



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL  
MAGISTERIO  
PROGRAMA DOCTORADO**



**GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE LA RESIGNIFICACIÓN  
DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA  
SECUNDARIA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en  
Educación**

**Autor:** Carlos Pardo Gaviria

**Tutora:** Scarlet Kirilof

Maracaibo, noviembre 2025



*Acta Defensa Tesis Doctoral*

**Gestión del Conocimiento en el marco de la Resignificación Didáctica de los  
Docentes en el contexto de la Educación Básica Secundaria.**

**Por: Pardo Gaviria Carlos Humberto**  
**N° C.C.: 7.920.946**

Tesis Doctoral del Doctorado en **Educación** aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los ocho (08) días del mes de mayo de 2026.

**Dra. Scarlet Kiriloffs de A. (Tutora)**  
C.I. N°. 4.200.030

**Dra. Angela Vargas**  
C.I. N°. 6.373.845

**Dra. Carmen C. López B.**  
C.I. N°. 11.785.079



**Dra. Ada Echenique A.**  
C.I. N°. 12.730.297

**Dra. Velsy Méndez V.**  
C.I. N°. 9.242.754

## **DEDICATORIA**

*Este trabajo está dedicado a quienes me apoyaron silenciosamente, celebraron cada pequeño avance y me sostuvieron en cada momento del proceso. Su presencia hizo posible este logro:*

*A Dios, por concederme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesaria para culminar este doctorado. En cada desafío encontré su guía, y en cada logro, su gracia.*

*Este camino, con sus sacrificios y aprendizajes, fue posible gracias a su presencia constante.*

*A la memoria de mi madre, cuya ausencia física no apagó su presencia constante.*

*Sus enseñanzas, su amor y su ejemplo siguen guiando cada uno de mis pasos.*

*A mi esposa, por su apoyo incondicional, paciencia y fortaleza durante este largo camino.*

*Gracias por caminar a mi lado incluso en los momentos más difíciles.*

*A mis hijos, por ser la razón y motor de cada esfuerzo, para que este logro sea testimonio de que la constancia, el sacrificio y los sueños compartidos siempre valen la pena.*

## **RECONOCIMIENTO**

*Con el corazón lleno de gratitud, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la culminación de esta tesis doctoral.*

*A Dios, por las oportunidades de estudio que me ha concedido, por el conocimiento adquirido y por la fortaleza para perseverar en el aprendizaje y el crecimiento personal.*

*Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a mi asesora de tesis, Dra. Scarlet Kirilof, por su guía constante, su rigor académico y su valioso acompañamiento a lo largo de todo el proceso de investigación. Su experiencia, compromiso y confianza han sido fundamentales para la culminación de este trabajo.*

*También agradezco a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de la República Bolivariana de Venezuela (UPEL) por brindarme la posibilidad de realizar mis estudios de doctorado, y por el apoyo académico e institucional recibido durante el desarrollo de esta tesis.*

*Reconozco especialmente el compromiso de sus docentes e investigadores, cuyo rigor académico, acompañamiento y vocación formativa contribuyeron de manera decisiva a mi formación doctoral y a la culminación de este trabajo.*

*A mi familia, mi mayor gratitud por estar siempre a mi lado, por creer en mí y por acompañarme en cada paso de este camino académico. Este logro es también fruto de su amor, sacrificio y apoyo constante.*

*A la institución educativa CORAZON DE MARIA mi gratitud por brindarme el respaldo institucional, los recursos académicos y las condiciones necesarias para el desarrollo de esta tesis doctoral. A cada uno de mis compañeros de trabajo ya que sus aportes; a esta investigación desde su ejercicio fueron fundamental para la realización de este trabajo.*

## TABLA DE CONTENIDO

CONTENIDO	pp.
Carta de aceptación del tutor.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
TABLA DE CONTENIDO.....	v
LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
APARTADO I.....	3
ACERCAMIENTO A LA REALIDAD.....	3
Descripción de la Realidad.....	3
Propósitos de Investigación.....	8
Propósito General.....	8
Propósitos Específicos.....	8
Justificación e Importancia.....	9
APARTADO II.....	12
CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL.....	12
Antecedentes de la Investigación.....	12
Contexto Teórico.....	22
Teorías de la Educación asociada a la investigación.....	22
Didáctica Educativa.....	28
Resignificación didáctica.....	30
Gestión del Conocimiento.....	33
Contexto Legal.....	37
APARTADO III.....	42
CONTEXTO METODOLÓGICO.....	42
Postura Pentadimensional.....	42
Fundamentación Paradigmática.....	44
Diseño y Tipo de Investigación.....	45
Método de Investigación.....	45
Escenario e Informantes Clave de la Investigación.....	47
Escenario de la investigación.....	47
Informantes Clave.....	48
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	49
Procedimientos para el Análisis e Interpretación de la Información.....	50
Criterios de evaluación de la calidad de la Investigación.....	53
APARTADO IV.....	55
RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	55
Descripción y Categorización de la Información.....	57
Estructuración de las Categorías Emergentes.....	90
Reducción Eidética Fenomenológica y la Construcción de Categorías Emerg.....	95
Triangulación como Técnica de Cientificidad de la Investigación.....	97
Entrelazando los hallazgos.....	103

Síntesis de Interpretación Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiante (GECICE).....	103
Síntesis de Interpretación Comunidad docente colaborativa, crítica y emancipadora (CODOCCE).....	104
Síntesis de Interpretación Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos (PTEBAPI).....	105
Síntesis de Interpretación Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente (RECIRDOC).....	106
APARTADO V.....	109
Modelo Sistémico de la Gestión del Conocimiento como Eje de la Resignificación Didáctica para la Emancipación Educativa.....	109
Prolegómenos de la Emergencia Teórica.....	109
Arquitectura y Dimensiones del Modelo Sistémico.....	109
I. Dimensión Ontológica: GECICE (Gestión del Conocimiento Investigativa Centrada en el Estudiantado) .....	110
II. Dimensión Dialógica: CODOCCE (Comunidad Docente Colaborativa, Crítica y Emancipadora).....	110
III. Dimensión Operativa: PTEBAPI (Prácticas Transformadoras de Enseñanza Basadas en Proyectos Investigativos).....	110
IV. Dimensión Crítica: RECIRDOC (Retos Epistemológicos, Contextuales y de Implementación) .....	111
La Narrativa del Ciclo Transformador.....	112
APARTADO VI.....	113
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	113
Conclusiones Reflexivas sobre los Hallazgos.....	113
1. Sobre la naturaleza de la GC y la Resignificación (Respuesta a Develar e Interpretar).....	113
2. Sobre la Dimensión Significativa y el Impacto en el Estudiante (Respuesta a Comprender).....	113
3. Sobre la Síntesis del Constructo Teórico (Respuesta a Configurar y Propósito General).....	113
Recomendaciones: Hacia una Cultura de la Emancipación Educativa .....	114
REFERENCIAS.....	115
ANEXO A Guion de Entrevistas.....	123
ANEXO B Testimonios de los Informantes Clave.....	124

## LISTA DE TABLAS

N°	CONTENIDO	pp.
1	Corrientes del Constructivismo Educativo.....	25
2	Teorías y autores contemporáneos y su finalidad.....	28
3	Codificación de los Informantes Clave.....	56
4	Matriz de Subcategorías y Categorías Informante Clave DD1.....	58
5	Matriz de Subcategorías y Categorías Informante Clave DD2.....	64
6	Matriz de Subcategorías y Categorías Informante Clave DA1.....	73
7	Matriz de Subcategorías y Categorías Informante Clave DA2.....	80
8	Relación de Categorías y Categoría Emergente de la Pregunta 1. Gestión del Conocimiento en Educación.....	90
9	Relación de Categorías y Categoría Emergente de la Pregunta 2. Gestión del Conocimiento de forma colaborativa y crítica.....	91
10	Relación de Categorías y Categoría Emergente de la Pregunta 3. Describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos.....	93
11	Relación de Categorías t Categoría Emergente de la Pregunta 4 desafíos que enfrentas al intentar resignificar la práctica docente....	94
12	Categorías Emergentes y sus Códigos.....	96
13	Triangulación Categoría Definitiva: Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiantado (GECICE).....	98
14	Triangulación Categoría Definitiva: Comunidad docente colaborativa, crítica y emancipadora (CODOCCE).....	99
15	Triangulación Categoría Definitiva: Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos (PTEBAPI).....	100
16	Triangulación Categoría Definitiva: Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente (RECIRDOC).....	102
17	Conceptualización de las Categorías Definitivas.....	107

## LISTA DE FIGURAS

<b>N°</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>pp.</b>
1	Modelo Organización Inteligente.....	34
2	Etapas del método fenomenológico-hermenéutico.....	52
3	Subcategorías y Categorías Informante Clave DD1.....	64
4	Subcategorías y Categorías Informante Clave DD2.....	72
5	Subcategorías y Categorías Informante Clave DA1.....	80
6	Subcategorías y Categorías Informante Clave DA2.....	89
7	Categorías Emergentes.....	97
8	Interpretación Dinámica.....	111



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL  
LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL  
MAGISTERIO  
PROGRAMA DOCTORADO**



**Línea de Investigación: Gestión del conocimiento en el  
área de políticas públicas, desempeño docente y  
sustentabilidad**

**GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE LA RESIGNIFICACIÓN  
DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA  
SECUNDARIA**

**Autor:** Carlos Pardo Gaviria

**Tutora:** Scarlet

Kirilof

**Año:**

Noviembre 2025

**RESUMEN**

La presente tesis doctoral tuvo como propósito final generar un constructo teórico desde la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica del docente en la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena, como una forma de conocer la dinámica académica en la comunidad educativa. El estudio se desarrolló en una investigación de campo con el paradigma cualitativo naturalista empleando el método fenomenológico-hermenéutico. El escenario de investigación se ubicó en la institución antes mencionada. Los informantes clave fueron dos docentes directivos y dos docentes de aula. La técnica que se aplicó para recabar la información fue la entrevista semiestructurada, y como instrumento un cuaderno de anotaciones y un guion de entrevista. La información suministrada se procesó a través de tablas de doble entrada para la categorización, estructuración y teorización de la información, empleando permanentemente la triangulación de los datos y la intersubjetividad del autor. La categorías definitivas fueron: Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiantado, Comunidad docente colaborativa, crítica y emancipadora, Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos y Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente, con estas categorías e insumos de la información se logró generar el constructo teórico *Modelo Sistémico de la Gestión del Conocimiento como Eje de la Resignificación Didáctica para la Emancipación Educativa*.

Palabras clave: Constructo teórico, gestión del conocimiento, resignificación didáctica, fenomenología. Emancipación educativa.

## INTRODUCCIÓN

La evolución de la humanidad ha estado intrínsecamente ligada a su capacidad para transformar el entorno a través del saber. En la actual “sociedad del conocimiento”, la educación se erige como el escenario idóneo para la innovación y el avance del sistema social. Bajo esta premisa, la presente tesis doctoral se propone establecer un *Modelo Sistémico de la Gestión del Conocimiento como Eje de la Resignificación Didáctica para la Emancipación Educativa*, tomando como contexto de estudio la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena, Colombia.

El interés de esta investigación radica en ofrecer un aporte teórico-práctico que trascienda la administración escolar tradicional, posicionando a la Gestión del Conocimiento (GC) como un motor de transformación pedagógica. Esta propuesta no solo busca fortalecer a la comunidad educativa local, sino que aspira a ser un referente extrapolable a otros contextos regionales e internacionales, enriqueciendo el estado del arte en las áreas de gestión educativa y didáctica crítica.

Para alcanzar este propósito, la tesis se ha estructurado en seis (6) apartados fundamentales:

Apartado I. El Contexto de la Realidad: Describe la situación objeto de estudio, las interrogantes que movilizan la indagación, el propósito general y los específicos, así como la justificación e importancia de la investigación desde una perspectiva social y pedagógica.

Apartado II. El Contexto Teórico Referencial: Constituye el soporte epistemológico del estudio. Incluye el estado del arte (antecedentes internacionales y nacionales), las teorías de entrada sobre GC, aprendizaje organizacional, didáctica, resignificación didáctica y pedagogía crítica, cerrando con la fundamentación legal vigente.

Apartado III. El Contexto Metodológico: Expone la postura paradigmática postpositivista y el enfoque cualitativo. Se detalla la postura pentadimensional, el método fenomenológico-hermenéutico, la caracterización de los informantes clave y las técnicas de recolección y análisis de información que garantizan el rigor científico.

Apartado IV. Resultados e Interpretación de la Información: Representa el corazón del análisis empírico. En esta sección se describen los protocolos de las entrevistas, la emergencia de subcategorías y categorías, la reducción fenomenológica y la triangulación de la información que permitió hallar los significados esenciales del fenómeno.

Apartado V. El Constructo Teórico: Presenta el producto final de la investigación: el Modelo Sistémico de la Gestión del Conocimiento. Aquí se detallan las dimensiones GECICE, CODOCCE, PTEBAPI y RECIRDOC, explicando su interacción para lograr la emancipación educativa.

Apartado VI. Conclusiones y Recomendaciones: Sintetiza los hallazgos finales desde una visión reflexiva del investigador y propone líneas de acción para la implementación del modelo y futuras investigaciones.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas que sustentan el soporte documental del estudio, junto con los anexos que contienen los instrumentos y las evidencias de los protocolos aplicados. Esta introducción sirve de guía para transitar por un camino de reflexión y descubrimiento que invita a los jurados y lectores a profundizar en la necesaria transformación de la praxis docente contemporánea.

## **APARTADO I**

### **ACERCAMIENTO A LA REALIDAD**

#### **Descripción de la Realidad**

La dinámica global ha sido un escenario complejo para la sociedad. Las comunidades humanas tienen la necesidad de ajustarse y reinventarse de acuerdo a las circunstancias, por ejemplo, el COVID-19, pandemia que generó un cambio en los diferentes ámbitos que movilizan a las Naciones.

Estos cambios, adaptaciones y reinenciones han surgido a lo largo de los años en respuesta a las necesidades de los individuos. El presente análisis se sitúa en este contexto contemporáneo, sin pretender profundizar en los orígenes de la existencia humana ni en los debates sobre las teorías de su instauración, ya sean religiosas o científicas.

En este escenario de cambios y teorías, la educación es un fenómeno social que ha permitido el desarrollo e iluminación de los seres humanos. Es por ello, que el ámbito educativo es importante para cualquier sociedad.

Desde la prehistoria hasta la era contemporánea, el conocimiento y los saberes se han transmitido de generación en generación, dividiendo el conocimiento en científico y vulgar o común, en este tópico la educación ha tenido cambios importantes de acuerdo a la época e interés de sus protagonistas. Es por ello, que la educación, según Villarroel (1991):

...es el proceso que permite al individuo transformarse en relación a su medio ambiente, en términos del conocimiento y la modificación de éste. Esta transformación puede operarse inintencionalmente o con toda la intención. En este caso estaríamos en presencia de lo educativo; cuando el proceso es intencional y circunscrito al ámbito escolar, estaríamos en presencia de lo educacional. (p. 15)

El concepto anterior permite corroborar la intención investigativa de esta tesis, resaltando la adquisición de saberes a través de los años, sin ningún apoyo de un facilitador, nada más por las necesidades de los individuos. En el otro caso, se considera la evolución formal de la educación a través de la formalización de las instituciones escolares hasta nuestros días.

En consonancia a esta postura y otras que revierten interés en cuanto a la educación de los pueblos, en el ámbito internacional se han generado organizaciones que se dedican a estudiar, analizar y proponer políticas y lineamientos para impulsar y desarrollar la educación formal en los diferentes países que en ellas se suscriben.

Entre las que se dedican a esta misión, se puede mencionar a Delors (1996), quien preside la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), propone que “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”. (p. 12)

El espíritu de este documento representa unos principios que aún tienen fuerza y valor en el ámbito educativo, porque el camino hacia una educación de calidad ha sido una de las metas de cualquier sociedad.

Por su parte, la directora general de la UNESCO, Azoulay (2023), señaló en el Día Internacional de la educación lo siguiente, “la UNESCO hace un llamamiento para defender, siempre y en todas partes, este derecho universal y fundamental, el mejor motor de desarrollo que podemos imaginar: la educación”. (p. 2)

Este tópico ha sido el eje central de todas las organizaciones dedicada a este tema. Se han dispuesto los esfuerzos para cerrar la brecha de los escolarizados y los no escolarizados, como un objetivo común de los pueblos.

Asimismo, la UNESCO (2022), ha propuesto los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS, 2030), en cual se puede destacar el número cuatro (4) donde señala “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos...La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza”. Este organismo multinacional aspira que para el 2030 los países puedan avanzar en cuanto a la educación de calidad.

Por otra parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015), agencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), apoya a Colombia en la siguiente propuesta: el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia en su Artículo 28

señala que “los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica”.

De acuerdo a estos lineamientos internacionales, los países generan políticas sociales y educativas donde facilitan orientaciones, normas, leyes que correspondan con avances significativos en esta materia.

Es por ello, que Colombia ha estado en la vanguardia del hecho educativo, para este momento histórico, el país diseñó el programa Plan Decenal Educativo 2016-2026 por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017a), destacando como expectativas para el 2026, entre otras, las siguientes:

El sistema educativo nacional, especialmente sus docentes e infraestructura, en el 2026 deberán ser de alta calidad, generando equidad, desarrollo humano y desarrollo económico. Los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social, logrando, como fin, el desarrollo humano de sus estudiantes y del país. (p. 15)

Por esto, el docente necesita formarse, capacitarse y actualizarse para compartir efectiva y eficientemente los saberes y conocimientos que correspondan con su entorno educativo. En este sentido, la didáctica desempeña un valor significativo en este proceso de enseñanza-aprendizaje, en vista a esto, Sevillano (2005), establece que la

...didáctica -está en camino de serlo- la ciencia teórico-normativa que guía de forma intencionada el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante. (p. 93)

De acuerdo a lo anterior, las instituciones educativas conjuntamente con los docentes deben realizar acuerdos en Consejos de docentes para motivar, orientar e incentivar el proceso educativo, con las mejores estrategias que entusiasmen, activen el interés y comprensión del educando, ampliando su horizonte cognitivo, emocional, afectivo, social y personal, tanto en la teoría como en la práctica.

En el particular, los tiempos han cambiado, por eso es importante renovarse, como se mencionó en párrafos anteriores en cuanto a la pandemia COVID-19, todos nos readaptamos. En cuanto al tema educativo, los docentes deben darle un significado o resignificar la didáctica en su práctica diaria.

En el caso de estudio, se observa una marcada desmotivación docente y la repetición de estrategias pedagógicas a lo largo de los lapsos académicos, lo que deriva en desinterés y falta de atención por parte del alumnado hacia los contenidos curriculares. Se evidencia una práctica diversa: mientras algunos docentes se limitan a replicar su experiencia empírica o modelos de antiguos mentores, otros se documentan para buscar una enseñanza efectiva. No obstante, persiste un grupo que deja la didáctica al azar, supeditando la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje únicamente al criterio de su propia ética profesional.

Para corroborar lo anterior, en la Consulta Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes realizada por la UNICEF en Colombia en 2018, indica:

...que 5 de cada 10 niños y adolescentes considera que únicamente aprenden lo suficiente o poco en su escuela. Entre las razones que expresan se encuentran: porque hay clases aburridas, porque no entienden las explicaciones, porque los profesores no enseñan bien, o porque no sirve para nada. El mismo estudio también revela que 3 de cada 10 niños consideraron que lo que aprenden en la escuela no es del todo útil. (p. 1)

Esta aseveración invita a reflexionar sobre cómo es el escenario educativo en las instituciones, la formación y actualización docentes, plan de clases y proyectos, ambiente y atención al educando y sus representantes, supervisión continúa, entre otros.

Asimismo, Grijalba Vallejo y Mendoza Otero (2020), en su artículo señalan que:

Colombia requiere que el sistema educativo avance paralelamente con los cambios globalizados en materia de ciencia, tecnología y comunicaciones, ejes que están presentes en la vida actual y que se sienten en el querer de los estudiantes; sin embargo, la formación de los docentes en muchas ocasiones presenta insuficiencias frente a estos nuevos retos, situación que justifica y reclama con urgencia la necesidad de formación continua del personal docente. (p. 123)

Para solucionar estas debilidades y desinterés del docente, en este estudio se necesita revisar la gestión del conocimiento y la resignificación de la didáctica como teorías que puedan dar luz y profundidad a la investigación, ofreciendo respuestas a los intereses del estudio.

Por su parte, la gestión del conocimiento tiene su valor, según Flórez (2001), "...en los mecanismos de asimilación y absorción de información para resolver problemas y generar a partir de allí nuevos saberes", en este sentido, el estudio que se está

desarrollando pretende a través de sus actores y las teorías generar nuevos saberes que enriquecerán el hecho educativo.

En relación a estas premisas, el doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Liberador (2008), expresa en uno de sus objetivos “Incidir en la formulación y ejecución de políticas educativas, especialmente, en las dirigidas al fortalecimiento de la profesión docente en el marco del derecho que tiene toda población a una educación de calidad”.

Atendiendo a la relevancia de la educación y al respaldo de organismos nacionales e internacionales, diversos estudios de campo coinciden en la urgencia de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel global y, particularmente, en Colombia. Bajo esta premisa, la presente investigación busca interpretar de manera directa la realidad de los actores en la Institución Educativa Corazón de María. El objetivo se centra en la resignificación didáctica como una práctica docente idónea, cuya implementación incide significativamente en el desarrollo integral de los educandos.

La investigación se desarrollará en la sede principal de la Institución, ubicada en Colombia, departamento Bolívar, ciudad de Cartagena específicamente en el barrio San Francisco de estrato socioeconómico 1 (Vulnerabilidad y pobreza extrema), en el nivel de secundaria de ambos turnos (mañana y tarde), con una población de estudiantes de seiscientos (600) en los grados 6° a 11° y de treinta (30) docentes, además de tres (3) directivos (Rector y dos (2) coordinadores) y cuatro (4) personal administrativo. Este escenario proporcionará insumos valiosos por la ubicación y situación que presentan los actores de la comunidad educativa.

Este escenario educativo permitirá teorizar a través de la gestión del conocimiento y la resignificación de la didáctica empleada por los docentes en esta digna institución, la cual se procederá metodológicamente con una investigación de campo de tipo fenomenológico-hermenéutica con un enfoque cualitativo. Sus informantes clave serán los que certifiquen y valoren este proceso investigativo.

Después de describir la situación del estudio, se generan las siguientes interrogantes de investigación, las cuales impulsarán la intención investigativa del autor, entre ellas se pueden mencionar:

¿Cómo se puede generar un constructo teórico desde la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica del docente en la Institución Educativa Corazón de María de Cartagena?

¿Cuál será el significado develado por los informantes clave sobre la gestión del conocimiento como elemento teórico y práctico para la resignificación didáctica del docente de la Institución?

¿Cómo será la interpretación del significado otorgado por los informantes clave sobre la gestión del conocimiento como elementos teóricos y prácticos para la resignificación didáctica del docente de la Institución?

¿Cómo comprender el significado otorgado por los informantes clave sobre la gestión del conocimiento como elementos teóricos y prácticos para la resignificación didáctica del docente de la Institución?

¿Cuál será la conformación del constructo teórico de la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica del docente en la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena?

De acuerdo a estas interrogantes, el autor del estudio presenta los siguientes propósitos de la investigación, como una forma de orientar este proceso.

## **PROPÓSITOS DE INVESTIGACIÓN**

### **PROPÓSITO GENERAL**

Generar un constructo teórico desde la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica del docente en la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena.

### **PROPÓSITOS ESPECÍFICOS**

Develar el significado que poseen los informantes clave sobre la gestión del conocimiento como elemento teórico y práctico para la resignificación didáctica del docente de la Institución.

Interpretar la dimensión significativa que poseen los informantes clave sobre la gestión del conocimiento como elemento teórico y práctico para la resignificación didáctica del docente.

Comprender los significados otorgados por los informantes clave sobre la gestión del conocimiento como elemento teórico y práctico para la resignificación didáctica del docente.

Configurar un constructo teórico desde la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica del docente en la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los propósitos presentados guiarán las directrices para desarrollar la investigación, propiciando una sistematización de las experiencias, teorías y saberes que emergerán de la dinámica de estudio. Asimismo, se presenta a continuación la justificación e importancia que revierte interés para el autor y su entorno educativo.

## **JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA**

En este aparte del estudio, pretende exponer la justificación e importancia de la investigación, cuestión que enriquece la tesis doctoral del autor, ya que se presentarán los intereses profesionales, aportes ontoepistemológicos y metodológicos sobre el tema seleccionado.

El planteamiento del problema aborda la educación como un derecho universal, principio que se alinea con el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Entre sus objetivos, esta institución promueve la formulación de políticas educativas y la formación docente de excelencia, elementos que convergen con el interés investigativo por la gestión del conocimiento, el desempeño y la didáctica en la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena. Asimismo, este estudio se adscribe y busca fortalecer la línea de investigación en Gestión del Conocimiento, específicamente en los ejes de políticas públicas, desempeño docente y sustentabilidad.

En este sentido, la propuesta de generar un constructo teórico sobre la didáctica docente requiere conocer las necesidades, situaciones y desmotivaciones que tienen los actores del estudio (docentes y directivos) para resignificar el proceso de enseñanza-

aprendizaje idónea y de calidad. Es posible que la dinámica mundial, regional y local estén avanzando y los intereses de esta comunidad educativa sean otras.

Asimismo, este trabajo se fundamenta en la necesidad de atender el Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Bajo esta premisa global, el investigador asume la responsabilidad de generar aportes que traduzcan estos lineamientos internacionales en acciones concretas. Así, el estudio busca fortalecer el sistema educativo local, asegurando que las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida se materialicen de forma efectiva en el contexto institucional.

Es por ello que el apoyo docente resulta fundamental para que los estudiantes logren una transformación de su personalidad y la consecución de sus objetivos de vida. Estas intervenciones educativas, centradas en el desarrollo humano, impactan de manera directa en el tejido social, promoviendo el crecimiento económico y la sostenibilidad productiva del entorno.

Un país no puede generar riqueza si su capital humano no se educa. El desarrollo de una nación depende del nivel académico de sus habitantes, para ello, se necesita un sistema educativo que responda a las necesidades e intereses de sus conciudadanos.

La presente investigación aspira a generar un aporte teórico sustancial al ecosistema educativo de Cartagena, centrándose en la gestión del conocimiento como motor de cambio. El estudio no solo describe la realidad institucional, sino que propone un marco conceptual donde la gestión del saber pedagógico permite la resignificación didáctica de los docentes de la Institución Educativa Corazón de María. Con ello, se pretende establecer nuevas rutas de enseñanza que trasciendan la práctica tradicional, convirtiendo la experiencia docente en un activo intelectual que eleve la calidad del aprendizaje en el contexto local.

El resultado del estudio permitió generar un constructo teórico sobre la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica de los docentes, la cual dará respuesta a la política educativa nacional, cubriendo sus necesidades e intereses en uno de los sectores más importante de una nación, la Educación.

Adicionalmente, el proceso investigativo aportó elementos relevantes en cuanto a la metodología, epistemología, axiología, gnoseología, teleología relacionada a la educación, la didáctica y la gestión del conocimiento en la Institución Educativa.

## APARTADO II

### CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

En este apartado, se presenta la perspectiva gnoseológica-epistémica que apoya y describe el significado del objeto de estudio y su contexto. Los antecedentes relacionados al tema conformarán el estado del arte de la temática. Asimismo, se considerarán las teorías de entrada de cada tópico, la fundamentación legal que dará soporte normativo al contexto de la investigación.

#### **Antecedentes de la investigación**

Para desarrollar el estado del arte del tema en consideración, se presentarán estudios actualizados sobre los aspectos que encierran el contexto de la investigación. Para ello, se dispondrán trabajos de investigación en el ámbito internacional y posteriormente nacional que guarden relación con el objeto de estudio para respaldar las bases del estudio.

Para iniciar este aparte, Lozada Perdomo (2024), nos presenta su tesis doctoral en Innovación en Tecnología Educativa intitulada *Estrategia metodológica para fortalecer el pensamiento matemático, y la gestión de conocimiento en estudiantes con altas capacidades en Colombia y México*, en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Se propuso como objetivo diseñar una estrategia metodológica para fortalecer el pensamiento matemático de estudiantes con altas capacidades de quinto grado de primaria, a través de un dispositivo pedagógico, en las instituciones educativas públicas de Armenia, Quindío (Colombia) y Querétaro (México). Utilizó una metodología con un enfoque mixto preexperimental, que analiza cómo el dispositivo pedagógico en la plataforma Moodle facilita la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo un entorno más inclusivo y dinámico para estudiantes con estas características en ambos países. La inquietud de la autora se presenta en planear y ejecutar

estrategias metodológicas que favorecen a la población con altas capacidades, es un desafío para los docentes de aula, que generalmente están enfocados en un currículo y la mayoría de las veces pasan por alta la diversidad que hay en los diferentes entornos de aprendizaje. La conclusión más relevante indicó que la estrategia metodológica tuvo un impacto positivo en la población de altas capacidades, mostrando una mejora significativa en las competencias matemáticas y la relevancia de las TIC en el contexto educativo actual.

La selección de esta investigación corresponde con mi tesis doctoral, ya que crear estrategias didácticas a través de la gestión del conocimiento favorece en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desafío actual del docente es adquirir el mejor camino para que el educando obtenga el conocimiento deseado.

Por otro lado, Tineo León (2024), en su tesis doctoral en educación, *Estrategias didácticas y el aprendizaje cooperativo en la motivación de los estudiantes de educación primaria, Ayacucho 2023*, presentada en la Universidad César Vallejo, Lima-Perú, propuso como objetivo general determinar cómo influyen las estrategias didácticas y el aprendizaje cooperativo en la motivación de los estudiantes de educación primaria, Ayacucho 2023.

Para lograr este propósito utilizó un enfoque metodológico cuantitativo, el diseño de la investigación fue clasificado como tipo básico, utilizando el método hipotético-deductivo, descriptivo y con un enfoque correlacional. Se utilizó el cuestionario como técnica y la encuesta como instrumento. Se recolectaron y analizaron los datos de la muestra conformada por doscientos dieciocho (218) estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria, en edades entre 9 y 11 años (consentimiento informado), abarcando ambos sexos, de una población total de quinientos un (501) estudiantes.

Se realizó la medición de estrategias didácticas, aprendizaje cooperativo y motivación en los participantes. Se procedió a procesar los datos con el modelo de regresión logística ordinal con una significancia estadística por debajo del 0.05. A manera de conclusión los resultados revelaron que las estrategias didácticas y el aprendizaje cooperativo influyen en la motivación de los estudiantes de educación

primaria en Ayacucho en el año 2023, asimismo, el coeficiente pseudo R cuadrado de Nagelkerke muestra que el 78,8% de la motivación en los estudiantes puede ser explicada en términos de las variables estrategias didácticas y aprendizaje cooperativo.

La presente tesis ilustra significativamente al autor del estudio, ya que una de las debilidades observadas en el escenario objeto de estudio son la desmotivación y las recurrencias de las mismas estrategias y didácticas en el proceso de enseñanza de los docentes de la institución, considerando importante que resignificando la didáctica podría potenciar la motivación en los educandos.

Asimismo, se presenta a Bórquez Hernández (2023), con su tesis doctoral intitulada *La formación continua centrada en la reflexión de la práctica docente: experiencia de grupos pedagógicos y acompañamientos de docentes en el aula*, realizada en la Universidad de Sevilla, España. Apunta como objetivo general comprender el funcionamiento de los grupos pedagógicos y el acompañamiento a los docentes en el aula como estrategias formativas centradas en la reflexión de la práctica.

El estudio fue de corte cualitativo, con el método etnográfico, lo cual permitió profundizar en cuatro (4) centros educativos, durante un período de cuatro (4) a siete (7) meses. Los actores y contextos fueron cuatro (4) directores, cuatro (4) coordinadores y ocho (8) docentes, y los escenarios intervenidos: el distrito educativo, los centros y los participantes del sistema educativo de República Dominicana.

Entre los hallazgos más importantes se pueden sintetizar: los Grupos Pedagógicos (GP) que funcionan por frecuencia regularon el tiempo de dedicación, los integrantes participaban en la selección de los temas, en algunos de los temas los debates tenían pocas fundamentaciones, las normativas que regulan a los GP es limitada y afecta el desarrollo de los encuentros. En cuanto a los acompañamientos en el aula, algunos llevaron a reflexiones simples y otros de mayor complejidad.

El estudio antes descrito aporta elementos relevantes en cuanto a la formación continua del docente y su reflexión en su práctica pedagógica, además de incorporar las experiencias de grupos pedagógicos y el acompañamiento del docente en el aula, los cuales fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, estos métodos son pocos valorados por los docentes, limitando la autonomía académica. Aunque formando al docente desde la institución, haciendo esta práctica normada y amigable podría ser una estrategia valiosa en el acto educativo.

Por su parte, Fernández-Rufete Navarro (2022), presenta su tesis doctoral intitulada *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura: un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca* (Región de Murcia), proponiendo como objetivo del estudio analizar el enfoque de trabajo de la lectura y comprensión de textos en las unidades de programación de libros de texto de Lengua Castellana y Literatura y exponer la representatividad atribuida a la comprensión lectora desde la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Su intención fue acercarse a las prácticas pedagógicas del profesorado y a aquellos recursos implementados, obteniendo una visión actual de la competencia en comprensión lectora, a fin de adoptar nuevas vías de actuación que impulsen esta habilidad lingüística.

Metodológicamente se estableció un estudio descriptivo con enfoque mixto utilizando como instrumentos de recogida de datos el cuestionario de carácter cuantitativo y la parrilla de contenido y ficha de análisis como instrumentos cualitativos. En primer lugar, el cuestionario fue diseñado y aplicado para valorar el tratamiento de la comprensión lectora y el enfoque de trabajo de distintos componentes del proceso lector. Tras aplicar un muestreo aleatorio simple, la muestra la conformaron 81 docentes que imparten Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en la Educación Primaria en 15 centros educativos del municipio de Lorca. Por otra parte, el análisis de contenido es la técnica que valora los documentos legales y las unidades de programación de libros de texto procedentes de tres editoriales. En concreto, la parrilla de contenidos es el

instrumento estandarizado que evalúa el planteamiento de trabajo de la lectura y comprensión lectora en unidades de programación, tomando un muestreo intencional no probabilístico.

En relación al tratamiento y análisis de los datos, el cuestionario fue analizado mediante el programa estadístico SPSS, el cual lleva a cabo un análisis descriptivo de frecuencias, global y comparativo entre variables. Unido a ello, el análisis cualitativo de información textual de las respuestas abiertas fue realizado con el programa Atlas. Ti. La información recogida sobre los libros de texto con la parrilla de registro fue analizada de forma cualitativa y cuantitativa.

A manera de conclusión se puede señalar que los resultados más significativos de la investigación demuestran que hay que mejorar y renovar algunos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. De hecho, el estudio evidencia que, pese a la utilización de estrategias variadas en las actividades de lectura, hay que hacer hincapié en estrategias metacognitivas; ir más allá del nivel literal e inferencial; introducir diversidad textual y optar por recursos distintos al libro de texto y el cuadernillo de actividades. En cuanto al enfoque y pautas de trabajo de la comprensión lectora ofrecidas en los libros de texto, las secuencias de lectura adoptan un estilo tradicional a través de un desarrollo lector poco renovado y desprovisto de estrategias y pautas antes y durante la lectura, centrado esta destreza en tareas que evalúan tras la lectura. Por tanto, este proceso de enseñanza no está planificado en detalle ni enriquecido en procedimientos, impidiendo forjar una conducta lectora encaminada a la comprensión gradual de lo leído y apropiarse en cualquier momento del texto.

Las conclusiones y recomendaciones apuntan a la resignificación de la didáctica de los docentes de esta asignatura, cuestión que puede suceder en otras áreas del conocimiento. Este estudio permite ampliar mi tesis doctoral, ya que los docentes se enganchan en los medios que ofrece el sistema educativo nacional, obviando la innovación en las estrategias pertinentes que pudieran obtener mejor resultado.

Por su parte, Galindo Quispe (2021), realizó su tesis doctoral titulada *Gestión del conocimiento en docentes del nivel secundaria: Revisión sistemática*, en la Universidad César Vallejo, Lima Perú, presentó como objetivo general analizar los aportes significativos encontrados en las investigaciones de revistas indexadas relacionadas con la gestión del conocimiento en docentes del nivel secundaria. Su metodología fue la revisión sistemática de nivel descriptivo, empleando el método de la Declaración PRISMA, recurriendo a las bibliotecas virtuales Scopus, EBSCO, ProQuest, ERIC y ALICIA, donde se seleccionaron 25 artículos científicos relacionados con la gestión del conocimiento, los cuales fueron analizados en base a los siguientes criterios: cantidad de investigaciones en el período 2013-2021, países, diseños, se consideró también las categorías generación, transferencia y utilización del conocimiento donde los resultados demostraron que las habilidades y actitudes de los docentes influyen en la generación del conocimiento, así mismo el trabajo colaborativo permite tomar decisiones a partir de la transferencia de conocimientos y utilizarlos en elaborar proyectos.

La autora concluye el estudio mencionando que existen evidencias que la gestión del conocimiento promueve la participación activa de los docentes del nivel secundaria en la solución de problemas que afectan a la institución a través de sus propuestas en los documentos de gestión o proyectos innovadores, generando nuevos conocimientos de forma colaborativa a través del dialogo, convirtiendo a las instituciones en escuelas que aprenden.

La investigación anterior aporta insumos significativos al presente estudio, ya que sus conclusiones permiten corroborar la importancia de socializar el conocimiento con sus pares y con la institución, generando así proyectos colaborativos para el aprendizaje general.

Asimismo, Torres Suárez (2024), presenta su tesis doctoral *Aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en educación secundaria*, estudio realizado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela. Se propuso como objetivo generar una aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en

la educación secundaria en la institución educativa Anna Vitiello, Hogar Santa Rosa de Lima, Los Patios al Norte de Santander, Colombia. Aunque el doctorado fue en Venezuela el estudio lo realizó en Colombia, cuestión interesante para este aparte del trabajo.

La autora abordó el estudio a través de una investigación cuantitativa, apoyada en el paradigma interpretativo con el método fenomenológico en la institución antes mencionada. Los resultados arrojados permitieron establecer las bases teóricas de las categorías centrales que se revisten en la didáctica, la comprensión lectora y la educación secundaria, es así que se logra llegar a la reflexión que en la actualidad el docente debe valerse de los recursos que están a su alrededor para afianzar los procesos de comprensión lectora que son fundamentales para la vida. Asimismo, la construcción teórica permitirá ampliar y brindar conocimientos, estrategias y recursos para que los estudiantes logren mejorar el rendimiento académico y nutran su vocabulario mediante las habilidades que alcancen para la comprensión lectora.

Este estudio reviste importancia significativa por el manejo de la didáctica como eje fundamental en todas las áreas del saber, en este caso la comprensión lectora en los estudiantes de la educación secundaria de dicho centro, constructo teórico que impulsará a otros docentes a innovar con los recursos que se encuentran en su entorno educativo. Además se consideró el método fenomenológico para obtener la información requerida.

Por su parte, Arrieta Rivero (2024), presenta su tesis doctoral en Ciencias de la Educación titulada *Cocreación curricular: un proceso dialógico y reflexivo movilizador de la autogestión del aprendizaje en el entorno escolar de básica y media*, en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Cúcuta, Colombia. Planteando como objetivo principal construir con la participación de los actores educativos, una metodología de Cocreación del currículo a partir de procesos dialógicos y reflexivos sobre sus prácticas curriculares como elemento movilizador de la autogestión del aprendizaje. Esto a la luz que entreteje las cosmovisiones, acciones, relaciones y procesos llevados a cabo en el entorno de educación básica y media para la

construcción colectiva del currículo a partir de la reflexión-acción y la apuesta autotransformadora de una comunidad educativa.

Su metodología se orientó con un enfoque cualitativo con una Investigación Acción Educativa en el marco del paradigma investigativo crítico social. En virtud de lo anterior, la inserción investigativa asumió tres fases a saber: indagación, movilización y concertación, imbricadas por técnicas como: los grupos focales, el análisis documental y los talleres de construcción y reflexión pedagógica, tendientes a identificar y analizar las relaciones inter retroactivas de cada uno de los elementos constitutivos de cómo se construye el currículo desde la cocreación y la movilización de la autogestión del aprendizaje.

La población estuvo constituida por actores de la Institución Educativa El Dorado, de ellos se tomó como muestra dos directivos, cuatro docentes con asignación académica en las áreas de: tecnología (1), matemáticas (1), ética y religión (2) y cuatro alumnos pertenecientes al consejo de estudiantes quienes voluntariamente decidieron movilizarse y ser parte del proceso investigativo. Al final, dentro de los resultados investigativos se pudo articular a partir de los aportes y experiencias de los actores educativos una ruta del proceso de construcción del currículo materializado en la Metodología de Cocreación Curricular Movilizadora de la Autogestión del Aprendizaje (Metodología C-Cu-A) para el entorno de básica secundaria y media. En este sentido, se construyeron un soporte teórico, metodológico y epistemológico constituido por los elementos de las prácticas curriculares cocreativas (Liderazgo transformacional, las 12 creencias de autoeficacia y la mentalidad abierta al cambio) movilizadoras de la cocreación del currículo; así como por las características de la autogestión del aprendizaje en estos procesos cocreativos (Acciones autónomas, Auto gerencia y Auto organización). Para finalmente con base en dichos fundamentos se establecieron cuatro fases: la primera denominada R-A-P (Reflexión-Análisis-Proyección); la segunda, de empoderamiento; la tercera, de cambios, mejoras o transformaciones y, por último, la de retroalimentación, todo bajo el sustento de principios como la corresponsabilidad, confianza, empatía, respeto y negociación.

En esta tesis se puede observar la importancia que tiene la cooperación institucional abierta a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional a una cocreación de las acciones educativas para lograr insertar los contenidos del currículo a los intereses de los educandos, produciendo un aprendizaje significativo en los actores que hacen vida en la institución. Este estudio reviste importancia para esta tesis doctoral, ya que constituye un aporte valioso para la resignificación de la didáctica en la gestión del conocimiento en la institución objeto de estudio.

En lo particular, Pino Lobo (2024), en su tesis doctoral intitulada *Lineamientos pedagógicos para la formación docente en las escuelas normales superiores de Colombia*, estudio realizado en este país, sin embargo su elaboración fue en el convenio Politécnico del Norte, Colombia-Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Se propuso el objetivo general formular lineamientos que permitan incorporar las mejoras pertinentes partiendo de la reflexión e información brindada por maestros y estudiantes en las escuelas normales superiores.

Su inquietud proviene en abordar que la práctica pedagógica en la formación y desarrollo social de un país, es fundamental, por tanto es importante emprender este fenómeno en las Escuelas Normales Superiores (ENS). Se utilizó el paradigma interpretativo con un enfoque hermenéutico y epistemológico que pretende hacer una explicación del fenómeno por medio del análisis documental, dejando entrever las necesidades y percepciones de los informantes clave (maestros y estudiantes) del ciclo complementario. Se procedió a la recolección de información, codificación, análisis y observación del contexto para entender la realidad de las aulas, para llegar a tomar decisiones enmarcadas en el bienestar de los estudiantes y reconociendo que las Escuelas Normales Superiores (ENS) son instituciones que difieren de las demás, ya que su valor agregado se ve en la formación de nuevos educadores.

Se pudo concluir que los procesos se deben dar a través del acompañamiento profesional pertinente y además que puede llegar a obtener mayor

provecho de herramientas como las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), sin mencionar que la inclusión de los estudiantes es fundamental para el diseño de lineamientos pedagógicos, ya que permite dar cuenta de las necesidades reales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo se puede dar cuenta de la necesidad de una formación educativa basada en las competencias más que en modelos tradicionales o netamente memorísticos, es un llamado claro a la innovación en materia de educación partiendo del uso de herramientas como las TIC y las TAC, que pueden llegar a significar la diferencia entre la forma de aprender hace 20 años a la actualidad. Es un llamado al uso responsable de la tecnología con todas las bondades que esta puede ofrecer, para mostrar de manera didáctica el conocimiento, acortando brechas y ayudando a establecer una relación mucho más interaccionista entre docentes y estudiantes.

Esta investigación revierte importancia en esta tesis doctoral, ya que la intención en incorporar las TIC y las TAC para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, herramientas que pueden potenciar y mejorar la calidad educativa. Aunque este estudio no apunta hacia la gestión del conocimiento y la didáctica específicamente, pero de manera implícita busca resignificar la labor docente, dato relevante para nuestra investigación. Igualmente, su metodología sugiere procesos descriptivos e interpretativos que apoyarían la presente investigación.

Después de realizar el arqueo del estado del arte, relacionado con los antecedentes internacionales y nacionales, los cuales ofrecen valiosos aportes actualizados sobre la gestión del conocimiento, la didáctica y su resignificación, además de otros elementos que favorecen la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, se logró fortalecer el contexto teórico de esta tesis doctoral.

## CONTEXTO TEÓRICO

En esta sección se despliega el soporte teórico-conceptual que estructura la arquitectura de la investigación. Se presentan los lineamientos epistémicos y las corrientes de pensamiento que sustentan el abordaje de la gestión del conocimiento y la didáctica como procesos de transformación. El objetivo es consolidar una base sólida de conocimientos que no solo valide el estudio, sino que permita proyectar una visión prospectiva sobre la calidad educativa y el desempeño docente en el contexto específico de Cartagena.

### **Teorías de la Educación asociada a la investigación.**

La educación es el fenómeno que involucra los aspectos sociales y culturales de cualquier país, además, es reconocida universalmente por las naciones pertenecientes a este planeta. A través de la evolución del conocimiento y del ser humano, la forma, las estrategias, la didáctica, su finalidad y su filosofía han cambiado. Es notorio que la educación genera cambios significativos en las personas, observándose en el individuo un comportamiento y una actitud razonable hacia cualquier eventualidad.

Es por esto, que Martínez-Otero (2003), apunta que la educación “se realiza de acuerdo con la concepción del mundo y de la vida de cada época: por tanto tiene que contar con los fundamentos que integran aquella: filosofía, religión, economía, grupos sociales, etc.” (p. 33).

Para estar en consonancia con la dinámica de esta gran aldea mundial, los estudiosos e investigadores de la pedagogía y de la educación realizan diferentes estudios para actualizar, modernizar y satisfacer las demandas que los individuos exijan y depende de cada país actualizarse y emprender el sueño de ser una potencia en esta área.

Las teorías de la educación aportan axiomas, principios y saberes necesarios para atender nuevas estructuras educativas que garanticen una verdadera sociedad del conocimiento, como promotora, generadora e innovadora de procesos de enseñanza-aprendizaje idóneos y de calidad.

Esta disciplina pedagógica ha generado diversas teorías que en su momento orientaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo, pero las ideas y debates constantes para promover diferentes enfoques de enseñanzas dirigidos al individuo de cómo aprender a aprender. Entre las teorías más nombradas a saber: el humanismo, conductismo, constructivismo, holismo, pragmatismo, materialismo.

Para esta investigación, se establecerá la teoría del constructivismo como base epistémica fundamental de este estudio, ya que conserva los lineamientos y procesos que apoyarán la propuesta del autor.

El constructivismo es de vieja data, viene desde antes de Cristo (a. de C.), pero este recorrido se presentará desde el momento cuando, Piaget (1974), en su época, propuso que el “conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve. El individuo al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta, al mismo tiempo que estructura su propia mente” (p. 83). El individuo percibe u observa los fenómenos que los rodean, pero tiene que interesarse por ellos, en ese momento trata de conocerlo o describirlo, en ese proceso va conociendo sus particularidades y los relaciona con otros hechos o situaciones, emergiendo así el conocimiento.

Por otra parte, Araya, Alfaro y Andonegui (2007), consideran que:

Los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto (p. 91).

Esta apreciación sustenta la anterior, esa interacción individuo-objeto revierte una experiencia la cual debe ser compartida para generar el saber. Todo está relacionado cuando el individuo logra entender que ese elemento natural tiene propiedades en el entorno real.

Entre los pioneros de esta corriente filosófica se encuentra Lev Vygotsky (1896-1934), tuvo su auge entre 1989-1995, se basa principalmente, en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978): su enfoque se relaciona con la zona de desarrollo próximo, “enfatisa la importancia de la interacción social y la mediación del docente

en el proceso de aprendizaje”. Esta teoría parte del desarrollo cognitivo apoyada por la zona de desarrollo próximo que requiere de las necesidades individuales para la comprensión de ámbitos del conocimiento y desarrollo de habilidades; construyendo un aprendizaje social del entorno a través de su atención voluntaria, memoria lógica y formación de conceptos, generando un aprendizaje individual del sujeto.

Por su parte, Araya, et al. (2007), enfatiza que esta teoría se basa básicamente en:

...el aprendizaje sociocultural de cada individuo y el medio en el cual se desarrolla. Considera a la persona como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio (p. 94).

La dinámica entre el individuo y su entorno social permiten experimentar los diferentes saberes que generan el conocimiento, a través del intercambio de ideas, opiniones, hallazgos e inquietudes entre las partes. Partiendo que la observación y la comunicación son los primeros elementos que proporcionan la sistematización de los estilos de vida, y en el caso particular la educación.

Otro teórico interesante y responsable del desarrollo de las teorías del aprendizaje, recae en Ausubel (1968), con la Teoría del Aprendizaje Significativo: “El aprendizaje está orientado hacia la formación de nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras, nuevas actitudes para analizar y solucionar problemas” (p. 15). Este proceso tiene sus bases en el aprendizaje por recepción, aplicando tareas de memoria o aprendizaje memorístico; por el otro lado, la clarificación de relaciones entre conceptos, generando el aprendizaje significativo. El memorístico realiza las soluciones por ensayo y error, mientras que el significativo, lo obtiene a través de la investigación científica, resultando un aprendizaje por descubrimiento.

Vinculado estrechamente con la búsqueda de aprendizajes significativos, se sitúa el constructivismo educativo como eje articulador de la enseñanza contemporánea. De acuerdo con Flórez (1994), esta postura epistemológica se manifiesta a través de cuatro dimensiones fundamentales: “el evolucionismo

intelectual, el desarrollo cognitivo, la potenciación de habilidades de pensamiento y el construccionismo social”. Estas vertientes permiten comprender cómo la interacción entre el sujeto y su entorno facilita una construcción sólida y perdurable del saber, las cuales se describen en la tabla siguiente.

**Tabla 1**

*Corrientes del Constructivismo Educativo*

<b>Corrientes</b>	<b>Concepto</b>
<i>Evolucionista o desarrollista</i>	Establece como meta de la educación el progresivo acceso del individuo a etapas superiores de su desarrollo intelectual. Se concibe al sujeto como un ser motivado intrínsecamente al aprendizaje, un ser activo que interactúa con el ambiente y de esta manera desarrolla sus capacidades para comprender el mundo en que vive. (Relacionado con Piaget)
<i>Desarrollo intelectual con énfasis en los contenidos científicos</i>	Sostiene que el conocimiento científico es un excelente medio para el desarrollo de las potencialidades intelectuales si los contenidos complejos se hacen accesibles a las diferentes capacidades intelectuales y a los conocimientos previos de los estudiantes. Se advierten dos corrientes dentro de esta postura: aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo. (Entre ellos Ausubel y Bruner)
<i>Desarrollo de habilidades cognoscitivas</i>	Plantea que lo más relevante en el proceso de aprendizaje es el desarrollo de tales habilidades y no los contenidos. La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades para observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar, prescindiendo de los contenidos, de modo que una vez alcanzadas estas capacidades pueden ser aplicadas a cualquier tópico. (Hilda Taba, quién propuso metodologías para el

---

*Constructivista social*

desarrollo del pensamiento inductivo. En Venezuela es conocida Margarita Sánchez)

Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz. El propósito se cumple cuando se considera al aprendizaje en el contexto de una sociedad, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones. (Representantes de este esquema son Bruner y Vygotsky).

---

Nota: Tomado de Flórez (1994).

De acuerdo a Flórez, este proceso evolutivo del constructivismo educativo ha experimentado posturas epistémicas a través del tiempo, atendiendo siempre el desarrollo del individuo o aprendiz en su interacción con el entorno, generando un conocimiento entre lo subjetivo y lo objetivo.

Es por ello, que actualmente ha emergido, el constructivismo postmoderno, el cual adquiere otra forma de actuar, según Ortis Granja (2015):

En la configuración de este nuevo paradigma existe un dialogo entre múltiples disciplinas como la psicología, el naturalismo, la epistemología, la didáctica, la física teórica, etc. Esto le acerca a los principios investigativos y de formación profesional en la actualidad, donde la transdisciplinariedad se ha establecido como principal metodología para el enriquecimiento de las ciencias investigativas (p. 96).

La conjunción de las diferentes disciplinas que interactúan en el proceso cognoscitivo del individuo permite focalizar el interés o conocimiento requerido por el aprendiz, siempre apoyado con el desarrollo de una metodología investigativa idónea.

Adicionalmente, Pernalette Lugo y otros (2023), consideran la realidad que experimentan las personas como un aspecto importante a considerar en el constructivismo postmoderno, para ello, exponen:

Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales: cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como también de sus condiciones sociales y culturales (p. 14).

En este sentido, la globalización, las Tics, la inteligencia artificial, la comunicación y el sistema económico son elementos que intervienen en el contexto formativo de los individuos, generando en tiempo real cualquier información.

Por otro lado, se presenta el realismo científico, uno de cuyos representantes y defensores más destacados fue Mario Bunge (1919-2020). El realismo científico, defiende que es posible aprehender, aunque solo sea parcial y gradualmente, ciertos aspectos objetivos de la realidad siguiendo la estrategia general de adquisición de conocimiento denominada enfoque científico. Para el realismo científico, la ciencia es la más importante y exitosa (si bien falible) fuente de conocimiento acerca del mundo (Pamparacuatro Martín, 2020).

Este enfoque se considera relevante para este estudio, ya que la investigación versa sobre la construcción teórica sobre la resignificación didáctica de los docentes en una institución educativa, por lo tanto los actores del estudio expondrán a través de entrevistas la forma como perciben la información y como la contextualizan, generando así un insumo significativo para satisfacer las necesidades de los educandos.

Esta sección relacionada a la teoría educativa vinculada al constructivismo social y postmoderno representa la intención investigativa de esta tesis doctoral, porque en ella se manifiesta la producción de conocimiento desde la interacción colaborativa de los actores inmerso en el estudio.

Una vez establecidas las bases teóricas del aprendizaje, es imperativo abordar la didáctica educativa como la disciplina que materializa dichos principios en el aula. En este sentido, la didáctica se constituye en un eje fundamental de la presente investigación, pues representa el conjunto de estrategias y recursos que permiten al docente transformar el saber científico en un conocimiento accesible y significativo para el estudiante.

## Didáctica educativa

Para iniciar este aspecto es importante considerar que la didáctica docente corresponde con la forma como el maestro expone o explica un tema, es decir, como actúa y como dinamiza la actividad pedagógica para compartir conocimientos y lograr que el estudiante pueda asimilarla y apropiarse del contenido respectivo. Existen diferentes formas para realizar este proceso educativo, puede decirse que es un arte o ciencia transmitir una enseñanza de calidad.

Para Vásquez Rodríguez (2010), la describe como:

...desde el maestro, las estrategias de enseñanza deben partir de un esfuerzo planificado, sostenible, intencional y flexible, en la búsqueda del aprendizaje del conocimiento individual y colectivamente, en la búsqueda de la formación de estudiantes críticos, participativos, analíticos, reflexivos, propositivos y proactivos frente al mismo conocimiento y a los problemas de la sociedad, la ciencia, la tecnología, el desarrollo humano. (p. 30)

La cita anterior, describe concienzudamente los elementos que intervienen en el diseño de una didáctica pertinente y significativa, como una guía para los docentes. Para ampliar este concepto, se puede presentar a un grupo de estudiosos del conocimiento educativo que se dedicaron a enriquecer las teorías sobre la didáctica como se presenta en la tabla siguiente.

**Tabla 2**

*Teorías y autores contemporáneos y su finalidad*

<b>Teorías y autores contemporáneos</b>	<b>Finalidad</b>
<i>La teoría epigenética de Piaget 1962</i>	Propone centrar la atención en una educación con el debido entorno, materiales e instrucciones que sean acordes a las habilidades físicas y cognitivas de cada alumno.
<i>La psicología evolutiva de Aebli 1965</i>	La autonomía y la comprensión del mundo se constituyen con cuatro pasos: construir, elaborar, ejercitar y aplicar.
<i>La didáctica Freiriana 1973</i>	El conocimiento no se transmite, se está construyendo.
<i>El contrato didáctico: Jeanine Filloux 1976</i>	Es un acuerdo entre el docente y los estudiantes en el que se establecen condiciones de trabajo en el aula.

---

<i>La psicodidáctica de Renzo Titone 1985</i>	El enseñar se tiene que correlacionar con el aprender y será la psicología la que proporciona los más extensos y fascinantes horizontes sobre los procesos de aprendizaje.
<i>La teoría del curriculum de Stephen Kemmis 1997</i>	Emplea una pedagogía crítica para responder a los problemas y crisis del mundo que rodea a la escuela, ya que ayuda a los estudiantes a comprender y también a tomar acciones, a menudo colectivas, para evitar o superar problemas o crisis.
<i>La transposición didáctica de Yves Chevallard 2022</i>	La Transposición didáctica es el proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza. De esta manera, el saber sabio es transformado en saber enseñado, adecuado al nivel del estudiante.
<i>Innovación Tecnológica en Educación actual</i>	Esto ha revolucionado la educación al proporcionar herramientas que facilita el aprendizaje con plataformas informáticas al acceso más fácil a los recursos educativos y ofrece entornos colaborativos, además de la Inteligencia Artificial.
<i>Aprendizaje Basado en Proyectos actual</i>	Una metodología que fomenta el aprendizaje activo y la resolución de problemas.
<i>La educación Inclusiva y Diversidad actual</i>	Esta aproximación valora la diversidad como un recurso positivo en el aula y promueve estrategias didácticas que atienden las diferentes individualidades.

---

Nota: Tomado de Mondragón (2020).

En este proceso cronológico de la didáctica en el tiempo, se observan las diferentes posturas e intenciones que debe generar esta estrategia de enseñanza, ya que el docente debe proveer las condiciones e insumos para un ambiente educativo idóneo y productivo.

Para ampliar lo planteado anteriormente, se puede citar a Sevillano (2005), quién conceptualiza la didáctica como “...es -está en camino de serlo- la ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante”. (p. 93)

El espíritu de este concepto recoge lo importante que representa la didáctica en el quehacer docente, los que estamos en este medio, debemos repasar y concienciar los principios de este aspecto tan relevante en el proceso de enseñanza, como una manera de responsabilidad con los educandos, ya que su formación será fundamental para el desarrollo de la sociedad y del país.

Es por esto, que en el siguiente apartado se desarrollará la resignificación de la didáctica como punto de apoyo en esta investigación y por consiguiente con la teoría emergente en estas situaciones.

### **Resignificación didáctica**

Como se puntualizó anteriormente, la didáctica es un proceso intencional que ejercen los docentes para compartir de una manera sistemática los conocimientos requeridos por los estudiantes, además se considera una ciencia o arte en el quehacer pedagógico. Por ello, existen ambigüedades, tergiversaciones, discusiones y dificultades teóricas y prácticas alrededor de esta disciplina.

Por esta razón, Garrido (2013), la define “Como área de la pedagogía, el objeto de investigación de la didáctica es la enseñanza” (130). De allí que el profesional de la educación, como pedagogo, es un “... didacta [que] sabe lo que enseña (componente epistemológico), investiga y conoce los procesos de enseñanza-aprendizaje (componente psicopedagógico) y posibilita la creación de situaciones apropiadas para el aprendizaje” (Saavedra y Saavedra, 2015).

Por su parte, la resignificación didáctica es efectiva en la medida que se logre integrar los aportes construidos profesionalmente, teniendo en cuenta dimensiones situacionales, sociales e históricos para constituirse en una teoría práctica de la enseñanza (Garrido, 2013, p. 118). En este sentido, para el profesional de la

educación es importante ejecutar una acción reflexiva teniendo como objeto de estudio sus prácticas, porque marcan el contexto educativo, para luego hacer posible la teorización.

De hecho en los tiempos de la pandemia COVID-19, las instituciones educativas y los docentes en todo el mundo tuvieron que adaptar sus didácticas para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde primaria hasta los universitarios, unos con más infraestructuras que otros, pero se resignificó el modelo educativo para paliar esta situación.

Al respecto, Bedoya (2008), manifiesta “El maestro hoy debe fundamentar en el saber pedagógico su proceso de enseñar. El saber pedagógico es trabajado en forma reconstructiva, crítica y epistemológica, tomándolo en permanente reelaboración”. (p. 92)

La resignificación es un concepto que su estructura gramatical está compuesta por dos palabras. Concretamente el prefijo ‘re-’ y ‘significación’. Según la Real Academia Española (RAE, 2014), el prefijo ‘re-’ significa: “repetición” en sentido de reconstruir. Por otra parte, ‘significación’ se define: “importancia en cualquier orden”. En este sentido, según las definiciones anteriormente realizadas, se puede afirmar que resignificación es un proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo”. En síntesis, resignificar es “Volver a significar” (Molina, 2013, p, 44). Es decir, regresar al punto de partida de un proceso que requiere ser repensado para generar cambio o transformación. En ese momento estamos en presencia de una reflexión pedagógica, fundamento básico de la educación.

Por otro lado, para Segura (2012), la resignificación en sentido pedagógico juega un papel importante porque:

A través de ésta, el personal docente tiene la oportunidad de reflexionar en torno a su propia práctica, reconocer los problemas que presenta el grupo o grupos donde se lleva a cabo el quehacer pedagógico y, de esta forma, innovar; es decir, buscar soluciones sencillas y específicas, evidentemente coherentes con la realidad que se esté viviendo, en pro de mejorar su propia práctica profesional y, en consecuencia, contribuir a generar un sistema educativo de calidad. (p. 80)

Observando las diferentes apreciaciones de los autores antes mencionados, no cabe dudas que la resignificación didáctica corresponden con la reflexión que debe hacerse el docente en la medida que sus estrategias y métodos no satisfacen los intereses de los educandos en cuanto a los contenidos y dinámicas que exige el currículo.

Por su parte, Massé y Juárez (2015), hacen un aporte significativo al afirmar:

... la resignificación emerge de la necesidad de llamar la atención a los docentes para que en su práctica educativa, en su profesión, logren una actualización efectiva, a través de ella (de la resignificación en el nivel teórico y práctico), más allá de los cursos que las instituciones de educación superior les proveen, para hacer su propia práctica, más actualizada y más rica, pero sobre todo más motivante y placentera. (p. 202)

Esto quiere decir, que la realidad y el contexto educativo no son inertes o permanentes, igualmente los educandos, todo cambia, de la teoría a la práctica, pero los fundamentos básicos logrados en su formación docente, darán pistas para recrear sus estrategias y didácticas en su quehacer pedagógico.

Parafraseando a Sánchez Buitrago (2009), la resignificación es un proceso que privilegia la comprensión de la realidad de las instituciones educativas, como soporte para su transformación; porque la reflexión es la operación básica que se cumple cuando se hace resignificación y dicha reflexión está ligada de manera orgánica con la acción; en consecuencia, resignificar es reflexionar y reflexionar es actuar a partir de la comprensión crítica de la realidad.

Ahora bien, la dinámica de la resignificación educativa y la gestión del conocimiento apuntan a las siguientes premisas según Minakata Arceo (2009):

... las instituciones escolares y los profesionales de la educación se deben y se pueden transformar en su índole, sus funciones, su estructura y su organización para integrarse a las dinámicas de la sociedad del conocimiento; que la gestión del conocimiento es un constitutivo necesario de la movilización y dinamización de las organizaciones escolares y sus actores, mandos medios, directivos, profesores, alumnos y familias para realizar la transformación institucional que consiste, principalmente, en transitar de una organización estructurada para enseñar a una centrada en el aprendizaje, que aprende gestionando conocimiento. (p. 4)

La resignificación pedagógica es parte fundamental de una institución que inicie un proceso de gestión del conocimiento, ya que en ella, los cambios y adaptaciones serán aspectos claves para la transformación de la enseñanza en una sociedad del conocimiento.

Estas teorías de entrada orientarán el proceso investigativo de esta tesis doctoral, en la medida que se vaya desarrollando y actualizando podrán haber nuevos cambios. Este tópico tiene relación con el aspecto que se presentará en las siguientes líneas referidas a la gestión del conocimiento como arista relevante en este estudio.

### **Gestión del Conocimiento**

Para comprender la relevancia de la Gestión del Conocimiento (GC) en la actualidad, es imperativo realizar una caracterización evolutiva de su génesis en el sector corporativo y su posterior transmutación al contexto educativo. Este recorrido permite identificar los fundamentos e intenciones que subyacen en cada etapa y cómo estos permean la praxis docente contemporánea.

La GC emergió en el ámbito empresarial tras la toma de conciencia del conocimiento como el recurso más valioso de la “sociedad de la información”. El hito fundacional se atribuye a Drucker (1970), quien acuñó el término *knowledge worker* (trabajador del conocimiento). Drucker revolucionó la administración al postular que “las experiencias y saberes de los individuos poseen un valor estratégico superior a sus habilidades físicas dentro de una organización”.

Durante la década de los ochenta, las organizaciones productivas adoptaron programas orientados a la productividad mediante la gestión de la calidad. Según Minakata Arceo (2009), iniciativas como “la Gestión de Calidad Total, la Reingeniería de Procesos y el Six-Sigma”, sentaron las bases para que la evolución de la GC comenzara a ampliar horizontes, resolviendo situaciones problemáticas y adaptándose progresivamente a otros escenarios de la vida cotidiana.

Diversos autores han estructurado este campo mediante propuestas diferenciadas que, de acuerdo con Liévanos Álvarez (2016), pueden agruparse en las siguientes vertientes:

Creación del Conocimiento Organizacional (Ikujiro Nonaka): Desafía el paradigma tradicional de la organización como un simple procesador de información, proponiéndola como un ente generador de saberes.

GC de Segunda Generación (McElroy y Firestone): Basándose en la filosofía de Karl Popper, establecen la interacción entre el conocimiento objetivo y subjetivo a través del "problema mente-cuerpo", determinante en los estados físicos y mentales de la organización.

Comunidades de Práctica (Etienne Wenger): Define el aprendizaje como un acto social donde la práctica adquiere significado dentro de un contexto histórico y social estructurado.

Un aporte fundamental sobre el modelo de creación de conocimiento es el de Nonaka y Takeuchi (1995), quienes definen el conocimiento como una "creencia verdadera justificada" (p. 21). Para estos autores, la creación de conocimiento organizacional es la capacidad de una empresa para generar nuevos saberes, difundirlos en toda la estructura y materializarlos en productos y servicios. Esta visión busca que los miembros de la comunidad generen propuestas factibles, fortaleciendo el sentido de pertenencia y pertinencia institucional.

Complementariamente, Senge (1992), introduce el concepto de "Organizaciones Inteligentes", describiéndolas como entidades conectadas con su entorno, que perciben su influencia mutua con el mundo para resolver situaciones críticas. Senge sostiene que "las organizaciones solo aprenden a través de individuos que aprenden" y propone cinco disciplinas fundamentales para este proceso: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico (Eje integrador); este proceso se puede visualizar en el Gráfico 1.

### **Gráfico 1**

#### *Modelo Organización Inteligente*



Tomado: Senge (1992).

Los aportes de Nonaka y Takeuchi (1995) y Senge (1992), han ido evolucionando y transformando las organizaciones empresariales, por supuesto cada organización va acondicionando y experimentando procesos que faciliten lograr la meta requerida.

Este recorrido simplificado de las corrientes o teorías de la gestión del conocimiento (GC) permite visualizar la génesis de este constructo teórico y sus diferentes visiones. Ahora se presenta la versión de la GC en la educación como tema central del estudio.

Para comprender la Gestión del Conocimiento (GC) en el ámbito escolar, es necesario adoptar una perspectiva epistemológica que trascienda la mera acumulación de información. Se propone concebir el conocimiento como acción dentro de un modelo de aprendizaje organizacional denominado *performance through learning* (rendimiento a través del aprendizaje). Según Minakata Arceo (2009), el propósito central de este enfoque es “la mejora de los desempeños y el logro de resultados tangibles”.

En esta dinámica, la GC actúa como el tejido que vincula a todos los actores de la institución (estudiantes, docentes, directivos y familias), orientándolos hacia

una meta común: el aprendizaje institucional. Bajo este paradigma, todos los miembros aprenden y contribuyen al capital intelectual de la escuela.

Para el diseño de proyectos que busquen la transformación de la escuela, Minakata Arceo (2009) propone tres distinciones fundamentales:

**Dimensión Epistemológica:** Reconoce la diferencia entre el “conocer qué” (representación) y el “conocer cómo” (acción). Es vital para fundamentar el saber actuar en contextos situados e “incorporados”.

**Dimensión Pedagógica:** Distingue el conocimiento práctico de los saberes técnicos, praxiológicos y científicos, validando la experiencia docente como fuente de conocimiento.

**Dimensión Organizacional:** Relaciona el conocimiento tácito con el explícito a través del modelo SECI (Socialización, Externalización, Combinación e Internalización). Este proceso explica cómo el aprendizaje individual se convierte en aprendizaje organizacional.

La escuela como comunidad de aprendizaje, las instituciones educativas deben evolucionar hacia “organizaciones que aprenden”, reciclando no solo conocimientos, sino también estrategias didácticas y procesos administrativos. Como señala Jiménez López (2018): “El sistema educativo contemporáneo se encuentra inmerso en las transformaciones propias de la sociedad del conocimiento... las nuevas transformaciones demandan que la escuela no solo enseñe y replique conocimiento, sino que aprenda como un colectivo” (p. 24).

Esta postura es el núcleo de la presente tesis doctoral: la transformación institucional requiere la gestión activa de cómo los docentes aprenden unos de otros y cómo utilizan ese saber compartido para resignificar su enseñanza.

Para los desafíos y realidades del cuatrienio 2020-2024, la complejidad de gestionar el conocimiento en el aula se ve afectada por desafíos sistémicos. Al respecto, Torres Vásquez (2024) destaca en su revisión sobre gestión pedagógica que, “si bien existe un enfoque en la formación continua, persisten limitaciones por la falta de sistematicidad y la sobrecarga administrativa” (p. s/n).

Es evidente que el periodo 2020-2024, marcado por la recuperación post-pandemia de COVID-19, obligó a las instituciones a una reconstrucción estratégica. Este escenario, aunque desafiante, representa una oportunidad para intervenir y transformar la gestión del conocimiento, aprovechando la resiliencia institucional desarrollada.

La transformación no debe ser solo una imposición externa. Murillo y Krichesky (2012), sostienen que “el cambio escolar efectivo nace de la decisión de un miembro de la comunidad de hacer algo para mejorar la escuela” (p. 29). Ya sea por presiones normativas o insatisfacción interna, la propuesta de mejora debe ser asumida y transmitida por los agentes internos.

Este fundamento teórico es el que impulsa la intención del autor de esta investigación: generar un cambio en la dinámica escolar donde labora, construyendo un constructo teórico que sustente la resignificación didáctica a través de la gestión del conocimiento.

Después de conocer el desafío de la gestión del conocimiento en la educación, es preciso acotar un aspecto importante que sustente esta iniciativa teórica, por lo cual se presenta a continuación la fundamentación legal que cimienta la dinámica educativa en el país.

### **CONTEXTO LEGAL**

En este apartado referido al marco legal se presentarán los estamentos y artículos que sustentan el presente estudio. En ellos se mencionarán las normativas jurídicas que correspondan al objeto de estudio, concernientes a la gestión de conocimiento, la resignificación didáctica, educación de calidad como producto de esta fusión, además de la dinámica de las instituciones educativas en el país.

Estos instrumentos jurídicos representan las directrices y lineamientos para satisfacer la importancia y la obligación del Estado en promover una educación justa, equitativa y de calidad para sus conciudadanos.

En primer lugar, y base de cualquier Nación, se presenta la Constitución Política de Colombia la cual fue promulgada el 4 de julio de 1991, teniendo algunas

enmiendas en los años 1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2009, 2013, 2015, 2016, 2017 y, por último, en julio de 2021.

En ella se puede destacar el artículo 27 que reza “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, aspecto importante para este estudio.

Asimismo, el artículo 67 contempla que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

En 2011 se decretó la gratuidad educativa, desde transición hasta el grado once, para que la falta de recursos económicos dejara de ser una barrera que les impidiera a los padres llevar a sus hijos al colegio. Actualmente, más de 8 millones de niños y jóvenes estudian gratis y el sistema educativo en preescolar, básica y media alcanza una tasa de cobertura del 97%. (Ministerio de Educación Nacional, 2017b).

Una vez presentada la carta magna del país, corresponde anunciar a la Ley de Educación Nacional (1994) o Ley 115 de Febrero 8 de 1994, la cual especifica el ordenamiento de la Constitución. Se pueden extraer los siguientes artículos relacionados con la investigación.

Artículo 1°. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación.

Artículo 4°. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

Artículo 5°. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- ✓ El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- ✓ La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- ✓ La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- ✓ La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- ✓ El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- ✓ El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- ✓ La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Por otro lado, el artículo 6º, señala que: La comunidad educativa, de acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley.

En el mismo artículo 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

- ✓ La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.
- ✓ La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.
- ✓ Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

En síntesis, los estamentos legales, los artículos y sus apartes contienen elementos valiosos para los conciudadanos de Colombia, igualmente se considera un aporte relevante para esta tesis doctoral. Ya que mencionan la importancia de la educación, sus fines, obligatoriedad y gratuidad, el apoyo del Estado, las instituciones educativas, la comunidad educativa y las condiciones de los docentes son elementos claves para una educación de calidad.

Otro instrumento relevante, aunque no es jurídico, corresponde al Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, el camino hacia la calidad y la equidad, diseñado por Ministerio de Educación Nacional (2017b), el cual se considera el mayor desafío para cerrar las brechas entre la educación y sus ciudadanos.

En líneas generales, el Plan es una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

Igualmente, se plantea como propuesta para que el sector educativo se convierta en un motor que impulse el desarrollo económico y la transformación social. La naturaleza orientadora de este documento lo convierte en un faro que guía las estrategias, planes y políticas educativas durante la próxima década.

Esta revisión investigativa de los aspectos teóricos y legales relacionados con el objeto de estudio, serán las teorías de entrada para realizar el proceso de interpretación de esta tesis doctoral.

A continuación se desarrolla el apartado metodológico del estudio, sección que describirá el proceso sistemático que sustenta el resultado de la investigación.

### **APARTADO III**

#### **CONTEXTO METODOLÓGICO**

El proceso investigativo de esta tesis doctoral, ha precisado en las páginas anteriores, los apartados I y II, que representan el cuerpo empírico y teórico de este estudio, argumentos que evidencian la importancia del tema.

Esta etapa presenta cómo el investigador estableció la búsqueda y procedimientos idóneos para desarrollar el estudio en función del problema planteado, las interrogantes y los objetivos propuestos.

Las ciencias sociales y particularmente la educación, tienen diferentes formas de abordarlas. En este caso específico se pretende generar un constructo teórico desde la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica de los docentes de la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena, como escenario investigativo y vértice fundamental del estudio.

En esta sección se describe la fundamentación pentadimensional paradigmática, que orientarán el camino investigativo, el diseño, tipo y método del estudio, igualmente el escenario de intervención, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y los criterios de evaluación de la calidad de la investigación.

#### **Postura Pentadimensional**

Para otorgar rigor y coherencia a la presente investigación, se adopta el modelo de las dimensiones del conocimiento propuesto por Elías Hernández (2019).

Este recorrido pentadimensional no se concibe como una estructura rígida, sino como un eje transversal y flexible que impregna cada etapa del estudio, permitiendo una comprensión holística del fenómeno educativo. A continuación, se describen estas dimensiones integrando la postura del investigador bajo el paradigma cualitativo postpositivista:

*Dimensión Ontológica* (Naturaleza de la realidad): El investigador asume que la realidad educativa no es única ni estática, sino una construcción social intersubjetiva. Mi papel consiste en interpretar los significados que los docentes otorgan a su praxis para, posteriormente, teorizar sobre la resignificación didáctica. Se busca comprender el "ser" del docente en su cotidianidad institucional, reconociendo que su realidad está cargada de vivencias y sentidos propios.

*Dimensión Epistemológica* (Relación sujeto-objeto): Se asume un modelo dialéctico y dialógico. El investigador no es un observador aséptico, sino un sujeto que se sumerge en la realidad estudiada. Existe una relación de horizontalidad entre el investigador y los actores sociales (docentes), donde el conocimiento surge del intercambio de saberes. Mi postura es la de un mediador que busca la "fusión de horizontes", validando la experiencia del otro como fuente legítima de verdad.

*Dimensión Metodológica* (Camino hacia el conocimiento): Bajo la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, el método se caracteriza por su flexibilidad. El diseño se co-construye en la medida en que me relaciono con el escenario y sus actores. Se aplican procesos de reducción (epojé) e interpretación constante, donde las teorías de entrada y la información suministrada por los informantes clave se procesan mediante una espiral reflexiva que permite profundizar en la esencia del fenómeno.

*Dimensión Teleológica* (Finalidad del estudio): El propósito trasciende la mera descripción. Se orienta a analizar, a través de una construcción individual y colectiva, la integración entre el pensamiento pedagógico y el conocimiento técnico. Mi intención es obtener información con sentido de los actores para generar un constructo teórico que impulse la transformación y mejora de la calidad educativa en la institución.

*Dimensión Axiológica* (Sistema de valores): Como investigador, reconozco que el proceso está impregnado por mi sistema de valores, centrado en el humanismo, la ética profesional y el respeto por la moral del otro. Mi postura ética garantiza la transparencia en el manejo de la información y el compromiso con la

dignidad de los participantes, entendiendo que la investigación es, ante todo, un acto de responsabilidad social y humana.

Este proceso dimensional se mantiene en permanente dinamismo durante toda la investigación. La flexibilidad de estos ejes transversales permite que la sistematización del estudio se enriquezca en cada fase, validando el objeto de estudio no desde una verdad absoluta, sino desde la profundidad y autenticidad de las realidades encontradas.

### **Fundamentación Paradigmática**

El ser humano siempre ha ido evolucionando de acuerdo a su época. La inquietud del hombre por conocer el origen de las cosas, es una virtud que ha generado el nuevo conocimiento en las diferentes ciencias que convergen en este planeta.

Las conexiones entre objeto-sujeto en los diferentes escenarios, implica tomar decisiones en el contexto durante el proceso, a fin de comprender la realidad, el cual se ha caracterizado por estar enmarcado en un paradigma concreto.

En lo particular, Kuhn (1972), inició la discusión sobre el paradigma como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13). La idea y se mantiene vigente, conlleva que la dinámica social exige nuevas formas de atender situaciones emergentes, donde se requiere utilizar estrategias y medios diferentes para su solución.

Es por ello, que Martínez (2004), puntualiza “...el método para alcanzar ese conocimiento, también estará siempre ligado a un paradigma específico que le fija los rieles por los cuales ha de caminar, y atado a una función ideológica que le determina las metas y a las cuales sirve” (p. 38).

Para este estudio se adoptó el paradigma postpositivista interpretativo con el método fenomenológico hermenéutico (Husserl, 1949; Sabariego Puig, 2009), ya que la información reportada por los informantes clave, sus acciones, conductas; los estudios previos y las teorías darán un horizonte sobre el tema y la interpretación

subjetiva e intersubjetiva del autor proporcionarán hallazgos interesantes sobre la resignificación didáctica de los docentes de la institución.

### **Diseño y Tipo de Investigación**

Considerando los aspectos antes mencionados, esta tesis doctoral se apoyó en un diseño de investigación de campo de carácter fenomenológico-hermenéutico, con la intención de conocer, recolectar, procesar e interpretar la información que los actores del estudio puedan ofrecer en su participación sobre la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica de los docentes de esta digna Institución, conociendo además el valor y las bondades de la perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres humanos.

Al respecto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016), señala que la investigación de campo es “el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito, bien sea de descubrirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia...” (p. 20).

Por otra parte, Arias (1997), define la investigación de campo como:

...aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental. (p. 31)

Reflexionando los aspectos anteriores, la presente investigación dará razón a cada uno de los elementos teóricos establecidos en este aparte del estudio. Realizar la pesquisa en un escenario conocido y presto, como es el caso de este estudio, promete obtener información valiosa que el investigador procesará para construir la teoría que emerja de las diferentes interpretaciones.

### **Método de Investigación**

El Método Fenomenológico-Hermenéutico: De la Descripción a la Interpretación del Sentido. Toda investigación doctoral requiere de un método que permita procesar la información de manera coherente y válida. Para este estudio,

se ha optado por el Método Fenomenológico-Hermenéutico, el cual permite no solo captar la esencia de la experiencia vivida por los docentes, sino interpretar los significados profundos que estos otorgan a su práctica.

El fundamento fenomenológico (La esencia): El punto de partida se halla en la fenomenología de Husserl (1949), quien establece como principio que todo conocimiento se origina en un sujeto con una conciencia individual. Este autor señala que el método consiste en: "...examinar todos los contenidos de la conciencia, determinar si tales contenidos son reales, ideales o imaginarios, y suspender la conciencia fenomenológica (epojé) de manera tal que resulte posible atenerse a lo dado en cuanto tal y describirlo en su pureza".

En este sentido, las experiencias pedagógicas de los informantes clave son los insumos primarios. Como afirma Ayala (2008), en el campo educativo el interés se orienta a "la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente" (p. 411).

Sin embargo, esta investigación trasciende la descripción pura al incorporar la hermenéutica. Siguiendo la postura de Van Manen (2003) -referente ineludible en educación-, la fenomenología hermenéutica "es el estudio de las estructuras del mundo de la vida tal como las vivimos, pero reconociendo que todo texto o acción humana requiere ser interpretado para ser comprendido".

Al respecto, Leal (2005) sostiene que este enfoque cualitativo busca comprender la realidad desde la perspectiva interna y subjetiva, pero enfatiza que la interpretación que la gente hace del mundo es lo que permite construir el conocimiento. Aquí, el investigador no solo "ve", sino que "traduce" el significado del fenómeno de la resignificación didáctica.

Procedimiento del Método en el Estudio: Para operativizar este método, el autor se apoya en la propuesta de Leal (2005), quien estructura el proceso en tres momentos fundamentales que garantizan la fiabilidad y credibilidad de los hallazgos: Categorización, proceso de agrupar y organizar los datos extraídos de los diálogos con los docentes; Estructuración, descubrimiento de las relaciones y nudos críticos entre las categorías emergentes y Teorización como la integración

del análisis en un marco conceptual coherente para generar nuevo conocimiento pedagógico.

Bajo estas premisas, mi labor como investigador no es la de un recolector de datos pasivo. Mi actitud se centra en una vigilancia epistémica constante para extraer información auténtica, reconociendo que mis propios preconceptos entran en diálogo con las realidades de los docentes en la Institución Educativa Corazón de María. Este proceso de análisis reflexivo es lo que permite construir teoría a partir de la realidad empírica situada.

En consecuencia, el método seleccionado proporciona un proceso de validación pertinente para obtener resultados con alta credibilidad académica, asegurando que la voz de los actores sociales sea el eje central del constructo teórico final. A continuación, se presenta el escenario y los informantes clave donde se desarrolló el estudio.

### **Escenario e Informantes Clave de la Investigación.**

En este aparte describen el escenario o locación donde se desarrolló el estudio, posteriormente los actores y sus criterios de selección, los cuales proporcionarán la información que validarán la situación real.

#### **Escenario de Investigación**

Como toda investigación de enfoque postpositivista interpretativo es relevante contextualizar el objeto de estudio, ya que permitirá conocer el escenario donde se desarrollan las acciones de los informantes clave en su realidad natural.

Para ello, es fundamental apoyarse en Taylor y Bodgan (1996), quienes apuntan como escenario ideal para la investigación, “aquel donde el investigador tiene más fácil el acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge información directamente relacionada con los intereses de la investigación” (p. 44). Adicionalmente, Gutiérrez (1989), lo presenta como “el ambiente natural en el que se desarrolla un fenómeno, sin alterar las condiciones de la realidad” (p. 15). Ambas definiciones coinciden en la selección de un ambiente establecido e ideal para intervenir de forma directa sin alterar la realidad existente.

Por consiguiente, la investigación se desarrolló en la Institución Educativa Corazón de María en su sede Principal, de carácter oficial o público, ubicada en la zona urbana del Barrio San Francisco, departamento Bolívar en Cartagena, Colombia, de estrato socio-económico 1 (vulnerabilidad y pobreza extrema), cuenta con el nivel de preescolar en transición; primaria desde el 1er. hasta 5to grado; secundarias desde 6to hasta 9no grado; educación media desde 10mo y 11vo normal, en horario de clases mañana y/o tarde. Igualmente, se administran clases a niños con discapacidades (Autistas). Cuenta con una población con más de seiscientos (600) estudiantes, con treinta (30) docentes, tres (3) docentes directivos (un (1) Rector y dos (2) coordinadores), además de cuatro (4) personal administrativo (Educación en Colombia.com.,2019).

### **Informantes Clave**

Los informantes clave son personas que hacen vida en el escenario seleccionado para la investigación, en los estudios cualitativos no se requieren un número o porcentaje de sujetos como en el paradigma cuantitativo, lo importante es que cuenten con unos criterios preestablecidos para fungir como un recurso válido de información.

En lo particular, Martínez (2000), presenta a los actores clave como sujetos que proporcionan la información; es decir: “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (p. 54).

Por tanto, los actores o informantes clave de la investigación, estarán conformados por decisión del autor de este estudio y de la experiencia de los autores de los antecedentes de esta tesis, los cuales serán: dos (2) miembros del personal docente directivo y dos (2) docente de aula de educación básica secundaria de la Institución.

Los criterios que se seleccionaron para la escogencia de dichos informantes son los siguientes: (a) ofrecen la posibilidad de estar en contacto directo con el investigador; (b) manifestar su disposición en participar en la investigación, (c) con posibilidad de reunirse e intercambiar opiniones que faciliten la producción de la información y d) conocimiento y pertinencia con el tema.

Para este estudio se decidieron los siguientes criterios, el personal docente directivo y docente de aula, se requiere un tiempo de servicio, por lo menos cinco (5) años en la institución, ya que podrán ofrecer mayor información, además de su pertenencia y dedicación con la dinámica escolar.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.**

En toda investigación se requiere utilizar unas técnicas e instrumentos que permitan recoger, anotar, evidenciar el discurso, las acciones y actuaciones de los informantes clave en su realidad.

Las investigaciones de enfoque cualitativo asumen como premisas el registro narrativo y la actuación del informante clave en su escenario real, acuñando un valor agregado en este paradigma. Al respecto, Taylor y Bodgan (1996), señalan “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica” (p. 45).

Estos eventos que se planifican para el proceso de investigación se deben recoger con alguna técnica e instrumento, en el caso de esta tesis, el autor decidió como técnica, la entrevista semiestructurada para recabar la información necesaria.

La técnica que se utilizó, fue la entrevista semiestructurada, la cual permitió obtener testimonios de los informantes clave, siempre respetando su individualidad y probidad. Autores como Taylor y Bodgan (Op. Cit.), la describen “...cara a cara entre el investigador y los informantes...encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (p. 101).

La entrevista semiestructurada permitió interactuar con los informantes clave sobre el tema en cuestión, para ello, se utilizaron como instrumentos un guion de entrevista y cuaderno de anotación, esto permitió orientar la entrevista, ofreciendo preguntas generadoras que se relacionan con el objeto de estudio y el cuaderno de anotaciones para registrar datos que enriquezcan la investigación.

Actualmente con la era de la tecnología de la información y la comunicación, el investigador se apoyó con el teléfono celular como instrumento alternativo para recabar información, ya que se puede grabar la entrevista, filmar eventos, anotar

ideas u observaciones. Igualmente la computadora portátil o tablet fueron de mucha ayuda.

### **Procedimientos para el Análisis e Interpretación de la Información**

En este apartado se describen las fases que rigen el tratamiento de los datos aportados por los informantes clave. El método fenomenológico-hermenéutico actúa como el marco regulador que orienta al investigador en la transformación de los relatos vivenciales en constructos teóricos con validez científica. Para ello, se adopta la ruta procedimental propuesta por Leal (2005), la cual se articula en tres momentos esenciales:

#### **1. Categorización: El Proceso de Significación**

Este primer momento implica agrupar y organizar los datos recopilados en categorías temáticas significativas. Según Leal (2005), este proceso requiere que el investigador se sumerja profundamente en los relatos, revisándolos repetidamente para captar matices y enriquecer el sentido de lo expresado por los docentes.

Es importante precisar que, aunque existen categorías apriorísticas derivadas del marco teórico, la presente tesis opta primordialmente por las categorías emergentes. Estas surgen del análisis directo de los datos, permitiendo que la realidad de la Institución Educativa Corazón de María hable por sí misma, sin sesgos preestablecidos. Aquí, la reducción fenomenológica y el epojé (suspensión del juicio) son herramientas vitales para descomponer los relatos e identificar los patrones recurrentes que conformarán el sistema de categorías y subcategorías.

#### **2. Estructuración: El Descubrimiento de Relaciones**

Una vez definidas las categorías, se procede a la estructuración, que consiste en descubrir y establecer las conexiones lógicas entre ellas. Para lograrlo, el investigador emplea la codificación axial, examinando sistemáticamente cómo se vinculan las subcategorías con sus categorías principales.

En esta fase, se hace uso de matrices de categorización y diagramas que permiten organizar visualmente la arquitectura de la investigación cualitativa. La hermenéutica interviene aquí de forma crítica, aportando una interpretación

profunda que explora cómo los contextos sociohistóricos de los docentes influyen en la estructura y el sentido de sus experiencias didácticas.

### 3. Teorización: La Construcción del Nuevo Conocimiento

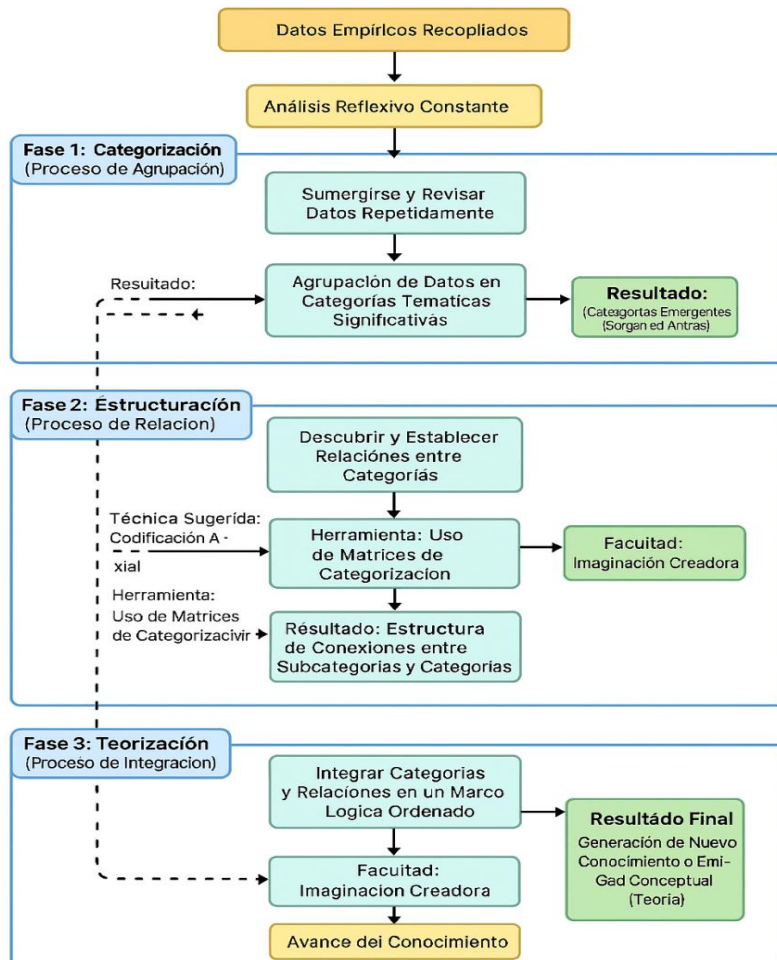
Como fase culminante, la teorización integra todas las categorías y sus interrelaciones en un marco lógico y ordenado. El objetivo es trascender la descripción para construir una nueva entidad conceptual que avance el conocimiento en el área educativa.

Siguiendo a Leal (2005), esta etapa no es exclusiva de expertos, sino una facultad accesible a través de la “imaginación creadora” y el análisis reflexivo del investigador. La teorización representa la síntesis final donde la realidad empírica se convierte en un modelo explicativo que sustenta la resignificación didáctica propuesta en este estudio.

En resumen, el camino metodológico transita desde la fragmentación del discurso para su comprensión (categorización), pasando por la síntesis relacional (estructuración), hasta alcanzar la unidad superior de sentido (teorización). En el siguiente gráfico se ilustra de manera sistémica este proceso iterativo:

## Gráfico 2

### Etapas del método fenomenológico-hermenéutico



Fuente: *Elaboración propia con base a Leal (2005)*

Para respaldar este proceso, existen aspectos clave de la fenomenología-hermenéutica que consolidan este método a saber:

La subjetividad que se centra en la comprensión de las vivencias desde la perspectiva de los actores sociales; la interpretación, la cual desvela los significados ocultos y el sentido profundo de las experiencias; la contextualización, se ubica en el contexto histórico, social y cultural de los participantes para entender sus experiencias; el diálogo continuo entre el investigador y los datos, en un proceso de ir y venir entre la descripción y la interpretación.

El cumplimiento flexible del proceso de análisis e interpretación de la información, se implementó a través de los procesos antes mencionados, empleando permanentemente la triangulación de los datos y la intersubjetividad del autor, para contribuir con la fiabilidad del estudio, por lo tanto, el investigador debe apegarse concienzudamente al proceso de análisis.

### **Criterios de evaluación de la calidad de la Investigación.**

El contexto de la investigación cualitativa es único, pero cualquier persona puede cuestionar el proceso, los resultados o las conclusiones, para ello se ha considerado establecer unos criterios de evaluación de la calidad del estudio.

En este sentido, Lincoln y Guba (1994), mencionan los siguientes criterios “son credibilidad, auditabilidad y la transferibilidad”. Parafraseando a los autores antes mencionados, se puede considerar.

La credibilidad está referida a la relación existente entre la realidad expresada por los informantes, los elementos teóricos analizados y la interpretación que el autor imprime en el informe, pudiendo someterse a constantes verificaciones y comparaciones.

La auditabilidad sugiere la habilidad de otro investigador de seguir la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Por ello es necesario hacer un registro y documentación completa de las decisiones e ideas de quien realiza el estudio. Esta estrategia permite que se examinen la información y se puedan llegar a conclusiones similares.

Con respecto a la transferibilidad, exponen que se trata de reconocer qué tanto se ajustan los resultados en otro contexto. La descripción, las características del escenario y los informantes son claves en este criterio.

Asimismo, Castillo y Vásquez (2003), señalan “el uso de indicadores de evaluación debe estar acompañado por criterios que permitan asegurar la calidad de las investigaciones cualitativas” (p. 52). En este caso en particular, los criterios de evaluación sobre la calidad de la investigación en esta tesis doctoral, cumplirá con los requisitos y exigencias del doctorado de la UPEL, además de la moralidad y ética del autor.

Para que la investigación cualitativa tenga calidad, se necesita que su autor cumpla con los procesos y procedimientos metodológicos rigurosos de acuerdo al paradigma cualitativo para crear teorías y conocimientos, también es importante solucionar problemas en el contexto donde se desenvuelve. El proceso depende de la integridad, capacidad de reflexión y pensamiento crítico del investigador.

## **APARTADO IV**

### **RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

El siguiente apartado del estudio, trata sobre los resultados e interpretación de la información ofrecida por los informantes clave, las teorías de entradas y las emergentes y la perspectiva subjetiva e intersubjetiva del autor, lo cual permitirá obtener con firmeza y probidad los hallazgos del estudio.

En relación a lo anterior, Bonilla y Rodríguez (2005), expresan que el resultado y análisis es “un producto del proceso de recolección, así como repasar los datos, confrontar los datos y cotejar diferentes formas para clasificarlos” (p. 143). Se considera un momento importante para conocer y sistematizar la percepción de los informantes clave en su realidad vivida.

El método fenomenológico-hermenéutico constituye el soporte que facilita la interpretación sistemática y científica de los datos aportados por los actores sociales en su realidad cotidiana. Este riguroso procesamiento de la información es lo que permite la emergencia de un constructo teórico sobre la gestión del conocimiento, orientado específicamente a la resignificación didáctica de los docentes de la Institución Educativa Corazón de María en Colombia.

En este escenario se originó un proceso de reconstrucción fenomenológico-hermenéutico que, a diferencia de los entornos controlados de las ciencias naturales, se nutrió de la espontaneidad y complejidad del contexto educativo. Este espacio investigativo ofreció datos tangibles e intangibles -derivados de la praxis y el discurso-, los cuales fueron registrados minuciosamente para su posterior interpretación y análisis profundo

Para ello se aplicó una entrevista semiestructurada a los informantes clave (ver Anexo A) la cual permitió conocer las opiniones, experiencias e ideas de los actores sobre el tema en cuestión. Paralelamente se estará realizando la observación del entorno, registrando las acciones y actitudes de los miembros de la comunidad en estudio para corroborar la información.

La entrevista semiestructurada se elaboró de acuerdo a las interrogantes, y los propósitos de la investigación, las cuales expresan elementos que permitieron estructurar las preguntas generadoras para su elaboración, lo cual facilitó su diseño para continuar con el proceso investigativo.

Después de la construcción del guion de entrevista, se procedió a su aplicación a los informantes clave seleccionados de acuerdo a los criterios establecidos. Este proceso se dio en un ambiente confortable y con privacidad para contar con un escenario pertinente y confiable.

Para facilitar la identificación de cada actor, se propuso codificarlo para resguardar la discrecionalidad y confidencialidad de cada uno de ellos. En este sentido, Coffey y Atkinson (2003), la codificación “como una gama de enfoques que ayudan a la organización, recuperación e interpretación de los datos” (p. 32), esto constituye la materia prima del análisis, ya que permite identificar datos significativos en su comprensión e interpretación.

Para ello, los informantes clave estarán identificados por unas abreviaturas (Códigos) para su fácil ubicación y manejo de la información. A continuación se presenta la tabla que describe esta apreciación.

**Tabla 3**

*Codificación de los Informantes Clave*

<b>Informantes Clave</b>	<b>Código</b>
<b>Docente Directivo 1</b>	DD1
<b>Docente Directivo 2</b>	DD2
<b>Docente de Aula 1</b>	DA1
<b>Docente de Aula 2</b>	DA2

---

---

Nota. Elaborado por el Autor.

De acuerdo a estas premisas, se aplicó la entrevista, insertando y describiendo las opiniones de los actores del estudio en tablas, para luego procesar las descripciones textuales que sean estimulantes y evocadoras de las acciones, conductas, intenciones y experiencias de su realidad vivida. Igualmente se enfoca en comprender el sentido y el significado de las experiencias humanas a través de la interpretación de los discursos narrativos de los sujetos.

Este argumento se debe al método fenomenológico-hermenéutico de Leal (2005), quién señala:

...al discutir la investigación cualitativa, define la categorización como el proceso de agrupar y organizar datos en categorías, la estructuración como el descubrimiento de relaciones entre esas categorías, y la teorización como la integración de todo el análisis en un marco conceptual coherente para generar nuevo conocimiento. Estos procesos, que se realizan mediante análisis reflexivo, son fundamentales para construir teorías a partir de la realidad empírica (p. 34).

Las categorías en la investigación fenomenológico-hermenéutico emergen mediante un proceso iterativo de análisis de datos, donde el investigador, tras la reducción fenomenológica y el epojé (suspensión del juicio), descompone los relatos de los participantes para identificar temas y patrones recurrentes, que luego se agrupan en subcategorías y categorías. La hermenéutica aporta la interpretación profunda de estos significados, explorando cómo las experiencias vividas y los contextos socio-históricos influyen en la estructura y el sentido de los fenómenos estudiados.

### **Descripción y Categorización de la Información**

Entrando en el proceso práctico de este apartado IV, se presenta a continuación, lo que Leal (2005), plantea como categorización de la información recabada, la cual se representará a través de tablas.

Es importante destacar que el protocolo original se encuentra en el anexo B, en este momento se observarán las narrativas en colores diversos los cuales permitieron generar las subcategorías y categorías.

En la tabla 4 se aprecia la descripción en una matriz los testimonios, subcategorías y categorías del Informante Clave DD1.

**Tabla 4**

*Matriz de Subcategorías y Categorías Informante Clave DD1*

<b>Pregunta generadora 1: ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?</b>		
<b>Aporte testimonial</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
<p>La gestión del conocimiento en el campo educativo es la base de todo tipo de pedagogía. El aula de clase debe ser un laboratorio de investigación, de generar experiencias significativas donde el estudiante es el centro del proceso. Ya el maestro o el magistrocentrismo han ido desplazándose. Por tanto, la palabra investigación debe ser fundamental en el campo de la gestión educativa. Y no podemos desplazar esa palabra. Esa palabra debe ser el día a día el quehacer educativo en el aula de clase. Ciencias, indagar, posibilitar curiosidad, gestionar conocimiento, impulsar y promover la lectura crítica. Fundamentalmente, todo debe iniciarse con la pregunta problema. Toda gestión educativa, toda gestión del conocimiento debe ser generada en un primer momento desde la pregunta problema. Debemos promover la pedagogía del problema o la pedagogía, que también se hace llamar la pedagogía de la pregunta.</p>	Desplazamiento del magistrocentrismo.	Rol del Estudiante y del Docente.
	Estudiante como centro.	
	Investigación como eje.	Proceso de Indagación.
	Fomento de la curiosidad.	
	Lectura crítica.	
	Inicio en la pregunta problema.	Metodología de la GC.
	Pedagogía del problema/pregunta.	
<b>Pregunta generadora 2: ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?</b>		
<b>Aporte testimonial</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
Definitivamente los investigadores se construyen desde el trabajo mancomunado, el trabajo colaborativo. Decir ahora mismo no se hace investigación en el aula, sino es con capacidad de compartir con otros las	Investigación mancomunada/c colaborativa.	Fundamento Colaborativo.

<p>posibilidades del conocimiento. En este caso, el maestro orienta y se integra a otros profesores, a otros maestros que tengan la posibilidad de mirar también desde una perspectiva crítica esa realidad.</p>	<p>Compartir conocimiento.</p>	
<p>La vanguardia pedagógica se construye a partir de trabajos colaborativos. Por tanto, los trabajos colaborativos y las lecturas críticas de esa realidad que percibimos a través del mundo de lo académico, a través del mundo experiencial, a través del mundo de emancipación y cuestionamientos, porque debe ser una pedagogía transformadora y emancipadora lo que está en medio de todo esto. De tal manera, repetimos, ¿Cómo imaginas una comunidad docente? Una comunidad docente tiene que ser transformadora y desde un enfoque emancipador liberar a esos seres humanos de un estado de ignorancia.</p>	<p>Vanguardia pedagógica.</p>	
<p>Los seres humanos somos problema y misterio a la vez. Por tanto los trabajos colaborativos de aula generan conocimiento y ojalá, repito, desde una perspectiva transformadora, emancipadora que genere liberación auténtica, es decir, salirnos de ese afán de que lo absoluto nos puede por ahí el paradigma por ejemplo, de la complejidad de Jacques Morín nos plantea todas esas necesidades</p>	<p>Pedagogía transformadora y emancipadora.</p>	<p>Perspectiva Crítica y Social.</p>
	<p>Liberación de la ignorancia.</p>	
	<p>Conocimiento no absoluto/complejo.</p>	<p>Desafío a Paradigmas.</p>
	<p>Salir del paradigma positivista.</p>	

**Pregunta generadora 3: ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?**

**Aporte testimonial**

**Subcategorías**

**Categorías**

Desde el año 2012-2014 hemos estado experimentando con la metodología ABP en el colegio Comfamiliar Eh, llevo más, más de 15 años trabajando en términos de investigación con esta comunidad de EH Cartagena, Colegio de una caja de compensación eh pequeña aquí en Cartagena, pero que tiene un propósito enorme a nivel educativo. Digamos que el modelo pedagógico es un modelo social cognitivo y dentro de esa medida de las posibilidades que brinda el modelo, que son muy, muy, muy importantes, está un trabajo por proyecto en el área de filosofía.

Son cinco fases he, la fase inicial es la pregunta problema inicial la establecemos a partir de una indagación y bueno, vamos avanzando así hacia fases donde ellos aprenden a hacer, eh. Digamos desde un mapa conceptual, un silogismo, unos mapas mentales, árbol de problemas. También asumimos que en una segunda fase debe haber un marco teórico que va en construcción,

El trabajo colaborativo es fundamental en grado 11vo., eh determinan ellos construir toda una cantidad de resultados con la creatividad que amerita un proyecto de filosofía, desde unos ensayos eh, hasta la creación de unos resultados finales, como un eh, un podcast. Entregan también un videoclip del proyecto, se entregan, por supuesto, un documento Word donde se establece todo un recorrido de cinco fases. Y bueno y se sustenta en el proyecto. Los proyectos se sustentan durante todo el año.

**Pregunta generadora 4: ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?**

Aporte testimonial	Sub categorías	Categorías
Bueno, yo considero personalmente que los desafíos se enfrentan en el aula desde la misma problemática que traen los estudiantes, el mundo que llama Paulo Freire, el mundo que vivimos. Compartimos desde dos perspectivas distintas el estudiante y el maestro orientador, eh. Digamos mediado, mediado por la palabra,	<p>Experimentación con ABP.</p> <p>Modelo social cognitivo Trabajo por proyecto.</p> <p>Estructura por fases (pregunta inicial, marco teórico).</p> <p>Desarrollo de habilidades (mapas, silogismos).</p> <p>Construcción de resultados creativos (podcast, videoclip).</p> <p>Sustentación anual Inclusión de arte/cine.</p> <p>Problemática del entorno estudiantil.</p> <p>Generar el punto de quiebre para la pregunta.</p>	<p>Metodología de Transformación</p> <p>Diseño Pedagógico.</p> <p>Resultados e Impacto.</p> <p>Origen del Desafío</p>

mediado por el diálogo, la dialéctica y la conciliación de perspectivas, es donde nace el conocimiento. En esa medida, los desafíos desde el inicio son eh, digamos cómo generar el punto de quiebre para que las preguntas surjan, las preguntas surjan de decir.

Segundo desafío cómo hacer para que todos los participantes de la experiencia pedagógica se lleven un conocimiento construido entre todos. No satisfacer, sino que se lleve un conocimiento, una inquietud, una multiplicidad de otras preguntas propias o ajenas pueden ser construidos desde la orilla del otro y que cada uno en esa, en ese afán por generar nuevos conocimientos, posibiliten el eh, el tejido epistemológico que se necesita. El tejido epistémico, que es, que es el propósito final de todo, de toda gestión de conocimiento. Ahora, obviamente, los paradigmas son distintos, los modelos de aprendizaje son distintos, los ritmos de aprendizaje son distintos. Por tal razón los niveles de construcción de conocimientos van a tener muchas aristas, muchas variables. Los paradigmas también y los enfoques también son parte importante.

Construcción colectiva de conocimiento e inquietud. Desafío Colaborativo

Tejer epistemológicamente.

Diversidad de ritmos y modelos de aprendizaje. Diversidad y Complejidad

Distintos paradigmas/enfoques .

Nota: Elaborado por el Autor.

En la tabla 4 se puede visualizar el protocolo de la entrevista al informante clave DD1, teniendo como resultado la descripción de su opinión sobre el tema, las subcategorías y categorías que emergieron del proceso de categorización.

En el DD1 su percepción sobre la GE en la educación manifestó opiniones valiosas para diseñar un conjunto de subcategorías y categorías. En relación a la primera pregunta, emergieron las siguientes subcategorías y categorías: **Desplazamiento del magistrocentrismo y el estudiante como centro** conforman la categoría **Rol del Estudiante y del Docente**; **Investigación como eje, fomento de la curiosidad y la lectura crítica** corresponden a **Proceso de Indagación** y el **Inicio en la pregunta problema y Pedagogía del problema/pregunta** determinan la categoría **Metodología de la GC**.

El informante DD1 enfatiza el rol del estudiante como centro y la investigación como base de la gestión del conocimiento. Su perspectiva es marcadamente crítica y transformadora. También concibe la GC como un proceso de inversión de roles: el aula es un espacio activo de experimentación (laboratorio) y el estudiante asume el rol principal, relegando al docente a una función de mediación.

También señala que la gestión del conocimiento está intrínsecamente ligada a la investigación en el aula, siendo la curiosidad y la lectura crítica los motores para generar conocimiento, y la investigación es el componente fundamental del quehacer educativo. El proceso debe ser dialéctico y problematizador, donde el punto de partida es la pregunta o el problema que surge del entorno del estudiante, promoviendo una construcción de conocimiento colaborativa (aludiendo a Paulo Freire, 1985).

En cuanto a la pregunta 2 ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?, se pudo extraer: Investigación mancomunada/colaborativa y Compartir conocimiento como subcategorías, las cuales se agrupan en la categoría Fundamento Colaborativo; Vanguardia pedagógica, Pedagogía transformadora y emancipadora y Liberación de la ignorancia surge Perspectiva Crítica y Social; Conocimiento no absoluto/complejo y Salir del paradigma positivista se conformó la categoría Desafío a Paradigmas.

En relación al segundo aspecto o pregunta, el DD1, establece que la investigación y la gestión del conocimiento son inherentemente colectivas. La comunidad docente debe ser un espacio de integración transdisciplinaria/interdisciplinaria para la construcción conjunta de saberes. Además, la colaboración debe tener un fin ético y político: transformar la realidad y emancipar a los estudiantes del desconocimiento. Esto implica un rol activo y crítico de la comunidad docente.

La crítica se dirige a los paradigmas tradicionales (positivista, racionalismo dogmático). La comunidad debe acoger la complejidad (Morín, 2004) y entender que el conocimiento es enigmático, invitando a una construcción abierta y reflexiva.

Por su parte, la pregunta 3 sobre describir sus experiencias con el nuevo conocimiento, emergieron las siguientes subcategorías y categorías Experimentación con ABP, Modelo social cognitivo y Trabajo por proyecto obteniendo la categoría Metodología de Transformación; Estructura por fases (pregunta inicial, marco teórico) y Desarrollo de habilidades (mapas, silogismos) resultando la categoría Diseño Pedagógico; Construcción de resultados creativos (podcast, videoclip), Sustentación anual e Inclusión de arte/cine obteniendo Resultados e Impacto como categoría.

En este aparte, describe la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Trabajo por Proyectos como experiencias concretas de transformación, alineada con un modelo social cognitivo.

La experiencia sobre ABP se estructura rigurosamente en cinco fases, comenzando con la pregunta problema y evolucionando hacia la construcción del marco teórico y el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo (silogismos, mapas conceptuales). El proyecto fomenta el trabajo colaborativo y la creatividad, resultando en productos diversos (ensayos, podcast, videoclips). El impacto se mide en los egresados que continúan en la investigación y comunidades de indagación, validando la práctica.

En relación a la cuarta pregunta sobre los desafíos en cuanto a la resignificación didáctica, se puede señalar los siguientes resultados: como subcategorías Problemática del entorno estudiantil y Generar el punto de quiebre para la pregunta surge la categoría Origen del Desafío; de Construcción colectiva de conocimiento/inquietud y Tejer epistemológicamente emerge la categoría Desafío Colaborativo y las subcategorías Diversidad de ritmos y modelos de aprendizaje y Distintos paradigmas/enfoques corresponden a la categoría Diversidad y Complejidad.

En cuanto a los desafíos, se refiere inicialmente en lo metodológico y contextual: cómo lograr que la pregunta problema surja de la realidad y problemática del estudiante (el “mundo” de Freire, 1985) para iniciar el proceso de resignificación. El reto es garantizar que el conocimiento sea una construcción colectiva que genere

nuevas preguntas e inquietudes (no satisfacción). El objetivo final es la creación de un tejido epistemológico complejo. El desafío se multiplica al enfrentar la diversidad de ritmos, modelos, enfoques y paradigmas en el aula, lo que obliga a tener en cuenta múltiples variables en el proceso de construcción del conocimiento.

A continuación, se presenta el Gráfico 3 concerniente al Informante Clave DD1, como una manera de visualizar las diferentes preguntas, subcategorías y categorías que emergieron de la descripción del actor.

### Gráfico 3

#### Subcategorías y Categorías Informante Clave DD1



Nota: Elaborado por el Autor.

Siguiendo con el proceso de sistematización de las experiencias de los informantes clave, corresponde con el DD2 en la siguiente tabla.

### Tabla 5

#### Matriz de Subcategorías y Categorías Informante Clave DD2

Pregunta generadora 1: ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?			
Aporte testimonial	Subcategorías	Categorías	
Yo concibo la gestión del conocimiento en educación como una disciplina estratégica y sistémica, cuyo objetivo central es maximizar el valor del capital intelectual de una institución	Disciplina estratégica sistémica.	y	Concepto propósito y

para mejorar directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La gestión del conocimiento empieza por reconocer y localizar los diferentes tipos de conocimiento existentes en la organización.

¿Cuál es el conocimiento explícito? Aquel que es formal y está codificado, como los planes de estudio, los manuales de procedimiento, las investigaciones académicas, los datos de rendimiento estudiantil, y se gestiona en repositorios digitales y bases de datos. Por otro lado, el conocimiento tácito, que es el más valioso y difícil de gestionar, que incluye las experiencias, habilidades, intuiciones y mejores prácticas desarrolladas por los docentes a lo largo de su carrera, y se encuentra en la cabeza de las personas.

Segundo, organización y almacenamiento. Una vez identificado el conocimiento, debe ser estructurado para que sea útil. Esto implica una sistematización, que es transformar la experiencia individual tácita en conocimiento colectivo, explícito. Por ejemplo, al crear modelos de mentoring o documentar un caso de éxito pedagógico.

La creación de una memoria institucional, o sea, establecer plataformas, sistemas de gestión del conocimiento, donde se almacene toda la información validada, asegurando que el conocimiento no se pierda cuando el personal cambie.

Tercero, la transferencia y compartición. Este es el aspecto más crucial, ya que el conocimiento sólo genera valor cuando se usa.

**Pregunta generadora 2: ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?**

Aporte testimonial	Subcategorías	Categorías
<p>Imagino una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica como un ecosistema de aprendizaje dinámico, donde la excelencia no depende de un solo individuo sino de la inteligencia colectiva. La estructura de la comunidad debe ser comunidades de práctica.</p>	<p>Ecosistema dinámico. Inteligencia colectiva.</p>	<p>Estructura de la Comunidad</p>

Maximizar capital intelectual.

Mejora de enseñanza/aprend.

Identificación y captura.

Tipología del Conocimiento

Conocimiento explícito (codificado).

Conocimiento tácito (experiencial/valioso).

Sistematización (tácito a explícito).

Ciclo de la GC.

Almacenamiento (memoria institucional).

Transferencia/Compartición (uso crucial)

<p>El objetivo primario de estos grupos, de esta colaboración de docentes, es socializar el conocimiento tácito.</p> <p>El docente, por ejemplo, de sociales comparte su técnica para mantener el debate activo, el de matemáticas su estrategia para visualizar conceptos abstractos. O sea, el conocimiento individual se convierte en una herramienta colectiva. O sea, el proceso colaborativo y crítico, el proceso de gestión del conocimiento en esta comunidad sigue un ciclo constante de reflexión y acción.</p>	<p>Comunidades de Práctica (CdP) transversales.</p> <p>Socialización del conocimiento tácito.</p> <p>Captura crítica y metódica.</p> <p>Análisis del "por qué" y "contexto".</p>	<p>Colaboración Crítica.</p>
<p>Una vez que una metodología es validada críticamente por ese grupo, por ese equipo, por esa comunidad de aprendizaje, pasa a una fase de experimentación conjunta. O sea, no es uno, son varios docentes de diferentes aulas implementando la práctica, adaptándola ligeramente a su contexto específico. Entonces, la comunidad se convierte en un laboratorio, pero compartido, donde los datos de rendimiento se recopilan y se comparan de forma transparente y ética.</p>	<p>Experimentación conjunta.</p> <p>Laboratorio compartido.</p> <p>Validación rigurosa por datos.</p>	<p>Ciclo de Validación y Acción.</p>
<p>El liderazgo debe fomentar un espacio seguro donde el fracaso de una metodología se comparta con la misma apertura que el éxito. Entendiendo que el error es un dato valioso que evita que otros que vienen lo repitan. El reconocimiento. O sea, se debe reconocer y premiar a los docentes no solo por su desempeño individual, sino por su contribución activa en la construcción del conocimiento colectivo.</p>	<p>Cultura de confianza y vulnerabilidad.</p> <p>Aceptar el fracaso (error como dato valioso).</p> <p>Reconocimiento por contribución colectiva.</p>	<p>Liderazgo y Cultura</p>
<p><b>Pregunta generadora 3: ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?</b></p>		
<p><b>Aporte testimonial</b></p>	<p><b>Subcategorías</b></p>	<p><b>Categorías</b></p>
<p>Mi experiencia como tutora del programa Todos Aprenden, o sea el PTA, me brindó una perspectiva única para impulsar la transformación pedagógica a nivel sistémico. No se trataba sólo de implementar contenidos, sino de resignificar la práctica docente a partir de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos validados.</p>	<p>Experiencia en el PTA.</p> <p>Transformación sistémica.</p> <p>Resignificación por conocimiento validado.</p>	<p>Marco de la Experiencia</p>

---

La primera, de la fragmentación a la coherencia curricular, o sea, la integración de los derechos básicos de aprendizaje, DBA. El nuevo conocimiento fundamental aquí fue la comprensión profunda de los derechos básicos de aprendizaje, los DBA. Antes, la enseñanza estaba a menudo fragmentada, estaba enfocada en temas aislados del libro de texto. La transformación liderada. Introduce el conocimiento de los DBA, no como una lista de contenidos, sino como el hilo conductor que define los desempeños esenciales que el estudiante debe alcanzar. Esto obligó al docente a preguntarse para qué enseño este tema y cómo este tema desarrolla la competencia X del DBA.

Entonces, los talleres de microplanificación. Allí lideré los talleres de microplanificación curricular con los docentes de un mismo ciclo, ejemplo, el ciclo de tercero a quinto de primaria. En estas sesiones, transformamos el conocimiento de los DBA en secuencias didácticas cohesionadas.

La segunda gran transformación se centró en cambiar la práctica evaluativa, basándonos en el conocimiento del PTA sobre la evaluación para el aprendizaje, el nuevo conocimiento y el desafío.

El conocimiento era que la evaluación no es solo calificar, sino para informar la enseñanza.

El desafío era desvincular la evaluación de la amenaza del castigo y convertirla en una herramienta de mejora. Modelación en el aula.

O sea, mi rol como tutora fue crucial aquí. No solo impartía la teoría, sino que entraba a las aulas con los docentes, lo que llamamos acompañamiento in situ en el aula. Para modelar cómo utilizar los módulos de desarrollo del aprendizaje del PTA.

O sea, mostré cómo se podía hacer una pregunta del módulo, no para una nota, sino para diagnosticar dónde el estudiante tenía una dificultad conceptual. En los espacios de comunidades de aprendizaje, que nacieron y

Integración de los DBA.

Coherencia curricular (vertical).

Microplanificación por ciclos.

Experiencia 1:  
Coherencia Curricular

Evaluación para el aprendizaje.

Error como dato pedagógico.

Retroalimentación específica y accionable.

Experiencia 2:  
Transformación Evaluativa

crecieron mucho con el PTA en las escuelas, pero sobre todo en básica primaria, analizamos conjuntamente las respuestas erróneas de los estudiantes. El nuevo conocimiento es que el error no es una deficiencia del estudiante, sino un dato pedagógico para el docente.

Esto no solo mejoró el rendimiento, sino que fortaleció la autonomía profesional del docente al darle herramientas concretas para tomar decisiones pedagógicas informadas y basadas en la evidencia del aula. Estas experiencias, ancladas en el marco del PTA, demuestran cómo la gestión del conocimiento se convierte en el motor para llevar una teoría validada a la práctica pedagógica cotidiana, generando un impacto real y medible en el aprendizaje de los estudiantes.

Mejora en resultados de pruebas. Resultados e Impacto real y medible. Docente investigador de su práctica.

**Pregunta generadora 4: ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?**

Aporte testimonial	Subcategorías	Categorías
<p>Primero, los desafíos estructurales e institucionales. El primer conjunto de obstáculos proviene de la propia estructura rígida del sistema educativo, como que el muro del tiempo y la sobrecarga. El desafío más palpable es la falta de tiempo disponible para la reflexión, el estudio y la planificación. O sea, los docentes a menudo operan bajo una carga administrativa y curricular tan pesada que la adopción de una nueva teoría se percibe como una tarea extra y no como una herramienta liberadora. O sea, es difícil pedir una transformación profunda cuando la gente está saturada de tareas operativas. Otra cosa es la alineación curricular, o sea, las nuevas perspectivas teóricas que suelen ser flexibles y centradas en el estudiante a menudo chocan con currículos centralizados y estandarizados.</p>	<p>Falta de tiempo (sobrecarga). Alineación curricular (choque con estandarización). Falta de recursos/apoyo sostenido.</p>	<p>Desafíos Estructurales</p>
<p>Segundo, los desafíos psicológicos y epistemológicos, o sea, la resistencia al cambio. Este es el desafío más sutil y se relaciona con la identidad profesional del docente. Tenemos como que romper el paradigma dominante. Muchos docentes han</p>	<p>Resistencia/Inseguridad (romper paradigma dominante).</p>	<p>Desafíos Psicológicos</p>

<p>construido su identidad profesional sobre el paradigma tradicional. ¿Cuál es? Que el docente es el transmisor del conocimiento. Entonces, adoptar una nueva teoría como la de facilitador o diseñador de experiencias exige un desaprendizaje de viejos hábitos, lo que puede generar inseguridad o resistencia y se percibe como una crítica implícita a años de trabajo. Por otro lado, el manejo de la incertidumbre. O sea, las nuevas teorías a menudo promueven la flexibilidad, la adaptabilidad y el trabajo por proyectos abiertos. Esto significa ceder control en el aula.</p>	<p>Identidad profesional (transmisor vs. facilitador).</p> <p>Manejo de la incertidumbre (ceder control).</p>
<p>Tercero, los desafíos de transferencia y aplicación práctica. O sea, finalmente está el reto de llevar la abstracción teórica a la acción concreta. Hay una brecha entre teoría y práctica. Las nuevas teorías son a menudo complejas y están escritas con un lenguaje académico que no siempre es inmediatamente aplicable al diseño de una clase de 45 minutos.</p>	<p>Brecha entre teoría y práctica.</p> <p>Abstracción teórica compleja.</p> <p>Dificultad para medir impacto (pruebas estandarizadas).</p>

Nota: Elaborado por el Autor.

El informante clave DD2 tiene una serie de experiencias y posiciones interesantes para este estudio, según sus testimonios se pudo extraer las siguientes subcategorías en la pregunta 1, **Disciplina estratégica y sistémica**, **Maximizar capital intelectual y Mejora de enseñanza/aprendizaje** conformando la categoría **Concepto y propósito**; **Identificación y captura**, **Conocimiento explícito (codificado) y Conocimiento tácito (experiencial/valioso)** con la categoría **Tipología del Conocimiento** y las subcategorías **Sistematización (tácito a explícito)**, **Almacenamiento (memoria institucional)** y **Transferencia/Compartición (uso crucial)** surgió la categoría **Ciclo de la GC**.

Además ofrece una visión de la *gestión del conocimiento sistémica y estratégica*, muy orientada a la organización institucional y la capitalización del conocimiento para la mejora continua.

El DD2 define la GC como una herramienta organizacional estratégica, enfocada en optimizar el capital intelectual (conocimiento de la institución) con el fin de generar una mejora sostenida en los procesos educativos. El proceso se inicia

con la distinción y captura de los dos tipos de conocimiento: el explícito (documentado y formal) y el tácito (basado en la experiencia docente), siendo este último el más valioso y difícil de gestionar. Describe claramente el ciclo de la GC: sistematizar la experiencia individual, almacenarla en una memoria institucional, y finalmente, transferirla a través de canales como las Comunidades de Práctica (CdP) para su aplicación estratégica y la generación de nuevo conocimiento.

En cuanto a la interrogante 2, emergieron las siguientes subcategorías: **Ecosistema dinámico, Inteligencia colectiva y Comunidades de Práctica (CdP) transversales** se construyó la categoría **Estructura de la Comunidad; Socialización del conocimiento tácito, Captura crítica y metódica y Análisis del "por qué" y "contexto"** considerando la categoría **Colaboración Crítica; Experimentación conjunta, Laboratorio compartido y Validación rigurosa por datos** surge la categoría **Ciclo de Validación y Acción** y por último **Cultura de confianza y vulnerabilidad, Aceptar el fracaso (error como dato valioso) y Reconocimiento por contribución colectiva** emerge la categoría **Liderazgo y Cultura**.

Según su experiencia, la comunidad ideal se basa en la inteligencia colectiva y se estructura en Comunidades de Práctica (CdP) transversales (no por área), enfocadas en la resolución de retos pedagógicos reales (ej. comprensión lectora con herramientas digitales). El proceso colaborativo va más allá de la mera compartición. Es un análisis crítico y metódico de las prácticas exitosas, cuestionando el "por qué" de su funcionamiento y las variables contextuales para asegurar su robustez.

La crítica se traduce en acción a través de la experimentación conjunta, donde múltiples docentes implementan la práctica y recopilan datos para su validación rigurosa. La comunidad requiere una cultura de confianza fomentada por el liderazgo, donde el fracaso sea aceptado como un dato valioso y el reconocimiento se otorgue por la contribución activa al conocimiento colectivo.

En relación a la pregunta 3 se pudo conformar las subcategorías: **Experiencia en el PTA, Transformación sistémica y Resignificación por conocimiento validado** surge la categoría **Marco de la Experiencia; Integración de los DBA, Coherencia**

curricular (vertical) y Microplanificación por ciclos emerge la categoría Experiencia 1: Coherencia Curricular; Evaluación para el aprendizaje, Error como dato pedagógico y Retroalimentación específica y accionable surge la categoría Experiencia 2: Transformación Evaluativa y la Mejora en resultados de pruebas, Impacto real y medible y Docente investigador de su práctica constituyen la categoría Resultados e Impacto.

Su experiencia se enmarca en el Programa Todos a Aprender (PTA), cuyo objetivo no era solo implementar contenido, sino usar conocimiento teórico y metodológico validado para lograr una transformación sistémica en la práctica.

La GC se aplica al conocimiento curricular (DBA). La transformación se logra a través de talleres de microplanificación que generan secuencias didácticas cohesionadas, asegurando la coherencia vertical de la enseñanza entre grados. Igualmente, se aplica al proceso evaluativo. El nuevo conocimiento es que la evaluación es formativa y el error es un dato pedagógico para el docente. La práctica se transforma mediante la modelación en el aula (acompañamiento in situ) y el análisis de errores en las CdP. Ambas experiencias resultaron en una mejora medible (ej. Pruebas Saber) y lograron que el docente se viera como un investigador de su práctica, tomando decisiones informadas basadas en la evidencia del aula.

En relación a la última pregunta, el DD2 permite generar las siguientes subcategorías: Falta de tiempo (sobrecarga), Alineación curricular (choque con estandarización) y Falta de recursos/apoyo sostenido emerge la categoría Desafíos Estructurales; Resistencia/Inseguridad (romper paradigma dominante), Identidad profesional (transmisor vs. facilitador) y Manejo de la incertidumbre (ceder control) surge Desafíos Psicológicos y la Brecha entre teoría y práctica, Abstracción teórica compleja y Dificultad para medir impacto (pruebas estandarizadas) conforman la categoría Desafíos de Aplicación.

En cuanto a los retos o desafíos, menciona que los obstáculos son la rigidez institucional: falta de tiempo para la reflexión, la sobrecarga administrativa y el conflicto entre las teorías flexibles (centradas en el estudiante) y los currículos centralizados/estandarizados que presionan al docente a “cubrir contenido”.

También se centran en la identidad y las creencias del docente: la resistencia al cambio implica desaprender el paradigma del docente como transmisor. Las metodologías flexibles generan incertidumbre y exigen ceder control en el aula. El último reto es la operacionalización de las teorías, a menudo demasiado abstractas para el aula. Se necesita traducir constructos complejos y desarrollar nuevas métricas para capturar el impacto en competencias (crítica, colaboración), ya que las pruebas estandarizadas no lo logran.

Para ilustrar mejor la información de la tabla y el análisis del DD2, se presenta a continuación el siguiente gráfico.

### Gráfico 4

#### Subcategorías y Categorías Informante Clave DD2



Nota: Elaborado por el Autor.

Continuando con el proceso de descripción y categorización de los informantes clave, se presenta el DA1 como un actor relevante en esta investigación, ya que el docente de aula es un miembro importante en la dinámica académico-administrativo de la institución.

**Tabla 6**

*Matriz de Subcategorías y Categorías Informante Clave DA1*

<b>Pregunta generadora 1: ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?</b>		
<b>Aporte testimonial</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
Bueno, yo entiendo por ejemplo en el conocimiento aquella forma de organizar todo lo referente a las experiencias vividas del docente dentro del aula de clase. Es una forma de organizar esos conocimientos que se vivencian dentro de la práctica docente, dentro de su práctica.	Organizar experiencias vividas.	Concepto de la GC
Además, para mí esa gestión del conocimiento dentro del contexto educativo debe ser un proceso integral porque deben abarcar todas las áreas del conocimiento en todos los niveles educativos.	Saber pedagógico construido en el día a día. Proceso integral (todas las áreas/niveles).	Características de la GC
Es un proceso dinámico porque no está llamado a ser un conocimiento estático sino que fluya y que fluye en ese diario vivir y compartir de experiencias del docente en su praxis.	Proceso dinámico (no estático, fluye).	
Además, es colaborativo porque debe trascender al simplemente hecho de ser vivenciado dentro de un aula. Debe trascender y ser compartido entre pares como un ejercicio de reflexión profunda que ayude precisamente a la profesionalización del quehacer docente.	Colaboración entre pares. Trascender el aula.	Foco de la GC
Y que además involucra esa sistematización de conocimiento y que también sistematiza toda la parte del currículo ese del saber, del espíritu, de la esencia misma del ente educativo.	Profesionalización del quehacer docente. Sistematización de conocimiento/currículo. Transformación de la cultura institucional.	Impacto Institucional
<b>Pregunta generadora 2: ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?</b>		
<b>Aporte testimonial</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
Es imaginarme una escuela en donde ese espacio los maestros lo utilizan para dejar de ser actores aislados de su propia praxis y se convierten más que todo en actores colectivos de un saber que es compartido, que se	Actores colectivos. Transformación en la práctica pedagógica	Impacto Institucional

<p>reflexiona, que se construye día a día, que transforma esas prácticas pedagógicas. Aquí en este tipo de sociedades que gestionan el conocimiento, pues es una comunidad horizontal en el sentido de que todos somos reconocidos como portadores valiosos de un conocimiento y donde el liderazgo más que como jerarquía se puede tener en cuenta es como la manera en la que se distribuyen responsabilidades más que de niveles o de jerarquías.</p>	<p>Comunidad horizontal (todos portadores valiosos). Liderazgo como distribución de responsabilidades. Crítica como juicio de reflexión.</p>	<p>Estructura y Liderazgo Perspectiva</p>
<p>Y en la parte de la acción de la crítica, es una sociedad donde la crítica no se ve como un juicio negativo, sino que al contrario, se asocia a un juicio de reflexión, que cuestiona rutinas, que aborrece los discursos de la rutina, de los discursos dominantes, y donde la práctica, ¿verdad?, se reproduce entre iguales.</p>	<p>Cuestionamiento a rutinas/discursos dominantes. Conocimiento como herramienta de emancipación.</p>	<p>Crítica</p>
<p>En este caso, este tipo de sociedades es una comunidad educativa en la que se deben documentar las experiencias de ese saber, pero ese saber dónde se considere como un ecosistema de conocimiento, donde se puedan entrelazar principios, y donde se pueda gestionar de manera colaborativa ese saber pedagógico.</p>	<p>Documentar experiencias (sistematización) Saber como ecosistema de conocimiento. Maestro investigador de su práctica.</p>	<p>Sistematización e Investigación</p>
<p><b>Pregunta generadora 3: ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?</b></p>		
<p><b>Aporte testimonial</b></p> <p>Bueno, una experiencia significativa que conozco, que ilustra una transformación de las prácticas de docentes. La conocí a través de un medio de comunicación donde se dio a conocer la experiencia del docente Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez, galardonado con el premio Compartir en el año 2017. ¿Y qué significó mucho para mí? Porque era entender que esa parte de significar precisamente la práctica pedagógica vale, y vale muchísimo para ser transformador de sociedades.</p>	<p><b>Subcategorías</b></p> <p>Experiencia de Bermúdez Gutiérrez (Premio Compartir) Problema de contexto (embarazo adolescente, discriminación, violencia de género)</p>	<p><b>Categorías</b></p> <p>Marco de la Experiencia</p>

Él gana el premio Compartir con su proyecto titulado Educación para la Sexualidad, un asunto de derechos humanos. Y lo desarrolló en el colegio Gerardo Paredes de la ciudad de Bogotá. El profe Bermúdez se enfrenta en su momento a una realidad que muchas de nuestras instituciones la viven.

Y es el hecho de que había un alto índice de embarazos en adolescente. La discriminación por orientación sexual era muy elevada, al igual que la violencia de género dentro de esa escuela.

Frente a esa situación, el profe Bermúdez resignifica su práctica porque adopta nuevos enfoques teóricos y pedagógicos que están llamados para construir espacios de diálogo, de reflexión.

Y lo aplica desde su área hasta las áreas del conocimiento en toda la institución. En este caso, pues, él utilizó como estrategia el debate, utilizó proyectos colectivos y utilizó acuerdos con los estudiantes para poder darle una mirada más de ejercicio, de reflexión.

Esta nueva mirada teórica le permitió pasar de ser un simple transmisor de información en su área, que era ciencias sociales, a ser un mediador del aprendizaje. Pero un mediador que le da significado a ese saber y además que sirvió para ser un emancipador.

Su impacto fue bastante notorio, porque los embarazos empezaron a disminuir en los adolescentes. Y además, también el clima escolar se transformó en un espacio más inclusivo, más respetuoso por la diversidad. Entonces, esta experiencia muestra que de verdad resignificar las prácticas docentes permiten o surgen cuando el maestro asume una postura reflexiva, una postura crítica frente a sus saberes y sus contextos.

Adopción de nuevos enfoques

(diálogo/reflexión)

Estrategias de Transformación

Estrategias activas (debate, proyectos colectivos, acuerdos)

Práctica interdisciplinaria y participativa.

Transmisor a mediador/emancipador.

Cambio de Rol y Propósito

Relacionar contenidos con vida/experiencia/contexto

Disminución de embarazos y transformación del clima escolar.

Compromiso ético/moral.

Resultados y Principios

Articulación teoría-práctica-contexto.

**Pregunta generadora 4: ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?**

**Aporte testimonial**

**Subcategorías**

**Categorías**

Es un proceso sumamente complejo, y complejo porque cuestiona creencias que están muy arriesgadas en nosotros los docentes, porque significa reconstruir significados, ¿verdad? Y transformar esa forma de enseñar y de aprender.	Cuestionamiento de creencias arraigadas.	Naturaleza del Desafío
Romper esos modelos tradicionales de enseñanza en la que la única autoridad era el docente, y donde el docente tenía la única forma del saber, era el dios en el saber y que el estudiante no tenía nada que aportar, era una visión muy vertical del maestro, por eso resignificar las prácticas significa adoptar enfoques más reflexivos, más encaminados a la parte dialógica, a reconocer que el estudiante es un miembro o un sujeto activo de su propio aprendizaje.	Reconstrucción de significados. Desafío ético, emocional, cultural.	Desafío Epistemológico
Realmente romper un paradigma, y es un desafío precisamente porque toca adaptar esas teorías discursivas de investigadores que ni siquiera son convencionales con nosotros, que no conocen ni siquiera la realidad de nuestros países, mucho menos de nuestros contextos culturales donde están inmersos estas instituciones educativas de carácter público, y hablo especialmente por nuestras escuelas aquí en la ciudad de Cartagena, donde tenemos contextos tan variados con problemáticas tan profundas.	Romper modelos tradicionales (autoridad vertical) Docente como mediador. Estudiante como sujeto activo.	Desafío Contextual
Significa romper esas resistencias institucionales y culturales que tenemos tanto a nivel individual como colectivo y abrirnos un poco más a esas innovaciones, verdad, innovaciones que suman frente a ese temor de muchos docentes a la exposición pública, de sus prácticas de ser evaluadas, de enfrentarse a lo desconocido.	Adaptar teorías discursivas/no convencionales. Contextualización a la realidad local/problemáticas sociales Romper resistencias institucionales/culturales. Temor a la exposición pública/evaluación.	Desafío Social y Cultural

Nota: Elaborado por el Autor.

En la tabla anterior se puede observar la experiencia del informante DA1 (Docente de Aula) quién describe la gestión del conocimiento como un proceso integral, dinámico y colaborativo enfocado en la profesionalización del quehacer docente y la transformación institucional.

El DA1 en la pregunta 1, se pueden destacar las subcategorías: **Organizar experiencias vividas y Saber pedagógico construido en el día a día** su categoría **Concepto de la GC**; **Proceso integral (todas las áreas/niveles) y Proceso dinámico (no estático, fluye)** y su categoría **Características de la GC**; **Colaboración entre pares, Trascender el aula y Profesionalización del quehacer docente** como subcategorías y **Foco de la GC** como categoría y **Sistematización de conocimiento/currícu. y transformación de la cultura institucional** con su respectiva categoría **Impacto Institucional**.

Considerando lo anterior, el DA1 señala, la GC es fundamentalmente la organización y sistematización del saber pedagógico que el docente construye y vivencia en su práctica diaria con los estudiantes. Es un proceso vivo, integral (transversal a la institución) y dinámico que se alimenta continuamente del compartir de experiencias y la praxis del docente.

El aspecto colaborativo es crucial, ya que permite la reflexión profunda entre pares. El propósito final es profesionalizar la labor docente, elevándola de “oficio” a carrera profesional. Además tiene un impacto institucional porque transforma la cultura, mejora procesos y sistematiza tanto el conocimiento experiencial como el currículo, fortaleciendo el aprendizaje colectivo.

En relación a la interrogante 2, el DA1 dentro de sus argumentos genera las siguientes subcategorías y categorías: **Actores colectivos y Transformación en la práctica pedagógica** y su categoría **Impacto Institucional**; **Comunidad horizontal (todos portadores valiosos) y Liderazgo como distribución de responsabilidades** como subcategorías y **Estructura y Liderazgo** como categoría; **Crítica como juicio de reflexión, Cuestionamiento a rutinas/discursos dominantes y Conocimiento como herramienta de emancipación** generó la categoría **Perspectiva Crítica** y **Documentar experiencias (sistematización), Saber cómo ecosistema de conocimiento y Maestro investigador de su práctica** como categoría **Sistematización e Investigación**.

Una comunidad docente es un espacio donde se supera el aislamiento individual para convertirse en actores colectivos que transforman sus prácticas mediante la reflexión y el diálogo constante sobre el saber pedagógico. Por ello,

debe ser horizontal, reconociendo a todos los docentes como portadores valiosos de conocimiento. El liderazgo se entiende como la distribución de responsabilidades, no como una jerarquía.

La crítica es fundamental y se percibe como reflexión constructiva, orientada a cuestionar rutinas y discursos dominantes. El conocimiento actúa como una herramienta de emancipación para la comunidad. Ella debe documentar y sistematizar sus saberes, concibiéndolos como un ecosistema. Se subraya que el maestro es un investigador de su propia práctica, lo que lleva a una transformación humana, social y, por ende, a la mejora institucional.

En cuanto a la pregunta generadora 3, relacionado a sus experiencias en la GC, el DA1 produjo las siguientes subcategorías y categorías: **Experiencia de Bermúdez Gutiérrez (Premio Compartir)** y **Problema de contexto (embarazo adolescente, discriminación, violencia de género)** se generó la categoría **Marco de la Experiencia**; **Adopción de nuevos enfoques (diálogo/reflexión), Estrategias activas (debate, proyectos colectivos, acuerdos) y Práctica interdisciplinaria y participativa** se gestó la categoría **Estrategias de Transformación**; **Transmisor a mediador/emancipador y Relacionar contenidos con vida/experiencia/contexto** como categoría **Cambio de Rol y Propósito** y **Disminución de embarazos y transformación del clima escolar, Compromiso ético/moral y Articulación teoría-práctica-contexto** y su categoría **Resultados y Principios**.

La experiencia es la de un colega reconocido por transformar su práctica a partir de un problema social grave (alto índice de embarazo adolescente, violencia de género) que afectaba a la institución. La resignificación implicó adoptar enfoques centrados en el diálogo y la reflexión, aplicando metodologías activas (debate, ABP, acuerdos colectivos) y haciendo que la práctica fuera interdisciplinaria y participativa.

La transformación generó un cambio de rol clave: de transmisor a mediador emancipador, que articula los contenidos disciplinares con la vida, la experiencia y el contexto social de los estudiantes. El impacto fue socialmente relevante (disminución de embarazos, mejora del clima escolar). Esto demuestra que la

resignificación exitosa requiere una postura reflexiva, crítica y un compromiso ético/moral que articule la teoría con el contexto. Resignificar es un proceso complejo porque exige cuestionar creencias profundas y reconstruir significados, implicando retos a nivel ético, emocional y cultural del docente.

Para la interrogante 4, el informante clave DA1, propició las siguientes subcategorías y categorías: **Cuestionamiento de creencias arraigadas, Reconstrucción de significados y Desafío ético/emocional/cultural** su categoría **Naturaleza del Desafío**; **Romper modelos tradicionales (autoridad vertical), Docente como mediador y Estudiante como sujeto activo** y su característica **Desafío Epistemológico**; **Adaptar teorías discursivas/no convencionales** y **Contextualización a la realidad local/problemáticas sociales** como subcategorías y **Desafío Contextual** como categoría y **Romper resistencias institucionales/culturales** y **Temor a la exposición pública/evaluación** generando la categoría **Desafío Social y Cultural**.

El desafío epistemológico es romper la visión vertical del docente como “dios del saber” y adoptar un enfoque dialógico y reflexivo que reconozca al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y al docente como mediador.

El gran reto es contextualizar las teorías académicas (a menudo escritas por investigadores ajenos) a las realidades locales (como los contextos de Cartagena con problemáticas sociales profundas), de tal forma que la práctica resignificada sea pertinente. Implica superar resistencias culturales e individuales (como el temor a la exposición pública o la evaluación de las prácticas) y construir confianza y espacios de diálogo para legitimar las experiencias pedagógicas innovadoras.

Después de describir las experiencias y significado del DA1, se presenta un gráfico que visualiza este proceso fenomenológico-hermenéutico en su etapa de categorización.

## Gráfico 5

### Subcategorías y Categorías Informante Clave DA1



Nota: Elaborado por el Autor.

En este último proceso de categorización se presenta la descripción del DA2 en cuanto a sus experiencias y significado de la GC en la educación. A continuación la tabla 9 para su desarrollo.

**Tabla 7**

### Matriz de Subcategorías y Categorías Informante Clave DA2

Pregunta generadora 1: ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?		
Aporte testimonial	Subcategorías	Categorías
La gestión del conocimiento es como la posibilidad de hacer uso del conjunto de habilidades, experiencias, que tiene un grupo de personas alrededor de una práctica, ese conocimiento debería convertirse como en una posibilidad de reflexionar y de construir acciones en común que sean capaces de	Uso de habilidades/experiencias grupales. Reflexionar y construir acciones en común.	Concepto y Propósito

<p>representar y expresar la voz de ese grupo de profesionales.</p>	<p>Expresar la voz grupal</p>	<p>Proceso de Compartición</p>
<p>En el caso particular del contexto educativo podemos decir que la gestión del conocimiento estaría en el hecho de que los docentes en distintos momentos tienen la posibilidad de reunirse para compartir sus experiencias pedagógicas y ese ejercicio de compartir sus experiencias pedagógicas van encontrando diversos patrones que se convierten en una dirección, no solamente para planificar clases, sino para dialogar con el mundo social y cultural en donde ellos están desarrollando.</p>	<p>Compartir experiencias pedagógicas (encontrar patrones)  Dirección para planificar.  Diálogo con el mundo social/cultural.</p>	
<p>En ese sentido, la gestión del conocimiento nos brinda como opciones para revisar el currículo de manera general y el modelo pedagógico de la escuela porque continuamente nosotros estamos reflexionando como grupo sobre el modo en que estamos procediendo. En ese sentido, la gestión del conocimiento pertenece a una actividad colectiva, no individual, sino que es ejercida de manera estratégica dentro de la escuela.</p>	<p>Revisión de currículo y modelo pedagógico.  Reflexión continua como grupo.  Actividad colectiva estratégica</p>	<p>Impacto Estratégico</p>
<p>Un espacio donde se nota esta gestión del conocimiento es cuando en ciertas semanas institucionales los docentes se reúnen y toman decisiones alrededor de un tema pero luego se revisan los criterios en esa toma de decisiones, es decir, cuáles son los supuestos que se entienden sobre el modo en que se está decidiendo o sobre la manera en que se entiende el problema, qué implicaciones va a tener eso delante de la ley, cuáles son los hechos relevantes, y todas esas temáticas permiten, o criterios más bien, permiten revisar si el modo en</p>	<p>Revisión de criterios en toma de decisiones (supuestos implicaciones legales, hechos relevantes)</p>	<p>Aplicación Práctica</p>

que se está pensando y tomando decisiones dentro de la escuela es el correcto o no.

**Pregunta generadora 2: ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?**

Aporte testimonial	Subcategorías	Categorías
<p>Lo imagino como una comunidad de indagación o de científicos, por decirlo así. Es decir, una comunidad donde se propone una tesis dentro de un diálogo y esa tesis o propuesta resulta antes de darla. Algunos miembros construyen una descripción de ese problema con todos los elementos para que de esa forma pueda hacerse un juicio profesional y pueda darse una solución entre todos.</p>	<p>Comunidad de indagación/científicos. Juicio profesional y solución colectiva.</p>	<p>Modelo de Comunidad</p>
<p>Posteriormente, cuando se ha construido ese problema, se propone un conjunto de hipótesis donde el grupo va validando cuál de esas hipótesis o esas respuestas son mejor que otras. La validación se va haciendo a partir de las teorías pedagógicas, teorías de aprendizajes, teorías curriculares en que esté envuelto el problema y considerando el contexto legal.</p>	<p>Propuesta y validación de hipótesis. Validación con teorías y contexto legal.</p>	<p>Proceso de Validación Teórica</p>
<p>Después de ese proceso de validación, se busca comprobar esa hipótesis a lo largo del tiempo, donde se pone en práctica dentro del ejercicio de la clase y a cada docente.</p>	<p>Comprobación de hipótesis (poner en práctica)</p>	<p>Ciclo de Acción-Reflexión</p>
<p>Luego, en una futura reunión, nuevamente se reúnen, discuten si después de haber validado esa respuesta, cuáles han sido las consecuencias de ella. Y se revisan las incongruencias que se han puesto en práctica de esas hipótesis o esos distintos planes de actividades de clase con los estudiantes. Y considerando esas incongruencias, se van revisando y mejorando la respuesta.</p>	<p>Revisión de consecuencias e incongruencias (mejora de la respuesta)</p>	

Finalmente, se construye un documento que se socializa con todos, donde cada persona va brindando su percepción sobre los distintos procedimientos que se han hecho y da una perspectiva crítica sobre el mismo. Cuando se habla aquí de perspectiva crítica, puede ser que al final nuevamente se problematice esos resultados y todo el proceso que hubo o la metodología que se aplicó.

Construcción y socialización de un documento (perspectiva crítica) y Sistematización y Crítica Final

Problematización de resultados/metodología

**Pregunta generadora 3: ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?**

Aporte testimonial	Subcategorías	Categorías
<p>Sí, actualmente tengo una experiencia más que todo de tipo personal en el sentido de que solamente soy el único docente que la está llevando a cabo dentro de la escuela que tiene que ver con un proyecto de aula que se llama afectividades móviles que se relaciona con descubrir el patrimonio afectivo de los estudiantes en el barrio de San Francisco. Digamos que mi manera de enseñar ha ido variando porque he estado incluyendo en el área de ciencias sociales conocimientos que son propios de la disciplina pero que yo no manejo mucho como la construcción de encuestas, población y de muestra con los estudiantes tanto las preguntas como el proceso de tabulación de las mismas. Eso me ha llevado a que aprender nuevos conocimientos y a proponer a que estos mismos sean recordados por los estudiantes a recibirlos en otras asignaturas. También hay una experiencia que estoy teniendo con los estudiantes que son de básica primaria que es la aplicación del programa filosofía para ir con niños de Matthew Lima en ese punto he realizado algunos talleres</p>	<p>Proyecto de aula "Afectividades Móviles"</p> <p>Descubrir patrimonio afectivo</p> <p>Inclusión de nuevos conocimientos disciplinares (encuestas, tabulación)</p> <p>Aprendizaje de docente y transferencia a otras asignaturas.</p> <p>Aplicación de "Filosofía para niños" (Matthew Lima)</p> <p>Uso de protocolos de Piaget (entrevistas)</p> <p>Comprensión del modo de pensar del niño</p>	<p>Experiencia 1: Proyecto Personal</p> <p>Interdisciplinariedad y Aprendizaje Docente</p> <p>Experiencia 2: Transformación con Enfoques Filosóficos</p>

infantiles a partir del hecho de que con los niños más pequeños de primero y de segundo grado estuve haciéndole un conjunto de entrevistas académicas siguiendo más o menos los protocolos de PIAGET y eso ha sido como una especie de posibilidades donde se me ha abierto un mundo de conocimiento en el aspecto de modo de pensar del niño en su proceso de desarrollo y dialogando con ellos y haciendo los distintos ejercicios he notado que su forma de razonar es clave como para ir nosotros entendiendo cómo se producen las historias y los cuentos y otro punto que descubrí en esas experiencias que no solamente hay que pensar en un niño como un sujeto imaginativo o creativo sino que al proponerle preguntas retadoras dentro de sus propias posibilidades con un marco crítico los niños pueden dar unas respuestas contundentes y aprender usualmente de una manera mucho más rápida que usualmente tal vez un adulto entonces en este aspecto las prácticas cotidianas cuando se resignifican dentro del ejercicio didáctico si incluimos otros nuevos modelos resultan experiencias de satisfacción y de innovación tanto para la escuela como para los mismos estudiantes como tal.

Preguntas retadoras con marco crítico.

Respuestas contundentes del niño (aprendizaje rápido). Impacto en el Aprendizaje

Innovación y satisfacción

**Pregunta generadora 4: ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?**

Aporte testimonial	Subcategorías	Categorías
Es un desafío bastante grande porque los docentes, por lo general, hemos heredado unas ciertas costumbres y hábitos donde la educación tradicional representa la manera más fácil, por decirlo así, de ahorrar recursos emocionales y cognitivos en la solución de problemas porque tienden a	Herencia de hábitos tradicionales. Ahorro de recursos (facilidad)	Inercia y Tradición
	Bienestar negativo	

funcionar a corto plazo. Entonces, y los estudiantes la conocen. Eso significa que hay como una especie de, ¿cómo es que se le llamaría?, de bienestar negativo dentro de esas prácticas tradicionales.

No obstante, también otro desafío que estaría en ese punto sería el hecho de estudiar esas nuevas temáticas porque si el docente trabaja horas extras o tiene otras ocupaciones le va a ser difícil concentrar suficiente tiempo en pensar y en estudiar esos nuevos conocimientos para resignificar su práctica. La tercera sería que este tipo de ejercicios de resignificar la práctica tienen mayor efectividad cuando se hacen dentro de espacios académicos dentro de la propia escuela. ¿Qué significa esto? De que deben existir dentro de la programación de las clases semanales posibilidades donde los docentes se reúnan por área y puedan discutir sobre sus logros y fracasos en cuanto a su proceso pedagógico para contrastar con los compañeros y retroalimentarse.

De la misma manera también se requiere una actitud de perseverancia porque se necesitaría que el docente lleve como una especie de diario pedagógico donde se grabe en algunas ocasiones su propia clase, su discurso y también vaya analizando sus propios procedimientos y reflexionando sobre él como tal. Y usualmente estos retos el profesor los asume cuando hacen parte de una práctica investigativa y que va a recibir algún beneficio de tipo económico o simbólico.

Falta de tiempo para estudiar nuevas temáticas.

Sobrecarga laboral (horas extras)

Mayor efectividad en espacios académicos internos.

Necesidad de reunión/discusión (logros y fracasos)

Actitud de perseverancia (diario pedagógico, grabación de clases)

Beneficio económico o simbólico

Desafío del Tiempo/Carga

Laboral

Desafío de Institucional/Espacios

Motivación y Sistematización

Individual

Nota: Elaborado por el Autor.

El informante DA2 (Docente de Aula) enfatiza el rol de la GC en la revisión curricular y del modelo pedagógico a partir de una actividad colectiva estratégica,

concibiendo la comunidad como un grupo de indagación científica. En este contexto, el DA2 describió en la pregunta generadora 1 su significado y experiencias sobre la GC en la tabla anterior, dejando como subcategorías y categorías las siguientes: **Uso de habilidades/experiencias grupales**, **Reflexionar y construir acciones en común** y **Expresar la voz grupal** y su categoría **Concepto y Propósito**; **Compartir experiencias pedagógicas (encontrar patrones)**, **Dirección para planificar y Diálogo con el mundo social/cultural** representando como categoría **Proceso de Compartición**; **Revisión de currículo y modelo pedagógico**, **Reflexión continua como grupo** y **Actividad colectiva estratégica** generó la categoría **Impacto Estratégico** y **Revisión de criterios en toma de decisiones (supuestos implicaciones legales, hechos relevantes)** gestó **Aplicación Práctica**.

En este aspecto en particular, el DA2 expresó: La GC es el uso de la inteligencia colectiva (habilidades y experiencias) para reflexionar y construir acciones comunes que representen y expresen la voz profesional del colectivo docente. El proceso de compartir experiencias no es casual; busca encontrar patrones que sirvan de dirección para la planificación de clases y, de manera más amplia, para establecer un diálogo entre la escuela y el contexto social/cultural.

La GC es una actividad colectiva estratégica que permite la revisión continua y la transformación del currículo y del modelo pedagógico de la institución a partir de la reflexión grupal. Se ejemplifica en la revisión crítica de las decisiones tomadas en espacios institucionales. Se cuestionan los supuestos, las implicaciones y los hechos relevantes para validar la idoneidad del pensamiento y la acción institucional.

Para la pregunta generadora 2, el actor expuso sus experiencias en la GC en la educación, dejando las siguientes subcategorías y categorías: **Comunidad de indagación/científicos** y **Juicio profesional y solución colectiva** y su categoría **Modelo de Comunidad**; **Propuesta y validación de hipótesis** y **Validación con teorías y contexto legal** como categoría **Proceso de Validación Teórica**; **Comprobación de hipótesis (poner en práctica)** y **Revisión de consecuencias e incongruencias (mejora de la respuesta)** se presenta la categoría **Ciclo de Acción-Reflexión** y

Construcción y socialización de un documento (perspectiva crítica) y Problematicación de resultados/metodología con la categoría Sistematización y Crítica Final.

Para este aspecto, el DA2, propone, la comunidad ideal opera como una “comunidad de indagación” (Lindeman/Pierce), utilizando la metodología científica. Se inicia con la descripción rigurosa del problema para generar un juicio profesional y una solución colectiva.

La fase de validación es crítica, utilizando teorías pedagógicas y curriculares como marco de referencia, y siempre considerando el contexto legal, elevando la calidad del conocimiento. El ciclo continúa con la comprobación práctica de la hipótesis en el aula, seguida de una reunión de discusión para revisar las consecuencias e incongruencias del plan, permitiendo la mejora continua de la respuesta.

El proceso concluye con la sistematización (construcción de un documento) y la socialización. La perspectiva crítica se mantiene hasta el final, buscando problematizar incluso los resultados y la metodología aplicada, garantizando un enfoque de mejora constante.

Para la pregunta 3, el informante clave recoge sus experiencias en las siguientes subcategorías y categorías: Proyecto de aula “Afectividades Móviles” y Descubrir patrimonio afectivo y su categoría Experiencia 1: Proyecto Personal; Inclusión de nuevos conocimientos disciplinares (encuestas, tabulación) y Aprendizaje de docente y transferencia a otras asignaturas, con la categoría Interdisciplinariedad y Aprendizaje Docente; Aplicación de "Filosofía para niños" (Matthew Lima), Uso de protocolos de Piaget (entrevistas) y Comprensión del modo de pensar del niño categoría Experiencia 2: Transformación con Enfoques Filosóficos y las subcategorías Preguntas retadoras con marco crítico, Respuestas contundentes del niño (aprendizaje rápido) e Innovación y satisfacción con su categoría Impacto en el Aprendizaje.

El docente describe una experiencia personal de proyecto de aula que busca descubrir el patrimonio afectivo en el contexto de los estudiantes, lo que implica una

transformación metodológica. La transformación se evidencia en la inclusión de metodologías de otras áreas (encuestas, estadística) en Ciencias Sociales, forzando al docente a aprender nuevos conocimientos y promoviendo la transferencia de saberes a los estudiantes en otras asignaturas.

La experiencia implica la adopción de un nuevo modelo (Filosofía para niños) y el uso de protocolos investigativos (entrevistas, Piaget, 1970) para comprender la forma de razonar del niño, lo que transforma la práctica didáctica.

La clave es proponer preguntas retadoras que activan el pensamiento crítico del niño, resultando en un aprendizaje más rápido y contundente. La resignificación de la práctica a través de nuevos modelos genera satisfacción e innovación en la escuela.

En cuanto a la interrogante 4, el DA2 permite generar las siguientes subcategorías y categorías: **Herencia de hábitos tradicionales, Ahorro de recursos (facilidad) y Bienestar negativo** con la categoría **Inercia y Tradición**; **Falta de tiempo para estudiar nuevas temáticas y Sobrecarga laboral (horas extras)** categoría **Desafío del Tiempo/Carga Laboral**; **Mayor efectividad en espacios académicos internos y Necesidad de reunión/discusión (logros y fracasos)** con la categoría **Desafío Institucional/Espacios** y **Actitud de perseverancia (diario pedagógico, grabación de clases) y Beneficio económico o simbólico** generando la categoría **Motivación y Sistematización Individual**.

En este particular, el principal desafío es la inercia de las prácticas tradicionales, que son fáciles de aplicar (ahorro de recursos cognitivos/emocionales) y generan un “bienestar negativo” (funciona a corto plazo, es familiar para el estudiante), dificultando el cambio. La falta de tiempo y la sobrecarga laboral (ej. horas extras) son barreras para que el docente pueda estudiar y concentrarse en los nuevos conocimientos teóricos necesarios para la resignificación.

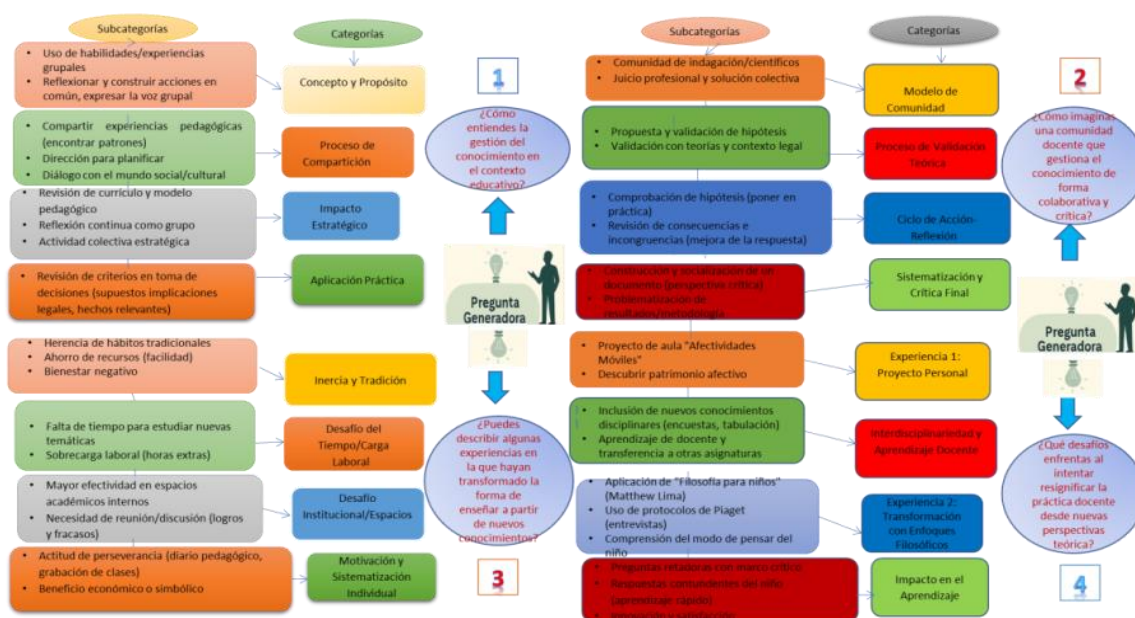
También se requiere un espacio institucional formal (dentro de la programación semanal, no como carga extra) para la discusión académica entre pares sobre logros y fracasos, lo que potenciaría la efectividad de la resignificación. Igualmente demandan una sistematización individual (diario pedagógico,

autoanálisis) que exige perseverancia. La superación de estos retos está ligada a que la práctica forme parte de un proceso investigativo que brinde un beneficio económico o simbólico al docente.

En el siguiente gráfico se podrá observar en un plano general de las descripciones, subcategorías y categorías que fueron plasmadas en la tabla y en la narrativa de estos testimonios.

## Gráfico 6

### Subcategorías y Categorías Informante Clave DA2



Nota: Elaborado por el Autor.

En el aparte anterior, referido a la descripción, creación de las subcategorías y categorías representa una etapa importante para el proceso investigativo de esta tesis doctoral, ya que es la materia prima para la construcción teórica de este estudio.

En ella se presentaron tablas y gráficos representativos para visualizar e interpretar la pesquisa de los informantes clave y extraer las categorías emergentes sobre el tema de investigación. En la siguiente sección, se presentará las relaciones entre las categorías que generaron los testimonios de los actores del estudio.

## Estructuración de las Categorías Emergentes

Siguiendo con el método fenomenológico-hermenéutico en este hecho investigativo, Leal (2005), señala como segundo paso, la Estructuración:

Es el proceso de descubrir y establecer las relaciones entre las categorías identificadas, para lograr esto se sugiere la codificación axial, que examina sistemáticamente las conexiones entre categorías y subcategorías. Esta fase se desarrollará con matrices de categorización para organizar y dar estructura al diseño de la investigación cualitativa. (p. 56)

Esta acción representa una fusión sistemática de las diferentes categorías que emergieron de los testimonios de los informantes clave, como una manera de unificar y sintetizar los atributos de cada información u opinión.

Para la pregunta generadora 1: ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo? Los informantes clave opinaron diferentes punto de vistas en relación a la gestión del conocimiento en la educación, en ellas surgieron las siguientes categorías, las cuales se pueden observar en el cuadro 9. Asimismo, después de una reducción fenomenológica de las categorías surge la resultante o emergente.

**Tabla 8**

*Relación de Categorías y Categoría Emergente de la Pregunta 1. Gestión del Conocimiento en Educación*

<b>Pregunta generadora 1: ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?</b>				
<b>DD1</b>	<b>DD2</b>	<b>DA1</b>	<b>DA2</b>	<b>CATEGORÍA EMERGENTE</b>
<b>Categorías</b>	<b>Categorías</b>	<b>Categorías</b>	<b>Categorías</b>	
Rol del Estudiante y del Docente	Concepto y propósito	Concepto de la GC	Concepto y Propósito	Gestión del conocimiento
Proceso de Indagación	Tipología del Conocimiento	Características de la GC	Proceso de Compartición	investigativa
Metodología de la GC	Ciclo de la GC	Foco de la GC	Impacto Estratégico	centrada en el estudiantado
		Impacto Institucional	Aplicación Práctica	

Nota: Elaborado por el Autor.

Los diferentes atributos que los informantes clave suministraron se refirieron a grandes rasgos sobre la gestión del conocimiento de manera amplia, desde su origen, concepto, tipología, ciclos, metodología, propósitos y su impacto estratégico institucional pero siempre enfocado a la investigación como eje transversal para imprimir rigurosidad científica a los cambios e innovaciones dentro del entorno educativo. Sus acciones van en concordancia con la enseñanza de los educandos y la formación de los docentes como facilitadores de las inquietudes e intereses estudiantiles.

Este tejido de significados y experiencias de los actores del estudio gestó un conjunto de categorías resultantes o emergentes para proseguir con un proceso metodológico más agudo y riguroso, refiriéndose a la *reducción eidética fenomenológica y la construcción de categorías definitivas*. En el particular, esta acción generó en la pregunta 1 la siguiente categoría emergente *Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiantado*, la cual representa de forma holística la percepción de los informantes clave, definición que se desarrollará al final de esta sección.

En cuanto a la Pregunta generadora 2: *¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?* En este particular los informantes clave expresaron sus significados en relación a esta interrogante, las cuales produjeron diferentes categorías, las mismas se pueden observar en el cuadro siguiente.

**Tabla 9**

*Relación de Categorías y Categoría Emergente de la Pregunta 2. Gestión del Conocimiento de forma colaborativa y crítica*

<b>Pregunta generadora 2: ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?</b>				
<b>DD1</b>	<b>DD2</b>	<b>DA1</b>	<b>DA2</b>	<b>CATEGORÍA EMERGENTE</b>
<b>Categorías</b> Fundamento Colaborativo	<b>Categorías</b> Estructura de la Comunidad	<b>Categorías</b> Impacto Institucional Estructura Liderazgo	<b>Categorías</b> Modelo de Comunidad	Comunidad docente colaborativa,

Perspectiva Crítica Social	Colaboración y Crítica	Perspectiva Crítica	Proceso de Validación Teórica	de crítica y emancipadora
Desafío a Paradigmas	Ciclo de Validación y Acción	Sistematización e Investigación	Ciclo de Acción-Reflexión Sistematización y Crítica Final	
	Liderazgo y Cultura			

Nota: Elaborado por el Autor.

La percepción de los informantes clave con respecto a esta conjetura investigativa, revierte mucha importancia para el estudio. La dinámica escolar genera inquietudes y desafíos a los docentes. Las instituciones actuales son un poco rígidas y estructuradas, lo que limita en algunos casos el cambio de estrategias, es por ello que el modelo de comunidad educativa interfiere en la innovación, sistematización, investigación y la reflexión en el hecho educativo.

Por otro lado, la crítica es un elemento común en los participantes, esa estatificación de los procesos impide aportar ideas y opiniones con respecto a la praxis docente, considerando la autonomía académica como una barrera de desarrollo. La crítica se puede considerar como un elemento portentoso para la reflexión del docente, aceptando la contribución teórica y práctica para su desenvolvimiento en las clases.

En el caso anterior, se puede interpretar que la colaboración académica literalmente hablando, es una acción que corresponde con las organizaciones que aprenden, pero eso se impregna cuando la cultura institucional lo genera y práctica. Ahí interviene otro elemento que subrayan los actores, la emancipación, la libertad y albedrio que los docentes pueden ejercer en el compartir sus saberes, experiencias y praxis docente idónea y válida con sus pares y estudiantes.

Esta amalgama de significado sobre la GC en educación, permite interpretar en esta reducción fenomenológica la categoría emergente *Comunidad docente colaborativa, crítica y emancipadora*, esta perspectiva de los participantes permitirá reunir elementos válidos en la construcción teórica de la GC en el marco de la resignificación didáctica de los docentes en la institución educativa.

Continuando con la estructuración de las categorías del estudio, se presenta la siguiente tabla que recoge las opiniones transformado en categorías de los informantes clave con respecto a la tercera pregunta.

**Tabla 10**

*Relación de Categorías y Categoría Emergente de la Pregunta 3. Describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos.*

<b>Pregunta generadora 3: ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?</b>				
<b>DD1</b> <b>Categorías</b>	<b>DD2</b> <b>Categorías</b>	<b>DA1</b> <b>Categorías</b>	<b>DA2</b> <b>Categorías</b>	<b>CATEGORÍA RESULTANTE</b>
Metodología de Transformación Diseño Pedagógico Resultados e Impacto	Marco de la Experiencia Experiencia 1: Coherencia Curricular Experiencia 2: Transformación Evaluativa Resultados e Impacto	Marco de la Experiencia Estrategias de Transformación Cambio de Rol y Propósito Resultados y Principios	Experiencia Proyecto Personal Interdisciplinaria y Aprendizaje Docente Experiencia 2: Transformación con Enfoques Filosóficos Impacto en el Aprendizaje	1: Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos 2:

Nota: Elaborado por el Autor.

La aceptación de esta pregunta en las entrevistas, se sintió agradable, atractiva y amigable, los informantes clave tuvieron la oportunidad de expresar sus experiencias exitosas, las limitaciones, los desafíos pero también las oportunidades de transformar a los educandos.

Definitivamente los docentes están a gusto con la profesión que ejercen. La experiencia de cada uno permite englobar la transformación del quehacer del facilitador, apuntando desde lo filosófico, las estrategias, la metodología, la evaluación sobre el impacto de los resultados. Lo negativo no debe descartarse, ese dato permite la reconducción de las acciones que se habían realizados, para

ello la pedagogía como parte de la educación reflexiona para extraer y optimizar los elementos perturbadores y limitantes en el proceso de enseñanza.

Las experiencias son diversas, no son únicas, se observan estrategias y proyectos que han dado sus frutos, los resultados son tangibles por lo que se percibe en los egresados. El impacto en el educando es fructífero, permite el avance, progreso en las actividades que se realizan durante la dinámica escolar. Las diferentes subcategorías y categorías que generó el protocolo inicial fue producto de las descripciones de los testimonios de los informantes clave, todas ellas fueron reducidas a la categoría emergente *Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos*, esta distinción lo identifica como la más idónea en la educación básica secundaria en la institución.

En relación a la última pregunta generadora sobre los desafíos que enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectiva teórica, los actores del estudio expusieron sus experiencias y opiniones que se transformaron en categorías, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 11**

*Relación de Categorías t Categoría Emergente de la Pregunta 4 desafíos que enfrentas al intentar resignificar la práctica docente*

<b>Pregunta Generadora 4: ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?</b>				
<b>DD1</b>	<b>DD2</b>	<b>DA1</b>	<b>DA2</b>	<b>CATEGORÍA RESULTANTE</b>
<b>Categorías</b>	<b>Categorías</b>	<b>Categorías</b>	<b>Categorías</b>	
Origen del Desafío	Desafíos Estructurales	Naturaleza del Desafío	Inercia y Tradición del Desafío	Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente
Desafío Colaborativo	Desafíos Psicológicos	Desafío Epistemológico	Tiempo/Carga Laboral	
Diversidad y Complejidad	Desafíos de Aplicación	Desafío Contextual	Desafío Institucional/Espacios	
		Desafío Social y Cultural	Motivación y Sistematización Individual	

Nota: Elaborado por el Autor.

Estas categorías fueron generadas por las experiencias de los informantes clave en el protocolo inicial. Todas ellas envuelven una perspectiva del hecho educativo como eje transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los desafíos son retos que los facilitadores se proponen para lograr el objetivo o meta del contenido curricular oficial.

En la tabla 11, se observan esas categorías que subrayan en los diferentes desafíos que atraviesan los docentes para mantener un equilibrio en la dinámica escolar. Dentro de los más significativos están origen del desafío, el colaborativo, estructural, psicológicos, de aplicación, epistemológico, contextual, social y cultural, del tiempo/carga laboral y el institucional/espacios.

Estos retos que atraviesa el docente para resignificar su labor, es preocupante, ya que estas limitaciones desfavorecen el clima organizacional de la institución. Existen unos marcados por la teoría, pero hay otros que son estructurales y del área biopsicosocial que pueden afectar la salud del docente por la escasa atención a sus demandas, stress por la carga laboral, falta de tiempo para dedicarse a la preparación teórica-práctica de los contenidos, remuneración justa por su dedicación y un espacio idóneo para su privacidad en la institución.

Estos desafíos generaron este conjunto de categorías desde el protocolo inicial y estas a su vez crearon una categoría emergente que representa las inquietudes y experiencias de los actores *Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente*, esta expresión teórica envuelve la reducción fenomenológica de las categorías, las cuales permiten generar la Categoría Emergente.

### **Reducción Eidética Fenomenológica y la Construcción de Categorías Emergentes.**

En este aparte del estudio fenomenológico-hermenéutico sobre la *Gestión del Conocimiento en el Marco de la Resignificación Didáctica de los Docentes en el Contexto de la Educación Básica Secundaria*, se pueden destacar los pasos previos que se observan en la construcción de tablas y gráficos anteriores que representan las experiencias y opiniones de los informantes clave de acuerdo a las

preguntas generadoras en el protocolo inicial. Igualmente, el proceso de estructuración de las subcategorías y categorías iniciales. Asimismo, se procedió a la reducción fenomenológica de las categorías iniciales que representan los atributos o características de las percepciones de los actores del estudio.

La reducción fenomenológica de las categorías emergentes forma parte del método fenomenológico-hermenéutico como lo señala inicialmente Husserl (1949), Ayala (2008) y Leal (2005), donde la esencia como eidós, no se capta por abstracción, sino mediante una intuición que remite a lo absolutamente real y necesario.

Partiendo de esta concepción, la reducción eidética capta la expresión ontológica de los informantes clave en el ser y el hacer, en su intercambio con los demás, y en el escenario educativo de educación básica secundaria. En la tabla 13 se pueden observar las categorías emergentes.

**Tabla 12**

*Categorías Emergentes y sus Códigos*

<b>Categorías Emergente</b>
<b>Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiantado (GECICE)</b>
<b>Comunidad docente colaborativa, crítica y emancipadora (CODOCCE)</b>
<b>Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos (PTEBAPI)</b>
<b>Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente (RECIRDOC)</b>

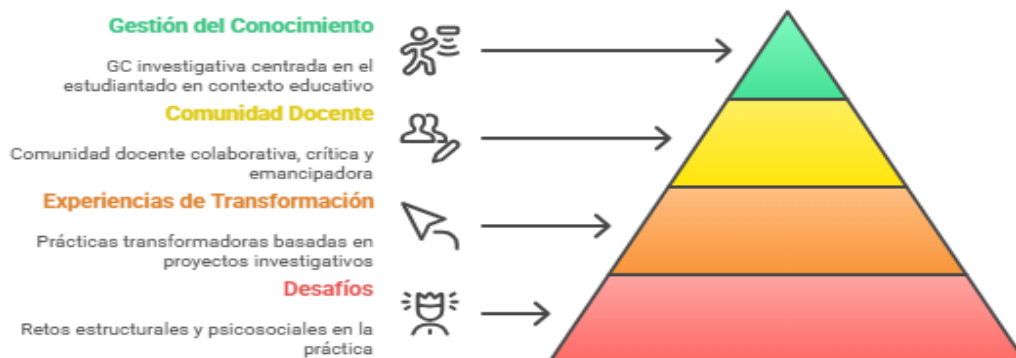
Nota: Elaborado por el Autor.

En la tabla precedente se puede observar las diferentes categorías emergentes del estudio, despejando cualquier duda que genere en su construcción. Estas descripciones permitirán focalizar el objeto de estudio, considerando lo relevante y necesario para generar un constructo teórico sobre la gestión del conocimiento en el entorno educativo.

Igualmente se presenta un gráfico donde detalla visualmente los aspectos relacionados con las categorías emergentes.

### Gráfico 7

#### *Categorías Emergentes*



Nota: Elaborado por el Autor.

### Triangulación como Técnica de Cientificidad de la Investigación

Toda investigación cualitativa requiere de una triangulación de la información suministrada por los informantes clave, los autores representativos de las teorías referenciales y/o emergentes y la postura subjetiva e intersubjetiva del autor de esta tesis doctoral. En este sentido, la triangulación en la investigación académica, se refiere en procesar múltiples fuentes de datos, métodos o investigadores para validar los hallazgos.

Al respecto, Leal (2005), especifica que “la triangulación consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista de varios fenómenos” (p. 116). Este concepto corrobora con el planteamiento descrito en el párrafo anterior.

En las siguientes tablas se apreciará la triangulación de los datos de los informantes clave, autores teóricos y el investigador.

**Tabla 13**

*Triangulación Categoría Definitiva: Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiantado (GECICE)*

<b>Perspectiva de los Informantes</b>	<b>Perspectiva de los Autores</b>	<b>Perspectiva del Investigador</b>
Foco en la Investigación y el Estudiante: La gestión del conocimiento (GC) es la base de la pedagogía; el aula es un laboratorio de investigación. El estudiante es el centro, desplazando el magistrocentrismo. La palabra "investigación" es el quehacer diario.	Nonaka y Takeuchi (1995, Modelo SECI); Fernández-Rufete Navarro (2022): La creación de conocimiento se da a través de la interacción (socialización, externalización, combinación, internalización), esencialmente un proceso de socialización y hacer explícito el conocimiento tácito.	La GC en el contexto investigado es vista como un proceso dual: individual (promoviendo la curiosidad en el aula) y colectivo (reflexión institucional).
Pedagogía de la Pregunta y el Problema: Toda GC debe generarse desde la pregunta problema. Se promueve la curiosidad, la indagación y la lectura crítica.	Stenhouse (1984, Profesor Investigador); Galindo Quispe (2021): El currículo es una hipótesis que el profesor debe probar y modificar en el aula, asumiendo una postura investigativa para mejorar su práctica.	La <i>pregunta problema</i> es el principal activador de la GC, pues obliga al docente a una resignificación didáctica constante para generar experiencias que respondan a la necesidad de saber del estudiante.
Generación Colectiva de Nuevo Conocimiento: La GC implica crear nuevos conocimientos a través de modelos pedagógicos y la creación/socialización de recursos didácticos. Es una actividad colectiva y estratégica ejercida por la escuela.	Hargreaves y otros (2014, Comunidades de Aprendizaje); Pino Lobo (2024): La clave para la mejora educativa es el capital social y el conocimiento colectivo generado por los docentes en espacios de colaboración y reflexión mutua.	Los informantes confirman que la gestión no es solo la aplicación de lo existente, sino la creación de un conocimiento didáctico nuevo a través del diálogo intersubjetivo entre colegas, impactando el modelo pedagógico institucional.

Reflexión Curricular y de Toma de Decisiones: Un espacio visible de la GC es en semanas institucionales, donde los docentes revisan el currículo y el modelo pedagógico, examinando los criterios, supuestos e implicaciones de sus decisiones.	Zabala y Arnau (2014), Aprendizaje Basado en Problemas); Arrieta Rivero (2024): El problema no es solo un método, sino el eje que organiza el aprendizaje, fomentando la autonomía y las habilidades de indagación del estudiante.	La GC no se limita a la didáctica del aula, sino que se proyecta como una estrategia institucional de metacognición sobre la práctica, lo cual es fundamental para una mejora educativa sostenible.
---	--	---

Nota: Elaborado por el Autor.

#### Tabla 14

*Triangulación Categoría Definitiva: Comunidad docente colaborativa, crítica y emancipadora (CODOCCE)*

<b>Perspectiva de los Informantes</b>	<b>Perspectiva de los Autores</b>	<b>Perspectiva del Investigador</b>
Colaboración como Fundamento Investigativo: Los investigadores y el conocimiento en el aula se construyen a partir del trabajo mancomunado y colaborativo (DD1, DD2). El docente se integra con otros para mirar críticamente la realidad pedagógica.	Hargreaves y otros (2014, Comunidades Profesionales de Aprendizaje); Pino Lobo (2024): La colaboración entre docentes es esencial para el desarrollo profesional y la mejora escolar. La clave no es solo el compartir, sino la reflexión y el cuestionamiento mutuo.	La comunidad docente en el contexto de estudio supera la simple colaboración, entendiéndose como un escenario de co-investigación donde la práctica individual se somete a la crítica colectiva para generar conocimiento y estrategias.
Enfoque Crítico y Emancipador: La vanguardia pedagógica debe ser transformadora, emancipadora y fundamentada en lecturas críticas de la realidad (DD1). El objetivo es "liberar" al ser humano del estado de ignorancia y cuestionar lo absoluto.	Freire (1985, Pedagogía del Oprimido): La educación debe ser un proceso de concienciación y acción que permita a los individuos ser sujetos de su propia historia, transformando la realidad social (Piaget, 1974).	La visión de los informantes alinea la colaboración con la praxis freireana. La criticidad no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para la emancipación didáctica de la escuela y el estudiante, cuestionando currículos rígidos y la inercia pedagógica.

Condiciones y Propósito de la Comunidad: La colaboración se da en espacios para compartir experiencias (DD2) y en la revisión de propósitos (DA1), pero requiere de líderes pedagógicos (DD2). El fin último es garantizar que los estudiantes sean competentes para la vida (DA1).	Fullan (2021, Fuerzas del Cambio); Vázquez Rodríguez (2010): La necesidad de líderes de cambio y la presión de lo social son factores que impulsan a las escuelas a desarrollar un capital humano que pueda enfrentar la complejidad de los problemas reales.	La comunidad se dinamiza a través del liderazgo pedagógico horizontal (DD2), buscando la efectividad didáctica. El propósito se orienta no solo al desempeño académico, sino a la formación de competencias de vida, conectando la escuela con las exigencias sociales y culturales, y reafirmando su carácter emancipador.
Mecanismos para la Crítica Colectiva: La comunidad se manifiesta en la revisión del currículo y modelos (DA2), la búsqueda de patrones y direcciones comunes (DA1), y la creación de recursos didácticos (DD2) para la solución de problemas.	Nonaka y Takeuchi (1995, Conversión del Conocimiento); Flórez (1994): Los procesos de <i>externalización</i> y <i>combinación</i> de conocimiento tácito y explícito se logran en equipos de trabajo que comparten visiones y generan artefactos de conocimiento.	El proceso colaborativo utiliza mecanismos de investigación compartida (DA2), donde la reflexión es el puente que convierte las experiencias individuales (tácitas) en patrones pedagógicos compartidos (explícitos), materializados en recursos didácticos.

Nota: Elaborado por el Autor.

**Tabla 15**

*Triangulación Categoría Definitiva: Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos (PTEBAPI)*

<b>Perspectiva de los Informantes</b>	<b>Perspectiva de los Autores</b>	<b>Perspectiva del Investigador</b>
Resignificación como Innovación Metodológica: La resignificación se manifiesta en la innovación didáctica (DD1), aplicando nuevas	Shulman (1987, Conocimiento Pedagógico del Contenido - PCK); Mondragón (2020): La didáctica es la capacidad de transformar el conocimiento disciplinar	La resignificación es la puesta en práctica de la Gestión del Conocimiento, materializándose en la transformación del PCK de los docentes. El ABP

metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la integración de las TIC.	en formas pedagógicamente poderosas. La resignificación implica enriquecer y adaptar el PCK.	es la metodología predilecta para articular la investigación y la didáctica.
Medios y Experiencias de Aprendizaje: Se utilizan nuevas herramientas como la cartografía social, la lectura multimodal (DD1), el diálogo socrático ( <i>Filosofía para Niños</i> ) (DD1) y la creación de textos (DD2). El objetivo es generar experiencias de satisfacción e innovación (DD1).	Vygotsky (1978, Zona de Desarrollo Próximo - ZDP): El aprendizaje es un proceso social que requiere la mediación de herramientas culturales y la interacción social para construir conocimiento más allá del nivel actual del estudiante (Segura, 2012).	La elección de la cartografía, el diálogo y el multimodalismo demuestra una comprensión de la necesidad de utilizar mediadores culturales diversos para activar la ZDP en los estudiantes, haciendo el aprendizaje más retador y social.
Actitud del Docente y Reflexión: La resignificación implica que el docente se asuma como un sujeto imaginativo, creativo y reflexivo (DD1), que analiza sus propios procedimientos y discursos (DA2), y que asume riesgos (DA1).	Schön (1998, El Profesional Reflexivo); Sánchez Buitrago (2009): La práctica profesional se mejora a través de la “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción”, donde el profesional aprende de la experiencia y el error.	El docente resignificador es un profesional reflexivo que, a través de una actitud de perseverancia y diario pedagógico (DA2), utiliza la práctica como un laboratorio de prueba y error, innovando al asumir riesgos metodológicos.
Implicación Curricular: La resignificación ocurre cuando las prácticas cotidianas se resignifican en el ejercicio didáctico (DD1), lo que requiere adaptar el currículo y los planes de estudio. Las innovaciones resultan en satisfacción tanto para la escuela como para el estudiante.	Stenhouse (1984, Currículo como Hipótesis); Jiménez López (2018): El currículo no es un texto sagrado, sino un conjunto de hipótesis que el profesor prueba y adapta constantemente en el aula mediante la investigación de su propia práctica.	La práctica resignificada convierte al docente en el agente activo del currículo (Stenhouse), que lo adapta y modifica en función de las necesidades de sus estudiantes, en lugar de ser un mero ejecutor de programas preestablecidos.

---

Nota: Elaborado por el Autor.

**Tabla 16**

*Triangulación Categoría Definitiva: Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente (RECIRDOC)*

Perspectiva de los Informantes	Perspectiva de los Autores	Perspectiva del Investigador
<p>Resistencia a las Prácticas Tradicionales: El mayor desafío es el costo cognitivo de la rutina (DD2). La práctica tradicional es familiar y funciona a corto plazo, lo que genera un “bienestar negativo” y una resistencia al cambio por parte de docentes y estudiantes (DD2).</p>	<p>Bourdieu (1991, <i>Habitus</i>); Minakata Arceo (2009): El <i>habitus</i> es el sistema de disposiciones duraderas que guía las prácticas y percepciones. La rutina pedagógica actúa como un <i>habitus</i> que resiste la introducción de nuevas prácticas didácticas.</p>	<p>El desafío primario es la inercia pedagógica (Bourdieu), donde la tradición se ha institucionalizado como un <i>habitus</i> de bajo esfuerzo. La resignificación exige una ruptura cultural y cognitiva difícil de asumir por la comunidad educativa.</p>
<p>Tiempo, Recursos y Formación: La resignificación exige que el docente trabaje horas extras (DA2), ya que es difícil concentrar suficiente tiempo para estudiar y pensar nuevos conocimientos (DA2). Además, se requiere formación constante y la creación de espacios académicos dentro de la escuela.</p>	<p>Fullan (2021, <i>Capacidad de Cambio y Capital Social</i>): El éxito del cambio requiere tiempo para la experimentación y la reflexión (capacidad de cambio). Si la formación se externaliza y no se integra en la rutina escolar, la implementación fallará (Massé y Juárez, 2015).</p>	<p>La resignificación es costosa en términos de capital tiempo y capital intelectual (Fullan). Si la escuela no institucionaliza los espacios académicos internos (DA2) para el estudio y la reflexión, la innovación didáctica se convierte en una carga individual e insostenible.</p>
<p>Motivación y Reconocimiento: Se requiere una actitud de perseverancia y que el docente lleve un diario pedagógico (DA2). Sin embargo, estos retos se asumen más fácilmente si se recibe algún beneficio de tipo económico o simbólico (DA2) o si la</p>	<p>Maslow (1982, <i>Jerarquía de Necesidades</i>): Las necesidades de reconocimiento (estima) y autorrealización son cruciales para la motivación. Sin un sistema de incentivos y reconocimiento, el esfuerzo extra no se sostiene (Pernaleté Lugo y otros, 2023).</p>	<p>La sostenibilidad de la resignificación depende de la motivación extrínseca e intrínseca. La falta de reconocimiento (simbólico o económico) se convierte en un freno para la perseverancia, demostrando que la innovación requiere ser legitimada y</p>

<p>actividad forma parte de una práctica investigativa. Impacto de la Comunidad Docente: Los ejercicios de resignificación tienen mayor efectividad cuando se hacen dentro de espacios académicos de la propia escuela (DA2), reuniéndose por área para discutir logros y fracasos (DA2).</p>	<p>Nonaka y Takeuchi (1995, Modelo SECI): El proceso de conversión del conocimiento (especialmente la <i>externalización</i> y <i>combinación</i>) requiere un “campo de interacción” (<i>Ba</i>) o contexto compartido para que los individuos se involucren.</p>	<p>recompensada por la estructura escolar. El desafío de la resignificación se mitiga si la Comunidad Docente actúa como el <i>Ba</i> (Nonaka). Es decir, la resistencia individual se supera cuando la escuela provee el espacio y la estructura para la reflexión colectiva y la retroalimentación entre pares (DA2).</p>
---	--	---

Nota: Elaborado por el Autor.

**Entrelazando los hallazgos**

Después de realizar la triangulación de los datos suministrados por los informantes clave, las teorías de entrada y las emergentes y la perspectiva interpretativa del autor relacionado a la investigación *Gestión del Conocimiento en el Marco de la Resignificación Didáctica de los Docentes en el Contexto de la Educación Básica Secundaria* específicamente en la Institución Educativa Corazón de María, ubicada en Cartagena, Colombia se procedió a redactar la narrativa de cada categoría definitiva.

Es importante destacar que la triangulación es una técnica inherente de la investigación cualitativa y en el caso particular en la fenomenológica-hermenéutica como una manera de extraer hallazgos significativas sobre los aportes ontoepistemológica, teóricos y axiológicos del objeto de estudio que le da cientificidad y validez a la información presentada en estas narrativas.

**Síntesis de Interpretación Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiantado (GECICE)**

La triangulación de la categoría “Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiantado (GECICE)” revela una sólida convergencia entre la perspectiva de los informantes y el marco teórico seleccionado.

Existe un consenso en el modelo, los docentes y directivos (DD1, DD2, DA1, DA2) conciben la gestión del conocimiento no como un proceso administrativo, sino como el eje fundamental de la práctica pedagógica que exige un cambio de paradigma desde el magistrocentrismo hacia la centralidad del estudiante como sujeto activo de indagación. Este enfoque es perfectamente alineado con los principios de Stenhouse (1984) (profesor como investigador) y la necesidad de una reflexión didáctica constante.

Asimismo, el rol central de la pregunta, adquiere un énfasis recurrente en la pedagogía del problema o de la pregunta (DD1), lo cual se vincula directamente con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas de autores como Zabala y Arnau (2014) y Arrieta Rivero (2024). El conocimiento, para estos informantes, no se transmite, sino que se genera a partir de la curiosidad y el desafío intelectual que la pregunta introduce en el aula.

Por otro lado, el carácter colectivo e institucional, referido a la GC, se entiende como una actividad colectiva y estratégica (DA2), donde los espacios de socialización entre docentes (DA1) permiten la creación de un *capital de conocimiento compartido* que trasciende lo individual. Esta dinámica de comunidad de aprendizaje coincide con los postulados de Hargreaves, (2014) y Pino Lobo, (2024) y el modelo SECI de Nonaka y Takeuchi (1995) y Flórez (1994), donde el conocimiento tácito se hace explícito y se combina para impactar el currículo y el modelo pedagógico de la escuela.

En este sentido, la gestión del conocimiento en el contexto investigado se define como un proceso de investigación-acción pedagógica colectiva. La pregunta es el motor didáctico que impulsa al estudiante a investigar y, simultáneamente, obliga a los docentes a reflexionar de forma colaborativa sobre su práctica y sus decisiones institucionales. Este ciclo investigativo genera un nuevo conocimiento didáctico, constituyéndose en el marco de la resignificación de la práctica docente.

**Síntesis de Interpretación Comunidad docente colaborativa, crítica y emancipadora (CODOCCE)**

La categoría revela que la “Comunidad Docente” es mucho más que un grupo de apoyo; es una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) con una impronta sociocrítica. Los informantes concuerdan con Hargreaves y otros (2014) y Pino Lobo (2024) en que la colaboración es la base de la mejora, pero le añaden una dimensión profundamente emancipadora y transformadora, en línea con la filosofía de Freire (1985) y Piaget (1984).

El trabajo mancomunado es el método de co-investigación que permite a los docentes revisar críticamente la realidad (DD1), generando un conocimiento que busca “liberar” a los estudiantes de la ignorancia. Esta criticidad se institucionaliza en la revisión curricular (DA2), transformando el aula en un laboratorio social.

En esencia, la comunidad docente actúa como el mecanismo de control de calidad de la gestión del conocimiento. La comunidad colaborativa es el espacio donde el conocimiento individual (tácito) se externaliza, combina y se convierte en un conocimiento pedagógico estratégico (explícito) para la institución, siempre bajo el liderazgo de agentes de cambio que garantizan que el propósito final sea la formación de ciudadanos competentes para la vida, y no solo para la academia.

### **Síntesis de Interpretación Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos (PTEBAPI)**

La resignificación didáctica es la evidencia palpable de la Gestión del Conocimiento y la Comunidad Docente Crítica. Los informantes la definen como un proceso de innovación metodológica (DD1) donde el docente transforma activamente su *Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK)* Shulman (1987) y Mondragón (2020) para hacer frente a los desafíos del aula.

El corazón de esta resignificación es la implementación de didácticas mediadoras y retadoras que activan la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978) y Segura (2012), tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y herramientas como la cartografía social o el diálogo socrático (DD1). Estas herramientas buscan trascender el pensamiento tradicional, convirtiendo a los niños en sujetos críticos y capaces de dar respuestas contundentes (DD1).

Finalmente, la resignificación es posible gracias a la actitud reflexiva del docente (Schön, 1998), quien se asume como un investigador de su propia práctica. Al registrar sus procedimientos y discursos (DA2), el profesor no solo mejora su didáctica, sino que también ejerce el rol de agente transformador del currículo de Stenhouse (1984) y Jiménez López (2018), ajustando las hipótesis curriculares para generar experiencias de aprendizaje que resulten en satisfacción e innovación institucional.

### **Síntesis de Interpretación Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente (RECIRDOC)**

La categoría "Desafíos" pone de manifiesto las tensiones estructurales y culturales que amenazan la sostenibilidad de la resignificación didáctica. El principal obstáculo es la resistencia al cambio, entendida como el *habitus* pedagógico de Bourdieu (1991) y Minakata Arceo (2009) que prioriza la rutina y la comodidad de las prácticas tradicionales (DD2).

A nivel estructural, la resignificación impone un costo de tiempo y esfuerzo significativo (DA2). La falta de espacios académicos institucionalizados para el estudio y la reflexión (DA2) convierte el desarrollo profesional en una carga individual, un factor de fracaso (Fullan, 2021 y Massé y Juárez, 2015). Para que la resignificación didáctica sea un proceso institucional y no un esfuerzo heroico aislado, la escuela debe proveer este capital tiempo y espacio.

Finalmente, la motivación es un desafío clave. La necesidad de beneficio simbólico o económico (DA2) subraya la importancia de las necesidades de reconocimiento y estima (Maslow, 1982 y Pernalette Lugo y otros, 2023). El docente requiere ser legitimado y recompensado por el esfuerzo extra que implica el ser un profesional reflexivo. La única manera de gestionar estos desafíos de manera efectiva es a través de la Comunidad Docente, la cual debe funcionar como el *Ba* (Nonaka y Takeuchi, 1995) o campo de interacción que provee la estructura y el apoyo necesarios para convertir el esfuerzo individual en una estrategia colectiva y sostenible.

Para cerrar este apartado tan interesante, se presenta a continuación las definiciones de las categorías definitivas del estudio. Esta matriz sintetiza y define las **Categorías Definitivas** de la investigación, basadas en el análisis de los testimonios de los informantes clave (DD1, DD2, DA1, DA2), Las teorías de entradas y emergentes y la postura subjetiva e intersubjetiva del autor. Cada conceptualización representa la comprensión unificada del colectivo respecto a las preguntas generadoras.

**Tabla 17**

*Conceptualización de las Categorías Definitivas*

<b>Categoría Definitiva</b>	<b>Conceptualización</b>
Gestión del conocimiento investigativa centrada en el estudiantado	Proceso investigativo permanente y estratégico que transforma el aula en laboratorio de indagación, sitúa al estudiante como protagonista y al docente como facilitador o mediador. Se concibe como una disciplina sistémica que inicia desde la pregunta problema y prioriza la curiosidad, la lectura crítica y la inclusión para capitalizar el conocimiento explícito y tácito de la organización.
Comunidad docente colaborativa, crítica y emancipadora	Ecosistema de aprendizaje dinámico y horizontal estructurado como una Comunidad de Práctica (CdP) o de Indagación Científica. Construye conocimiento compartido mediante trabajo mancomunado e interdisciplinario, el análisis crítico del <i>porqué</i> de las prácticas exitosas, y la validación basada en la evidencia/datos. Está orientada a la transformación epistemológica, el cuestionamiento de rutinas y la emancipación educativa y social del estudiantado.
Prácticas transformadoras de enseñanza basadas en proyectos investigativos	Conjunto de experiencias pedagógicas con alto impacto social y medible que utilizan metodologías activas (ABP, proyectos), el trabajo por proyectos en fases estructuradas, la construcción colaborativa de marco teórico y la producción de resultados creativos y contextualizados (podcast, videoclips). Estas experiencias evidencian la apropiación crítica de nuevas teorías y generan una mejora real y formativa en el clima escolar y el aprendizaje.
Retos epistemológicos, contextuales y de implementación para la resignificación docente	Desafíos que emergen del entorno estudiantil, la inercia cultural y la rigidez institucional: generar el punto de quiebre para preguntas-problema, romper con la visión vertical del docente, asegurar la

---

construcción colectiva y el tejido epistemológico. Además, exige atender la diversidad de ritmos y afrontar los obstáculos de la sobrecarga laboral, la falta de tiempo para el estudio y la dificultad para contextualizar teorías abstractas a las problemáticas sociales locales.

---

Nota: Elaborada por el Autor.

Estas categorías y sus conceptualizaciones conformarán el constructo teórico de esta tesis doctoral, las cuales se expondrán en el siguiente apartado. Este producto reviste relevancia en el escenario educativo en la Institución objeto de estudio y en el país de Colombia.

## APARTADO V

### **EL CONSTRUCTO TEÓRICO: Modelo Sistémico de la Gestión del Conocimiento como Eje de la Resignificación Didáctica para la Emancipación Educativa**

#### **Prolegómenos de la Emergencia Teórica**

La presente sección constituye la culminación del proceso investigativo, donde se cristaliza el *Modelo Sistémico de la Gestión del Conocimiento como Eje de la Resignificación Didáctica para la Emancipación Educativa*. Este constructo no es una mera síntesis descriptiva, sino una producción teórica original derivada de la intersubjetividad de los docentes de aula y directivos de la Institución Educativa Corazón de María, quienes, en su rol de informantes clave, permitieron desentrañar los significados profundos de su praxis.

Para alcanzar este nivel de teorización, fue necesario transitar por la piedra angular de la problematización, el rigor del estado del arte y la flexibilidad del método fenomenológico-hermenéutico. Como bien expresa Martínez (2006), teorizar consiste en "percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar y establecer nexos" (p. 279). En este sentido, el autor asume una postura creativa e innovadora para descifrar las percepciones emergentes, fusionándolas con los referentes teóricos universales y la subjetividad reflexiva del investigador.

#### **Arquitectura y Dimensiones del Modelo Sistémico**

El modelo se fundamenta en la premisa de que la Gestión del Conocimiento (GC) en la escuela debe trascender la operatividad administrativa para convertirse en un proceso estratégico de investigación-acción colectiva. A continuación, se profundiza en los cuatro pilares que sostienen este entramado:

#### **I. Dimensión Ontológica: GECICE (Gestión del Conocimiento Investigativa Centrada en el Estudiantado)**

Este pilar representa el corazón del modelo. Implica un quiebre paradigmático con el "magistrocentrismo" tradicional. Aquí, la GC se convierte en una herramienta de indagación permanente donde la pedagogía de la pregunta (Freire, 1985) desplaza a la pedagogía de la respuesta.

Profundización: El aula deja de ser un espacio de transmisión para transformarse en un laboratorio social. La inclusión y la lectura crítica no son temas transversales, sino la materia prima de un tejido epistemológico donde el conocimiento tácito del estudiante se valora y se capitaliza.

## **II. Dimensión Dialógica: CODOCCE (Comunidad Docente Colaborativa, Crítica y Emancipadora)**

La sostenibilidad del modelo reside en este ecosistema de aprendizaje horizontal. Inspirado en el concepto de Ba (Nonaka y Takeuchi, 1995), el CODOCCE es el espacio compartido donde surge la chispa del conocimiento.

Profundización: No es solo una reunión de profesores; es una Comunidad de Práctica (CdP) donde el docente ejerce la crítica sobre su propia rutina. El sentido es profundamente emancipador: solo un docente que se libera de sus propios prejuicios pedagógicos puede guiar al estudiante hacia la autonomía y la libertad intelectual.

## **III. Dimensión Operativa: PTEBAPI (Prácticas Transformadoras de Enseñanza Basadas en Proyectos Investigativos)**

Es la manifestación tangible del constructo. Aquí es donde el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) de Shulman (1987) se resignifica.

Profundización: El docente actúa como un investigador de su propia práctica (Schön, 1998/Stenhouse, 1984). Al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el diálogo socrático, se activa la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). El resultado no es solo una nota escolar, sino una producción creativa contextualizada que impacta el clima institucional.

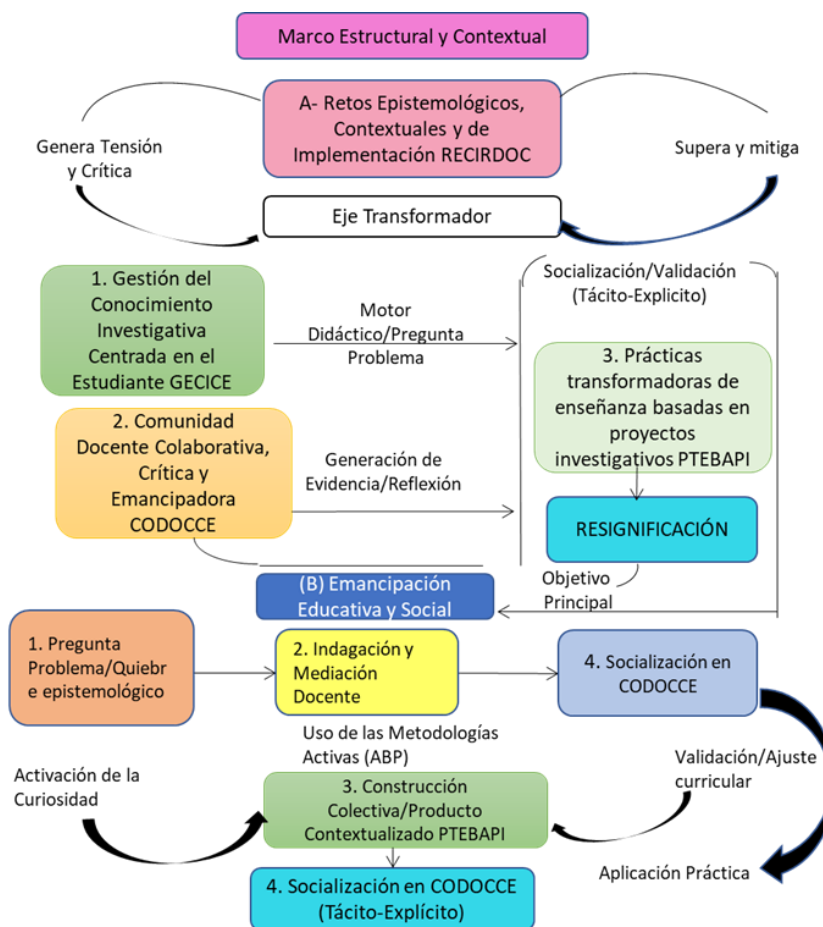
## **IV. Dimensión Crítica: RECIRDOC (Retos Epistemológicos, Contextuales y de Implementación)**

Todo modelo sistémico enfrenta tensiones. El principal obstáculo identificado es el habitus pedagógico (Bourdieu, 1991): esa inercia que empuja a volver a lo tradicional por comodidad.

Profundización: La sobrecarga laboral y la falta de "capital tiempo" son desafíos reales. El modelo propone que la escuela debe legitimar el esfuerzo del profesional reflexivo, asegurando que la motivación (Maslow, 1982) no sea solo externa, sino una satisfacción ética por la transformación lograda.

### Gráfico 8

#### Interpretación Dinámica



Nota: Elaborado por el Autor.

El Gráfico 8 ilustra un flujo bidireccional. El Motor Central (GC) actúa como un sol que irradia energía a los otros tres bloques. La GECICE y el CODOCCE

funcionan como los inputs (entradas) de valores y saberes, mientras que las PTEBAPI son los outputs (resultados) de transformación. Todo el sistema está envuelto por los RECIRDOC, que actúan como una membrana de realidad que el sistema debe aprender a permear para alcanzar la meta final: la Emancipación Educativa y Social.

### **La Narrativa del Ciclo Transformador**

El ciclo no es lineal, es una espiral ascendente. Comienza con el quiebre de una pregunta y termina con un docente que ha resignificado su identidad profesional. Este modelo representa un nuevo ethos para la Institución Educativa Corazón de María, ofreciendo una ruta clara para formar estudiantes que no solo consuman información, sino que investiguen y transformen su propia realidad en Cartagena.

## APARTADO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### **Conclusiones Reflexivas sobre los Hallazgos**

El cierre de un proceso doctoral no es solo la suma de resultados, sino la síntesis reflexiva de una transformación epistémica. En atención al propósito general de *Generar un constructo teórico sobre la Gestión del Conocimiento (GC)*, se presentan las siguientes conclusiones derivadas del diálogo con los actores sociales:

#### **1. Sobre la naturaleza de la GC y la Resignificación (Respuesta a Develar e Interpretar)**

Se concluye que para los docentes, la GC trasciende la operatividad administrativa para instalarse en la reflexión ontológica. La resignificación didáctica no es un simple cambio de actividades, sino un acto de emancipación profesional donde el docente supera el “conocimiento rutinario” para incorporar modelos innovadores. La GC actúa como el puente que transforma el saber tácito -la sabiduría acumulada en la experiencia- en conocimiento explícito que se materializa en una praxis renovada.

#### **2. Sobre la Dimensión Significativa y el Impacto en el Estudiante (Respuesta a Comprender)**

La verdadera trascendencia de la GC reside en su capacidad para detonar un impacto cognitivo profundo en el estudiantado. Los hallazgos confirman que herramientas como la entrevista académica (basada en el método clínico-crítico de Piaget, 1970) son esenciales para develar el razonamiento del niño. Al enfrentarlos a “preguntas retadoras”, los docentes comprenden que la capacidad de respuesta crítica del estudiante es el indicador más fiel del éxito de una didáctica resignificada, validando así el componente GECICE (Gestión centrada en el estudiantado).

#### **3. Sobre la Síntesis del Constructo Teórico (Respuesta a Configurar y Propósito General)**

El análisis fenomenológico-hermenéutico permitió configurar el Modelo Sistémico de la Gestión del Conocimiento como Eje de la Resignificación Didáctica para la Emancipación Educativa. Se concluye que este modelo no es lineal, sino una espiral

cíclica donde: El docente se asume como investigador de su propia práctica; la interacción en comunidades de aprendizaje (CODOCCE) es el motor que socializa el saber y la satisfacción del logro estudiantil se convierte en el combustible que mantiene viva la innovación (Efecto PTEBAPI).

### **Recomendaciones: Hacia una Cultura de la Emancipación Educativa**

En virtud de la riqueza del modelo generado, el investigador propone las siguientes líneas de acción:

**Institucionalización del Modelo:** Se recomienda a la Institución Educativa Corazón de María adoptar el Modelo Sistémico como marco orientador de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). La GC debe dejar de ser un acto aislado para convertirse en una política de sistematización de buenas prácticas.

**Fortalecimiento del Perfil Docente Investigador:** Implementar de forma regular la metodología de entrevistas académicas (estilo Piaget, 1970). Esto permitirá a los docentes seguir develando los procesos de razonamiento de sus alumnos, transformando la evaluación en un acto de comprensión profunda y no en una simple medición de contenidos.

**Consolidación de Ecosistemas Colaborativos:** Fomentar la creación de redes de intercambio de significados, impulsando las Comunidades de Práctica (CODOCCE). No se trata solo de compartir materiales, sino de interpretar colectivamente los aciertos y retos pedagógicos, replicando el proceso de reflexión que dio origen a esta tesis.

**Gestión de los Desafíos (RECIRDOC):** Se sugiere a los directivos diseñar estrategias de motivación que mitiguen la resistencia al cambio y la sobrecarga laboral, reconociendo el tiempo de reflexión y estudio como parte esencial de la carga académica del docente.

**Nuevos Horizontes Investigativos:** Se propone realizar estudios comparados en otras instituciones de Cartagena para validar la adaptabilidad del constructo, así como desarrollar instrumentos cualitativos que midan la relación entre la satisfacción docente y el nivel de innovación didáctica.

## REFERENCIAS

- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus* [en línea]. 2007, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>.
- Arias, F. (1997). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ta edición. Editorial Episteme.
- Arrieta Rivero, S. (2024). *Cocreación curricular: un proceso dialógico y reflexivo movilizador de la autogestión del aprendizaje en el entorno escolar de básica y media*. [Tesis doctoral inédita, Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Cúcuta], Colombia. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/0cbd821a-348d-4823-ab67-e3110fcbd46f/content>.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Azoulay, A. (2023, enero 24). Mensaje de la directora general de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384281\\_spa?posInSet=2&queryId=27c20310-7054-40c4-810c-31cc778fb3c9](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384281_spa?posInSet=2&queryId=27c20310-7054-40c4-810c-31cc778fb3c9).
- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. ECOE Ediciones.
- Bonilla, C. y Rodríguez, E. y. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo Editorial Norma.
- Bórquez Hernández, G. (2023). *La formación continua centrada en la reflexión de la práctica docente: experiencia de grupos pedagógicos y acompañamientos de docentes en el aula*. [Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla]. Sevilla.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/147718/B%c3%b3rquez%20Hern%c3%a1nez%2c%20Glenny%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Bourdieu, P. (1991). *La distinción*. Taurus.

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), pp. 164-167. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia.

Constitución Política de Colombia [Cons]. 1991. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. República de Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>.

Delors, J. (1996). *Encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Ediciones UNESCO.

Drucker, P. (1970). *Technology, Management and Society*. Heinemann, London.

Educación en Colombia.com. (2019). Institución Educativa Corazón de María. <https://guia-bolivar.educacionencolombia.com.co/discapacidad-autismo/INSTITUCION-EDUCATIVA-CORAZON-DE-MARIA-cartagena-bolivar-i32937.htm>.

Elías Hernández, J. A. (2019). El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace, en *Procesos Formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, Reflexiones, convergencias y Divergencias*. Arzola Franco, David (Coord.). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

Fernández-Rufete Navarro, A. (2022). *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura: un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)*. [Tesis doctoral

Inédita, Universidad de Murcia], España.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=312881>.

Flórez, O. R. (1994). *Corrientes del constructivismo*. McGraw-Hill.

Flórez, O. R. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015). Educación: Desafíos.  
<https://www.unicef.org/colombia/educacion>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018). Consulta Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes.  
<https://www.unicef.org/colombia/media/9886/file/Consulta%20a%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20.pdf>.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *CSE Leading Education Series* N° 01. [https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/04/21\\_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/04/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf).

Galindo Quispe, A. I. (2021). *Gestión del conocimiento en docentes del nivel secundaria: Revisión sistemática*. [Tesis doctoral Inédita, Universidad César Vallejo], Perú.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/76825>.

Garrido, S. (2013). Hacia una resignificación de la didáctica. *Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica. Pedagogía y Saberes*, 39, 117-139.

Grijalba Vallejo, R. P. y Mendoza Otero, J. N. (2020). Formación didáctica continua de los docentes de educación básica primaria en Colombia: un análisis necesario. *Revista Universidad y Sociedad* [online], (12)1, 209-216.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100209&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100209&lng=es&nrm=iso).

Gutiérrez, F. (1989). *Escenarios cualitativos*. Fe y Alegría.

- Hargreaves, A., Boyle, A. y Harris, A. (2014). *Liderazgo edificante: cómo las organizaciones, los equipos y las comunidades aumentan el rendimiento*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Husserl, E. (1949). *La conciencia y la realidad natural. En: Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez López, A. F. (Comp.). (2018). *Gestión del conocimiento educativo: un campo necesario para comprender y transformar la escuela de hoy*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Kuhn, T. S. (1972). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Leal, N. (2005). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. Universidad Nacional Abierta. <https://-docplayer.es/31760458>.
- Ley General de Educación (1994). Ley 115. Publicado en el Diario Oficial No. 41.214, Febrero 08, 1994.
- Liévanos Álvarez, M. C. (2016). *La gestión del conocimiento en la construcción colectiva del proyecto curricular de centro Elemento para la innovación educativa*. [Trabajo de grado de Maestra en educación y gestión del conocimiento]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3812>.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En: Norman Denzin e Ivonna Lincoln (Editors). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Lozada Perdomo, B. I. (2024). *Estrategia metodológica para fortalecer el pensamiento matemático, y la gestión de conocimiento en estudiantes con altas capacidades en Colombia y México*. [Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Querétaro, México]. <https://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/11892/2/IFDCC-309263.pdf>.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.

- Martínez, M. (2004). *La Investigación Cualitativa: un abordaje Teórico desde un nuevo Paradigma*. Universidad de Carabobo.
- Martínez, M. (2006). *La Ciencia y Arte en la Investigación Cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Editorial CCS.
- Maslow, A. H. (1982). *La Personalidad Creadora*. Kairós.
- Massé, C. y Juárez, R. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 201-212.
- Minakata Arceo, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, 32 Tlaquepaque ISSN 2007-7033.
- Ministerio de Educación Nacional (2017a). Avance en la Construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Versión 7. 2 de mayo de 2017.
- Ministerio de Educación Nacional (2017b). Cerrar las Brechas: El Mayor Desafío del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) para la Vigencia 2016-2026. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_colombia\\_04\\_04.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_04_04.pdf).
- Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. *Revista MECEDUPAZ*, N°. III, 39-63.
- Mondragón F. (2020). Línea de tiempo sobre la didáctica. <https://www.scribd.com/document/455627453/Linea-de-Tiempo-sobre-la-Didactica>.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (10)1, 27-43. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>.

- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022). Objetivos de desarrollo sostenibles 2030. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Pamparacuatro Martín, J. (2020). El constructivismo posmodernista: historia de una doctrina anticientífica. *Revista de Filosofía*, 45(2), 375-396. <https://doi.org/10.5209/resf.72293>.
- Pernalete Lugo, J., Lázaro Guillermo, J. C., Ramírez Zumaeta, L. y Odor Rossel, Y. (2023). Constructivismo y posmodernidad: investigación sobre las relaciones del sujeto con el medio en el siglo XXI. *Revista de Filosofía*, 40(104), 12-25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7643302>.
- Piaget, J. (1970). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Ariel.
- Pino Lobo, M. A. (2024). *Lineamientos pedagógicos para la formación docente en las escuelas normales superiores de Colombia*. [Tesis doctoral inédita, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas]. <file:///C:/Users/hp/Downloads/Maira+Alejandra+Pino+Lobo.pdf>.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española. (23.aed.). <http://www.rae.es/rae.html>.
- Sabariego Puig, M. (2009). *La Investigación Educativa. Génesis, Evolución y Características en Metodología de la Investigación Educativa*. Bisquerra Alzina, R. (Coordinador). 2da edición. Madrid: La Muralla.

- Sánchez Buitrago, J.O. (2009). La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Praxis*, 5(1), 183-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907149>.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2015) La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*. 68, 211-227.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Segura, M. (2012). Construcción de competencias requeridas en la investigación educativa y la sistematización de la docencia, según las percepciones de estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 77-92.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ediciones Juna Granica, S.A.
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Editorial Mc Graw Hill.
- Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Suárez, X. y Castro, N. (2022). Contribución del aprendizaje basado en problemas en el Pensamiento Crítico. *Revista de Escuelas Normales*, 97(36), 1-15. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96182>.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Tineo León, F. (2024). *Estrategias didácticas y el aprendizaje cooperativo en la motivación de los estudiantes de educación primaria, Ayacucho 2023*. [Tesis doctoral inédita. Universidad César Vallejo, Lima-Perú]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/141064/Tineo\\_LF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/141064/Tineo_LF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- Torres Suárez, D. A. (2024). *Aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en educación secundaria*. [Tesis doctoral Inédita, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. Venezuela.  
<http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1130/1004>.
- Torres Vásquez, J. (2024). Gestión pedagógica: una revisión de las investigaciones cuatrienio 2020-2024. *Pedagogical Constellations*, 3(2), 238-255.  
<https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.58>.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2008). Doctorado en educación.  
<https://www.upel.edu.ve/doctorado-en-educacion/>.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y Tesis Doctorales*. FEDUPEL.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vásquez Rodríguez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Universidad de la Salle.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-nisalle/20170117011106/Estrategias>.
- Villarroel, C. (1991). *El curriculum en educación superior*. Ediciones Dolvia. Colecciones Paideia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Editorial Grao.

## ANEXO A

### [GUIÓN DE ENTREVISTA]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL  
MAGISTERIO  
PROGRAMA DOCTORADO



El presente Guion de entrevista corresponde con la metodología planteada en esta investigación, el cual se aplicará a los informantes clave seleccionados para la tesis doctoral *Gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica de los docentes en el contexto de la educación básica secundaria*, información que se procesará de una manera confidencial para responder al propósito general *Generar un constructo teórico desde la gestión del conocimiento en el marco de la resignificación didáctica del docente en la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena*.

- 1.- ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?
- 2.- ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?
- 3.- ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?
- 4.- ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?

El estudio busca crear una nueva teoría que ofrezca una guía para que los docentes de la Institución Educativa Corazón de María en Cartagena transformen su forma de enseñar, utilizando para ello las herramientas y los principios de la gestión del conocimiento. La meta final es mejorar la calidad de la educación a través de la innovación en las prácticas didácticas de los profesores.

## ANEXO B

### [Testimonios de los Informantes Clave]

#### *Informante Clave DD1*

**Pregunta generadora 1:** ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?

#### **Aporte testimonial**

La gestión del conocimiento en el campo educativo es la base de todo tipo de pedagogía. El aula de clase debe ser un laboratorio de investigación, de generar experiencias significativas donde el estudiante es el centro del proceso. Ya el maestro o el magistrocentrismo han ido desplazándose. Ya no debe aparecer el maestro explicador. Ya no debe ser el maestro explicador, ya debe ser el estudiante, el educando, el que genere o haga un proceso de gestión educativa con este mundo convulsionado que problematiza o invita a problematizar muchas cosas bajo una orientación o mediación del docente. Eso debe ser la gestión del conocimiento en el campo educativo. Obviamente, los estilos, los enfoques pedagógicos, los modelos van a generar distintas formas. Incluso, también variará en la medida en que tenga la posibilidad de pensarse en un número de posibilidades de niños con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, con mucha más razón, el aula de clase debe generar nuevas formas de gestión del conocimiento.

Repito, donde el estudiante sea el que genere con el acompañamiento del docente esa gestión. Por tanto, la palabra investigación debe ser fundamental en el campo de la gestión educativa. Y no podemos desplazar esa palabra. Esa palabra debe ser el día a día el quehacer educativo en el aula de clase. Ciencias, indagar, posibilitar curiosidad, gestionar conocimiento, impulsar y promover la lectura crítica. Fundamentalmente, todo debe iniciarse con la pregunta problema. Toda gestión educativa, toda gestión del conocimiento debe ser generada en un primer momento desde la pregunta problema. Debemos promover la pedagogía del problema o la pedagogía, que también se hace llamar la pedagogía de la pregunta. Entonces, por supuesto, repito, Es bueno esperar que el estudiante sea quien traiga las preguntas desde ese entorno o desde ese mundo, como dice Paulo Freire. Nosotros gestionamos conocimientos colaborativamente en un mundo que nos invita a interactuar con otros. Entonces, gestionamos conocimiento con otros y le damos significado a ese mundo que trae el otro. Y en la medida que construyamos dialécticamente eso, gestionamos un conocimiento de carácter investigativo.

**Pregunta generadora 2:** ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?

#### **Aporte testimonial**

Definitivamente los investigadores se construyen desde el trabajo mancomunado, el trabajo colaborativo. Decir ahora mismo no se hace investigación en el aula, sino es con capacidad de compartir con otros las posibilidades del conocimiento. En este caso, el maestro orienta y se integra a otros profesores, a otros maestros que tengan la posibilidad de mirar también desde una perspectiva crítica esa realidad. Entonces ahí

viene lo transdisciplinaria, lo interdisciplinario y por supuesto generar conocimiento a partir de unas comunidades de indagación es ahora mismo en el mundo lo más lo de vanguardia.

La vanguardia pedagógica se construye a partir de trabajos colaborativos. Por tanto, los trabajos colaborativos y las lecturas críticas de esa realidad que percibimos a través del mundo de lo académico, a través del mundo experiencial, a través del mundo de emancipación y cuestionamientos, porque debe ser una pedagogía transformadora y emancipadora lo que está en medio de todo esto. De tal manera, repetimos, ¿Cómo imaginas una comunidad docente? Una comunidad docente tiene que ser transformadora y desde un enfoque emancipador liberar a esos seres humanos de un estado de ignorancia. De tal manera que esa comunidad docente debe propugnar para que esos grupos de estudiantes liberen se liberen de esas ataduras que genera el desconocimiento.

No hay conocimiento absoluto, lo que hay es que construir posibilidades de conocimiento. En la medida que la ciencia avanza siempre será un mundo enigmático y problemático, siempre será un mundo misterioso y lleno de preguntas. Los seres humanos somos problema y misterio a la vez. Por tanto los trabajos colaborativos de aula generan conocimiento y ojalá, repito, desde una perspectiva transformadora, emancipadora que genere liberación auténtica, es decir, salirnos de ese afán de que lo absoluto nos puede por ahí el paradigma por ejemplo, de la paradoja de la complejidad de Jacques Morín nos plantea todas esas necesidades de que salgamos del paradigma positivista, del paradigma anquilosado, del tradicional racionalismo dogmático o no nos entremos con mucha confianza al mundo del empirismo que nos dieron los ingleses, sino abrirse a nueva forma de experimentación y de trabajo, de construcción de conocimiento. Esta es la perspectiva colaborativa crítica que necesitamos hoy en unas comunidades auténticas de docentes transformadores.

**Pregunta generadora 3:** ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?

#### **Aporte testimonial**

Bueno, eh, experiencias significativas en términos de transformación de prácticas pedagógicas, eh. Desde el año 2012-2014 hemos estado experimentando con la metodología ABP en el colegio Comfamiliar Eh, llevo más, más de 15 años trabajando en términos de investigación con esta comunidad de EH Cartagena, Colegio de una caja de compensación eh pequeña aquí en Cartagena, pero que tiene un propósito enorme a nivel educativo. Digamos que el modelo pedagógico es un modelo social cognitivo y dentro de esa medida de las posibilidades que brinda el modelo, que son muy, muy, muy importantes, está un trabajo por proyecto en el área de filosofía. El proyecto en grado 8vo. y 9no, se trabaja filosofía tratando de he digamos he promover, estimular la investigación he. Asumir que la curiosidad natural del ser humano puede ser algo verdaderamente valioso al momento de iniciar procesos de investigación en el aula. Entonces no dejar siempre de motivar, eso llama la curiosidad en los estudiantes desde prácticas pedagógicas muy estimulantes. Entonces una de ellas es la metodología ABP, la cual se intensifica en el grado 10no., con un proyecto de investigación que atraviesa todo el año. Son cinco fases he, la fase inicial es la

pregunta problema inicial la establecemos a partir de una indagación y bueno, vamos avanzando así hacia fases donde ellos aprenden a hacer, eh. Digamos desde un mapa conceptual, un silogismo, unos mapas mentales, árbol de problemas. También asumimos que en una segunda fase debe haber un marco teórico que va en construcción, donde los niveles de lectura crítica eh. Pues representado en mapas conceptuales de esas lecturas, construcción de un marco teórico robusto que sea capaz que el estudiante determine autores definitivamente eh importantes para su investigación y significativamente para su vida y para su proyecto de vida. Esta metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) digamos que podría ser una auténtica experiencia de transformación pedagógica que nos ha dado muchos logros eh. De verdad que eh, los egresados de Comfamiliar eh. Podemos detectar que los que más aprovechan ésta. Estos semilleros de investigación tienen grandes resultados a nivel de universidad y eh generalmente tienen proyectos investigativos, pertenecen a comunidades de indagación. Y bueno, también esto, esto que le acabo de mencionar, las comunidades de indagación.

El trabajo colaborativo es fundamental en grado 11vo., eh determinan ellos construir toda una cantidad de resultados con la creatividad que amerita un proyecto de filosofía, desde unos ensayos eh, hasta la creación de unos resultados finales, como un eh, un podcast. Entregan también un videoclip del proyecto, se entregan, por supuesto, un documento Word donde se establece todo un recorrido de cinco fases. Y bueno y se sustenta en el proyecto. Los proyectos se sustentan durante todo el año. El estudiante permanece en esas cinco fases conectado con sus tutores, el guía del área de filosofía, en las clases de filosofía de acuerdo al horario establecido. Son encuentros para dilucidar, compartir todas esas experiencias que se ha tenido. Algo importante también en los proyectos de filosofía es que el cine, el arte, la pintura, la escultura, eh hacen parte también de esto. Por tanto, la fotografía, eh. El buen cine es el selectamente escogido para que precisamente acompañen los procesos de motivación en los proyectos diversos que tengan, porque los temas o los problemas de investigación son eh auténticamente construidos desde el estudiante.

**Pregunta generadora 4:** ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?

#### **Aporte Testimonial**

Mi experiencia como tutora del programa Todos Aprenden, o sea el PTA, me brindó una perspectiva única para impulsar la transformación pedagógica a nivel sistémico. No se trataba sólo de implementar contenidos, sino de resignificar la práctica docente a partir de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos validados. Voy a permitirme describir dos experiencias claves que lideré, centradas en la implementación de las estrategias del PTA.

La primera, de la fragmentación a la coherencia curricular, o sea, la integración de los derechos básicos de aprendizaje, DBA. El nuevo conocimiento fundamental aquí fue la comprensión profunda de los derechos básicos de aprendizaje, los DBA. Antes, la enseñanza estaba a menudo fragmentada, estaba enfocada en temas aislados del libro de texto.

La transformación liderada. Introduce el conocimiento de los DBA, no como una lista de contenidos, sino como el hilo conductor que define los desempeños esenciales que

el estudiante debe alcanzar. Esto obligó al docente a preguntarse para qué enseño este tema y cómo este tema desarrolla la competencia X del DBA.

Entonces, los talleres de microplanificación. Allí lideré los talleres de microplanificación curricular con los docentes de un mismo ciclo, ejemplo, el ciclo de tercero a quinto de primaria. En estas sesiones, transformamos el conocimiento de los DBA en secuencias didácticas cohesionadas.

Por ejemplo, un docente de cuarto de primaria ya no solo daba las fracciones, sino que planificaba esa unidad en coherencia con lo que el DBA exigía al finalizar el ciclo. Esta práctica pedagógica transformada generó un lenguaje común y una cultura de la coherencia vertical en las instituciones, todas las instituciones que trabajaban con el PTA. Los docentes dejaron de trabajar aislados y comenzaron a entender su rol como parte de un engranaje.

Esto se produjo en una notable mejora, o sea, se vio su traducción en los resultados de las pruebas a ver. Se vio una mejoría notable en la mayoría de los colegios en los que está presente el PTA. Porque los estudiantes no solo veían o ven contenidos, sino que desarrollan las competencias esperadas para su nivel. De la evaluación punitiva a la retroalimentación formativa. Eso es con el uso de los módulos del PTA.

La segunda gran transformación se centró en cambiar la práctica evaluativa, basándonos en el conocimiento del PTA sobre la evaluación para el aprendizaje, el nuevo conocimiento y el desafío.

El conocimiento era que la evaluación no es solo calificar, sino para informar la enseñanza. El desafío era desvincular la evaluación de la amenaza del castigo y convertirla en una herramienta de mejora. Modelación en el aula.

O sea, mi rol como tutora fue crucial aquí. No solo impartía la teoría, sino que entraba a las aulas con los docentes, lo que llamamos acompañamiento in situ en el aula. Para modelar cómo utilizar los módulos de desarrollo del aprendizaje del PTA.

O sea, mostré cómo se podía hacer una pregunta del módulo, no para una nota, sino para diagnosticar dónde el estudiante tenía una dificultad conceptual. En los espacios de comunidades de aprendizaje, que nacieron y crecieron mucho con el PTA en las escuelas, pero sobre todo en básica primaria, analizamos conjuntamente las respuestas erróneas de los estudiantes. El nuevo conocimiento es que el error no es una deficiencia del estudiante, sino un dato pedagógico para el docente.

O sea, transformamos la práctica al exigir que el docente no solo señalara el error, sino que ofreciera una retroalimentación específica y accionable. Esta transformación redujo la ansiedad de los estudiantes hacia la evaluación. El docente se convirtió en un investigador de su propia práctica, ajustando sus metodologías inmediatamente después de diagnosticar un error común.

Esto no solo mejoró el rendimiento, sino que fortaleció la autonomía profesional del docente al darle herramientas concretas para tomar decisiones pedagógicas informadas y basadas en la evidencia del aula. Estas experiencias, ancladas en el marco del PTA, demuestran cómo la gestión del conocimiento se convierte en el motor para llevar una teoría validada a la práctica pedagógica cotidiana, generando un impacto real y medible en el aprendizaje de los estudiantes

## **Informante Clave DD2**

**Pregunta generadora 1:** ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?

### **Aporte testimonial**

Cordial saludo, docente directivo, de profesión psicopedagoga, especialista en pedagogía de la lúdica, magíster en educación, he laborado como docente de educación básica primaria, educación básica secundaria. Fui tutora también del programa Todos a Aprender PTA y actualmente laboro como coordinadora pedagógica de la institución educativa Corazón de María. Bien, yo concibo la gestión del conocimiento en educación como una disciplina estratégica y sistémica, cuyo objetivo central es maximizar el valor del capital intelectual de una institución para mejorar directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La gestión del conocimiento en este contexto se fundamenta en un ciclo continuo que abarca, para mí, cuatro aspectos críticos. Primero, la identificación y captura del conocimiento. La gestión del conocimiento empieza por reconocer y localizar los diferentes tipos de conocimiento existentes en la organización.

¿Cuál es el conocimiento explícito? Aquel que es formal y está codificado, como los planes de estudio, los manuales de procedimiento, las investigaciones académicas, los datos de rendimiento estudiantil, y se gestiona en repositorios digitales y bases de datos. Por otro lado, el conocimiento tácito, que es el más valioso y difícil de gestionar, que incluye las experiencias, habilidades, intuiciones y mejores prácticas desarrolladas por los docentes a lo largo de su carrera, y se encuentra en la cabeza de las personas.

Segundo, organización y almacenamiento. Una vez identificado el conocimiento, debe ser estructurado para que sea útil. Esto implica una sistematización, que es transformar la experiencia individual tácita en conocimiento colectivo, explícito. Por ejemplo, al crear modelos de mentoring o documentar un caso de éxito pedagógico.

La creación de una memoria institucional, o sea, establecer plataformas, sistemas de gestión del conocimiento, donde se almacene toda la información validada, asegurando que el conocimiento no se pierda cuando el personal cambie.

Tercero, la transferencia y compartición. Este es el aspecto más crucial, ya que el conocimiento sólo genera valor cuando se usa. La gestión del conocimiento se encarga de crear los canales para que fluya. Las comunidades de práctica, que son los grupos de docentes que se reúnen periódicamente para compartir soluciones a problemas comunes, discutir metodologías y co-crear nuevos enfoques didácticos. El intercambio horizontal, es facilitar la interacción entre pares y departamentos para evitar que el conocimiento se quede aislado.

Cuarta, la aplicación y creación de valor. O sea, finalmente la gestión del conocimiento debe asegurar que el conocimiento se utilice para la solución de problemas y la innovación. Un uso estratégico, o sea, aplicar el conocimiento, por ejemplo, los datos de rendimiento estudiantil y las metodologías probadas para ajustar el currículo y las estrategias de enseñanza.

Generación de nuevo conocimiento, utilizar el ciclo de la gestión del conocimiento como base para la investigación educativa y el desarrollo de nuevas metodologías que impulsen la calidad y pertinencia de la oferta educativa. O sea, en esencia, la gestión del conocimiento en educación es la disciplina que nos permite dejar de reinventar la rueda

con cada nuevo ciclo escolar, capitalizando en su lugar la sabiduría colectiva para la mejora sostenida.

**Pregunta generadora 2:** ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?

### **Aporte testimonial**

Imagino una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica como un ecosistema de aprendizaje dinámico, donde la excelencia no depende de un solo individuo sino de la inteligencia colectiva. La estructura de la comunidad debe ser comunidades de práctica. Me la imagino estructurada a través de esas comunidades de práctica transversales.

Estas no deberían ser reuniones por departamento o por área tradicional, sino grupos intencionales de docentes de distintas asignaturas o niveles que compartan un interés o un desafío pedagógico común, donde hay un enfoque en problemas reales. Por ejemplo, en lugar de reunirse para planificar una cantidad de temas, qué sé yo, se enfocan en resolver un reto crítico, como por ejemplo, cómo mejoramos la comprensión lectora en sexto grado utilizando herramientas digitales. Entonces, la gestión del conocimiento tácito, el objetivo primario de estos grupos, de esta colaboración de docentes, es socializar el conocimiento tácito.

El docente, por ejemplo, de sociales comparte su técnica para mantener el debate activo, el de matemáticas su estrategia para visualizar conceptos abstractos. O sea, el conocimiento individual se convierte en una herramienta colectiva. O sea, el proceso colaborativo y crítico, el proceso de gestión del conocimiento en esta comunidad sigue un ciclo constante de reflexión y acción.

O sea, primero, la captura crítica, el por qué funciona. O sea, la colaboración no es solo compartir, se trata de analizar. O sea, cuando un docente presenta una mejor práctica, una práctica exitosa, con un muy buen resultado, la comunidad aplica una mirada crítica y metódica. Y entonces, no es solo el qué, sino el cómo. O sea, la pregunta no es si funcionó, ya sabemos que funcionó. Es por qué funcionó, en qué contexto, bajo qué supuestos.

Entonces, se documentan las variables, se desafían las suposiciones y se identifican las limitaciones de la práctica. O sea, hay una documentación de lo aprendido. Entonces, los resultados de este análisis se codifican, ya para que sea un conocimiento accesible.

No se almacenan documentos teóricos, sino fichas, fichas de acción concretas que incluyen la práctica, el contexto de la aplicación, los datos de impacto, las advertencias, etcétera. Segundo, la experimentación colaborativa. Es decir, el intentémoslo juntos.

Una vez que una metodología es validada críticamente por ese grupo, por ese equipo, por esa comunidad de aprendizaje, pasa a una fase de experimentación conjunta. O sea, no es uno, son varios docentes de diferentes aulas implementando la práctica, adaptándola ligeramente a su contexto específico. Entonces, la comunidad se convierte en un laboratorio, pero compartido, donde los datos de rendimiento se recopilan y se comparan de forma transparente y ética. O sea, este intercambio de datos que debe ser facilitado por plataformas digitales, permite una validación rigurosa de la práctica.

Tercero, la integración institucional. Es decir, hagámoslo, que es estándar, ¿sí? O sea, las prácticas que demuestran consistentemente el impacto positivo y que son validadas críticamente por el equipo, por la comunidad de aprendizaje, se convierten en un capital intelectual de la organización.

O sea, se integran en los planes de formación docente interna que deben existir. Y se convierten en recomendaciones en los manuales, manuales metodológicos o en los procesos de inducción de nuevos profesores. O sea, debe haber una cultura y liderazgo para que esta visión funcione, para que la comunidad sustente una cultura de confianza y de vulnerabilidad intelectual.

Y se debe aceptar el fracaso como fuente de conocimiento. O sea, el liderazgo debe fomentar un espacio seguro donde el fracaso de una metodología se comparta con la misma apertura que el éxito. Entendiendo que el error es un dato valioso que evita que otros que vienen lo repitan.

El reconocimiento. O sea, se debe reconocer y premiar a los docentes no solo por su desempeño individual, sino por su contribución activa en la construcción del conocimiento colectivo, impulsando una cultura de responsabilidad compartida por la calidad educativa. En resumen, imagino una comunidad que se autorregula, que se perfecciona, que ha reemplazado el aislamiento del aula por la fuerza de la inteligencia colectiva, transformando continuamente la experiencia docente en excelencia institucional.

**Pregunta generadora 3:** ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?

### **Aporte testimonial**

Esta es una pregunta crucial que toca el punto de fricción entre la teoría innovadora y la realidad del aula. Cuando intentamos resignificar la práctica docente, es decir, movernos de lo que siempre hemos venido haciendo, enfrentamos desafíos significativos que se pueden agrupar en tres áreas principales.

Primero, los desafíos estructurales e institucionales. El primer conjunto de obstáculos proviene de la propia estructura rígida del sistema educativo, como que el muro del tiempo y la sobrecarga. El desafío más palpable es la falta de tiempo disponible para la reflexión, el estudio y la planificación. O sea, los docentes a menudo operan bajo una carga administrativa y curricular tan pesada que la adopción de una nueva teoría se percibe como una tarea extra y no como una herramienta liberadora. O sea, es difícil pedir una transformación profunda cuando la gente está saturada de tareas operativas. Otra cosa es la alineación curricular, o sea, las nuevas perspectivas teóricas que suelen ser flexibles y centradas en el estudiante a menudo chocan con currículos centralizados y estandarizados. Si el sistema sigue evaluando el conocimiento de forma memorística, es sumamente difícil para el docente priorizar metodologías que promueven la creatividad o el pensamiento crítico, porque sienten la presión de cubrir el contenido.

Otra es la falta de recursos y apoyo sostenido. O sea, la resignificación exige nuevos materiales, tecnología y, sobre todo, acompañamiento de expertos. Sin una inversión institucional en la formación continua y sostenida de los docentes, la adopción de la nueva teoría se vuelve superficial y tiende a desvanecerse. Cuando hablamos de esto, no es sólo de talleres puntuales, es una formación formal.

Segundo, los desafíos psicológicos y epistemológicos, o sea, la resistencia al cambio. Este es el desafío más sutil y se relaciona con la identidad profesional del docente. Tenemos como que romper el paradigma dominante. Muchos docentes han construido su identidad profesional sobre el paradigma tradicional. ¿Cuál es? Que el docente es el transmisor del conocimiento.

Entonces, adoptar una nueva teoría como la de facilitador o diseñador de experiencias exige un desaprendizaje de viejos hábitos, lo que puede generar inseguridad o resistencia y se percibe como una crítica implícita a años de trabajo. Por otro lado, el manejo de la incertidumbre. O sea, las nuevas teorías a menudo promueven la flexibilidad, la adaptabilidad y el trabajo por proyectos abiertos. Esto significa ceder control en el aula. Y para un docente que valora el orden y la previsibilidad, esta incertidumbre pedagógica puede ser un factor de estrés y un freno a la innovación. Tenemos también la soledad del innovador.

El docente que decide resignificar su práctica puede sentirse aislado si sus compañeros y directivos no están en la misma sintonía. Entonces, la gestión fracasa si no se logra construir comunidades de práctica que compartan el riesgo, la reflexión y el éxito de estas nuevas metodologías.

Tercero, los desafíos de transferencia y aplicación práctica. O sea, finalmente está el reto de llevar la abstracción teórica a la acción concreta. Hay una brecha entre teoría y práctica. Las nuevas teorías son a menudo complejas y están escritas con un lenguaje académico que no siempre es inmediatamente aplicable al diseño de una clase de 45 minutos. El desafío es traducir estos constructos complejos en acciones didácticas claras y medibles. Tenemos la medición del impacto. Es difícil demostrar el éxito de una resignificación. Si aplicamos el aprendizaje basado en proyectos, el impacto no se refleja completamente en una prueba estandarizada. El desafío es desarrollar nuevas métricas y herramientas de evaluación que capturen el desarrollo de la competencia crítica, la colaboración y la creatividad que la nueva teoría busca fomentar.

En resumen, el verdadero desafío al resignificar la práctica docente no es la comprensión de la nueva teoría, sino la sostenibilidad del cambio en un entorno que a menudo recompensa la inercia y la estandarización. Se requiere de un liderazgo valiente que no solo promueva la teoría, sino que reconfigure el tiempo, el apoyo y la cultura institucional para respaldar al docente en este proceso.

**Pregunta generadora 4:** ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?

#### **Aporte testimonial**

Esta es una pregunta crucial que toca el punto de fricción entre la teoría innovadora y la realidad del aula. Cuando intentamos resignificar la práctica docente, es decir, movernos de lo que siempre hemos venido haciendo, enfrentamos desafíos significativos que se pueden agrupar en tres áreas principales.

Primero, los desafíos estructurales e institucionales. El primer conjunto de obstáculos proviene de la propia estructura rígida del sistema educativo, como que el muro del tiempo y la sobrecarga. El desafío más palpable es la falta de tiempo disponible para la reflexión, el estudio y la planificación. O sea, los docentes a menudo operan bajo una carga administrativa y curricular tan pesada que la adopción de una nueva teoría se percibe como una tarea extra y no como una herramienta liberadora. O sea, es difícil pedir una transformación profunda cuando la gente está saturada de tareas operativas. Otra cosa es la alineación curricular, o sea, las nuevas perspectivas teóricas que suelen ser flexibles y centradas en el estudiante a menudo chocan con currículos centralizados y estandarizados. Si el sistema sigue evaluando el conocimiento de forma memorística, es

sumamente difícil para el docente priorizar metodologías que promueven la creatividad o el pensamiento crítico, porque sienten la presión de cubrir el contenido.

Otra es la falta de recursos y apoyo sostenido. O sea, la resignificación exige nuevos materiales, tecnología y, sobre todo, acompañamiento de expertos. Sin una inversión institucional en la formación continua y sostenida de los docentes, la adopción de la nueva teoría se vuelve superficial y tiende a desvanecerse. Cuando hablamos de esto, no es sólo de talleres puntuales, es una formación formal.

Segundo, los desafíos psicológicos y epistemológicos, o sea, la resistencia al cambio. Este es el desafío más sutil y se relaciona con la identidad profesional del docente. Tenemos como que romper el paradigma dominante. Muchos docentes han construido su identidad profesional sobre el paradigma tradicional. ¿Cuál es? Que el docente es el transmisor del conocimiento.

Entonces, adoptar una nueva teoría como la de facilitador o diseñador de experiencias exige un desaprendizaje de viejos hábitos, lo que puede generar inseguridad o resistencia y se percibe como una crítica implícita a años de trabajo. Por otro lado, el manejo de la incertidumbre. O sea, las nuevas teorías a menudo promueven la flexibilidad, la adaptabilidad y el trabajo por proyectos abiertos. Esto significa ceder control en el aula. Y para un docente que valora el orden y la previsibilidad, esta incertidumbre pedagógica puede ser un factor de estrés y un freno a la innovación. Tenemos también la soledad del innovador.

### Matriz Informante Clave DA1

**Pregunta generadora 1:** ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?

#### Aporte testimonial

Bueno, yo entiendo por ejemplo en el conocimiento aquella forma de organizar todo lo referente a las experiencias vividas del docente dentro del aula de clase. Es una forma de organizar esos conocimientos que se vivencian dentro de la práctica docente, dentro de su práctica. Además, para mí esa gestión del conocimiento dentro del contexto educativo debe ser un proceso integral porque deben abarcar todas las áreas del conocimiento en todos los niveles educativos.

Es un proceso dinámico porque no está llamado a ser un conocimiento estático sino que fluya y que fluye en ese diario vivir y compartir de experiencias del docente en su praxis, ¿verdad? En ese saber pedagógico que se construye en el día a día con los estudiantes dentro de las prácticas docentes. Además, es colaborativo porque debe trascender al simplemente hecho de ser vivenciado dentro de un aula. Debe trascender y ser compartido entre pares como un ejercicio de reflexión profunda que ayude precisamente a la profesionalización del quehacer docente.

Que no se mire solamente como un oficio sino como una profesionalización. Por eso debe ser colaborativo para que agrande esa labor docente precisamente. Debe estar orientada a la creación y organización de saberes que fortalezcan esa práctica docente como la gestión institucional.

O sea que no es solamente la gestión del conocimiento, no solamente es limitar a simplemente un conocimiento del saber de experiencias sino que promueve una

transformación real dentro de la institución. ¿Por qué? Porque se comparte, porque es útil, porque ayuda a la mejora continua de sus procesos. Además, se convierte esa gestión del conocimiento en una forma de socializar, de exteriorizar ese conocimiento, exteriorizarlo e interiorizarlo.

Porque se pueden dar a conocer esos avances significativos tanto para el resto de escuelas como para el interior de la escuela. Para precisamente mejorar ese aprendizaje colectivo, que da soporte a precisamente esa reflexión pedagógica, que es innovadora porque propone estrategias de enseñanza nuevas, que ayude a profesionalizar la labor docente. En conclusión, para mí la gestión del conocimiento no es más que una estrategia que va más allá del solo acto administrativo, sino que es un acto profundo que enaltece el saber pedagógico, que transforma una cultura institucional, que fortalece un trabajo colaborativo porque se da entre pares, que genera un aprendizaje significativo en todos los niveles educativos, en todas las áreas del conocimiento.

Y que además involucra esa sistematización de conocimiento y que también sistematiza toda la parte del currículo ese del saber, del espíritu, de la esencia misma del ente educativo.

**Pregunta generadora 2:** ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?

#### **Aporte testimonial**

Bueno, en cuanto a la pregunta de imaginar una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica, pues es imaginarme una escuela en donde ese espacio los maestros lo utilizan para dejar de ser actores aislados de su propia praxis y se convierten más que todo en actores colectivos de un saber que es compartido, que se reflexiona, que se construye día a día, que transforma esas prácticas pedagógicas. En ese sentido, pues es un conocimiento, es una sociedad donde el conocimiento prácticamente no se considera acabado, no se considera como una verdad absoluta, sino que se transforma, que se vivencia, que es un proceso vivo, que se construye precisamente en esa interacción, en ese diálogo, en esa experiencia compartida. En esa sociedad que gestiona su conocimiento, pues es simplemente que cada docente aporta desde su vivencia, desde sus estrategias pedagógicas, las conversa con sus pares, las sistematiza, ¿verdad?, para poder enriquecer precisamente porque une a circular ese saber pedagógico.

Aquí en este tipo de sociedades que gestionan el conocimiento, pues es una comunidad horizontal en el sentido de que todos somos reconocidos como portadores valiosos de un conocimiento y donde el liderazgo más que como jerarquía se puede tener en cuenta es como la manera en la que se distribuyen responsabilidades más que de niveles o de jerarquías, ¿verdad? En este tipo de sociedades donde se gestiona el conocimiento, pues la colaboración está en su máximo nivel. Se trabaja, yo lo veo desde el punto de vista de que se pueden trabajar proyectos conjuntos donde la transversalidad de las áreas realmente cobren utilidad, donde se puedan diseñar estrategias didácticas y materiales, donde se apliquen a todas las áreas del saber, donde cada maestro se transforme en un investigador dentro del aula. Y en la parte de la acción de la crítica, es una sociedad donde la crítica no se ve como un juicio negativo, sino que al contrario, se asocia a un juicio de reflexión, que cuestiona rutinas, que aborrece los discursos de la rutina, de los discursos dominantes, y donde la práctica, ¿verdad?, se reproduce entre iguales. Y no se limita

simplemente a quién sabe más o quién es el más experto, sino en poderse ayudar mutuamente.

Aquí, en este tipo de sociedades, el conocimiento se convierte realmente en una herramienta de emancipación, y no solo de eficiencia de unos pocos. En este caso, este tipo de sociedades es una comunidad educativa en la que se deben documentar las experiencias de ese saber, pero ese saber dónde se considere como un ecosistema de conocimiento, donde se puedan entrelazar principios, y donde se pueda gestionar de manera colaborativa ese saber pedagógico, que reconoce al maestro como un investigador de su propia práctica, y que además mejora esa parte institucional, la caridad institucional, porque está llamado a ser una transformación humana, social, ¿verdad?, que es la misma esencia de la educación, porque el ser transformador ya está llamado a ser una forma nueva de sociedad, de sociedad y de sociedad colectiva.

**Pregunta generadora 3:** ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?

### **Aporte testimonial**

Bueno, una experiencia significativa que conozco, que ilustra una transformación de las prácticas de docentes. La conocí a través de un medio de comunicación donde se dio a conocer la experiencia del docente Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez, galardonado con el premio Compartilhar Páez en el año 2017. ¿Y qué significó mucho para mí? Porque era entender que esa parte de significar precisamente la práctica pedagógica vale, y vale muchísimo para ser transformador de sociedades.

Él gana el premio Compartir con su proyecto titulado Educación para la Sexualidad, un asunto de derechos humanos. Y lo desarrolló en el colegio Gerardo Paredes de la ciudad de Bogotá. El profe Bermúdez se enfrenta en su momento a una realidad que muchas de nuestras instituciones la viven.

Y es el hecho de que había un alto índice de embarazos en adolescente. La discriminación por orientación sexual era muy elevada, al igual que la violencia de género dentro de esa escuela. Frente a esa situación, el profe Bermúdez resignifica su práctica porque adopta nuevos enfoques teóricos y pedagógicos que están llamados para construir espacios de diálogo, de reflexión.

Y lo aplica desde su área hasta las áreas del conocimiento en toda la institución. En este caso, pues, él utilizó como estrategia el debate, utilizó proyectos colectivos y utilizó acuerdos con los estudiantes para poder darle una mirada más de ejercicio, de reflexión. Él lo que hizo fue relacionar contenidos disciplinares y articularlos con la vida y la experiencia y el contexto social de sus estudiantes.

Su práctica se volvió interdisciplinaria y participativa porque incorporó esas nuevas metodologías activas, como ya dije anteriormente, como el debate, el aprendizaje, basado en proyectos y la construcción de acuerdos colectivos. Esta nueva mirada teórica le permitió pasar de ser un simple transmisor de información en su área, que era ciencias sociales, a ser un mediador del aprendizaje. Pero un mediador que le da significado a ese saber y además que sirvió para ser un emancipador.

Ahora, lo más llamativo de este proyecto es que su impacto fue bastante notorio, porque los embarazos empezaron a disminuir en los adolescentes. Y además, también el clima escolar se transformó en un espacio más inclusivo, más respetuoso por la diversidad.

Entonces, esta experiencia muestra que de verdad resignificar las prácticas docentes permiten o surgen cuando el maestro asume una postura reflexiva, una postura crítica frente a sus saberes y sus contextos.

**Pregunta generadora 4:** ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teórica?

#### **Aporte testimonial**

Bueno, en cuanto a la pregunta de resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teóricas, pues a mi parecer es un proceso sumamente complejo, y complejo porque cuestiona creencias que están muy arriesgadas en nosotros los docentes, porque significa reconstruir significados, ¿verdad? Y transformar esa forma de enseñar y de aprender. Entonces, es realmente resignificar la práctica docente es un desafío, y un desafío que instruye la parte ética, la parte emocional y la parte cultural de cada docente, ¿verdad? Porque aquí no se ve al estudiante como un ente vacío, como que nada tiene que aportar, sino al contrario, se ve como aquel sujeto que puede aprender, que puede aportar dentro del conocimiento, y al docente se ve más que todo como un mediador. Entonces, este tipo de situaciones donde hay que resignificar las prácticas pedagógicas es un reto, y es un reto de mayor altura, porque erradicar, romper esos modelos tradicionales de enseñanza en la que la única autoridad era el docente, y donde el docente tenía la única forma del saber, era el dios en el saber y que el estudiante no tenía nada que aportar, era una visión muy vertical del maestro, por eso resignificar las prácticas significa adoptar enfoques más reflexivos, más encaminados a la parte dialógica, a reconocer que el estudiante es un miembro o un sujeto activo de su propio aprendizaje, y que solamente nosotros estamos como mediadores o guías.

Realmente romper un paradigma, y es un desafío precisamente porque toca adaptar esas teorías discursivas de investigadores que ni siquiera son convencionales con nosotros, que no conocen ni siquiera la realidad de nuestros países, mucho menos de nuestros contextos culturales donde están inmersos estas instituciones educativas de carácter público, y hablo especialmente por nuestras escuelas aquí en la ciudad de Cartagena, donde tenemos contextos tan variados con problemáticas tan profundas, problemáticas sociales, donde son comunidades que carecen hasta de lo más básico para poder sobrevivir, saber que aún a pesar de esas limitaciones, verdad, podemos resignificar esas prácticas de tal forma que al ser contextualizadas a nuestros ambientes reales, construyan, se dispongan a experimentar, aunque erremos, aunque nos equivoquemos, estemos dispuestos a aprender juntos, a disponernos, a comunicarnos como sociedad, como pares cuando hablamos entre un centro. Significa romper esas resistencias institucionales y culturales que tenemos tanto a nivel individual como colectivo y abrirnos un poco más a esas innovaciones, verdad, innovaciones que suman frente a ese temor de muchos docentes a la exposición pública, de sus prácticas de ser evaluadas, de enfrentarse a lo desconocido. Por eso resignificar requiere construir desde la confianza, espacio de diálogo entre pares, entre profesionales, entre dominar una política institucional que le legitime esa experiencia pedagógica, verdad, para poder tener ese desarrollo y dejar de ser simplemente un oficio y profesionalizar la carrera de un centro.

Es, para mí, viéndolo de una forma más crítica, simplemente no es evitar las nuevas teorías, ni convertir en una moda o en un simple discurso de renovación esas nuevas

teorías, sino que resignificar supone ir más allá, sino es adaptar esas nuevas teorías a mi realidad educativa, a saber interpretar en qué contexto histórico y humano estoy trabajando, estoy asumiendo mis prácticas y que además ese ejercicio docente, como decía Freire, libere y humanice, verdad, donde ese conocimiento no se imponga, sino que se construya colectivamente dentro de la experiencia y el diálogo. En conclusión, para mí resignificar la práctica docente me permite abrirme a nuevas perspectivas teóricas, transformando ese pensamiento cultural institucional, dándonos identidad profesional al maestro y superar y mejorar y cultivar una actitud reflexiva, crítica, colaboradora, que le permita apropiarse al docente de esas nuevas teorías, pero no viéndolas como una receta mágica, sino como una herramienta viva para comprender, para transformar, para dar nuevo sentido a mi quehacer pedagógico, a mi saber pedagógico, ese saber que se construye en el día a día en las aulas con mis estudiantes.

### Matriz Informante Clave DA2

**Pregunta generadora 1:** ¿Cómo entiendes la gestión del conocimiento en el contexto educativo?

#### Aporte testimonial

Bueno, una de las primeras preguntas es que cómo entiendo la gestión del conocimiento en contexto educativo. Pues si partimos del hecho de que la gestión del conocimiento es como la posibilidad de hacer uso del conjunto de habilidades, experiencias, que tiene un grupo de personas alrededor de una práctica, ese conocimiento debería convertirse como en una posibilidad de reflexionar y de construir acciones en común que sean capaces de representar y expresar la voz de ese grupo de profesionales. En el caso particular del contexto educativo podemos decir que la gestión del conocimiento estaría en el hecho de que los docentes en distintos momentos tienen la posibilidad de reunirse para compartir sus experiencias pedagógicas y ese ejercicio de compartir sus experiencias pedagógicas van encontrando diversos patrones que se convierten en una dirección, no solamente para planificar clases, sino para dialogar con el mundo social y cultural en donde ellos están desarrollando.

En ese sentido, la gestión del conocimiento nos brinda como opciones para revisar el currículo de manera general y el modelo pedagógico de la escuela porque continuamente nosotros estamos reflexionando como grupo sobre el modo en que estamos procediendo. En ese sentido, la gestión del conocimiento pertenece a una actividad colectiva, no individual, sino que es ejercida de manera estratégica dentro de la escuela. Un espacio donde se nota esta gestión del conocimiento es cuando en ciertas semanas institucionales los docentes se reúnen y toman decisiones alrededor de un tema pero luego se revisan los criterios en esa toma de decisiones, es decir, cuáles son los supuestos que se entienden sobre el modo en que se está decidiendo o sobre la manera en que se entiende el problema, qué implicaciones va a tener eso delante de la ley, cuáles son los hechos relevantes, y todas esas temáticas permiten, o criterios más bien, permiten revisar si el modo en que se está pensando y tomando decisiones dentro de la escuela es el correcto o no.

**Pregunta generadora 2:** ¿Cómo imaginas una comunidad docente que gestiona el conocimiento de forma colaborativa y crítica?

### **Aporte testimonial**

Bien, la segunda pregunta es, ¿cómo imaginas una comunidad docente que gestione el conocimiento de forma colaborativa y crítica? Bueno, yo lo imagino como una comunidad de indagación o de científicos, por decirlo así. Es decir, una comunidad donde se propone una tesis dentro de un diálogo y esa tesis o propuesta resulta antes de darla. Algunos miembros construyen una descripción de ese problema con todos los elementos para que de esa forma pueda hacerse un juicio profesional y pueda darse una solución entre todos. Posteriormente, cuando se ha construido ese problema, se propone un conjunto de hipótesis donde el grupo va validando cuál de esas hipótesis o esas respuestas son mejor que otras. La validación se va haciendo a partir de las teorías pedagógicas, teorías de aprendizajes, teorías curriculares en que esté envuelto el problema y considerando el contexto legal. Después de ese proceso de validación, se busca comprobar esa hipótesis a lo largo del tiempo, donde se pone en práctica dentro del ejercicio de la clase y a cada docente.

Luego, en una futura reunión, nuevamente se reúnen, discuten si después de haber validado esa respuesta, cuáles han sido las consecuencias de ella. Y se revisan las incongruencias que se han puesto en práctica de esas hipótesis o esos distintos planes de actividades de clase con los estudiantes. Y considerando esas incongruencias, se van revisando y mejorando la respuesta.

Finalmente, se construye un documento que se socializa con todos, donde cada persona va brindando su percepción sobre los distintos procedimientos que se han hecho y da una perspectiva crítica sobre el mismo. Cuando se habla aquí de perspectiva crítica, puede ser que al final nuevamente se problematice esos resultados y todo el proceso que hubo o la metodología que se aplicó. Entonces, digamos que ese es un circuito dentro de este proceso.

Yo propondría que esa comunidad docente o esa comunidad de aprendizaje se base mucho en la propuesta de Matthew Lindeman, que es comunidades de indagación que tienen más que todo su origen en el pragmatismo de Charles Sanders Peirce con el tema de comunidades de investigación. Él toma como modelo a la ciencia en cuanto a la construcción de creencias verdaderamente verificables y que tuvieran un carácter que pudieran ser cedidas o no.

**Pregunta generadora 3:** ¿Qué desafíos enfrentas al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teóricas?

### **Aporte testimonial**

Bien, la tercera pregunta es ¿Qué desafío enfrentan al intentar resignificar la práctica docente desde nuevas perspectivas teóricas? Bueno, puedo decir que es un desafío bastante grande porque los docentes, por lo general, hemos heredado unas ciertas costumbres y hábitos donde la educación tradicional representa la manera más fácil, por decirlo así, de ahorrar recursos emocionales y cognitivos en la solución de problemas porque tienden a funcionar a corto plazo. Entonces, y los estudiantes la conocen. Eso significa que hay como una especie de, ¿cómo es que se le llamaría?, de bienestar negativo dentro de esas prácticas tradicionales.

No obstante, también otro desafío que estaría en ese punto sería el hecho de estudiar esas nuevas temáticas porque si el docente trabaja horas extras o tiene otras ocupaciones

le va a ser difícil concentrar suficiente tiempo en pensar y en estudiar esos nuevos conocimientos para resignificar su práctica. La tercera sería que este tipo de ejercicios de resignificar la práctica tienen mayor efectividad cuando se hacen dentro de espacios académicos dentro de la propia escuela. ¿Qué significa esto? De que deben existir dentro de la programación de las clases semanales posibilidades donde los docentes se reúnan por área y puedan discutir sobre sus logros y fracasos en cuanto a su proceso pedagógico para contrastar con los compañeros y retroalimentarse.

De la misma manera también se requiere una actitud de perseverancia porque se necesitaría que el docente lleve como una especie de diario pedagógico donde se grabe en algunas ocasiones su propia clase, su discurso y también vaya analizando sus propios procedimientos y reflexionando sobre él como tal. Y usualmente estos retos el profesor los asume cuando hacen parte de una práctica investigativa y que va a recibir algún beneficio de tipo económico o simbólico. En ese sentido también lo que se necesitaría por parte de las escuelas es como una especie de profesores monitores donde es lo que comúnmente se le llama líderes de área pero parecería que el líderes de área se sumerge más que todo en el conjunto de actividades que son de fecha memorable pero no hay como un jefe de área académico como si fuera una especie de un doctor con compañeros que son magíster y tienen un grupo de estudio donde aplican las cosas.

Usualmente eso no es lo que se desenvuelve dentro de las escuelas.

**Pregunta generadora 4:** ¿Puedes describir algunas experiencias en la que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos?

#### **Aporte testimonial**

Y la última pregunta es, ¿puedes describir algunas experiencias en las que hayan transformado la forma de enseñar a partir de nuevos conocimientos? Sí, actualmente tengo una experiencia más que todo de tipo personal en el sentido de que solamente soy el único docente que la está llevando a cabo dentro de la escuela que tiene que ver con un proyecto de aula que se llama afectividades móviles que se relaciona con descubrir el patrimonio afectivo de los estudiantes en el barrio de San Francisco. Digamos que mi manera de enseñar ha ido variando porque he estado incluyendo en el área de ciencias sociales conocimientos que son propios de la disciplina pero que yo no manejo mucho como la construcción de encuestas, población y de muestra con los estudiantes tanto las preguntas como el proceso de tabulación de las mismas. Eso me ha llevado a que aprender nuevos conocimientos y a proponer a que estos mismos sean recordados por los estudiantes a recibirlos en otras asignaturas.

También a pensar en el uso de la cartografía y la lectura multimodal en la construcción de nuevos textos. Bueno y también hay una experiencia que estoy teniendo con los estudiantes que son de básica primaria que es la aplicación del programa filosofía para ir con niños de Matthew Lima en ese punto he realizado algunos talleres infantiles a partir del hecho de que con los niños más pequeños de primero y de segundo grado estuve haciéndole un conjunto de entrevistas académicas siguiendo más o menos los protocolos de PIAGET y eso ha sido como una especie de posibilidades donde se me ha abierto un mundo de conocimiento en el aspecto de modo de pensar del niño en su proceso de desarrollo y dialogando con ellos y haciendo los distintos ejercicios he notado que su forma de razonar es clave como para ir nosotros entendiendo cómo se producen las historias y los cuentos y otro punto que descubrí en esas experiencias que no solamente hay que

pensar en un niño como un sujeto imaginativo o creativo sino que al proponerle preguntas retadoras dentro de sus propias posibilidades con un marco crítico los niños pueden dar unas respuestas contundentes y aprender usualmente de una manera mucho más rápida que usualmente tal vez un adulto entonces en este aspecto las prácticas cotidianas cuando se resignifican dentro del ejercicio didáctico si incluimos otros nuevos modelos resultan experiencias de satisfacción y de innovación tanto para la escuela como para los mismos estudiantes como tal.