por consiguiente, necesitamos dotarnos de estrategias que actúen de filtros y nos ayuden a seleccionar la información que es relevante de la que no lo es” (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012, s.p.), siendo este en resumen el propósito de aprender a aprender. Tener el ingenio, como lo expresa Gardner (2011) de “combinar la capacidad juvenil de absorber y almacenar nueva información con las capacidades evaluadoras de las personas mayores» (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012).

- Sociedad en red: para hablar de una sociedad en red, tenemos que hablar del uso de la TICS y de conectividad; en el uso de las TICS se destaca la alfabetización digital como una herramienta necesaria para el mejor manejo de estas; la alfabetización digital pretende “atenuar los efectos negativos del uso indebido de los artefactos, redes sociales y medios de comunicación, sin perder de vista que el fin último de la educación es formar ciudadanos y ciudadanas competentes capaces de pensar y actuar críticamente” (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012).
- El conectivismo “pretende integrar los principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización...plantea la conectividad como el aspecto clave en la producción del conocimiento. «La conectividad permite que los individuos creen y distribuyan sus propios materiales e identidad. Ya no contemplamos un todo sino muchas piezas que componen el todo, y como individuos creamos una versión del todo que se adapta a nuestras necesidades e intereses. (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012).
- Creatividad: es una de las características trascendentales en la sociedad del conocimiento, pues da paso a la innovación. En la escuela se puede dar de la siguiente forma, “mostrar dónde está la información más valiosa; establecer criterios para su selección; facilitar las conexiones entre ideas y conocimientos dispares; eliminar el malestar frente al error y a la crítica; y contribuir a que esa información se convierta en saber a través de un proceso de elaboración personal que puede desarrollarse de manera individual y/o colectiva” (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012, *s.p.*). Tales acciones generar la suficiente seguridad para enfrentar el error, “La inteligencia en su dimensión más creativa consiste en sobreponerse de los errores, transformándolos en fuentes de aprendizaje, y mantener viva la curiosidad. Esta disposición hacia el aprendizaje exige ser capaz de poner en entredicho lo que se da por sabido y a cambiar de opinión y de conducta de acuerdo con los hallazgos obtenidos”. (Ayuste, Gros, & Valdivielso, 2012, *s.p.*).

La positiva visión que tiene Drucker sobre el concepto que ha propuesto ha sido matizada, por aquellos que la apoyan, indicando que en la sociedad actual se encuentran de manera simultánea los tipos de sociedad que fueron anteriormente mencionados: de la información, de redes y de conocimientos. Esto quiere decir que la transformación y alcanzar los múltiples beneficios que fueron enumerados en la anterior cita implica subsistir, a la vez, con las problemáticas o aspectos característicos de sistemas anteriores. De este modo, es posible comprender que en la actualidad la sociedad contemporánea pasa por procesos de transición bastante complejos en los que, a la vez que se presentan grandes cambios de carácter tecnológico y en la manera como se concibe el conocimiento, también subsisten problemáticas propias de modelos previos. Esto se hace mucho más evidente si se observa cómo se presenta la sociedad del conocimiento en países distintos a los desarrollados.

Respecto a la educación en países en vías de desarrollo dentro de la sociedad del conocimiento, García (2012) destaca el hecho de que las múltiples posibilidades que ofrece la sociedad de conocimientos –como la de la información y la de redes–, aunque se han desplegado a lo largo y ancho del planeta, no son universales. Esto quiere decir que, aunque todos los países deban apuntar hacia ellas, no todos los países pueden responder a ellas: el principal motivo de dicha situación se debe a que el desarrollo social tal como lo propone Drucker depende necesariamente de la disposición de tecnología y recursos digitales para lograr la especialización que empodera a los trabajadores del conocimiento.

Igualmente, Tedesco (1998) afirma que existen múltiples factores que hacen que países y regiones enteras del mundo se encuentren en desventaja para alcanzar los beneficios de la sociedad del conocimiento, dado que no disponen de la tecnología y el capital que los países desarrollados sí tienen. Es por esto que se han planteado hipótesis que buscan revisar con más cuidado la sociedad del conocimiento cuando se presenta dicha desventaja, una de las más generales “consiste en sostener que una sociedad basada en el uso intensivo de conocimientos produce simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación” (Tedesco, 1998, p. 2).

Por lo tanto, aunque se presente como una sociedad radicalmente diferente a la capitalista, en la sociedad del conocimiento la desigualdad y la segmentación social no dejan de existir sino que cambian de sentido: medida por el nivel de especialización de cada sujeto, la segmentación social se da ahora en cada grupo social y no en grupos sociales; respecto a la desigualdad se encuentra que, al igual que el aspecto anterior, no son de carácter personal sino individual, es decir, no son intercategoriales (como capacidades que se desarrollan según el colectivo al que se pertenece y sus condiciones) sino intracategoriales (dependen de cada persona y de la imagen que cada una tenga de sí misma).

En lo que respecta a esta investigación, se considera que es fundamental matizar, entonces, esas limitaciones que se presentan dentro del escenario del sistema educativo nacional colombiano, debido a que, efectivamente, siempre es un factor que condiciona el desarrollo de la gestión del conocimiento. Aspectos relacionados con el acceso, la desigualdad social y la brecha digital que enfrentan municipios y departamentos enteros deben evaluarse, sobre todo para ubicar de manera adecuada el contexto en el que se desarrolla la investigación y los actores que conforman el objeto de estudio. Sin embargo, se destaca el hecho de que las inequidades y las desventajas son aspectos que siempre han estado presentes no solo en Colombia, sino en la mayoría de los países denominados en desarrollo, por lo que, a pesar de ello, es posible formular posibilidades y alternativas que procuren la mejor gestión del conocimiento con base en el concepto de la sociedad de conocimiento.

3.3. Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas se pueden entender como el modelo de interacción a través de los cuales se establecen estrategias que favorecen el desarrollo de aprendizajes y la construcción conjunta de los conocimientos (Garzón, 2010). De esta manera, implican el desarrollo de un trabajo colaborativo entre los docentes, los estudiantes y las directivas, con la finalidad de promover el diseño de los objetivos académicos y de las estrategias que se deben implementar en el aula para alcanzar las metas. Según Díaz (2006), cada institución educativa tienen como objetivo definir los contenidos y principios que orientan la implementación en el aula de prácticas pedagógicas que

sean coherentes con las necesidades de los estudiantes, con las capacidades de los docentes y con las metas que se proyectan a nivel institucional.

Las prácticas pedagógicas responden a esquemas teóricos y prácticos que se utilizan para facilitar la comprensión de una realidad compleja, en la cual intervienen diferentes tipos de variables, como las necesidades de los estudiantes, las características del contexto, las capacidades de los docentes para motivar a los estudiantes, además de los elementos que orientan el desarrollo de PEI. Según Zubiría (2006), el diseño de las prácticas pedagógicas de partir de un marco referencial desde el cual se expliquen las implicaciones, alcances y limitaciones de los aspectos que se pretenden analizar y construir a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, las prácticas pedagógicas permiten orientar y promover nuevas relaciones, además de establecer mecanismos comunes de acción y de reflexión, por medio de los cuales se exploran las relaciones que existen entre los conocimientos, la forma en que integran las ideas y la manera en que se relacionan los significados que le dan sentido a la educación y a la construcción conjunta de saberes. En este sentido, explica Díaz (2001), las metodologías que se implementan en el aula de clases, los recursos didácticos, las actividades, dinámicas y estrategias evaluativas son aspectos que se incluyen dentro de las concepciones que definen a las prácticas pedagógicas.

El diseño de los procesos pedagógicos ha cambiado con el pasar de los tiempos, y se han buscado nuevas estrategias para permitir a los docentes captar la atención del estudiante, orientar los procesos de aprendizaje de forma didáctica y fortalecer las habilidades de pensamiento. Es labor de todas las personas que componen el sector académico desarrollar nuevas técnicas y modelos de enseñanza, manteniendo una actitud constante de innovación que les permita transformar los recursos tradicionales de la pedagogía, incluyendo nuevas prácticas, y generar una mayor interacción y dinámica en el aula de clases.

De acuerdo con Flórez (1999), a través del diseño de prácticas pedagógicas que sean coherentes con las necesidades de los estudiantes, en las instituciones académicas se debe desarrollar una evaluación dialógica, en donde el juicio de valor que se realiza se nutre de la colaboración, la discusión y la reflexión generada y compartida por todas las personas que hacen

parte de la actividad o el proceso que se evalúa. A partir de un proceso evaluativo basado en el diálogo, se conjugan cada una de las perspectivas de los integrantes, y se profundiza el valor del modelo educativo del cual hacen parte.

Un elemento clave que orienta el desarrollo de las prácticas pedagógicas hoy en día es el de la interdisciplinariedad, entendida como una estrategia de tipo pedagógico que tiene como finalidad promover e incentivar la interacción entre diferentes disciplinas, a través de un entorno colaborativo y de trabajo en equipo, para de esta manera lograr nuevos conocimientos, preguntas y problemas (Van del Linde, 2007). Por su parte, Posada (2004) plantea interdisciplinariedad promueve el desarrollo de interacciones reales que generan como resultado el continuo enriquecimiento de las disciplinas y de los saberes. De esta manera, se puede decir que el componente interdisciplinario en la educación ayuda a flexibilizar los marcos referenciales en medio de los cuales se orientan las prácticas pedagógicas, generando de esta manera interacciones que ayudan a promover el desarrollo de nuevas pautas de enseñanza y resolución de los problemas.

Otra consecuencia derivada del análisis y definición de las prácticas pedagógicas, es que implica la existencia continua de relaciones entre las ciencias, materias y disciplinas, a partir de la conjugación de una serie de objetivos comunes que ayudan a establecer esquemas de complementariedad y sistematización. Como lo explica Heler (2005) el diseño de las prácticas pedagógicas debe partir de un análisis de las tendencias actuales y de los retos que se establecen en la Sociedad del Conocimiento, teniendo en cuenta que los problemas globales de deben comprender desde su complejidad y conectividad. Esto quiere decir, según las palabras de Van del Linde (2007), que en las prácticas pedagógicas la producción de conocimientos sesgados no resulta ser suficiente en las escuelas, y más allá de ello es preciso promover metas más integrales, promoviendo de esta manera esquemas sistémicos de aprendizaje a través de los cuales los estudiantes tengan la posibilidad de comprender y observar los problemas desde diferentes perspectivas, planteando así nuevos interrogantes que ayuden a promover soluciones igualmente complejas e integrales.

De esta manera, como lo explica Posada (2004) la interdisciplinariedad se asocia con una visión holística del mundo, que tiene como finalidad central resolver las problemáticas actuales

que amenazan la vida, el desarrollo de las sociedades y la sana interacción entre los seres humanos y el medio ambiente. El punto clave, por tanto, es entender que el desarrollo sostenible de todas las regiones del mundo debe abordarse desde diferentes disciplinas, ya que todo el peso no se puede hacer recaer sobre una sola, y de esta manera es relevante orientar procesos de participación e interacción entre las ciencias y los conocimientos.

Se trata, por tanto, de formar estudiantes integrales, que puedan aplicar diferentes capacidades y conocimientos relacionados con diversas disciplinas específicas, para de esta manera comprender las situaciones con mayor profundidad. De acuerdo con Carvajal (2010):

La sectorización del pensamiento, trabajo e indicadores de rendimiento (enfocados generalmente a indicadores económicos), y la división arbitraria de territorios, son obstáculos para alcanzar metas integrales, que intensifican el trabajo fraccionado, sectorial e individualizado sobre el enfoque sistémico. Los errores que se cometen con los enfoques fraccionados en la gestión del talento humano, han ocasionado mayores demandas de coordinación en la toma de decisiones (p. 157).

De esta manera, las prácticas pedagógicas se establecen como enfoques integrales y como un componente que pretende solucionar y enfrentar los retos actuales en materia de educación, comprendiendo que la solución a los problemas no puede partir de enfoques individualizados sino de un análisis y construcción colectiva de las soluciones. En este contexto, la GC resulta clave como una herramienta concreta que ayuda a definir nuevas dimensiones prácticas y experienciales, que no solo dinamizan las relaciones que existen entre los docentes y los estudiantes, sino que además posibiliten el desarrollo de nuevas formas de comprender la realidad, de entender a las demás personas y de desarrollar un conjunto de nuevos hábitos y actitudes en los estudiantes, a partir de principios de colaboración y cooperación.

Para finalizar, por tanto, se puede decir que desde una comprensión de las prácticas pedagógicas, la GC puede ayudar a promover el desarrollo constante de estrategias que permitan favorecer los procesos de capacitación docente, a promover espacios de reflexión que permitan producir la innovación en los espacios de clase, y a desarrollar actividades cada vez más dinámicas

y centradas en los intereses de los estudiantes, que se conecten con las problemáticas que existen en su contexto social.

3.4. Pensamiento Crítico

El pensamiento complejo plantea el desarrollo de una enseñanza desde un conocimiento proveniente de un aprendizaje que oriente al abordaje de los problemas que enfrenta la humanidad. De acuerdo con Tyler (1973), esta enseñanza debe promover la integración de los saberes, reconocimiento de la incertidumbre e incorporación de esquemas de análisis reflexivos sobre el entorno, promoviendo constantemente un pensamiento que ayude al estudiante a enfrentar el mundo en que habita. También debe promover, estimular y potenciar los diferentes procesos cognitivos en el estudiante, con el fin de generar acciones para facilitar mejoras en el aprendizaje, tanto en la comprensión y la retención de la información como en la resolución de problemas.

El pensamiento crítico pretende que tanto los docentes como los estudiantes tengan una visión sistémica e integrada de la realidad. La condición humana debe formar parte del currículo, porque su comprensión permite las participaciones comunitarias y el sentido de pertenencia. Se favorece de esta manera un aprendizaje mucho más significativo para los estudiantes, desde el cual pueden trabajar a favor de la humanización del humano, respetando las diferencias existentes entre las personas y desarrollar la ética de la tolerancia, fomentar la comprensión y la solidaridad.

En el programa tradicional, el estudiante carece de oportunidades que le permitan crear y generar conocimientos que no solamente se basen en la cuantificación y el cálculo. Esta situación dista de lo que el siglo XXI requiere del alumno en medio de las nuevas configuraciones establecidas en la Sociedad del Conocimiento, ya que se espera que el estudiante pueda aplicar los conocimientos adquiridos para la solución de problemas ambientales, sociales, éticos y políticos. Estos conocimientos también deben promocionar cambios en sus contextos, buscando soluciones pacíficas a conflictos personales y sociales de su entorno, además de contribuir al desarrollo sostenible, la convivencia pacífica, y promover la vivencia de la equidad y las relaciones armoniosas con sus semejantes y el medio ambiente.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, los conocimientos también deben servir para formar individuos pensantes, reflexivos, que puedan tomar las decisiones correctas mediante el pensamiento crítico y contextualizado. Consecuentemente, los conocimientos adquiridos proporcionarán alternativas para la vivencia de la identidad auténtica, responsable e integral que producirá un cambio en el estilo de vida del sujeto, dirigiéndole a un respeto a la diversidad individual, cultural, social y ética; por ende, un promotor de la democracia, el cual es muy necesario actualmente (Torrado, 1998).

En este sentido, mediante el desarrollo de una GC orientada a favorecer el pensamiento crítico, es clave que el salón de clases sea convertido en un sitio para la transformación social, un lugar para que los estudiantes sean educados para la responsabilidad, cooperar con su entorno y las personas con que conviven y que lo hagan con sensibilidad social. Así, como lo explica Torrado (1998), es clave que el estudiante aprenda que parte de su función es servir a la humanidad, ayudar a fomentar el compañerismo y la ética mediante la reflexión. Lo anterior implica favorecer el desarrollo de los siguientes enfoques mediante la GC:

- Un programa centrado en el estudiante.
- Contenido significativo para los estudiantes, que sería observable en su entorno.
- Análisis de problemas del mundo real.
- Sensibilidad a la cultura local y global.
- Conexiones entre lo académico, la vida y el sujeto.
- Oportunidades para la reflexión, retroalimentación y autoevaluación.
- Programas no lineales, espirales, interconectados entre sí y con el mundo.
- Permite aprender sobre la diversidad y la unidad entre la condición humana estableciendo diálogos entre las diferentes disciplinas; en otras palabras, se promovería la transdisciplinariedad.

- Tener un conocimiento del conocimiento.
- Un conocimiento capaz de abordar los problemas del mundo globalizado.
- Tomar al estudiante como un ser integral y ayudarlo a tener una mentalidad planetaria.
- Procurar una comprensión de que la tolerancia y el respeto a la diversidad es fundamental para poder vivir en armonía.

Para finalizar, se puede decir que la comprensión del pensamiento complejo en la educación es una herramienta necesaria para implementar, abarcar y abordar los problemas que enfrenta la enseñanza actual. Se debe realizar más esfuerzos para integrar los saberes de tal manera que la enseñanza de las distintas disciplinas sea capaz de articular el conocimiento y colaborar en la formación de un ser humano en la sociedad globalizada.

Finalizada la construcción teórica y conceptual que configura el marco desde el cual comprender cómo se ha planteado la gestión del conocimiento en el marco de la sociedad de conocimiento. Es posible dar desarrollo al marco contextual, es decir, a la descripción de los aspectos que estructuran, delimitan y caracterizan a la institución objeto de estudio.

Capítulo IV

4. Marco Contextual

La propuesta de investigación se ejecutará en la Institución Educativa Santa Catalina Labouré; Institución de carácter público, aprobada por resolución N° 0480 de abril 26 de 2.004, DANE N° 119100003047, bajo el Nit: 800.092.983-0.

4.1. Logo corporativo



Figura 3. Logo corporativo.

Fuente: <http://www.pueblosur.edu.co/>.

4.2. Ubicación geográfica de la I.E. Santa Catalina Labouré.

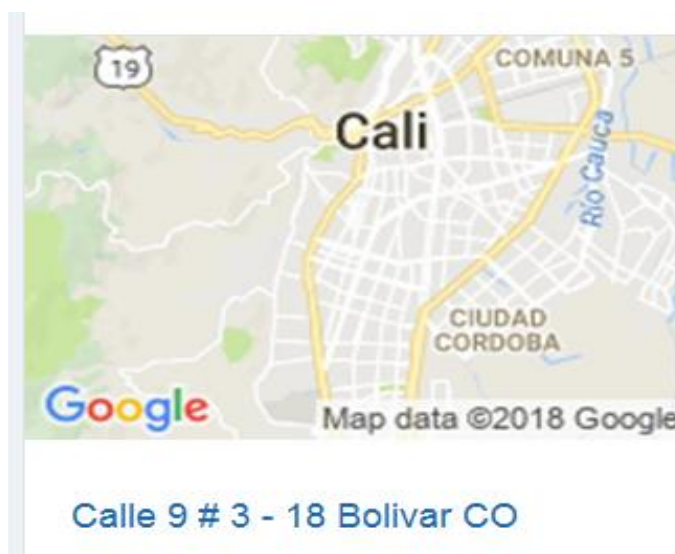


Figura 4. Georreferenciación.

Fuente: <http://www.pueblosur.edu.co/>.

Se encuentra en el municipio de Bolívar Cauca. Este municipio se encuentra ubicado en la subregión¹ sur del Departamento del Cauca. Localizado, sobre el costado occidental de la Cordillera Central, al Sur del Departamento del Cauca, haciendo parte del denominado Macizo Colombiano.

4.3. Sedes

Puntualizando la ubicación de la institución, esta cuenta con cuatro sedes para la formación de los estudiantes:

- Preescolar: I.E. Santa Teresita
- Básica primaria: ice Niña María
- Básica primaria: I.E. San Luis Gonzaga

Básica secundaria y media técnica especialidad en sistemas y computación: I.E. Santa Catalina Labouré, en la cual se encuentra también la sede administrativa, cuya dirección es la calle 9 No. 3 -18, barrio San Francisco, contiguo al parque Vallecilla. (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017)

4.4. Reseña histórica

La historia de esta Institución inicia por 1945, cuando por iniciativa del padre Clemente Vidal Hoyos, se funda el colegio para señoritas Santa Catalina Labouré, siendo Sor María Luisa Courbi visitadora de la comunidad acreditada en Colombia y Sor María Cortez, quienes firmaron el acta de fundación. El 4 junio de 1960 se otorga el título de maestro rural, mediante resolución No 2450, y en 1970 primera promoción de Normalista Superior. En 1971 egresa la primera promoción mixta, 1997 última promoción de normalistas. 1998 bachiller académico con profundización en

¹ La subregión Sur, está conformada por los municipios de Patía, Bolívar, Argelia, Almaguer, Mercaderes, Florencia, Balboa y San Sebastián.

educación; 1999 bachillerato técnico con especialidad en medio ambiente” (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017). En la actualidad, se adoptó la especialidad en Técnico en Sistemas y Computación.

- Debido a políticas públicas, la sede central “el 04 de abril de 2004, oficializa la fusión de: Escuela Niña María, Escuela San Luis Gonzaga y Preescolar Santa Teresita como Institución Educativa Santa Catalina Labouré,” (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017), creando con ello una institución que posee todos los niveles de estudio básico.
- Niña María: creada en 1872 por personas prestantes de la comunidad interesadas por la educación primaria. Desde 1909 hasta 1960 las hermanas vicentinas dirigieron la escuela, la cual fue anexa a la Normal Santa Catalina, hoy es una de las sedes primarias de la Institución.
- San Luis Gonzaga: los hermanos Maristas, con personajes prestantes de Bolívar fundan la escuela Católica denominada San Luis Gonzaga para varones con la aprobación de la Dirección Departamental de Educación. Abrió las puertas el 28 de octubre de 1904, Los Hermanos Maristas estuvieron al frente de la escuela hasta 1919, hoy es parte de la Institución.
- kínder Santa Teresita: los padres de familia y la docente Gloria Santander Zúñiga la fundaron en 1976. Ubicándose donde antes funcionaba la Registraduría del Estado Civil, luego se trasladó a la sede que hoy ocupa. (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017)

En la actualidad la Institución Educativa Santa Catalina Labouré cuenta con una comunidad estudiantil de 322 alumnos de básica primaria, entre los 6 y 12 años de edad, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, en los cuales participan población afro-descendiente, indígenas y otras etnias.

4.5. Elementos teleológicos

4.5.1. Misión.

Formar bachilleres técnicos en sistemas y computación, competentes, comprometidos, con la transformación de su comunidad, respondiendo a una educación integral basada en valores, que permiten la cohesión de la identidad regional y nacional que pretenda responder a las necesidades de la sociedad actual dentro de un mundo globalizante e incluyente. (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017), se puede advertir como la institución ambiciona ser un centro de transformación para la comunidad, pero manteniendo un carácter distintivo que será una herramienta para mostrarse al mundo.

4.5.2. Visión institucional.

Nuestra visión para el 2020 está puesta en una institución como centro formador de preferencia cultural, científica, técnica, académica, pedagógica, biofísica y social que fomenta la educación integral e incluyente, basada en los principios fundamentales de la vida orientada al desarrollo sociocultural de las personas como seres sociales, siendo agentes de su propio desarrollo y de su entorno” (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017). La cual, se encuentra sostenida en los principios² que rigen la institución para llevarse a cabo.

4.5.3. Objetivo general de la I.E.

Se instruye la forma en cómo la institución ocasionará la transformación a la comunidad, “ofreciendo una educación que permita la formación integral de un bachiller técnico en sistemas y computación, con capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico orientado al mejoramiento de la calidad de vida y participe en la búsqueda de alternativas, solución de los problemas y la defensa del patrimonio cultural local, regional y

² La institución se rige por los siguientes principios: La convivencia y tolerancia, honestidad y la responsabilidad, respeto, solidaridad y la valoración integral de la persona, compromiso y sentido de pertenencia, democracia, participación y liderazgo positivo, y alegría como motor que impulsa a realizar las tareas cotidianas con entusiasmo y plenitud. (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017).

nacional” (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017, *s.p.*), mostrando un interés, hacía un ciudadano capaz de analizar cada situación desde diversos puntos de vista.

4.5.4. Ideología institucional

El compromiso que la institución asume con la comunidad se puede percibir en dos estrofas del himno institucional, “Juventud adelante en la brega, en la senda de la rectitud, dignamente y con la frente en alto, siempre en busca del noble ideal” (Institución Educativa Santa Catalina Labouré, 2017, *s.p.*).

Capítulo V

5. Ruta metodológica

5.1 Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que se trabaja con las percepciones y la construcción de significados y prácticas al interior de la institución educativa, se plantea el desarrollo de un tipo de investigación interpretativa, desde la cual se concibe a la realidad como un proceso de construcción social, que propone una visión dialéctica que ayuda a superar cualquier tipo de jerarquía que pueda existir entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido, y fundamental los criterios de credibilidad en los análisis sobre las percepciones de los participantes.

En este sentido, el paradigma interpretativo como enfoque de investigación es flexible, dinámico, centrado en los sujetos y en sus interacciones. Además, es inductivo, ya que reconoce que las situaciones son holísticas e implicativas (Salgado, 2007). Además, en este paradigma se le otorga un papel fundamental al investigador, quien debe tener la capacidad de relacionar las ideas, conocimientos sociales, percepciones y experiencias, con el objetivo de determinar puntos en común y de orientar nuevas recomendaciones que se adapten a las necesidades y problemáticas que experimentan los sujetos.

Guba y Lincoln (1991) plantean que el enfoque interpretativo dentro de la investigación responde a cinco enfoques centrales. En primer lugar, el investigador no puede tener la posibilidad de controlar todas las situaciones, teniendo en cuenta que los problemas siempre van a estar en constante transformación, así como la manera en la cual los miembros de un grupo los abordan y orientan el desarrollo concreto de soluciones. En segundo lugar, se comprende que el conocimiento solo se produce en la medida en que se reducen las jerarquías entre el investigador y la población que participa, pues de esta manera es posible establecer esquemas conjuntos de análisis mediante los cuales se entiendan las problemáticas desde diferentes perspectivas.

Otro elemento importante que se debe tener en cuenta es que los resultados del estudio se inscriben en las características del contexto y de la población, razón por la cual se rechace pretensiones universales del conocimiento, Sin embargo, la investigación interpretativa sí debe tener como finalidad orientar estrategias que permitan proponer recomendaciones para ser tenidas en cuenta en otros contextos, siempre teniendo en cuenta la importancia de comprender las particularidades de cada caso. Por otro lado, se entiende que los fenómenos se encuentran inscritos en una situación de influencia mutua, razón por la cual no es posible distinguir las causas de los efectos (Guba y Lincoln, 1991). Finalmente, en el enfoque interpretativo se reconoce la investigación se orienta y se fortalece a través de un conjunto de factores subjetivos, como las percepciones de la población y los valores que hacen parte de cada contexto.

5.2 Método

Se valora la importancia del pluralismo metodológico, entendiendo que existen múltiples métodos, y que no se debe privilegiar ninguno. Por ello, en la investigación se aplica, por ejemplo, la investigación documental, que permite reunir en conjunto de conocimientos previos sobre los conceptos relacionados en el estudio; además del trabajo de campo, mediante instrumentos que permiten explorar la percepción de los trabajadores frente a los temas que integran la pregunta investigación.

5.3 Enfoque

Se utilizará un enfoque de investigación cualitativo, porque permite un acercamiento al fenómeno de investigación en el cual los sujetos participantes, a través de su discurso, generan los datos significativos para el análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2012). Por lo tanto, en esta investigación fue necesario mirar sus actores desde su contexto, conocer y descubrir su mirada, pensamiento y concepción acerca del fenómeno objeto de investigación. Es decir, las conceptualizaciones y percepciones de los sujetos o actores, directivas y docentes, respecto a la GC en su práctica pedagógica, con el fin de establecer los contenidos que demanda una propuesta formativa en dicho campo. Como lo explica Rodríguez (1996), la metodología cualitativa permite realizar descripciones en torno a hechos, observaciones, acontecimientos, comportamientos y

pensamientos, definiendo categorías de estudio que ayudan a comprender las relaciones que existen entre los datos y las problemáticas.

De esta manera, es clave entender los problemas y las situaciones que se establecen a través de unas intersubjetividades que es preciso analizar. En efecto, como lo explica Rodríguez (1996) los métodos cualitativos parten del supuesto esencial de que el mundo social está compuesto por una serie de símbolos y significados, los cuales se expresan y se develan en medio de las relaciones cotidianas que establecen los sujetos entre sí.

De esta manera, para comprender una realidad determinada es clave centrarse en analizar aquellos significados sociales compartidos que expresan los actores, utilizando para ello instrumentos que consulten la percepción y las experiencias, como entrevistas a profundidad en la cual se puedan compartir las ideas y los conocimientos que han venido siendo adquiridos y transformados mediante la práctica.

Es clave centrarse en una comprensión profunda de los significados que existen sobre la situación, tal como los presenta las personas que participan. En la presente investigación es clave consultar la percepción y experiencia de los docentes frente a temas como la GC, para de esta manera elaborar de manera conjunta nuevas respuestas a las problemáticas que puedan derivar en propuestas o en recomendaciones concretas de mejora.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que en la investigación cualitativa las únicas unidades de análisis no están representadas por las personas, sino también por un conjunto de factores que deben ser analizados, lo cuales son señalados por Lofland *et al.* (2015).

- Significados: Es clave comprender la forma en la cual las personas hacen referencia las problemáticas y a las situaciones por las cuales se investiga, a través de diferentes tipos de definiciones, estereotipos o ideologías. En este sentido, se deben comprender cuáles son aquellos significados que son compartidos por una comunidad, pues en gran medida permiten explicar el desarrollo de una conducta particular o de un conjunto de acciones.

- Prácticas: Se refieren al desarrollo de una actividad continua que se establece como rutina entre los miembros de una comunidad. Las prácticas tienen una importante relación con los significados, en la medida en que esto determinan y orientan la acción humana.
- Episodios. Se refieren a las experiencias concretas que son reconocidas por los participantes como sobresalientes, y a que ayudan a explicar no solo los problemas sino la manera en la cual se han asumido y se han interpretado por parte de la comunidad.
- Encuentros. Los encuentros especifican espacios y procesos en los cuales se comparten los significados, se orientan las prácticas y se evalúan los problemas de una manera conjunta. A través de estos encuentros normalmente se orientan del desarrollo de reglas que determinan la conducta y que modelan nuevos significados en torno a una realidad social.
- Papeles o roles. Los papeles permiten estructurar, organizar y definir el sentido de las prácticas. Cada persona posee un rol en la comunidad y con respecto a las situaciones que son analizadas, razón por la cual es preciso tener en cuenta sus consideraciones particulares comprendidas según el rol que desempeñan.
- Grupos. Los grupos se establecen de manera natural al interior de cualquier comunidad, y están ligados entre sí por un conjunto de interacciones particulares que es preciso comprender.
- Procesos. Se definen como el conjunto de actividades, tareas o acciones que se realizan o suceden de manera sucesiva o simultánea con un fin determinado.

Como se puede apreciar, el enfoque cualitativo genera una marcada relevancia en torno a la manera en que diferentes tipos de comunidades construyen unos sentidos, percepciones, prácticas y significados comunes en torno a un tema, una situación o a un problema, Comprender dichos significados a través de la aplicación de instrumentos de investigación mediante los cuales los participantes puedan expresarse, es importante para entender la manera en que se ha venido construyendo de manera conjunta una situación particular. Además, como lo explican Hernández,

Fernández y Baptista (2012), comprender los significados y las prácticas resulta relevante para poder definir cursos de acción y soluciones ante los problemas que se presentan.

De acuerdo con la argumentación que se ha planteado, es importante tener en consideración las palabras de Rodríguez (1996) cuando explica que el enfoque central de la investigación cualitativa es:

Estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 20)

5.4. Diseño

De acuerdo con las apreciaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2012), en el enfoque cualitativo no existen como tal fases o etapas, debido a que no se orienta el desarrollo de una investigación lineal, sino más bien circular, que exige la implementación de un proceso por medio de la cual se precisa volver hacia atrás en la investigación a través de acciones que se yuxtaponen y que tienen como características esenciales ser reiterativas o recurrentes. En este sentido, las etapas de la investigación constituyen principalmente acciones que se establecen con la finalidad de cumplir con los objetivos y de responder a las preguntas que se han planteado.

Sin embargo, en el diseño de la investigación es importante definir el desarrollo de una serie de dimensiones que permiten orientar aspectos como la recogida de datos y el procesamiento de la información. A continuación, se presentan cada una de dichas dimensiones:

Tabla 1. Dimensiones de la investigación cualitativa

Dimensión	Descripción	Aplicación en la investigación
------------------	--------------------	---------------------------------------

Inducción	Se debe partir de un proceso de recogida de datos a través de los instrumentos de investigación para definir las relaciones descubiertas, categorías y proposiciones teóricas. En palabras de Hernández, Fernández y Batista (2012), en el modo inductivo es clave no influir en los resultados de la investigación a través de creencias o predisposiciones del investigador. De esta manera es posible conseguir datos transparentes que ayuden a cumplir de manera efectiva con los objetivos.	Se considera el modo inductivo porque la idea es llegar a una comprensión detallada de las perspectivas que tienen las personas en torno a un fenómeno específico. Además, se parte de un análisis sobre la realidad, construida por una interpretación de las percepciones de los docentes, para a partir de allí identificar factores asociadas a la GC en la institución. De esta manera, se parte de una construcción sobre la realidad para que a partir de allí se desarrollen nuevos conocimientos e ideas que se conecten con la teoría.
Generación	En lugar de establecer procesos de verificación, el proceso cualitativa se enfoca en describir constructos y proposiciones a partir de las fuentes de evidencia.	Esta investigación se interesa en analizar la manera en que se crean las significaciones y se construye la realidad por parte de una comunidad o un grupo específico de personas. Se parte de considerar que el mundo y los fenómenos que lo componen son empíricos y están compuestos de experiencias, y por tanto no se pretende de ninguna forma presumir la obtención de una única verdad

Construcción	En lugar de la enumeración, se construyen categorías a partir de la observación comportamental. Las de análisis se revelan en el transcurso de la observación y descripción	Esta investigación se basa en el análisis y comprensión de un conjunto de razonamientos hermenéuticos y dialógicos, que apuntan hacia el desarrollo de construcciones sociales sobre la realidad.
Subjetividad	Se establece un proceso que permite reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus experiencias, prácticas y significados.	La presente investigación tienen el propósito de conocer una variable o un conjunto de variables, al interior de una comunidad, un contexto, un evento o una situación particular, por medio de la exploración inicial en un momento específico de tiempo

Fuente: Elaboración del autor.

En la siguiente figura se presentan los procesos que orientan el desarrollo de investigación, que como se ha expresado previamente siguen un desarrollo cíclico y no lineal.

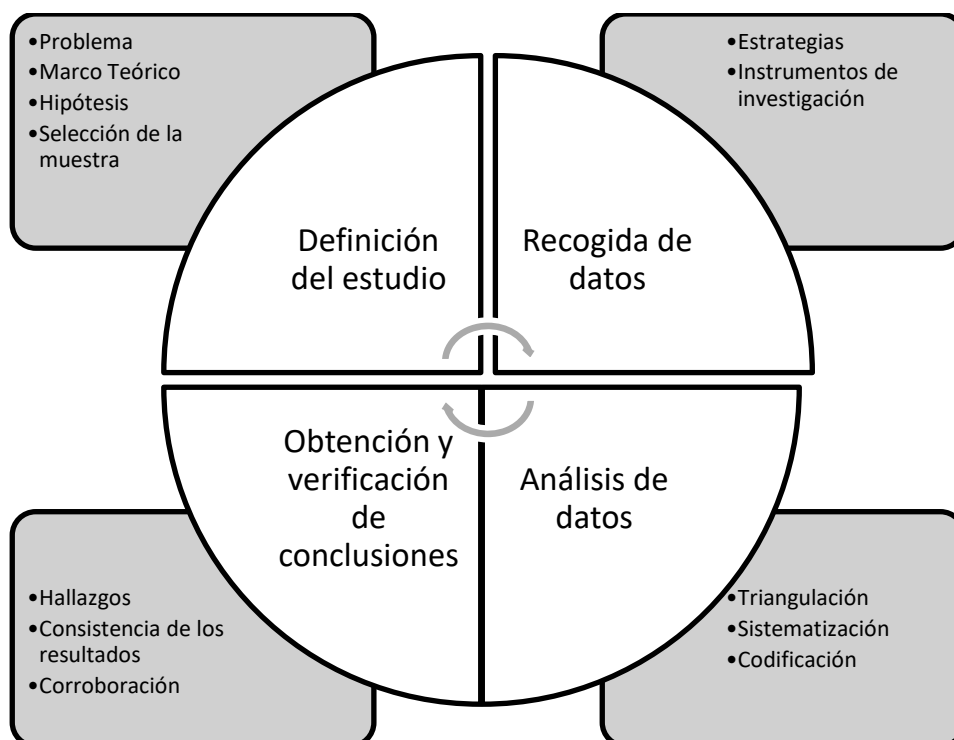


Figura 5. Procesos en la investigación

Fuente: Elaboración del autor

En la investigación cualitativa resulta clave definir con precisión cuáles son las técnicas de recopilación de la información o instrumentos se deben utilizar para el cumplimiento de cada uno de los objetivos. Por tanto, en la siguiente tabla se muestra el procesamiento para cada uno de los objetivos.

Tabla 2. Objetivos específicos e instrumentos

Objetivos específicos	Técnicas de investigación	Descripción
Reconocer el tipo de prácticas pedagógicas que implementan los docentes de I.E Santa Catalina Labouré.	Entrevista semiestructurada	La entrevista tiene como finalidad conocer la percepción y los conocimientos de la rectora de la institución y de los docentes en torno a las GC, su importancia dentro del

		desarrollo académico y las estrategias que se han utilizado para promoverla
Identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes y su aporte al pensamiento crítico de los estudiantes	Grupo Focal	A través del grupo focal se orienta el desarrollo de preguntas que se deben profundizar de acuerdo con los resultados de las entrevistas individuales. La principal intención es profundizar el conocimiento común que existe en la institución sobre las prácticas pedagógicas desde las cuales se promueve el pensamiento crítico y reflexivo entre los estudiantes.
Proponer acciones de direccionamiento desde el modelo de GC como estrategia que aporta a los procesos institucionales.	Observación participante	La propuesta se establece a través de los resultados de los dos instrumentos, reconociendo los hallazgos obtenidos a través de una investigación que se ha centrado en consultar experiencias, conocimientos y percepciones sobre el tema de la GC. De esta forma, dicho conjunto de ideas se enfoca en el desarrollo de objetivos comunes que son comprendidos por el cuerpo docente y por la rectora, con la finalidad de generar una propuesta concreta de mejora.

Fuente: Elaboración del autor

Las fuentes primarias se establecen a través de los instrumentos de investigación, por medio de los cuales se analizan las percepciones de la población conformada por la I.E Santa Catalina Labouré, con la participación de los actores mencionados, directivas y docentes de nivel primaria. Por otro lado, las fuentes secundarias corresponden a estudios y teorías ya elaboradas sobre Sociedad del Conocimiento, GC, CTS, I+D, Estrategias Didácticas, Estrategias de Aprendizaje, Formación y Educación y revistas especializadas sobre el tema.

5.5. Población y Muestra

5.5.1 Población

La población corresponde al cuerpo docente y directivo de la I.E Santa Catalina Labouré. La institución cuenta con 42 profesionales de la educación en las diferentes áreas del conocimiento que requiere la modalidad Técnico en Sistemas e Informática.

5.5.2 Muestra

La muestra es probabilística, por conveniencia e intencional, ya que la cantidad de participantes no responde a criterios estadísticos ni cualitativos sino a las posibilidades que tiene el investigador para acceder a la población. Siguiendo las palabras de Pimienta (2000): “En este tipo de muestreo, denominado también muestreo de modelos, las muestras no son representativas por el tipo de selección, son informales o arbitrarias y se basan en supuestos generales sobre la distribución de las variables en la población” (p. 265). Por otro lado, en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. Por lo tanto, el procedimiento no se establece a partir de fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones del investigador (Cochran, 19980).

En este sentido, la muestra está compuesta por la rectora y 6 docentes de los grados primero y segundo de básica primaria. La caracterización de los docentes se presenta a continuación.

Tabla 3. Caracterización de la población

Codificación	Grado que enseña	Materias que enseña	Nivel de formación	Experiencia en la I.E
001	Primero	Todas	Lic. Básica Primaria	26 años
002	Primero	Todas	Lic. En Básica Primaria	16 años

003	Primero	Todas	-Especialización en educación e intervención para la primera infancia. -Especialización en Ética y pedagogía. -Especialización en planeación educativa y planes de desarrollo. -Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	3 años
004	Segundo	Todas	Lic. Básica primaria. Esp. Educación sexual	5 años
005	Segundo	Todas	Lic. En Básica Primaria	17 años
006	Segundo	Todas	Normalista superior	1 año

Fuente: Elaboración del autor

5.5.3 Criterios de elegibilidad.

Siguiendo el desarrollo de una muestra por conveniencia, la intencionalidad se establece de acuerdo con los criterios planteados por el investigador. Por tanto, la población se caracteriza con los siguientes términos:

- Género: sin discriminación.
- Cualificación: docentes sin distinción de categoría ni escalafón.
- Asignaturas: por la transversalidad de la GC, competencias y lineamientos del MEN respecto a la formación por competencias, se incluyen todas las asignaturas del nivel básica primaria.

5.6 Relación de categorías

Como lo plantea Méndez (2006), en la investigación de enfoque cualitativo, a diferencia de los estudios cuantitativos o probabilísticos que usan variables de medición, se utilizan las categorías

con las que se describen los valores, costumbres, normativas, lenguajes, sistemas simbólicos, actitudes y comportamientos reales. En este caso se utilizan categorías deductivas, ya que han surgido del problema y de la teoría planteada antes de organizar la información. El estudio permitirá corroborar, si realmente los docentes se han apropiado de los conocimientos sobre estudios en GC, estrategias pedagógicas, capital intelectual, pensamiento crítico-productivo, entre otros, con el fin de definir los contenidos de una propuesta formativa que permita curricularmente propiciar en sus estudiantes la creatividad, el trabajo en equipo, el incremento de la autonomía, la investigación, la innovación y la mejor formación y desarrollo humano (FUNLAM, 2006), como precepto de transversalidad que hoy exige la formación por competencia conducente a la formación integral del estudiante desde la ciencia y lo social o Humano.

En la siguiente tabla se presenta la relación de las categorías que han de dar origen a la técnica de Triangulación.

Tabla 4. Categorías de análisis.

Categorías de análisis	Código	Descripción
Gestión del Conocimiento	GC	Para Presa (1998, p. 6), “es la acción o efecto de administrar una mezcla de experiencia, valores, información y saber hacer, que sirve como marco para incorporar nuevas experiencias e información y es útil para esa acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores”.
Prácticas pedagógicas	PP	Para Franco (2018), “representa un relevante valor agregado tanto para la sociedad como para el mismo hecho educativo; en este último caso, pudiera asumirse como un modo de orientar al acto de educar ante la creciente necesidad de las sociedades mundiales, por desarrollar un

		pensamiento propio, de cara a las exigencias histórico-sociales de la contemporaneidad” (p. 2).
Pensamiento crítico	PC	En la posición de Dewey (2007), el pensamiento crítico es asociado con la categoría “pensamiento reflexivo”, lo representa un acto dinámico, constante y minucioso orientado a indagar sobre “toda creencia o forma de conocimientos”, sustentándose en los elementos donde se nutren y lo que se concluya de ellos (p. 4).

Fuente: elaboración propia.

5.7 Técnicas e instrumentos

Se establecen los instrumentos de investigación para realizar la investigación que corresponderán a la aplicación de entrevista semiestructurada para el caso de directivas y los docentes, adicional al Grupo de Enfoque para estos últimos como refuerzo a la información recabada de dichas entrevistas como estudio etnográfico o cualitativo.

5.7.1 Entrevista Semiestructurada

Definida por Toro & Parra (2008), obedece al proceso de recolección de información mediante la elaboración de una guía escrita donde se plasma la idea de lo que se quiere consultar o indagar, pero no se tiene la estructura escrita del conjunto de preguntas. Por lo anterior, la investigadora, en este caso, parte de unas preguntas iniciales y de acuerdo con el desenvolvimiento de la entrevista se va dando origen a nuevas preguntas.

Para el caso que ocupa, se han seleccionado 17 como preguntas iniciales, direccionadas hacia la obtención de información abierta acerca de la percepción de la rectora y docentes en materia de estudios sobre GC, su nivel de conocimiento y la aplicabilidad en sus respectivas asignaturas.

(Ver apéndice A. Guion Entrevista a rectora)

(Ver apéndice B. Consentimiento informado docentes)

(Ver apéndice C. Guion Entrevista y Sesión Grupal a docentes)

5.7.2 Grupo Focal.

Pineda (1993) define un grupo focal como: "Una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación" (p. 22). En el caso de la presente investigación interesa la indagación en el grupo de las docentes participantes acerca de la concepción y conocimiento sobre la aplicación de la GC, en forma transversal según lineamientos del MEN en su nueva filosofía hacia la formación por competencias. Se eligió esta técnica para la presente investigación ya que, siguiendo a Galeano (1993):

El principal propósito de la técnica de grupos focales en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales (p. 37).

Se seleccionan a los 6 docentes que participan en la entrevista individual. Posteriormente se invitan a las personas mediante la presentación de carta en la cual se señalan los objetivos del grupo focal. La sesión será estructurada con todos los elementos logísticos. Para ello se considera la participación de la investigadora como moderadora. Se utiliza como lugar de encuentro el auditorio o salón de reuniones de la I.E Santa Catalina Labouré, y se emplea una cámara de video para el registro de la sesión.

Un aspecto importante de señalar es que las preguntas para el grupo focal corresponden a la misma entrevista semiestructurada (*Ver apéndice C*), toda vez que se trata de reforzar y consolidar las posiciones de los participantes a nivel de discusión grupal. Vale destacar que la entrevista individual será implementada inicialmente con el fin de realizar un análisis de contenido, con el fin de seleccionar las respuestas de menor afinidad, las cuales serán consideradas para el

grupo focal y de esa forma corroborar las respuestas individuales en la entrevista inicial, con la socialización de las mismas preguntas, pero a nivel colectivo en la sesión grupal.

5.8. Captura y análisis de datos

La estrategia de análisis de datos parte de la aplicación de tres métodos, que son:

- **Tabulación:** Se consideran los resultados de las entrevistas, organizando los resultados en tablas de Excel para poder establecer relaciones entre la información que se obtiene, y generar un panorama claro e integral sobre la información. En Excel se ponen en una columna las categorías del instrumento, en la otra las preguntas y en la otra las respuestas.
- **Medición:** En este caso la medición corresponde a un proceso de triangulación, en el cual se determinan relaciones y conexiones entre el marco teórico, los hallazgos del análisis y los resultados de los instrumentos de investigación.
- **Síntesis:** En la síntesis se genera como tal el análisis que permite conectar todos los elementos que han sido observados y examinados, con la finalidad de desarrollar las recomendaciones finales.

5.9. Triangulación de métodos de recolección de datos

La triangulación se realiza en este caso porque permite deducir conclusiones a partir de distintas fuentes de información, como en este caso son los instrumentos y el marco teórico. De esta manera, la triangulación permite establecer un análisis dinámico de la información, generando una aproximación más comprensiva al problema de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2012). Se implementa una triangulación múltiple, en la cual se consideran distintos tipos de fuentes de información, como la consulta bibliográfica, las entrevistas y los grupos focales.

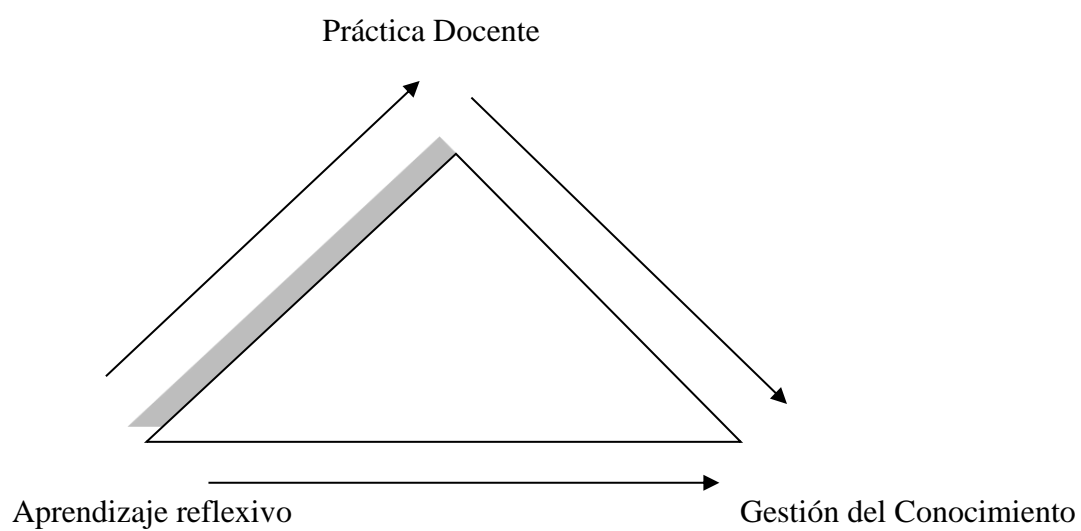


Figura 6. Triangulación

Fuente: Elaboración del autor

CPÍTULO VI

6. Presentación de resultados

La presentación de los resultados tiene como finalidad analizar las percepciones de cada uno de los docentes entrevistados y la rectora. De esta forma es posible cumplir con el primer y el segundo objetivo de la investigación. Para cumplir con el tercer objetivo y establecer el direccionamiento del modelo de Gestión de Conocimiento-GC-, como estrategia metodológica, para articularla con el PEI de la institución, se realiza una triangulación de datos, orientada por la matriz establecida. Para presentar los resultados se presenta un análisis para las tres categorías de investigación, tomando como eje los análisis planteados por la rectora y los docentes.

6.1 Entrevista a la rectora

6.1.1. Gestión del conocimiento.

- **Dentro de la llamada Sociedad del Conocimiento, ¿cómo puede definir el concepto de Gestión de Conocimiento?**

La rectora de la institución definió la GC como un proceso del conocimiento que se gesta a través de la informática, de lo que se puede apreciar que, en vez de brindar una definición, como tal, indicó la manera como ella entiende cómo tiene desarrollo la GC actualmente.

- **¿Dentro de la institución se realiza una adecuada gestión del conocimiento? ¿Cómo?**

Según la rectora, La gestión del conocimiento en la institución se realiza a través de la investigación, consultar y reflexión. Sin embargo, no precisó en qué consisten estos procesos.

- **¿Dentro de la institución se han desarrollado actividades para identificar las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes de la institución? ¿Quiénes participan en ellas? ¿Cuál es el resultado de dichas actividades? ¿Se generan compromisos o tareas?**

Con la misma tendencia de las respuestas anteriores, la respuesta de la rectora no es clara ni especifica las acciones cuestionadas: “En la investigación hay diversidad de métodos sin unificar

el modelo pedagógico” (Rectora, 2019). También se infiere que los docentes tienen libertad para orientar sus clases, lo que puede ser positivo, salvo porque su diseño no está unificado por un modelo pedagógico, lo que puede revelar un problema significativo dentro de la gestión del conocimiento en la institución, así como en otros aspectos pedagógicos.

- **¿Cómo se difunde el conocimiento dentro de la institución?**

De acuerdo con la rectora de la institución el conocimiento se difunde en clases magistrales medidas por las TIC.

- **¿La institución busca innovar en técnicas de aprendizajes, conocimientos y formas de aplicación de los mismos?**

La rectora no precisa qué acciones se realizan, e indica que no son suficientes para superar y responder las necesidades del contexto.

- **¿En qué forma se viene direccionando el PEI de forma que permita mejorar el nivel de conocimiento de sus docentes y por consiguiente de los alumnos?**

La respuesta de la rectora es que se han hecho algunas reestructuraciones del PEI para ajustarlo a las gestiones de la guía 34 que es que dinamiza el quehacer institucional. Sin embargo, no se especifican las acciones. 6.1.2.

6.1.2. Prácticas Pedagógicas.

- **¿Cuál es la filosofía de la institución en relación a las estrategias de aprendizaje? ¿Se consideran elementos como el aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado?**

La filosofía de la institución es definida por la rectora como el desarrollo integral del educando y concordancia el (SIE) sistema institucional de evaluación de la opción de promoción a través del promedio donde se tiene en cuenta la individualidad, y los ritmos de aprendizaje e intereses.

- **Para usted ¿Cuál es el nivel de conocimiento de estrategias de aprendizaje que tienen los docentes? ¿Consideran elementos como el aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado?**

La rectora afirma que predomina la metodología de educación bancaria. Sin embargo, también destaca que existen aportes innovadores en las estrategias metodológicas que buscan favorecer el acercamiento a conocimiento de los educadores desde la investigación, módulos flexibles aprender a aprender. Como se puede ver, hay uso reiterativo de determinados términos como “investigación” y “aprendizaje” en el lenguaje de la rectora, aunque no se especifique con claridad cómo se entienden.

- **¿Considera que la práctica educativa de los docentes se encuentra acorde con la filosofía de la institución? ¿Qué métodos se emplean para determinar que las estrategias de aprendizaje de los docentes están acordes con la filosofía, misión y visión de la Institución?**

La rectora destaca la diferencia que existe entre el PEI, como base teórica de la institución y del trabajo docente, de las actividades que ellos cotidianamente ejecutan. De allí que afirme que en la institución el modelo pedagógico no está definido y los docentes buscan desde diferentes didácticas responder a la información integral que se plantea. La libertad de los docentes para formular sus clases ya había sido mencionada. Lo que resulta preocupante es que esta libertad también es de un modelo pedagógico que oriente a la institución y unifique la labor docente.

- **¿Se realizan capacitaciones o actividades para socializar estrategias de aprendizaje entre los directivos y los docentes? ¿Qué medios emplean los docentes para adquirir el conocimiento necesario para llevar a cabo su práctica educativa?**

Según la rectora, estos espacios de capacitación son cortos espacios de situaciones de rendimiento académico que permite socializar algunas estrategias de los docentes. Lo que quiere decir que no se diferencia el consejo académico de los procesos de capacitación. Se indica que la institución “ha realizado algunos seminarios sobre pedagogía”. Sin embargo, se confía a la formación y práctica docente el mejoramiento del desarrollo de estrategias de aprendizaje en las aulas.

6.1.3. Pensamiento Crítico.

- **¿Qué entiende por pensamiento crítico? ¿Considera que las estrategias pedagógicas empleadas actualmente en la institución propician el pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes, específicamente los de primaria?**

La rectora define el pensamiento crítico como la capacidad de deducir e inferir desde cualquier contexto o suceso sus propias conclusiones separándose claro de la subjetividad como tal. Respecto al desempeño de los docentes con relación a las estrategias pedagógicas que utilizan evalúa que los docentes trabajan con metodología tradicional que muchas veces no es el mejor escenario para generar pensamiento crítico. Esto podría llegar a presentar una contradicción con afirmaciones que ha hecho anteriormente sobre la libertad de los docentes, la contribución de sus procesos de formación y la vinculación de la innovación en los procesos de aprendizaje.

- **¿Las estrategias de aprendizaje empleadas en la institución se encuentran vinculadas a los contextos particulares de los alumnos? ¿De qué manera?**

Frente a este interrogante la rectora afirma que las estrategias se encuentran estandarizadas para el común de la población estudiantil. Por tanto, los casos que se consideran particulares son los de “la población con NEE” (Rectora, 2019). Esta respuesta puede reflejar que existe un sesgo respecto a la comprensión de las particularidades de los contextos particulares de los alumnos, dado que no hay reconocimiento de las particularidades de los alumnos, a pesar de que ellos no entren en la categoría de “población NEE”.

- **¿Qué tipo de comunicación se motiva entre los diversos estamentos (directivos, docentes, alumnos)?**

En la respuesta que brinda la rectora se destaca el valor que tienen el trabajo en equipo y la solidaridad dentro de la institución, pues la comunicación que se motiva es la del trabajo de equipo solidaridad compañerismo, pero no se puede desconocer que se presentan dificultades. Por la última parte de la respuesta, se evidencia que hay conciencia de que se presentan algunos conflictos de comunicación entre las directivas y los docentes. Aspecto que puede ser abordado en el diseño del modelo a formular desde la GC.

- **¿Se emplean dentro de la institución técnicas de negociación entre directivos, docentes y estudiantes?**

De acuerdo con la rectora, la negociación es constante en la institución, aunque a veces ha fallado en las concertaciones porque se incumple. Por lo tanto, resulta necesario determinar la incidencia de los problemas de comunicación y negociación dentro de la institución en la GC. Además, el modelo a desarrollar puede plantear soluciones a estas problemáticas

- **¿Considera que dentro de la institución se propicia en los estudiantes la apropiación de los contenidos, la imparcialidad y la objetividad?**

Frente a este interrogante, es posible obtener dos datos distintos. Por un lado, se encuentra que existen complicaciones para la apropiación de contenidos, los cuales “se ve mucho más palpable en la medida técnica por lo práctico del proceso”; aspecto técnico que ha sido reiterativo en las posturas de la rectora. Por otro lado, respecto a la imparcialidad y la objetividad, la rectora afirma que: “la imparcialidad y la objetividad han sido una política institucional pero como en todo se presentan algunas dificultades” (Rectora, 2019). En este caso, la falta de detalles y explicación de la rectora es respecto a las dificultades que menciona.

- **¿Tiene conocimiento sobre la teoría del pensamiento productivo? ¿Se aplican dichos principios dentro de la institución?**

Los conceptos con los cuales la rectora de la institución relaciona el pensamiento productivo son el pensamiento productivo, “en el sentido productivo económico material” (Rectora, 2019), y “en cuanto a la producción académica”, sobre el que afirma que existe “mucha debilidad”. Tal como se puede ver a lo largo de las respuestas de la funcionaria, en la institución se enfrentan dificultades en aspectos significativos de la GC.

- **¿Qué nivel de importancia tienen las estrategias metacognitivas dentro de la institución?**

La rectora afirma que las estrategias metacognitivas “son exigencia principal” dentro de la institución debido a “la diversidad de población que se atiende” (Rectora, 2019). Esta respuesta no

se aclara por parte de la rectora, motivo por el cual no se entiende cómo se comprenden estas estrategias y se relacionan con la diversidad de la población.

- **¿Considera que en la institución se propicia el pensamiento reflexivo en los alumnos, específicamente en los estudiantes de primaria? ¿De qué manera?**

La manera como en la institución se propicia el pensamiento reflexivo, según la rectora, es mediante “actividades desde las áreas sobre el acontecer le contexto” (Rectora, 2019). Lo que podría significar que se realizan actividades que estén directamente relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes y las temáticas que se abordan en cada clase. Sin embargo, no se aclara qué acciones específicas se hacen con los estudiantes de primaria.

- **¿De qué manera se propicia en la institución el desarrollo de elementos como la motivación y la creatividad de los alumnos de primaria?**

En la institución “Desde el área de artística, recreación y deportes ante todo y desde las otras áreas con trabajos para exponer en los días culturales y fiestas del colegio” (Rectora, 2019), es como se motiva a los estudiantes y se estimula la creatividad. Estos aspectos pueden ser reforzados y potenciados en el modelo pedagógico a diseñar.

- **¿Considera que dentro de la institución se propicia la formación de estudiantes activos y exploradores?**

Frente a esto la rectora indicó que en la institución “hace falta mayor trabajo hacia ese fin” (Rectora, 2019), sumando en las tareas que están pendientes, presentan dificultades y deben ser reforzadas.

- **¿Considera que dentro de la institución se propician estrategias de aprendizaje significativas?**

De acuerdo con la rectora, en la institución se propician estrategias de aprendizaje significativas, pero esto se hace de manera particular, es decir, desde la voluntad de cada docente.

6.2. Entrevista a docentes

6.2.1. Gestión del conocimiento.

- **¿En su institución se dan situaciones que denoten escasa cualificación o necesidades de formación de los docentes para la GC en el proceso educativo?**

Los docentes 2 y 3 no respondieron a esta pregunta. Los docentes 4, 5, 6 y 7 sencillamente afirmaron que, a diferencia de la opinión de la rectora sí se nota la escasa cualificación para la gestión del conocimiento. Por su parte, el docente 02 reflejó tener mayor dominio del concepto al afirmar que la GC es el “proceso o situación que permite la transmisión de informaciones y habilidades a sus empleados, de una manera sistemática y eficiente” (2, 2019), lo que indica que se relaciona el conocimiento con la gestión de comunicación. El docente 3 también destacó la cualidad de la eficiencia dentro de la GC, al afirmar que este concepto define: “un proceso que facilita la orientación de conocimientos, habilidades de una manera eficiente” (3, 2019).

Por su parte, el docente 4 aporta la siguiente definición: “Dar a transferir conocimientos a un grupo que lo necesita o que debe generar beneficio” (4, 2019). El docente 5 enfocó la respuesta al ámbito educativo dado que define la GC como un “proceso de los estudiantes de intentar demostrar sus conocimientos y compartirlo con los demás” (5, 2019). Dentro de este contexto educativo, el docente 6 afirmó que la “Gestión del conocimiento son las diversas estrategias que utilizan para llevar al educando al adquirir un conocimiento” (6, 2019). Finalmente, de manera más amplia, el docente 7 afirma que la GC es “guiar, conducir o llevar a un nuevo saber”.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, se encontraron conceptos reiterativos desde los cuales se puede enmarcar la comprensión que tanto la rectora como los docentes encuestados tienen de la GC. Estos términos relacionados son: “transferir”, “habilidad”, “eficiencia”; o la gestión se relacionó con el acto de “guiar” o “conducir”. Hubo docentes que se aproximaron a relacionar el concepto con el contexto educativo, del que derivaron conceptos como “proceso”, “demostrar” o “compartir” conocimiento, “estrategias para adquirir conocimiento”.

- **¿Ha recibido capacitación por parte de su institución u otras entidades sobre GC?**

El Docente 2 no respondió a esta pregunta. Los otros docentes indicaron respuestas escuetas poco específicas: “En estos momentos sobre las TIC” (3, 2019) afirmó el docente 3. El docente 4 insiste en una postura que evidencia falta de acciones que indiquen GC: “No la institución no ha brindado la información sobre GC, de otras entidades es muy poco” (4, 2019), fue su respuesta; la cual se replica en las breves observaciones de los otros docentes. El docente 5 afirmó que “No he recibido capacitación” (5, 2019), mientras que los docentes 6 y 7 indicaron que las actividades en cuestión han sido pocas (7, 2019; 6, 2019).

- **Describa cómo funciona la gestión de conocimiento dentro de la institución en la actualidad. ¿Considera que dentro de la institución se genera una correcta difusión del conocimiento?**

El docente 2 es quien brindó una respuesta más amplia al respecto, desde la cual se puede aproximar a la respuesta de las anteriores preguntas. Para el docente, se establece un proceso que lleva a tomar acciones ante diversas circunstancias, mediante la disciplina la recuperación de valores y creación de nuevas oportunidades. Considero que en la institución se genera una correcta difusión del conocimiento puesto que aprovecha la experiencia de la comunidad educativa, facilita la innovación y el aprendizaje, gestiona los ambientes de trabajo y permite a sus obtener ideas relevantes apropiadas para su trabajo. (2, 2019)

En contraste con las respuestas que se han presentado, esta amplia explicación del docente 2 deja ver una postura en la que se refleja que en la institución sí se han realizado diferentes acciones y se han aplicado estrategias para difundir el conocimiento en articulación con una concepción de la GC que contempla valores y oportunidades. De esta mención también se debe resaltar la mención de la innovación y estrategias de trabajo colectivo.

Por otro lado, continuando con la tendencia a brindar respuestas breves, los otros docentes indicaron que el conocimiento se difunde “a través de la experiencia de cada docente” (3, 2019), lo que tiene relación con lo dicho por la rectora. En la misma línea, el docente 5 afirma que “Cada docente en su grupo tiene su metodología para alcanzar los logros de cada área” (5, 2019). El

docente 7 precisa que, además, “se emplean diferentes estrategias particulares a las tradicionales”. Por su parte, el docente 4 continúa con una visión más crítica sobre lo realizado en la institución, por lo que afirma “Es poca o nula el funcionamiento de la GC en mi institución. No es correcta” (4, 2019). El docente 6, sugiere que: “Sería bueno aplicar el conocimiento en todas las áreas , a través del conocimiento adquirido a través de conferencias charlas” (6, 2019).

- **¿De qué forma podría la GC lograr la transversalidad de nuestro currículo académico con el aporte particular de la asignatura que actualmente sirve en la institución?**

El docente 2 brindó una suerte de definición y de cómo deberían adecuarse la transversalidad para el aprendizaje de su área: “mediante acciones tales como articular y organizar el conocimiento que ya existe, renovar y ampliar el conocimiento de los docentes, transformar, aplicar nuevas estrategias pedagógicas” (2, 2019). De igual manera, el docente 3 considera que se deben aplicar “los conocimientos que llevan a fortalecer las metas de la asignatura” (3, 2019). Por su parte, el docente 4 considera que la innovación puede implementarse mediante la vinculación de “estudiantes con necesidades especiales”. El docente 5 indica que puede ser “llevando a cabo la ejecución de proyectos transversales”. El docente 6, dice que debe “Haber más relación entre sus miembros” y 7, “Mediante el dialogo”.

- **¿La institución busca innovar en técnicas de aprendizajes, conocimientos y formas de aplicación de los mismos?**

Las respuestas obtenidas tanto por la rectora como por los docentes indican más sugerencias sobre cómo se podría innovar, que el modo como la institución ha concretado estos docentes. La respuesta del docente 2 arroja luces al respecto:

La institución busca innovar técnicas de aprendizaje mediante:

- La evaluación formativa para aprender de los errores
- Actividades prácticas en competencias
- Elaboración de planes de innovación al profesorado.

En esta ocasión fue el Docente 3 quien no respondió. Los docentes 5, 6, y 7 manifestaron una postura positiva sobre las acciones, pero sin especificar, salvo por el docente 6 “utilizando las innovaciones tecnológicas de la institución” (6, 2019). Mientras que el docente 4 mantiene una postura, en esta ocasión autocrítica, desde la que afirma que “no busco innovares de forma individual como profesional” (4, 2019).

- **¿Qué recomendaría a la institución para fortalecer sus estrategias o la gestión que usted vine implementando para lograr el aprendizaje de sus alumnos?**

Los docentes enfatizaron en los tipos de acciones que se pueden realizar en sus clases para fortalecer sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. El docente 2 rescata el valor que tienen las herramientas pedagógicas como el juego, el desarrollo de la creatividad y la didáctica en el proceso pedagógico continuo e integral; y destaca la importancia del ambiente como un factor fundamental en dicho proceso. En la respuesta del docente 3 se indica la importancia de “Fortalecer el proceso de comprensión lectora”, pero no hace referencia a el aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente.

Los docentes 4, 5, 6, y 7 resaltan la necesidad de fortalecer “los días pedagógicos en enseñanza y formación profesional” (4, 2019), realizar “seguimiento continuo de evaluación de los procesos pedagógicos que se lleva en la institución” (5, 2019), “tener en cuenta sugerencias de estudiantes y padres de familia, trabajos intra escolares, trabajos grupales y videos” (6, 2019), y “proporcionar charlas conferencias” (7, 2019). De estas respuestas se destaca la importancia que los docentes le dan a estrategias que no implican, necesariamente, aspectos tecnológicos sino desarrollo de actividades colectivas y mayor participación de los estudiantes.

6.2.2. Prácticas pedagógicas

- **¿Qué elementos pedagógicos construye usted o genera en el aula de clase para mejorar los niveles de aprendizaje y conocimiento de los estudiantes? Defina las estrategias de aprendizaje que usted emplea en el aula. ¿Tiene conocimiento sobre las estrategias empleadas por los demás docentes?**

Frente a esta pregunta, los docentes enunciaron las actividades que realizan como estrategias de aprendizaje dentro del aula. El docente 3, por su parte, sí es más claro: “Repasar, trabajar por parejas darles un descanso, explicas a los niños que tiene más dificultades”. El docente 4 dijo, sobre los elementos pedagógicos que construye: “Enriquecer los espacios donde se recibe el aprendizaje”, y sobre las estrategias de aprendizaje mencionó: “se utilizan medios como la música temaría para armonizar”; y niega conocer las estrategias que aplican los otros docentes. El docente 4 afirma que utiliza como estrategias: “audios, videos y la lúdica y la exploración del medio”. El docente 5 afirmó que desarrolla estrategias de aprendizaje “pero no en todas las áreas”, y el 6 dijo hacerlo en “algunas”. Finalmente el docente 7 desarrolla actividades como “trabajo individual y grupal, trabajos intra y extraescolares, evaluaciones individuales” (Rectora, 2019).

- **¿Conoce la filosofía en la institución en relación a las estrategias de aprendizaje? ¿Considera que las estrategias que usted emplea son acordes con la filosofía de la institución?**

El docente 2 afirmó que conoce poco sobre la filosofía de la institución. Sin embargo, afirma: “pienso que aplico las estrategias que como docente me den mejores resultados en el aprendizaje, en la formación en valores de los educados” (2, 2019), aunque no explica qué acciones son aquellas a la que se refiere. El docente 4 afirma que no conoce la filosofía de la institución, pero asegura que las estrategias que aplica en el aula son para “fortalecer al estudiante en integridad” (4, 2019). El docente 5 indica que conoce parcialmente esta filosofía. El docente 6 afirmó conocerla, pero no precisó las respuestas. Y el docente 7 dudó al respecto: “creo que sí” (7, 2019).

- **¿Dentro de su estrategia de aprendizaje considera elementos como el aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado?**

El docente 2 realiza una descripción teórica de lo que entiende como una estrategia de aprendizaje, en la que destaca las etapas que se desarrollan: “procesos materiales, actividades cognitivas, motivación para el aprendizaje, aplicaciones de lo comprendido, y concentración, razonamiento y reflexión” (2, 2019), lo que podría entenderse como las etapas de las que están conformadas sus propias estrategias como docente. Por su parte, los otros docentes no fueron precisos en la especificación de lo que se estaba preguntando, porque respondieron con un “sí”, salvo el docente 4 que indicó que sí aplica las estrategias en cuestión “porque cada niño aporta conocimientos desde sus experiencias para desarrollar el aprendizaje”. Sin embargo, en ninguna de las respuestas hay evidencia de las tres categorías sobre las que se buscaba hacer énfasis: aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado.

- **¿Qué medios emplea para adquirir el conocimiento necesario para llevar a cabo su práctica educativa?**

Para esta pregunta, el docente 2 nuevamente formuló una lista de medios sin ninguna precisión sobre cómo se materializan en su práctica: “a través de la experiencia, de la de la comprensión teórica-práctica, conocimiento, a través de los sentidos”. El docente 3 indicó como estrategias: “planeación de la clase, desarrollo de la clase, evaluación de la clase”; el docente 4: “medios como internet, libros”; el docente 5: “la innovación de actividades y creatividad”; el docente 6 “analizar el conocimiento desde diferentes perspectivas teniendo muy en cuenta el contexto”; y el docente 7: “auditivos visuales”. Como se puede ver, la falta de precisión, la ambigüedad y la confusión en el uso de los términos son constantes en las respuestas de los docentes.

6.2.3. Pensamiento Crítico

- **¿Qué entiende por pensamiento crítico?**

Las definiciones de pensamiento crítico que los profesores entrevistados compartieron son las siguientes. El docente 2: “proceso en el cual se propone, analiza y se evalúa los conocimientos”; el docente 3 también lo entiende como un proceso “donde el estudiante debe leer su contexto y tomar

una posición sin dejarse influenciar por los demás”; el docente 4 considera que este proceso se caracteriza porque “se analiza, entiende y evalúa un conocimiento para beneficio”. El docente 5 considera que “permite analizar y construir experiencias significativas para mejorar las condiciones del aprendizaje”. Desde una perspectiva distinta, el docente 6 afirma que el pensamiento crítico se desarrolla “analizando con ellos diferentes situaciones relacionadas con el ambiente escolar”. Finalmente, el docente 7 solamente indicó: “pensamiento de formación”.

- **¿De qué manera propicia usted dentro del aula el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes?**

El docente 2 encuentra la necesidad de “dotar a los educados de recursos para desarrollar la capacidad de aprender, para ello el pensamiento crítico es una competencia que implica un conjunto de análisis reflexiones, comparaciones, explicaciones, decisiones”, con base en esto, enumera una lista de acciones que incluye realizar preguntas abiertas, fomentar el trabajo en equipo, motivar al aprendizaje autónomo y estimular la curiosidad. De manera más escueta el docente 3 afirmar que propicia el pensamiento crítico y autónomo “haciendo preguntas para pensar”. El docente 4 apunta al material y la evaluación del estudiante: “se entrega material adecuado a su edad proporcionando la calificación cualitativa y cuantitativa diaria de sus actividades”. El docente 5 lo hace “permitiendo la libre expresión y brindando oportunidades para que los niños aprendan de manera autónoma la solución de los problemas”. El docente 5 resalta el valor de la comunicación, “basados en conocimientos familiares y de su contexto teniendo en cuenta los medios masivos de información”. Finalmente, el docente 7 afirma que lo hace “por medio del habla”. Las preguntas, el material de estudio unido a la evaluación, la participación y estímulo a la libre expresión, la unidad con el contexto y la expresión verbal son, en síntesis, las estrategias que los docentes de la institución objeto de estudio utilizan para propiciar lo que entienden como pensamiento crítico.

- **Las estrategias de aprendizaje empleadas por usted dentro del aula se encuentran vinculadas a los contextos particulares de los alumnos? ¿De qué manera?**

El docente 2 es quien brinda una respuesta más amplia sobre esta pregunta:

las estrategias de enseñanza coinciden con los procedimientos que utilizo para promover el aprendizaje, constituyen las diversas actividades que con llevan a alcanzar las metas propuestas para que el estudiante logre buenos resultados. Estas estrategias son flexibles y adaptadas a las diferentes circunstancias de la enseñanza, empleo, talleres, saberes previos, juegos didácticos retroalimentación y evaluación.

Esta respuesta, incluso, aclara preguntas realizadas anteriormente en la que el docente no se había expresado con claridad. El docente 3 afirma que “Se debe tener en cuenta los intereses, necesidades y ritmos de cada estudiante, es decir conocer la historia de vida”, pero no explica cómo esto sucede en su clase. Lo mismo sucede con la respuesta del docente 4 quien afirma que “las estrategias empleadas se encuentran vinculadas a las necesidades particulares de los estudiantes en mi aula, del mismo modo contenidos pensando en las particularidades”, pero explica las acciones puntuales. El docente 5, afirma que el modo como lo hace es “de manera que se les brinden las condiciones necesarias de actividades lúdicas creativas y de convivencia escolar”. Por otro lado, los docentes 6 y 7 son escuetos en sus respuestas y no profundizan o explican, tal como les fue solicitado en el cuestionario.

- **¿Qué tipo de comunicación motiva dentro del aula? ¿Qué técnicas de negociación propicia dentro del aula?**

Entre las estrategias de comunicación que aplica el docente 2, las cuales “se lleva a cabo en el aula dependiendo de las estrategias y de los métodos de enseñanza”, se encuentran manejo técnico de la voz, control visual, expresión corporal y realización de carteleras y uso de textos audivosuales” (2, 2019). Respecto a las técnicas de negociación, el docente resalta que cada una de ellas es diferente, por lo que “tengo en cuenta que cuando hago negociación no me enfrento con los niños, sino con los problemas trato de buscar un acuerdo que satisfaga las necesidades de los estudiantes” (2, 2019). El docente 3 afirma que utiliza “la comunicación verbal, dialogo donde se permita escuchar, entender, buscar soluciones” (3, 2019). El docente 4 utiliza como un tipo de comunicación “amena, cordial y haciéndolos ver visión hacia el futuro” (4, 2019). El docente 5 utiliza “el dialogo y la reflexión para la solución de las dificultades presentadas en el aula” (5,

2019). El docente 6 afirma que no tiene conocimiento sobre “esta teoría”, haciendo referencia a la técnica de negociación. Y el docente 7 utiliza la “comunicación verbal”, aunque no explica cómo.

- **¿Propicia usted dentro del aula la apropiación de los contenidos, la imparcialidad y la objetividad?**

El docente 2, bajo la reflexividad que le caracterizó a lo largo de la entrevista, afirma que “la experiencia me ha llevado a considerar que la objetividad, la imparcialidad y la apropiación son características que se hacen muy necesarias e imprescindibles en el arte de enseñar y educar” (2, 2019). Por su parte, el docente 3 asocia la imparcialidad y la objetividad con “Lo que el niño aprenda sea aplicable para desenvolverse en la vida” (3, 2019) lo que puede entenderse como que los dos valores mencionados servirán para lo que el docente menciona. El docente 4 afirma que “se propicia la aprobación de contenidos, pero el estudiante y su familia es poco receptiva” (4, 2019), indicando, entonces, una dificultad que es necesaria tratar. El docente 5 dice que utiliza la imparcialidad y objetividad para “poder atender de manera individual a cada niño en sus capacidades y dificultades” (5, 2019). Mientras que el docente 6 considera que “las estrategias se van utilizando de acuerdo a la dificultad que presente el niño, se aplican diversas” (6, 2019), pero no especifica cuáles de ellas. Finalmente, el docente 7 dice: “dialogo entre partes” (7, 2019)

- **¿Qué estrategias viene implementado para mejorar la metacognición y la autorregulación del aprendizaje de sus alumnos?**

Las estrategias que el docente 3 está implementando para mejorar la metacognición y la autorregulación son: “Proporcionar espacios en donde el estudiante mire sus dificultades y se implementa un plan de refuerzo”. El docente 4 brinda una respuesta más detallada en la que indica que utiliza “material didáctico ameno y agradable al niño, refuerzo con fotocopias adecuadas a la edad del niño y su necesidad. La autorregulación del conocimiento se realiza en mi aula cuando se evalúan conceptos dados en clase sin la ayuda de sus familiares, así el niño preguntara y se acercara a sus compañeros o docentes para dar sus ideas y dudas”; es evidente que este docente le da gran importancia al uso del material. El docente 6 afirma que sí realiza estrategias, pero no explica cuáles, a pesar de la claridad de la pregunta. Igualmente, el docente 7 dice que no aplica estas estrategias, aunque en preguntas anteriores ha dicho que sí lo hace.

- **¿Propicia usted dentro del aula el pensamiento reflexivo y significativo en los alumnos? ¿De qué manera?**

El docente 3 relaciona el pensamiento y reflexivo con la conciencia sobre el contexto cuando afirma: “se tiene en cuenta el contexto y se les explica para que ellos analicen” (3, 2019). Por su parte, el docente 4 dice que “se debe proporcionar inmediatamente dado el conocimiento para observar las fallas y faltantes que como humanos se tiene, así mismo se llevará en los estudiantes al observar sus falencias, fallas, y espacios inconclusos en lo aprendido” (4, 2019). El docente 5, indica que sí propicia este pensamiento “mediante el dialogo para ir corrigiendo comportamientos inadecuados y actividades positivas”. En la misma línea, el docente 6 utiliza “la reflexión analizando los pro y contras de una situación” (6, 2019). Nuevamente el docente 7 solamente responde con un “Sí” (7, 2019). En este caso se observa un resultado positivo en tanto que los docentes estimulan la reflexividad sobre las acciones en sus estudiantes.

- **¿De qué manera propicia usted dentro del aula el desarrollo de elementos como la motivación y la creatividad de los alumnos?**

El docente 3 dice que estimula la motivación y creatividad de sus alumnos “cambiando el orden de los pupitres, tener en cuenta sus intereses”, lo que indica soluciones muy vagas y poco precisas. Por su parte, el docente 4 utiliza la técnica de escoger estudiantes con buen desempeño para ayudar a los otros compañeros “para hacer como él o mejor que él, así mismo es facilitar el dialogo” (4, 2019); esta solución merece ser revisada para no generar competitividad y limitaciones en el desarrollo autónomo de cada niño. El docente 5 propicia motivación y creatividad en sus padres “potencializando las capacidades de cada niño y haciendo el seguimiento de las dificultades que se presentan en el desarrollo del trabajo” (5, 2019), la cual se considera una solución opuesta a la del docente 4. El docente 7 indicó que lo hace “mediante el dialogo” (7, 2019).

- **¿Cómo evalúa usted a los estudiantes para saber que ellos han adquirido sus competencias y si no la han adquirido qué medio facilita para que mejoren sus aprendizajes?**

Para la última pregunta de la entrevista a los docentes se obtuvieron las siguientes respuestas. La evaluación del docente 3 consiste en que “se logra los objetivos propuestos y si no se logra haciendo actividades de refuerzo”. El docente 4 realiza la evaluación al finalizar la clase por medio de la cual se enfoca en encontrar “qué quedó faltante o exitoso. En caso de ser faltante se complementará con los estudiantes, qué falló, qué características posee y cómo haré para mejorar, si se falla de estudiantes familia y docente” (4, 2019), lo que indica un proceso más completo. El docente 5 dice que realiza “competencias sociales y aprendizaje diariamente. Se refuerza a cada momento que presenta dificultad”. El docente 6 lo hace “realizando diversas actividades sopas de letras completando cuestionarios realizando pequeñas prácticas, participación activa en reencuentro del tema”. Por último, el docente 7 utiliza como herramientas “narración de cuentos y experiencias, mediante el desarrollo de sopas de letras, crucigramas y ejercicios de competición” (7, 2019).

6.3. Resultados de los grupos focales

Las preguntas del grupo focal fueron las mismas que se utilizaron en la entrevista semiestructurada. En el grupo focal se reafirma que los docentes, más que respuestas, tienen dudas ante las cuestiones que se les plantean en torno a la GC, las prácticas pedagógicas y el pensamiento crítico. Si bien reconocen la importancia de cada uno de estos conceptos, no saben cómo aplicarlos en la práctica, y se evidencia la ausencia de espacios de capacitación. Los docentes, incluso, defienden el desarrollo de un modelo de enseñanza tradicional, basado en la repetición y en el aprendizaje de memoria de los contenidos, ya que estos les permite reforzar procesos en los estudiantes. Sin embargo, en la institución no se ha tenido en cuenta la importancia del cambio y la transformación como una herramienta clave que permite orientar el desarrollo de nuevas capacidades para orientar el proceso de aprendizaje, y tampoco se ha tenido en cuenta la necesidad de establecer análisis colaborativos que incidan en el desarrollo de un modelo pedagógico articulado.

En este sentido, el desarrollo de los procesos y las prácticas pedagógicas debe estar orientado por una serie de procesos, competencia y habilidades que permiten relacionar la información, las capacidades de los docentes y las necesidades de los estudiantes, de acuerdo también con las características del contexto (Garzón, 2010). Por tanto, las prácticas pedagógicas deben estar orientadas a partir de un pensamiento crítico, entendido como un pensamiento orientado y reflexivo que tiene como finalidad central orientar el hacer. En la institución objeto de estudio se han venido implementa prácticas pedagógicas tradicionales que deben ser transformadas con la principal intención de motivar cambios en la conducta y en el comportamiento. Para ello, es preciso relacionar los supuestos y las conclusiones, validar la información y establecer una actitud constante que lleva a genera nuevas dudas e interrogantes.

El punto clave es que el desarrollo de nuevos procesos pedagógicos requiere de un complejo proceso de planeación. Siguiendo las palabras de Heler (2005) las prácticas pedagógicas deben producirse a través de un pensamiento colaborativo, reflexivo, que está centrado en orientar la práctica en el aula de clases, y de esta manera evitar el hecho de que los docentes planifiquen e implementen actividades sin el desarrollo de una reflexión previa que establezca o module las pautas de comportamiento.

Manual de convivencia, escuela de padres, la repetición es necesaria para afianzar procesos Dado que ha finalizado la presentación diferenciada de las respuestas obtenidas, tanto por la rectora como por los docentes de la institución que fueron alcanzados, a continuación, se realiza la triangulación de datos de manera que se presente como una integración y análisis de los resultados a la luz de los tres objetivos en la investigación. En este sentido, se presentan integradas las respuestas con el fin de hallar concepciones, definiciones, prácticas e identificación de problemas en común, de manera que aproximen al reconocimiento de las principales problemáticas que enfrenta la institución en materia de GC. Así, con el cruce de la base teórica desarrollada al inicio de la investigación, es posible plantear un modelo de GC como estrategia metodológica para el desarrollo de los diversos aspectos planteados.

6.4. Análisis y triangulación de datos

6.4.1. Gestión del Conocimiento.

En las respuestas de los docentes se puede observar que no existen criterios comunes para entender o analizar la GC, pues se le asimila con un conjunto de términos dispares que no se concretan ni se unifican en un discurso claro y con sentido. Ante esta situación, es importante que en la institución se comprenda que en el concepto de GC intervienen una serie de variables que tienen que ver con el funcionamiento de la sociedad y la manera en la cual la situación económica y política impacta las posibilidades reales de generar conocimientos. En el campo de la práctica educativa, la GC se ha visualizado como un nuevo modelo de aprendizaje organizacional de escuela, el cual debe hacer parte de la esencia del Plan Educativo Institucional-PEI, y debe estar direccionada hacia potencializar de manera continua las habilidades y competencias de los educadores (Granata y Barale, 2000).

Según las apreciaciones de Heler (2005) en la GC hay un importante componente asociado a la capacitación constante como elemento central. A partir de una autoevaluación crítica se deben posible formular procesos de mejora continua en torno al desempeño docente. Como lo expresan Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998) no puede concebirse un proceso de GC si los docentes no se hacen partícipes del proceso enseñanza y aprendizaje, tanto desde lo individual como desde el mismo modelo de trabajo colaborativo o grupal.

Es importante, por lo tanto, que en la institución sea posible definir la relación que existe entre GC y los procesos continuos de formación y de capacitación docente. La clave está en reconocer que la GC ayuda a definir nuevas dimensiones prácticas y experienciales, que no solo dinamicen las relaciones que existen entre los docentes y los estudiantes, sino que además posibiliten el desarrollo de nuevas formas de comprender la realidad, de entender a las demás personas y de desarrollar un conjunto de nuevos hábitos y actitudes en los estudiantes, a partir de principios de colaboración y cooperación. Por tanto, siguiendo las apreciaciones de Jarauta (2014), la práctica docente no puede seguir atada a una concepción tradicional de la enseñanza, basada en clases que no tienen en cuenta factores sumamente relevantes como la participación y la

interacción, y por el contrario debe construir nuevas metodologías que se basen precisamente en cuestionar y conocer las necesidades de los estudiantes, por medio de caminos en donde primen elementos como la reflexión, el diálogo y la comunicación.

6.4.2 Prácticas pedagógicas.

Como se pudo ver tanto en las respuestas de la rectora como en la de los docentes, las prácticas pedagógicas que se implementan en las sedes de primaria y preescolar de la institución son tradicionales y necesitan actualización. Los ámbitos en los que se presenta mejor desempeño de estas prácticas son el manejo de conflictos dentro del aula, la participación de los estudiantes, la expresión personal.

Se considera que el principal motivo de dicha problemática, sumamente preocupante para la institución, se debe a que desde las directivas y el área académica no se ha gestionado el conocimiento, de manera que no se desarrollen procesos de capacitación debidamente fundamentados en un modelo pedagógico concreto, el cual oriente principios, conceptos, prácticas, métodos y técnicas. De esta manera, es preciso recordar a Drucker (1993), para quien el conocimiento adquiere importancia en la medida que el trabajador-en este caso el docente tiene las capacidades y habilidades para hacer uso de este y producir a partir de este. En la medida que los docentes no reciban este tipo de capacitaciones, que les permita actualizarse, sus acciones serán fragmentarias, dispersas y la falta de integración con la institución y el resto de las áreas de estudio –a la cabeza de los otros docentes– impedirá que los niños tengan un buen desempeño académico, y que puedan tener un mejor desarrollo personal, vocacional y social.

En este orden de ideas, Sternberg, Roedigery Halpern (2007) afirman que las prácticas pedagógicas deben apoyarse en criterios reflexivos a través de los cuales se aprecia la pertinencia de un proceso de construcción de los conocimientos. Sin embargo, según los resultados de la entrevista, en la escuela no se desarrollan espacios de planeación y de participación para orientar los esquemas de producción de conocimientos y diseño de modelos pedagógicos. Otros factores fundamentales en el proceso de diseño y aplicación de las prácticas pedagógicas es que deben ser sensibles al contexto, de tal manera que todas las ideas, reflexiones y pensamientos se encuentren definitivamente relacionados con el medio en el cual se producen, con elementos con la cultura y

con la manera en que se han desarrollado los discursos a través de los cuales se comprende y se valora la realidad.

De esta forma, se puede decir que el diseño adecuado de prácticas y procesos pedagógicos en la escuela requiere de la combinación compleja de una serie de capacidades cognitivas e intelectuales, siguiendo un proceso que tiene una finalidad predeterminada, la cual se define en el proceso de planeación. De esta manera se favorece el fortalecimiento de un pensamiento independiente en la escuela, autónomo y significativo, en la medida en que se enfoca en la necesidad de producir juicios confiables, que sean coherentes con la realidad y con las problemáticas que se viven en un contexto determinado.

En este sentido, se reconoce la importancia de promover en la institución entornos de aprendizaje dinámicos que estimulen el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, estableciendo de esta manera retos que les permitan potenciar sus habilidades intelectuales, siempre contando para ello con la guía de los docentes y con la orientación de unos procesos de planeación comunes ligados a una comprensión de las posibilidades de desarrollo y de formación en un contexto dado.

Finalmente, es importante tener en cuenta que los procesos pedagógicos han de favorecer la búsqueda de nuevos conocimientos guiados por el deseo del conocer y de esta forma intentar comprender cada vez más la realidad que circunda a los estudiantes, abriéndolo a los demás y al mundo que lo rodea. Sin embargo, es preciso considerar que en la institución no ha orientado como tal la planeación de los procesos pedagógicos, lo cual puede afectar en gran medida el rendimiento de los estudiantes y su capacidad para construir conocimientos que sirven como elementos de transformación y resolución de los problemas que se presentan en el entorno.

6.4.3. Pensamiento crítico.

De acuerdo con las entrevistas que se han desarrollado, los principales aspectos que poco o nulo desarrollo tienen dentro de la institución son la innovación, la motivación, la estimulación de la creatividad, el aprendizaje autónomo, la metacognición, el pensamiento crítico, reflexivo y productivo y, como tal, la gestión del conocimiento. Por las respuestas que fueron obtenidas, en su

mayoría imprecisas, ambiguas o en las que se presentan confusión de conceptos, es posible afirmar que no se han implementado de manera estructurada y clara estrategias que lleven a la vinculación de nuevos conceptos y perspectivas educativas dentro de la institución. Las respuestas de la rectora procuraron, la mayoría de las veces, resaltar algunos procesos relacionados con el desarrollo de capacitaciones en TIC, el desarrollo de la investigación y la reflexión, pero no se precisan estas acciones.

En contraste, los docentes reflejan que no están articulados a la estructura organizativa de la institución, ni el PEI, o la filosofía de la institución, pues no la conocen. Esta inexistencia de principios y de un modelo pedagógico rector impide una orientación más enfocada y determinar objetivos específicos. De allí que, aunque la rectora indique que los docentes son independientes y tienen libertad para desarrollar sus clases, en este contexto dicha autonomía no puede ser vista como tal, sino como falta de objetivos claros y de la base estructural necesaria para que en la institución se puedan coordinar actividades dentro de las aulas de manera idónea, apropiada y en beneficio de los niños. Como tal, existe falta del proceso de gestión que describe Martínez (2000), en el que se debe Planear, Organizar, Dirigir y Controlar.

Evidentemente, ni la institución ni los docentes no se encuentran capacitados ni actualizados en relación con conceptos que enmarcan a la sociedad del conocimiento y la gestión del conocimiento. Por este motivo, la institución puede llegar a sufrir como consecuencia, que los estudiantes no desarrollen las competencias que demanda la sociedad actual para la vida laboral e, incluso, para la socialización y comunicación del mundo contemporáneo. Aspecto que se sustenta en las posturas de autores como Rodríguez (2001), Garrido (2002), Torricela (2002) y Díaz (2003), para quienes las organizaciones educativas deben ser administradas como cualquier otro tipo de organización, en la medida que también deben ser competitivas.

Existen algunas prácticas que son posibles resaltar, como es el caso de las acciones particulares de los docentes por estimular el trabajo en equipo, el auto-cuestionamiento, el diálogo y la discusión. También es posible potenciar las actividades tradicionales dentro de cada área, en la medida que estas aseguren experiencias significativas para los niños.

En este sentido, las escuelas deben ser vistas, como espacios de diálogo en los cuales se promueva desde el conocimiento cambios y transformaciones sociales que incidan en el mejoramiento de vida de las comunidades (Garzón, 2010). Como lo explica Giroux (1992), la tarea del docente debe ser la de diseñar estrategias que les permitan a los estudiantes no solo desarrollar capacidades asociadas al pensamiento crítico, sino también asociar dichas capacidades al desarrollo de nuevas ideas que permitan transformar e incidir sobre las causas que están generando las problemáticas en los contextos determinados. Para ello, es preciso que en la institución objeto de estudio los estudiantes participen en iniciativas por medio de las cuales experimenten el mundo que los rodea, pero al mismo tiempo puedan desarrollar su imaginación para promover estrategias de cambio.

También es importante que los estudiantes también aprendan a producir nuevos conocimientos a partir de un interés sobre el entorno y las problemáticas que lo caracterizan. Para ello, es importante despertar la curiosidad y el asombro como los elementos esenciales desde los cuales se promueven nuevas dinámicas. De acuerdo con Giroux (1992) al orientar el desarrollo de la GC en la educación también es posible establecer la necesidad de fomentar un aprendizaje colaborativo, ya que es por medio de la integración de los esfuerzos y de las ideas que es posible generar nuevas estrategias de cambio que incidan favorablemente en los contextos escolares.

6.5. Direccionamiento del modelo de Gestión de Conocimiento GC como estrategia metodológica.

De acuerdo con los aspectos anteriormente identificados y mencionados. A continuación, se desarrolla los ítems específicos sobre los cuales debe direccionarse el modelo de Gestión de Conocimiento-GC-, como estrategia metodológica, a ser articulada en el PEI a fin de generar una práctica pedagógica hacia el docente que les permita apropiarse de un aprendizaje autónomo.

1. Determinar unos principios y bases teóricas sólidas en orden con los objetivos que tiene la institución Educativa Santa Catalina Labouré con el fin de determinar una Gestión de Conocimiento adecuada a los propósitos educativos. Fijar la filosofía y PEI de la institución con apoyo de los docentes.

2. Articulación y actualización de los procesos pedagógicos mediante nuevos enfoques que se construyan desde una perspectiva más participativa.
3. Capacitación docente y estímulo a la formación docente, de manera que los profesionales reconozcan conceptos que orientan la pedagogía moderna.
4. Establecer lineamientos de diseño de clase que respondan de manera clara a los estándares y logros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y que respondan al PEI de la institución. Esto teniendo en cuenta la libertad de cátedra y la autonomía del docente para elegir métodos y técnicas para el desarrollo de sus clases.

Dentro de estos lineamientos debe presentarse de manera clara el modo como las actividades propuestas responden a la necesidad de que se fomente el aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado en los estudiantes, de manera que, a la vez, se tenga en cuenta la formación por competencias, siguiendo con cuidado las precisiones que hace Nussbaum (2002) al respecto.

5. Desarrollar procesos de investigación mediante el aprendizaje significativo que reúna a los docentes, los estudiantes y a la comunidad dentro de la que se encuentra la institución, de manera que se potencien las capacidades de los estudiantes y contribuyan al desarrollo local.

En este sentido, teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación, la propuesta para la institución consiste en la aplicación y desarrollo de las siguientes fases:

Tabla 5. Fases de la propuesta

Fases	Descripción	Actividades
Diagnóstico institucional	Es preciso analizar los principios y valores que orientan el desarrollo de la institución, las limitaciones, las problemáticas que han	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones entre directivas y cuerpo docente • Análisis de la percepción de los estudiantes por medio de encuestas

	derivado en baja motivación y deserción escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Foros de participación • Reconocer las percepciones de los docentes • Entender las problemáticas del contexto. • Analizar cómo las prácticas de GC pueden ayudar a superar los problemas.
Definición de normas y principios	Es preciso orientar el desarrollo de las actividades de trabajo y de ellos esquemas de planeación que se establecen para cumplir con los nuevos objetivos y soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la orientación de los principios, valores, misión y visión de la institución. • Reformular, en caso de que sea necesario, la misión y la visión. • Asignar responsabilidades. • Orientación del PEI institucional y del enfoque pedagógico
Seguimiento de la aplicación	Se establece un proceso evaluativo para intervenir problemas y potenciar las habilidades y ventajas.	<ul style="list-style-type: none"> • Formular reuniones periódicas para analizar el cumplimiento de los objetivos. • Establecer mecanismos de evaluación conjunta y participativa.
Diálogo y cooperación	Se genera también una actitud constante de trabajo y en equipo y de colaboración como estrategia central en el cumplimiento de los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la comunicación y la asociación como principios claves del desarrollo institucional. • Incluir la participación de los docentes en la formulación de estrategias de mejora.
Capacitación	La capacitación se establece con la finalidad de fortalecer las capacidades del recurso humano para mantener una	<ul style="list-style-type: none"> • Promover capacitaciones continuas para los docentes en torno a pensamiento crítico y reflexivo.

	actitud de actualización constante.	<ul style="list-style-type: none"> • Acceder a programas del Ministerio de Educación que ayuden a financiar la capacitación.
Cambio e innovación	El cambio se establece como el principio básico de la institución, con el fin de enfrentar los retos de la Sociedad del Conocimiento, promover un pensamiento crítico y fortalecer el desarrollo de prácticas pedagógicas que sean coherentes con las necesidades de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar los principios de la institución a estrategias concretas de cambio. • Promover el cambio como elemento claves para la mejora institucional. • Formar equipos de trabajo enfocados en innovación.

Fuente: Elaboración del autor

7. Conclusiones

A través de los instrumentos de investigación se determinaron el tipo de prácticas pedagógicas que se vienen implementando en la institución. Se identificaron dificultades, problemas y limitaciones significativas de tipo estructural que se expresan en la falta de bases sólidas desde las cuales orientar el proceso pedagógico. Los docentes desconocen la filosofía de la institución, de tal manera que las actividades dentro del aula son realizadas con autonomía pero sin obedecer a Ningún criterio u orientación académica, ya que no existe un modelo pedagógico que permita articular las prácticas de los docentes. Además, se identificó desactualización en materia de avances pedagógicos y conceptualización que oriente el trabajo docente. En la institución se mantiene una metodología tradicional del trabajo sin modelo pedagógico definido con claridad. En este sentido, las prácticas dependen de lo que quiera hacer cada docente, de su experiencia particular y de los recursos con los que cuenta. Generalmente se imparten prácticas pedagógicas tradicionales, en las cuales se desarrollan clases magistrales y talleres, sin establecer espacios de diálogo y construcción e conocimientos desde una perspectiva reflexiva y significativa.

Con base en la entrevista, también se lograron establecer las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes y su aporte sobre el pensamiento reflexivo y productivo de sus estudiantes. Estos aportes son principalmente en relación con el trabajo en equipo, la participación, la reflexividad, y la evaluación por logros alcanzados. Sin embargo, se evidenció que dichas acciones no son suficientes para que los estudiantes se apropien del conocimiento y desarrollen un aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado. Tales condiciones, que resultan clave para entrar a participar dentro de la sociedad del conocimiento, no están organizadas en la institución; de hecho, en algunos casos, los docentes desconocen los conceptos o los confunden con otros.

En cuanto a la GC, el principal hallazgo es que no hay una unanimidad en las respuestas, y que no existen criterios claros entre la comunidad académica sobre lo que significa la GC, ni sobre las prácticas pedagógicas y el enfoque académico y formativo que se establece en la institución.

Esta falta de criterio obliga a pensar que en realidad no se ha desarrollado un proceso efectivo de GC, y no se han implementado procesos basados en una planeación detallada e integral que permita reconocer las necesidades educativas de los estudiantes, con el de generar espacios de participación para orientar nuevos modelos y enfoques de enseñanza.

El principal motivo de dicha problemática es que desde directivas y desde el área académica no se ha gestionado el conocimiento, y no se han desarrollado procesos de capacitación debidamente fundamentados en un modelo pedagógico concreto, el cual oriente los principios, conceptos, prácticas, métodos y técnicas que se deben aplicar en el aula. Tampoco se ha consultado la percepción de los estudiantes, no se analizan sus capacidades identifican sus destrezas, fortalezas y habilidades, lo cual deriva en el desarrollo de una práctica educativa monótona, que nos e basa en la resolución de problemas ni en el desarrollo de aportes significativos a la sociedad.

También se percibe que, aunque hay reconocimiento de las responsabilidades en este estancamiento de la institución en materia de GC, tanto la rectora como los docentes ponen en evidencia la falta de integración, comunicación y distribución adecuada de funciones para cumplir los objetivos fundamentales de educación. La rectora indica dificultades y falta de implementación de acciones por parte de los docentes, mientras que los docentes indican poco apoyo y receptividad de parte de los padres, así como poca acción de parte de las directivas de la institución. En todos los casos, los principales afectados son los niños, quienes reciben una educación evidentemente desactualizada en relación con las condiciones y dinámicas de la sociedad del conocimiento.

Por tanto, teniendo en cuenta los hallazgos, en la propuesta final planteada para favorecer el desarrollo de la GC en la institución, se destacan como elementos fundamentales la participación y la posibilidad de que los estudiantes no sean vistos como simples receptores de la información, sino también como agentes activos que tienen la capacidad de cuestionar los conocimientos y plantear nuevas ideas que orienten los procesos de aprendizaje. De esta forma, se observa que la GC se asocia con un mejoramiento continuo de los procesos yd e las prácticas pedagógicas que median la relación entre información y construcción conjunta de los conocimientos.

7.1. Recomendaciones

La recomendación fundamental que se realiza es estimular a otros investigadores a que implementen las 6 propuestas de lineamiento del modelo de GC formuladas dentro de la institución educativa Santa Catalina Labouré. Es necesario realizar procesos de profundización en el desarrollo de cada ítem, así como de la evaluación de los resultados que se vayan obteniendo durante su implementación. Es evidente que en la institución es necesario una intervención por medio de la cual la academia pueda contribuir, con el fin de beneficiar a los estudiantes.

Las recomendaciones para investigadores interesados en este tema son que entender la importancia de analizar la forma en la cual se relacionan en un espacio académico los datos y la información con las interpretaciones, los conceptos con las experiencias y los hábitos y costumbres sociales con las vivencias que tiene cada estudiante. Es clave analizar y estudiar no solo cómo se enseña en las clases, qué recurso o enfoques se utilizan, sino también cómo se produce el conocimiento, cómo se reevalúan los conceptos y cómo se generan nuevas ideas de acuerdo con las características de un contexto determinado.

En cuanto a las recomendaciones para los docentes en ejercicio, se puede decir que es clave innovar en procesos de educación y estrategias de enseñanza, utilizando herramientas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que aporten en la inclusión de propuestas personalizadas, de acuerdo con las capacidades de los estudiantes y las necesidades del contexto. De esta forma, se reconoce que es clave promover la creación de ideas propias para captar la atención de los estudiantes, motivados por el uso de múltiples medios actualizados y estrategias innovadoras que logren mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, el enfoque central que deben tener en cuenta los docentes al desarrollar y aplicar en el aula los procesos de enseñanza es transformar las prácticas comunes de aprendizaje de acuerdo a las necesidades y particularidades de los estudiantes, aumentando de esta manera su potencial crítico e interpretativo, con el fin de que mejoren su capacidad crítica y reflexiva frente a las situaciones que se presentan en el entorno y en los espacios académicos, promoviendo de esta manera un mundo más analítico, justo y humano.

Para los rectores, es clave tener en cuenta que la profesión docente se constituye a través de un conjunto de prácticas relacionadas con la función de enseñar, por lo cual el profesional docente es un sujeto *actuante* en un contexto de aprendizaje. Esto quiere decir que en el proceso de enseñanza el docente es un sujeto que *actúa*, que dirige la forma en que se transforman y actualizan las prácticas habituales una visión de la práctica educativa en la cual se priorice su sentido y proceder transformativo. Por tanto, los rectores deben facilitar estos espacios de reflexión, además de orientar estrategias concretas de capacitación docente, en medio de un enfoque pasado en la planeación y en la gestión del conocimiento.

Por otro lado, es clave que en la institución sea posible vincularse a programas del Ministerio de Educación para realizar actualización de herramientas tecnológicas utilizadas dentro de la institución, con el fin de que en todas las áreas se utilicen las TIC como herramientas en el proceso de aprendizaje. Finalmente, las recomendaciones para la Universidad Católica de Manizales son seguir apoyando el desarrollo de investigaciones de este tipo, en las cuales se pueda analizar lo que corre en comunidades académicas específicas para así generar nuevas propuestas y recomendaciones que ayuden a establecer soluciones concretas en el mejoramiento de los objetivos y propósitos de la enseñanza. Es clave que los resultados de estas investigaciones se publiquen en libros, con el fin de generar aportar en la comunidad educativa que partan de una comprensión particular de problemas y del desarrollo de objetivos concretos, para apoyar de esta manera el desarrollo social y humano en el país a través de un fortalecimiento de la enseñanza y de la producción del conocimiento.

Referencias

- Alassutari, P., Brannen, J. & Bickman, L. (2008). *The Sage Handbook of Social Research Methods*. London: Sage Publications.
- Almanza H. Verónica B., (2007). Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación por competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar. Universidad del Norte. Instituto de estudios superiores en Educación. Maestría en Educación. Barranquilla. 2007. Disponible en: http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/166/1/Lineamientos%20curriculares____.pf.
- Almanza H., (2007). Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación por competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar. Universidad del Norte. Instituto de estudios superiores en Educación. Maestría en Educación. Barranquilla. 2007. Disponible en: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/166/1/Lineamientos%20curriculares.pf>.
- Andrade, J, Campo, M. (2008). Tecnologías de información. Inclusión en la educación basada en lo digital. *Revista Mexicana de investigación educativa* VOL. 13, NÚM. 36. Consultado el 09 de septiembre de 2009 En: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>
- Barraza & Jaid, (2011). *Competencias y Educación, Miradas múltiples de una relación*. Instituto Universitario Anglo-Español. México. D.F.
- Bazzo, W. (1998). *Ciência, tecnologia e sociedade, e o contexto da educação tecnológica*. Florianópolis, DA: UFSC y Blackwell.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N., (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.

- Bello O, (2011). Prácticas pedagógicas del profesor de formación general mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas.
- Briceño, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. En *Apuntes de CENES*, Vol. 30, nº51, págs. 45-59. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3724527>. [30- 05- 2018]
- Cabero (2001). Las nuevas tecnologías en el aula. ¿Una realidad o una utopía? En FETE-UGT – GID (2001): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Sevilla, FETE-GID, CD-ROM (ISBN:84-931727-6-6) <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/UGT.htm>. Consultado 23- 03-2015
- Cabezas, J. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del Profesor. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18(2), 94-112.
- Camacho & Díaz, (2008). Gestión del conocimiento y promoción del aprendizaje: una propuesta de un diseño didáctico. *Revista Actualidades Pedagógicas* No. 52 / Julio - diciembre 2008. Universidad de La Salle, Colombia. Notas para un campo en construcción.
- Camargo, A., Franco., D. Vergara, M., Calvo, A., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, D. (2017). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7(8); 22-55.
- Cantón & Ferrero, (2014). La Gestión del Conocimiento en estudiantes de magisterio. Minakata A., (2008). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela.
- Castells, M., (2006). *The Network Society: from Knowledge to Policy*. Washington, USA: Center forTransatlanticRelations.
- Catebiel y Corchu, (2005). Orientaciones curriculares con enfoque CTS+I para la educación media: la participación de los estudiantes. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero- Junio de 2005). Disponible en <http://revista.iered.org>, ISSN 1794- 8061

- Catebiel y Corchu, (2005). Orientaciones curriculares con enfoque CTS+I para la educación media: la participación de los estudiantes. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero-Junio de 2005). Disponible en <http://revista.iered.org>, ISSN 1794- 8061.
- Copello, M., y San Martín, N. (2011). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), pp. 269-283.
- Díaz, V. (2001): Construcción del saber pedagógico. Sinopsis Educativa, *Revista Venezolana de Investigación*, 1(2), pp. 13- 40.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(2), 88-103.
- Drucker, P. (1993). La sociedad del conocimiento.
- Echeverría J. (1995). Filosofía de la ciencia. Buenos Aires: Akal.
- Fernández, (2016). La innovación educativa a través de buenas prácticas con TIC en los centros de primaria y secundaria del campo de Gibraltar.
- Flores, J. (2010). *La gestión del conocimiento y las herramientas colaborativas: Una alternativa de aplicación en instituciones de educación superior*. Disponible en: www.scielo.org.ve
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- García, San Pedro, (2010). Diseño y Validación de un Modelo por Competencias en la Universidad. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Julio de 2010.
- Gardner, H. (1997). La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica México. España.

- Garzón, L. (2010). *Pedagogía sociocrítica en paulo freire y Henry Giroux*. Universidad Militar Nueva Granda. Especialización en Docencia Universitaria.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI. Méjico. 2004.
- Gisbert, (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Revista Acción Pedagógica*, 11(1), <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17053>. Fecha de consulta, 21.02 2018.
- Gonzales, (2000). Modelos pedagógicos para un ambiente de aprendizaje con NTIC. En *conexiones informática y la escuela. Un enfoque global*. ISBN 958-904-150-7. Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, 1ra Edición, pp. 45-62.
- González O, (2007). La actitud del docente frente a la tecnología. Recuperado el 25 de mayo de 2018, del sitio Web de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/tesis.php>.
- Gorelick, C., Milton, N. & April, K., (2004). *Performance through Learning. Knowledge Management in Practice*. Nueva York: Elsevier Butterwork– Heinemann.
- Granata, M., y Barale, C. (2000) La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, I(1), 49-88.
- Guba, E., y Lincoln, M. (1991). *Investigación naturalista y racionalista*. Barcelona: Vicens-Vivenms.
- Guzmán, (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad Autónoma de Querétaro: propuesta estratégica para su integración*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. <http://www.tdx.cat/handle/10803/8937> Fecha de consulta: 16.03.2015.
- Heler, M. (2005). *Ciencia Incierta. La producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Hernández, P. Fernández, J & Baptista, S. (2012). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.
- Ibarra, A. & López Cerezo, J. A., (2001). *Desafío y tensiones actuales en ciencia tecnología, tecnologías y sociedad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Institución Educativa Santa Catalina Labouré, (2017). *Pacto de Convivencia Institución Educativa Santa Catalina Labouré*. Bolívar, Cauca.
- Kereki, (2003). *Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento*.
- Labra, O. (2013). Positivismo y Constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Rumbos*, 7(7), 12 – 21
- López, (1998). Ciencia, Tecnología y sociedad ante la educación ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. *Revista iberoamericana de educación*, 18, 41-68.
- López, (2011). *Aprendizaje Colaborativo para la Gestión de Conocimiento en Redes Educativas en la Web 2.0*.
- López, N., Daza, D., & Girón, A. (2017). *Importancia del Modelo Pedagógico en la Institución Santa Catalina Labouré, Bolívar, Cauca*. Popayán: Universidad Católica de Manizales.
- Manrique, H. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 89-100.
- Martínez, (2008). *Competencias básicas en Matemáticas. Una Nueva práctica*. Madrid España. RGM. S.A. 2008.
- Méndez, (2006). *Metodología, guía para elaborar diseños de investigación en ciencias sociales, económicas, contables y administrativas*. 2ed. Bogotá D.C: Norma.

- Minakata, A., (2000). El maestro que aprende: educación para una nueva época, *Sinéctica* (17), julio–diciembre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2004). Formar para la Ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Guía No. 6. 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008). El salto educativo, La educación eje del desarrollo del país. Educación en Tecnología, Propuesta para la educación básica, Programa de educación en tecnología para el siglo XX. PET 21. Serie Documentos de Trabajo. Santafé de Bogotá: El Ministerio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (s.f.). Guía 34 para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al plan de Mejoramiento. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formación por Competencias. Una nueva visión del sector educativo colombiano, 2006.
- Nussbaum, M. C. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades. Barcelona. Herder
- Paul, R. y Elder, L. (2005): Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico. Consultado en la web el 5 de mayo de 2012 http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf
- Porter, (2000). La competitividad en las organizaciones. México: Mc Graw Hill.
- Prado, (2015). El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria en las pruebas saber. Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá.

- Quecedo, R., y Castaño, c. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Quintero, (2009). Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia.
- Rendón, M. (2015). Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias. *Ci. Inf., Brasília*, 34(2), 52-61.
- Rodríguez G., (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: desde una mirada tecnológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 107-143.
- Rodríguez, (2013). Caracterización y medición del nivel de gestión del conocimiento en los grupos de investigación de las universidades públicas y privadas del departamento de Boyacá, Colombia.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada.
- Sandoval E., (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo vol. 12, número 032. Comie. Distrito Federal México. pp. 165-182. http://cienciamia.net/Fisedu-files/Sandoval_2007.pdf.
- Tobón, (2006). Aspectos básicos de la Formación Basada en Competencias. Telca. Disponible en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>.
- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Toro & Parra, (2008). Método y Conocimiento de la Metodología de la Investigación. Medellín: U EAFIT.
- Torrado, (1999). El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación Colombiana. Mimeo. Santafé de Bogotá.

Torrado, M.C., (1995). *La naturaleza cultural de la mente*. Bogotá: ICFES.

Torrado, M.C., (1998). *De las aptitudes a las competencias*. Bogotá: ICFES.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.

UNESCO, (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guía de planificación*, (2004). Autor UNESCO Documento disponible en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/> el día 10 de Octubre de 2012. Autor.

Vázquez, A. (1995). *Implicaciones sociales de la ciencia: la opinión de los estudiantes*. *Revista Española de Física*, 9(4), 18-23.

Van Der Linde, G. (2007). *¿ Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior?*. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 4(8), 11-12.

Ziman, J. (2000): *Qué es la ciencia*, Madrid, Cambridge University Press, 2003.

Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Apéndices

Apéndice A. Entrevista semi-estructurada a la Rectora de la I.E. Santa Catalina Labouré

Aprestamiento: en esta primera parte se retoman los objetivos y se invita a participar de forma concentrada sin interrupción alguna.

Categorías	Preguntas
Gestión del conocimiento	Dentro de la llamada Sociedad del Conocimiento, ¿cómo puede definir el concepto de Gestión de Conocimiento?
	¿Dentro de la institución se realiza una adecuada gestión del conocimiento? ¿Cómo?
	¿Dentro de la institución se han desarrollado actividades para identificar las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes de la institución? ¿Quiénes participan en ellas? ¿Cuál es el resultado de dichas actividades? ¿Se generan compromisos o tareas?
	¿Cómo se difunde el conocimiento dentro de la institución?
	¿La institución busca innovar en técnicas de aprendizajes, conocimientos y formas de aplicación de los mismos?
	¿En qué forma se viene direccionando el PEI de forma que permita mejorar el nivel de conocimiento de sus docentes y por consiguiente de los alumnos?

<p>Prácticas Pedagógicas</p>	<p>¿Cuál es la filosofía de la institución en relación a las estrategias de aprendizaje? ¿Se consideran elementos como el aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado?</p>
	<p>Para usted ¿Cuál es el nivel de conocimiento de estrategias de aprendizaje que tienen los docentes? ¿Consideran elementos como el aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado?</p>
	<p>¿Considera que la práctica educativa de los docentes se encuentra acorde con la filosofía de la institución? ¿Qué métodos se emplean para determinar que las estrategias de aprendizaje de los docentes están acorde con la filosofía, misión y visión de la Institución?</p>
	<p>¿Se realizan capacitaciones o actividades para socializar estrategias de aprendizaje entre los directivos y los docentes? ¿Qué medios emplean los docentes para adquirir el conocimiento necesario para llevar a cabo su práctica educativa?</p>
<p>Pensamiento crítico</p>	<p>¿Qué entiende por pensamiento crítico? ¿Considera que las estrategias pedagógicas empleadas actualmente en la institución propician el pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes, específicamente los de primaria?</p>
	<p>¿Las estrategias de aprendizaje empleadas en la institución se encuentran vinculadas a los contextos particulares de los alumnos? ¿De qué manera?</p>
	<p>¿Qué tipo de comunicación se motiva entre los diversos estamentos (directivos, docentes, alumnos)?</p>

	¿Se emplean dentro de la institución técnicas de negociación entre directivos, docentes y estudiantes?
	¿Considera que dentro de la institución se propicia en los estudiantes la apropiación de los contenidos, la imparcialidad y la objetividad?
	¿Considera que en la institución se propicia el pensamiento reflexivo en los alumnos, específicamente en los estudiantes de primaria? ¿De qué manera?
	¿De qué manera se propicia en la institución el desarrollo de elementos como la motivación y la creatividad de los alumnos de primaria?
	¿Considera que dentro de la institución se propicia la formación de estudiantes activos y exploradores?
	¿Considera que dentro de la institución se propician estrategias de aprendizaje significativas?
	¿Considera que en la institución se propicia el pensamiento reflexivo en los alumnos, específicamente en los estudiantes de primaria? ¿De qué manera?
	¿De qué manera se propicia en la institución el desarrollo de elementos como la motivación y la creatividad de los alumnos de primaria?
<p>Nota: si es pertinente se desarrollarán nuevas preguntas según el desarrollo de las anteriores.</p>	

Apéndice B. Consentimiento informado docentes I.E Santa Catalina Labouré

Caracterización de la Gestión del Conocimiento desde las prácticas pedagógicas en primaria, que aporten a la institución: Estudio de caso institución educativa Santa Catalina Labouré

Investigador principal: Martha Alexandra Díaz

Teléfono celular: 3105352391

Introducción

Cordial saludo: profesor (a) _____ le estoy invitando a participar de las entrevistas/sesión grupal que se harán para desarrollar la investigación de la Tesis de Grado de la Maestría en GC-, denominada **“Caracterización de la Gestión del Conocimiento desde las prácticas pedagógicas en primaria, que aporten a la institución: Estudio de caso institución educativa Santa Catalina Labouré”**. Es importante participarle acerca de los objetivos de la investigación, los procedimientos que se llevarán a cabo, los beneficios, los riesgos que se tienen y demás aspectos relacionados con la investigación.

Dado que Usted debe tomar la decisión luego de conocer y comprender a fondo todo lo relacionado con la investigación es importante que se sienta en confianza de realizar cualquier pregunta que tenga al respecto en este momento o durante el transcurso de la investigación, la cual será respondida.

Objetivo y justificación

La presente investigación, en la cual su participación es fundamental, tiene como objetivo Caracterizar la Gestión del Conocimiento, como estrategia metodológica, implementada en la institución educativa Santa Catalina Labouré, a partir del modelo propuesto sobre sociedad del conocimiento, en respuesta al nivel de conocimiento actual de sus directivas y ustedes las docentes.

La importancia de la investigación busca desde lo académico fortalecer las competencias académico-profesionales de los docentes y estimular la participación activa de los alumnos, de tal suerte que el estudio se convierta en un impulsor del desarrollo de la GC y la apropiación de los estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS-, como pilares que sustentan en la actualidad la GC en las diferentes áreas del currículo académico; así mismo, la generación de conocimiento de alta calidad y la pertinencia en el campo específico de los estudios sobre GC es lo más importante ya que su fin es aportar al desarrollo humano, profesional y social considerando la nueva orientación y filosofía sobre Formación por Competencias tal como lo ha estipulado el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En consecuencia, el trabajo investigativo y el consentimiento informado están acordes con la legislación nacional y normas internacionales vigentes para ello. Por tanto es importante aclarar que todo dato obtenido mediante entrevistas servirán como fuente de información para el trabajo, conservando la confidencialidad y los aspectos ético legales establecidos por el MEN.

Procedimientos

A continuación, se describen los diferentes pasos a implementar en el desarrollo del estudio:

- Recolección de datos a través de las técnicas proyectivas propias de la investigación cualitativa. Entre dichas técnicas hacen parte la entrevista semi-estructurada por medio de la cual se obtiene una información previo consentimiento informado; adicionalmente, se practicará la sesión grupal o grupo de enfoque para identificar comportamientos del docente y sus percepciones sobre los estudios de GC.
- La participación en la entrevista/grupo focal es de carácter absolutamente voluntario. Esto quiere decir que, si Usted desea abstenerse a participar de la entrevista o del grupo focal, lo puede hacer en cualquier momento sin tener que dar explicaciones de su parte; lo anterior no le acarreará ninguna consecuencia negativa.
- El presente estudio no presenta riesgos para Usted ya que no compromete su integridad física, psicológica, emocional, social o espiritual.

- La entrevista/grupo focal tendrá una duración aproximada de 40 minutos, para la primera y de 90 minutos para el enfoque grupal, las cuales se aplicarán a través de un guión o instrumentos semi-estructurados de preguntas abiertas sobre percepción, el cual se le socializará al momento de solicitarle el consentimiento informado para su participación.
- La entrevista/grupo focal podrán ser grabadas, por tanto la información en ella contenida es de estricta confidencialidad y reserva. Con respecto a este tema Usted puede hacer una nota aclaratoria antes de iniciar el proceso al firmar el consentimiento.
- La participación en la entrevista/grupo focal y el resultado que de ellos se deriven no tiene ningún carácter laboral, remunerativo o de rendimiento académico que pueda afectarle a Usted el desempeño y la estabilidad dentro o fuera de la institución educativa.
- La técnica de análisis es la denominada “análisis de contenido”, propia de los estudios cualitativos (no probabilísticos). Dichos análisis sobre los resultados obtenidos de la entrevista/grupo focal se registrarán en la tesis y podrán ser publicados apartes textuales, como artículos de revisión para revista, siempre y cuando estos no afecten la confidencialidad y la reserva ya manifiesta.
- Es posible que Usted no obtenga un beneficio específico por participar en este estudio, no obstante, el conocimiento obtenido puede, en el futuro, ser de gran ayuda para su comunidad académica y la profesión.
- Tanto la información que Usted dé u omita se mantendrá en forma confidencial. El mecanismo utilizado para garantizar esta confidencialidad consiste en que tanto en la entrevista/grupo focal no existen parámetros que permitan la identificación personal del entrevistado o panelista.

Es importante reiterarle que Usted debe tomar la decisión luego de conocer y comprender a fondo todo lo relacionado con la investigación. Usted tiene el derecho a que se le resuelvan sus

inquietudes en todo momento. Para ello puede contactarme en los teléfonos relacionados en el encabezado o al correo electrónico: XXX

Declaración de consentimiento informado

Manifiesto que he sido informado (a) de los propósitos de esta investigación, y se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas y todas ellas han sido contestadas satisfactoriamente, aclarándome las dudas, que mi participación es de manera voluntaria, por tanto tengo conocimiento que puedo retirar mi consentimiento cuando lo considere oportuno; así mismo, se me ha explicado que la información obtenida en la entrevista/grupo focal, será analizada y servirá como fuente de información para la tesis de grado de la cual podrá ser publicado un artículo de revista que contendrá los resultados y conclusiones del trabajo realizado los cuales no afectan de ninguna manera mis vínculos con la institución educativa.

Finalmente, manifiesto que he leído y comprendido perfectamente todo lo expuesto en la presente declaratoria y que me encuentro en capacidad de expresar mi consentimiento. Para constancia de ello firmo a continuación.

Aclaraciones:

Firma y cédula del participante

C.C:

Testigo

Con mi firma certifico que estuve presente durante la discusión de la información presentada en este formato de consentimiento informado, las dudas fueron resueltas y la decisión de participación del entrevistado es voluntaria.

Firma y cédula del Testigo

CC: _____

Investigador:

Certifico que he dado la información y explicación al participante acerca del estudio y de la información contenida en el consentimiento informado de la presente investigación, respondiendo las dudas o preguntas realizadas por este y sin ejercer ninguna presión para su participación.

Firma y cédula del Investigador

CC:

Fecha:

Apéndice C. Entrevista semi-estructurada/grupo focal a Docentes de la I.E Santa Catalina Labouré

Gestión del conocimiento	Dentro de la llamada Sociedad del Conocimiento, ¿cómo puede definir el concepto de Gestión de Conocimiento?
	¿En su institución se dan situaciones que denoten escasa cualificación o necesidades de formación de los docentes para la GC en el proceso educativo?
	¿Ha recibido capacitación por parte de su institución u otras entidades sobre GC?
	Describa cómo funciona la gestión de conocimiento dentro de la institución en la actualidad. ¿Considera que dentro de la institución se genera una correcta difusión del conocimiento?
	¿De qué forma podría la GC lograr la transversalidad de nuestro currículo académico con el aporte particular de la asignatura que actualmente sirve en la institución?
	¿La institución busca innovar en técnicas de aprendizajes, conocimientos y formas de aplicación de los mismos?
	¿Qué recomendaría a la institución para fortalecer sus estrategias o la gestión que usted vine implementando para lograr el aprendizaje de sus alumnos?
Prácticas Pedagógicas	¿Qué elementos pedagógicos construye usted o genera en el aula de clase para mejorar los niveles de aprendizaje y conocimiento de los estudiantes? Defina las estrategias de aprendizaje que usted emplea en el aula. ¿Tiene conocimiento sobre las estrategias empleadas por los demás docentes?
	¿Conoce la filosofía en la institución en relación a las estrategias de aprendizaje? ¿Considera que las estrategias que usted emplea son acordes con la filosofía de la institución?

	<p>¿Dentro de su estrategia de aprendizaje considera elementos como el aprendizaje autónomo, independiente y metacognitivamente autorregulado?</p>
	<p>¿Qué medios emplea para adquirir el conocimiento necesario para llevar a cabo su práctica educativa?</p>
Pensamiento crítico	<p>¿Qué entiende por pensamiento crítico?</p>
	<p>¿De qué manera propicia usted dentro del aula el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes?</p>
	<p>Las estrategias de aprendizaje empleadas por usted dentro del aula se encuentran vinculadas a los contextos particulares de los alumnos? ¿De qué manera?</p>
	<p>¿Qué tipo de comunicación motiva dentro del aula? ¿Qué técnicas de negociación propicia dentro del aula?</p>
	<p>¿Propicia usted dentro del aula la apropiación de los contenidos, la imparcialidad y la objetividad?</p>
	<p>¿Propicia usted dentro del aula el pensamiento reflexivo y significativo en los alumnos? ¿De qué manera?</p>
	<p>¿Dentro del aula de clase procura usted por la formación de estudiantes activos y exploradores?</p>
	<p>¿Cómo maneja dentro del aula la resolución de problemas?</p>
	<p>¿De qué manera propicia usted dentro del aula el desarrollo de elementos como la motivación y la creatividad de los alumnos?</p>

	¿Cómo evalúa usted a los estudiantes para saber que ellos han adquirido sus competencias y si no la han adquirido qué medio facilita para que mejoren sus aprendizajes?
--	---

Información Adicional

Institución:	Género:
Entrevistado/panelista: (opcional)	Tiempo en la I.E
Asignatura:	Nivel de formación: