



Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN CONVENIO UCLA – UNEXPO – UPEL

REINGENIERÍA DEL CONOCIMIENTO EN LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE
APRENDIZAJE: UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA FENOMÉNICA EN VOCES
DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Josmary Jiménez
Tutor: Reinaldo Romero

Barquisimeto, julio de 2024



U
N
E
X
P
O



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta De Evaluación De Tesis Doctoral

PIDE-2024-II-21

El día 15 de julio del 2024 se constituyó en la sede del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación -PIDE-, Convenio entre la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado", la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre" y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el Jurado designado para conocer de la presentación y discusión pública de la Tesis Doctoral titulada: "REINGENIERIA DEL CONOCIMIENTO EN LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE: UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA FENOMÉNICA EN VOCES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS", presentada por la ciudadana: JOSMARY DE JESÚS JIMÉNEZ SÁNCHEZ, titular de la Cédula de Identidad Nº 16.584.927.

Cumplidas las formalidades legales correspondientes y realizadas en el Acto Académico, el Jurado procedió a emitir el veredicto: **APROBADO**, como resultado de evaluación de la Tesis referida.

Jurado Evaluador

Dra. Zita Pereira
C.I 7.390.383



Dra. Karla Flores.
C.I 15.673.679

Dra. Francia Becerra
C.I 9.600.958

Dr. Melbin Aguilar
C.I 9.616.087

Dr. Reinaldo Romero
C.I 7.426.062
TUTOR



DEDICATORIA

*A Mis Hijos Génesis Valentina y Renzu de Jesús
Por ustedes y para ustedes siempre será mi esfuerzo de superación.
Su apoyo incondicional, su paciencia y su motivación han sido
la fuerza impulsora detrás de cada paso que he dado en esta larga travesía.
Ustedes son la mejor parte de mi vida y el motivo por el cual sigo luchando.
Ustedes llenan mis días de amor, esperanza, felicidad y nuevas fuerzas.
Esta tesis se las dedico a ustedes, los amo y bendigo.*

AGRADECIMIENTOS

“Quien me ofrece su gratitud, me honra...” Salmos 50:23

Al Señor Dios Todopoderoso, mi creador y mi Padre Celestial por la vida, por la sabiduría y el amor que me regala todos los días. Gracias porque siempre recibo más de lo que puedo pensar, para usted mi Señor sea toda la Gloria.

A mis Padres José y Elsa gracias por su apoyo incondicional y animarme a seguir adelante. Los Amo.

A mi Esposo Renzu René gracias por tu amor, apoyo absoluto, pilar en mi vida y compañero de aventuras. Te Amo.

A Mis hijos Génesis Valentina y Renzu de Jesús, el mayor regalo que Dios me puedo otorgar y quienes me permitieron tomar de su tiempo para poder culminar esta meta. Gracias por acompañarme en este reto e inspirarme a culminarlo. Los Amo.

A mis hermanos Maigualida, Josmina, Jesús y Julitsa, fuente de toda inspiración.

A mi abuela Guillermina quien me inspira con su tenacidad, fuerza e ímpetu. Gracias por la oportunidad que me diste de Brillar. Te Amo.

A mi tía Juanita una maestra de vida dentro de nuestra familia, gracias por tu apoyo.

A mis suegros René y Zulay por su inmenso amor y apoyo para yo poder estudiar y culminar esta meta, sin su ayuda no lo hubiese podido hacer, gracias.

Al Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, mi segunda casa donde he tenido la posibilidad de crecer profesionalmente y de interactuar con mis pares académicos.

A mi jefa Dra. María Méndez por su apoyo, dirección y palabras de aliento. Gracias por creer en mí y hacer resplandecer mis virtudes.

A mis compañeros de trabajo del Departamento de Formación Docente, gracias por siempre estar.

A mis amigos, compañeros de la XII Cohorte del PIDE, gracias por su apoyo, amor y bondad, soy bendecida de haber tenido la dicha de caminar con ustedes.

A todas las personas que han sido sus instrumentos de bendición en este caminar, los bendigo en el nombre del Señor Jesucristo.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	III
AGRADECIMIENTOS.....	IV
TABLA DE CONTENIDO.....	V
LISTA DE TABLAS.....	VI
LISTA DE FIGURAS.....	VIII
RESUMEN.....	X
ABSTRACT.....	XI
.....	
PREFACIO DEL RECORRIDO HEURÍSTICO.....	1
MOMENTO I. CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO	
Narrando la Génesis de lo Vivido.....	4
Intenciones de la Investigación.....	13
Relevancia del Estudio.....	14
MOMENTO II. REFERENCIAL TEÓRICO	
Compañeros Heurísticos.....	16
Referentes Epistémicos.....	22
TERCER MOMENTO. ÁMBITO METODOLÓGICO	
Posicionamiento Ontológico, Epistemológico y Metodológico.....	41
CUARTO MOMENTO. Exégesis y teorización de los significados de la realidad	
Desde las Voces a la Hermeneusis: Un Develar Intersubjetivo.....	62
Hallazgos Relevantes.....	116
QUINTO MOMENTO. CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICA	
Anakalupsis y Teorización de los Significados: Un diseño Emergente.....	118
Momentos del Proceso de Anakalupsis y Teorización de la Evidencia en la Investigación.....	118
SEXTO MOMENTO. CONSTRUCTO TEÓRICO SUSTANTIVO	
Mi Tesis, Vivencias y Reflexiones.....	167
Sentido Ontológico, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico.....	173
REFERENCIAS.....	177

LISTA DE TABLAS

TABLA		pp.
1	Registro de Entrevista Abierta.....	56
2	Categorización de la Información.....	58
3	Triangulación de la Información.....	59
4	Unidades Catoriales y Cromatización.....	64
5	Narrativa como evidencia del versionante A acerca de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	64
6	Narrativa como evidencia del versionante B acerca de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	66
7	Narrativa como evidencia del versionante C acerca de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	68
8	Narrativa como evidencia del versionante D acerca de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	70
9	Triangulación de la Unidad de Análisis: Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	72
10	Narrativa como evidencia del versionante A acerca de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	76
11	Narrativa como evidencia del versionante B acerca de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	79
12	Narrativa como evidencia del versionante C acerca de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	81
13	Narrativa como evidencia del versionante D acerca de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	83
14	Triangulación de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	86
15	Narrativa como evidencia del versionante A acerca de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	90
16	Narrativa como evidencia del versionante B acerca de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	92
17	Narrativa como evidencia del versionante C acerca de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	94
18	Narrativa como evidencia del versionante D acerca de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	96
19	Triangulación de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	99
20	Narrativa como evidencia del versionante A acerca de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	104
21	Narrativa como evidencia del versionante B acerca de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	106
22	Narrativa como evidencia del versionante C acerca de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	109

23	Narrativa como evidencia del versionante D acerca de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	111
24	Triangulación de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	113
25	Anakalupsis de las categorías emergentes de los versionantes.....	116
26	Sentido Ontológico, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico de la Reingeniería del Conocimiento desde la Integración de las CVA.....	175

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	pp.
1 Acciones Básicas para Producir Conocimiento	26
2 Acciones Básicas de la Reingeniería del Conocimiento	32
3 Relación entre el Conectivismo, la CVA y la Reingeniería del Conocimiento.....	39
4 Dimensiones del Conocimiento en el Proceder Heurístico	52
5 Perfil Profesional de los Versionantes.....	54
6 Categorías emergentes del versionante A en la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	65
7 Categorías emergentes del versionante B en la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	67
8 Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	69
9 Categorías emergentes del versionante D en la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	71
10 Develando las significaciones de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).....	73
11 Categorías emergentes del versionante A en la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	78
12 Categorías emergentes del versionante B en la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	80
13 Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	82
14 Categorías emergentes del versionante D en la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	85
15 Develando las significaciones de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC).....	87
16 Categorías emergentes del versionante A en la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	91
17 Categorías emergentes del versionante B en la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	93
18 Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	95
19 Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	97
20 Develando las significaciones de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	100
21 Categorías emergentes del versionante A en la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	105
22 Categorías emergentes del versionante B en la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	107
23 Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	110

24	Categorías emergentes del versionante D en la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU).....	112
25	Develando las significaciones de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC).....	114
26	Anakalupsis de las categorías emergentes de los versionantes sobre la Reingeniería del Conocimiento desde la Integración de las CVA.....	117
27	Ideas que Definen el Empoderamiento Digital.....	130
28	Ideas que Definen al Docente Innovador.....	141
29	Ideas que Definen la Pedagogía Autopoiética.....	154
30	Ideas que Definen la Sinergia Institucional.....	165
31	Constructo Teórico Sustantivo para la Reingeniería del Conocimiento desde la Integración de las CVA.....	176



Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN CONVENIO UCLA – UNEXPO – UPEL

**REINGENIERÍA DEL CONOCIMIENTO EN LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE
APRENDIZAJE: UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA FENOMÉNICA EN VOCES
DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Josmary Jiménez

Tutor: Reinaldo Romero

Fecha: julio de 2024

RESUMEN

Asumo la reingeniería del conocimiento como la creación y recreación todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la cooperación y colaboración de las distintas herramientas tecnológicas. La presente investigación tuvo como propósito interpretar, comprender y teorizar los significados otorgados a la reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB. El estudio lo asumí desde los supuestos del paradigma interpretativo según Schutz y Luckmann (1973) los cuales consideran la visión subjetiva e intersubjetiva de las acciones de los seres humanos en la realidad social de la cual provienen. El constructo ontológico fue asumido desde la dimensión fenomenológica y hermenéutica con aportes teóricos de Heidegger (1974) donde la verdad se ha de encontrar en el mundo interpretado hermenéuticamente. En cuanto al constructo epistemológico hice referencia al cómo se conoce y construye el conocimiento en la realidad. Con respecto al constructo metodológico, consideré los procedimientos heurísticos del método fenomenológico con apoyo hermenéutico, siendo las técnicas aplicadas la observación e instrumentos como la entrevista abierta, y testimonios focalizados escritos. Los versionantes para el estudio fueron cuatro docentes del área de pregrado, extensión académica y postgrado que tienen un mínimo de diez (10) años de labor académica, que han tenido cargo gerenciales y competencias en el uso de las CVA. La organización, interpretación, teorización de la evidencia la hice con codificación, categorización, contrastación y recirculación de la información. De los hallazgos, construí una teoría sustantiva donde se evidenciaron cuatro unidades de análisis que surgen de los aportes de los versionantes, dieciséis categorías emergentes y ciento cincuenta y dos (152) subcategorías. Los hallazgos que emergieron fueron el empoderamiento digital, el docente innovador, la pedagogía autopoietica y la sinergia institucional. La tesis que se develó fue las organizaciones inteligentes.

Descriptor: reingeniería del conocimiento, comunidades virtuales de aprendizaje (CVA), docentes universitarios.



Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

LIBERTADOR EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
BARQUISIMETO PEDAGOGICAL INSTITUTE
LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
INTERINSTITUTIONAL DOCTORAL PROGRAM IN EDUCATION
EDUCATION UCLA – UNEXPO – UPEL AGREEMENT

**KNOWLEDGE REENGINEERING IN VIRTUAL LEARNING COMMUNITIES: A
PHENOMENAL THEORETICAL CONSTRUCTION IN VOICES
OF UNIVERSITY TEACHERS**

Thesis presented as a requirement to qualify for the Degree of Doctor in Education

Author: Josmary Jiménez

Tutor: Reinaldo Romero

Date: July 2024

ABSTRACT

I assume the reengineering of knowledge as the creation and recreation of the entire teaching and learning process through the cooperation and collaboration of different technological tools. The purpose of this research was to interpret, understand and theorize the meanings given to the reengineering of knowledge in Virtual Learning Communities (VLC) built during the daily life experience by UPEL-IPB teachers. I assumed the study from the assumptions of the interpretive paradigm according to Schutz and Luckmann (1973), which consider the subjective and intersubjective vision of the actions of human beings in the social reality from which they come. The ontological construct was assumed from the phenomenological and hermeneutic dimension with theoretical contributions from Heidegger (1974) where the truth must be found in the world interpreted hermeneutically. Regarding the epistemological construct, I made reference to how knowledge is known and constructed in reality. With respect to the methodological construct, I considered the heuristic procedures of the phenomenological method with hermeneutical support, the applied techniques being observation and instruments such as the open interview, and written focal testimonies. The authors for the study were four teachers from the undergraduate, academic extension and postgraduate areas who have a minimum of ten (10) years of academic work, who have held managerial positions and competencies in the use of CVAs. I organized, interpreted, and theorized the evidence with coding, categorization, contrast, and recirculation of the information. From the findings, I built a substantive theory where four units of analysis that emerged from the contributions of the versioners, sixteen emerging categories and one hundred and fifty-two (152) subcategories were evident. The findings that emerged were digital empowerment, the innovative teacher, autopoietic pedagogy and institutional synergy. The thesis that was revealed was intelligent organizations.

Descriptors: knowledge reengineering, virtual learning communities (CVA), university teachers.

PREFACIO DEL RECORRIDO HEURÍSTICO

Comprendo que actualmente esta generación el mundo empresarial está rodeado de cambios tan vertiginosos en todos los puntos de vista, que las organizaciones se ven impulsadas quieran o no, a tomar iniciativas de adaptación organizacional para mantener sus labores. Pero más allá de sobrevivir a las transformaciones a las que se ven sometidas, instituciones como las universidades les corresponde trabajar afanosamente para anticiparse a éstas y encontrar en su actividad académica, investigativa y de extensión, para gestionar posibles respuestas y hacer uso de diversos tipos herramientas gerenciales a fin de que los docentes que en ellas laboran, los estudiantes que allí se forman y los futuros egresados puedan ayudar a enfrentar y ajustarse a los requerimientos del entorno, así romper esquemas de actuación que sencillamente se quedaron en el pasado.

Las universidades como organizaciones socioproductivas según Meléndez (2007) son consideradas como “las unidades de producción que se constituyen por el Poder Popular, el Poder Público o por acuerdo entre ambos. Su objetivo es satisfacer necesidades colectivas, mediante una economía basada en la producción y transformación” (s/n). Puedo comprender que las organizaciones socioproductivas, han tenido desde siempre el sagrado deber de generar, difundir y divulgar el conocimiento, para desarrollar una cultura de compromiso laboral con valores como trabajo en equipo y principios como participación ciudadana. Para lograrlo, es necesario diseñar modelos de gestión y estrategias administrativas innovadoras que estén vinculadas hacia un cambio definitivamente planeado el cual permite el logro de las metas.

El modelo de gestión basado en la reingeniería del conocimiento desde los principios de Manganelli y Klein (1995) quienes consideran la reingeniería como el rediseñar los procesos críticos para luego implementarlos, siendo la meta aumentar la capacidad de gestionar, reflexionar, crear, compartir y divulgar el conocimiento para reposicionar a la organización en el campo competitivo. Entonces lo implementado conllevará al logro de los objetivos de la organización, apoyado en adecuados procesos de: planificación, organización, dirección control y evaluación. En el caso de las universidades, un cambio de paradigma orienta las acciones hacia la calidad de los procesos que garanticen la reingeniería del conocimiento, representado por los egresados profesionales del futuro.

Por su parte, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) también han permitido la generación de comunidades de aprendizaje en línea, las cuales, a través de procesos de socialización en la red, generan conocimiento de manera colaborativa que está siendo aprovechado por miles de personas en el mundo, sólo con tener acceso a internet. Hoy se habla de comunidades que aprenden en la red durante un tiempo suficientemente largo. En la actualidad, millones de personas en el mundo participan de experiencias de formación en línea gracias al apoyo de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) y de otras comunidades que ofrece Internet.

Entonces, puedo concebir que aprender y enseñar con las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) como instrumentos mediadores en los procesos de gestión de conocimiento (producción, promoción, difusión y divulgación de nuevos saberes), requiere de un repensar en los procesos académicos y administrativos, esto nos direcciona a un proceso reflexivo, de cambio o de transformación en el cómo se está realizando nuestro hacer dentro de la universidad, con la finalidad de evaluar si los procesos que se están ejecutando permiten que se dé la generación del conocimiento en los estudiantes y si estos alcanzan las competencias preestablecidas en nuestro diseño curricular.

En definitiva, esta tesis doctoral tuvo como propósito generar un corpus teórico sobre los significados otorgados a la reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes de la UPEL-IPB. Considerando las intersubjetividades de los docentes del Instituto Pedagógico de Barquisimeto en sus diferentes áreas (pregrado, postgrado y extensión académica) en torno al tema, desde la comprensión de los fundamentos teóricos, filosóficos, axiológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos desde sus experiencias de vida cotidiana.

De este modo, mi tesis la presenté a través de seis (6) Momentos:

El primer momento lo titulé *Construcción del ámbito de estudio: Narrando la génesis de lo vivido*. En este apartado narré mi experiencia de vida como docente para que el lector entienda las motivaciones que me impulsaron a realizar la investigación. Además, en este apartado hice un señalamiento del contexto en que se desarrolló el estudio y una breve reseña de los docentes de la UPEL-IPB. Por otro lado, refiero las intenciones de la investigación y la relevancia del estudio.

El segundo momento lo denominé *Referencial teórico: Estado del Arte del Fenómeno Investigado*. En este apartado presenté los estudios previos que sirvieron como aliados heurísticos

para respaldar la idea indagada y reseñé el recorrido teórico sobre el tema objeto de estudio. La idea fue dejar ver mi postura epistemológica sobre reingeniería del conocimiento y comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) a que son los descriptores centrales del fenómeno investigado.

El tercer momento lleva por título *Ámbito metodológico: La mirada interpretativa y fenomenológica de la realidad*. En este apartado reseñé el paradigma y las dimensiones del conocimiento consideradas en la investigación. Declaro las razones por las cuales llevé a cabo un estudio enmarcado en el paradigma interpretativo y la fenomenología – hermenéutica como ontología y método de investigación. Además, develé, cómo asumí la realidad, el papel del hombre, el problema de Ser y la construcción y acceso al conocimiento en el trabajo heurístico.

El cuarto momento lo nombré *Exégesis y teorización de los significados de la realidad. Un develar intersubjetivo*. Doy relevancia al diseño construido en la investigación para interpretar y teorizar la evidencia generada sobre el fenómeno estudiado. Dado que puede ser visto como un aporte para futuras investigaciones y porque considero es fundamental dar a conocer ampliamente el modo en que se construyó la teoría sustantiva que acá describí.

El quinto momento lo titulé *Construcción epistémica: Mi voz frente a los autores*. Es un apartado en la cual el lector podrá disfrutar de la interpretación de las categorías y subcategorías construidas durante la investigación y respectiva teorización.

El sexto momento lo llamé *Corpus teórico sustantivo: Mi Tesis, Vivencias y Reflexiones*. Develé los enunciados teóricos de la teoría sustantiva construida, la tesis emergente, mis reflexiones y vivencias como docente investigadora. Mi intención no es que el lector perciba este apartado como un espacio empleado para cerrar y concluir la investigación sino como una ventana abierta hacia el estudio de nuevos saberes relacionados con lo educativo y lo cotidiano. Este paraje es más bien, una invitación a continuar el viaje acá emprendido y a plantear nuevas discusiones y desafíos investigativos sobre la reingeniería del conocimiento desde la integración de las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA).

MOMENTO I

CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO

Narrando la Génesis de lo Vivido

*“Y me dediqué de lleno a explorar e investigar con sabiduría todo cuanto se hace bajo el cielo...”
Eclesiastés 1:13*

Me permito comenzar este apartado contándoles una serie de experiencias vividas como docente que me direccionaron a investigar sobre los significados de la reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA). Esto con la finalidad de que puedan entender lo que me impulsó y motivó a estudiar este tema, hablando de las experiencias más significativas de mi vida las cuales me incitaron a emprender este transitar investigativo.

Comienzo, contándoles que en el año 2006 comencé a formarme en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), primero, en el área de pregrado como profesora de Educación Integral, posteriormente, me titulé en la maestría en Educación Mención Educación Superior en el año 2014, en la cual tuve la oportunidad de vivir experiencias en Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA), allí comenzaron a consolidarse mis inquietudes por la formación de los estudiantes en las CVA, mediante la formulación de interrogantes, como: ¿Con qué plataforma cuenta la universidad?, ¿Qué recursos tecnológicos tiene a su disposición?, ¿Qué especialidades y áreas están trabajando con las CVA?, ¿Cuál es la formación que ofrece la universidad con respecto a esta área?, ¿Quién dirige, diseña y administra el área tecnológica?, ¿Cuál es el proceso para ingresar, formarse y trabajar con las CVA en la universidad?.

Posteriormente, en ese mismo año, gané el concurso de oposición y entré como docente ordinario del Departamento de Formación en el Área de Tecnología Educativa con el curso currículo. Desde que inicié mi carrera como docente universitario he escuchado a compañeros de trabajo y estudiantes manifestar que el currículo es aburrido, muy teórico; dejando al descubierto su rechazo y predisposición hacia este curso, reflejándose claramente en la deserción estudiantil.

La situación anterior, me inquietó y conllevó a desarrollar investigaciones destinadas a indagar sobre dicho problema y a proponer nuevas vías o modos para enseñar. En concreto, propuse estrategias didácticas para impulsar aprendizajes más dinámicos, relevantes y ajustados a intereses y necesidades de los estudiantes incluyendo el uso de las CVA como un recurso tecnológico para comunicarme, compartir información, hacer uso del trabajo colaborativo entre los estudiantes, compartir experiencias y gestionar el conocimiento.

Simultáneamente, comencé a trabajar en el área de Extensión Académica como docente en la administración del curso planificación del proceso de enseñanza aprendizaje en el diplomado de docencia universitaria donde tuve la oportunidad de diseñar un aula virtual para dictar dicho curso. Esto me conllevó hacer adecuaciones en el programa didáctico del curso para poder ajustarlo a las necesidades de los estudiantes y el contexto laboral donde se iban a desempeñar.

Posteriormente, tuve que desarrollar mi Trabajo de Grado de la maestría orientándolo hacia los entornos virtuales de aprendizaje, en él considero necesario resaltar que entre las opiniones que marcaron mi mente recuerdo que uno de los docentes que formaron parte de mi jurado en la defensa de mi Trabajo de Grado expresó:

“el poco o débil uso de las aulas virtuales por parte de los docentes, puede interpretarse, desde la óptica del factor humano, como la presencia de gran resistencia al cambio tecnológico y por la imposición de una nueva herramienta para la enseñanza, lo cual puede tener un efecto negativo en el empleo habitual de los entornos virtuales en las prácticas docentes”. (FB)

Lo antes mencionado, me permitió pensar en cómo la universidad estaba llevando a cabo el proceso de gestión para la inclusión de las CVA en la formación de sus estudiantes; es ahí donde hay lugar para repensar cómo puede entrar la reingeniería del conocimiento en nuestra casa de estudio, no solo para mejorar los procesos, sino que sean reinventados, es decir, generar nuevos procesos que permitan la integración de las CVA en la gestión del conocimiento. Debo acotar, que para el año 2017 comienza en la UPEL-IPB a llevarse a cabo el nuevo Diseño Curricular por competencias en el cual las Tecnología de Información y Comunicación están declaradas como un eje curricular con carga académica y con ponderación para su aprobación.

Entonces, eso me direccionó a pensar como la universidad va a implementar este eje, qué profesores van administrarlo, con qué recursos cuenta la universidad, los docentes y los estudiantes, cómo se dará la capacitación y actualización de los todos los involucrados en este proceso. Ahora bien, pensando a nivel gerencial me conduce a reflexionar sobre el proceso

académico, administrativo y de gestión que va a permitir la formación de los estudiantes en actualización permanente, no solo para el eje curricular sino para su formación en general, es decir, que los estudiantes en su proceso de formación sean coherentes con las exigencias del campo laboral al cual van a ser incorporados.

Luego, en el año 2018 comienzo mis estudios doctorales en el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación convenio UCLA-UNEXPO-UPEL, donde aún persistía la necesidad de aportar un granito de arena en el proceso de transformación curricular de esta casa de estudio, referida a la inclusión de las CVA en todos los niveles de estudio de la universidad. Luego, tuve la oportunidad de trabajar como docente en el área de postgrado de la UPEL-IPB, específicamente, en la Maestría de Gerencia Educacional y la Maestría de Educación Mención Educación Superior, considerando que ambos cursos los administré con el uso de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), apoyado mi quehacer didáctico con el uso de las CVA tales como: whatsapp, Twitter, email, email groups, foros en línea de discusión con el uso de Google meet y Zoom, blog, slideshare y gestores de contenido.

Seguidamente en el año 2020 llego la pandemia COVID-19 lo que nos condujo al confinamiento y de manera sorpresiva se instauró el uso de la virtualidad para continuar con los procesos académicos, administrativos y de gestión. De esta experiencia pude comprender que la virtualización había llegado para quedarse, lo que implicaba incorporar las tecnologías y sus diversos recursos tanto en el aula de clases como en el cargo gerencial que tenía por la fecha.

Luego en el año 2021 asumí el cargo como coordinadora del programa Gerencia Educacional del área de Postgrado de la UPEL-IPB, debo acotar que esta maestría se administraba cien por ciento (100%) virtual, donde llegué a tener docentes y estudiantes de diferentes ciudades y países. Esta experiencia para mí fue un reto, todos los procesos era nuevos y tenía la responsabilidad de aumentar la matrícula de estudiantes, de supervisar y garantizar que la formación a distancia cumpliera con los objetivos preestablecidos en diseño curricular de postgrado.

Inmediatamente en el año 2022 asumí el cargo en la coordinación institucional de servicio comunitario de la misma casa de estudios, un nuevo reto donde me correspondía coordinar la prestación del servicio en las diecinueve especialidades que administra la UPEL-IPB, siendo este un requisito de egreso el cual debe cumplirse en ciento veinte horas (120) como mínimo. Puedo destacar que asumir este cargo me permitió hacer adecuaciones a los procesos para la ejecución

del servicio comunitario en cuanto al ámbito de se debe desarrollar el servicio, es decir, ya no se realizaría en las comunidades sino dentro de la institución, esto con la finalidad de poder recuperar la planta física de la universidad. Además, tuve que hacer alianzas con Extensión Académica y Postgrado para gestionar los recursos necesarios para recuperar las instalaciones de nuestra casa de estudio.

Debo destacar, que estas experiencias las asumí como oportunidades para reflexionar en cuanto a los procesos académicos, administrativos y de gestión que me correspondía realizar como gerente de aula y como gerente educativo, ese repensar me llevó en muchas ocasiones hacer adecuaciones, innovar en los procesos para que las personas (docentes y estudiantes) a mi cargo pudiésemos trabajar de manera unida para lograr las metas establecidas.

Esta experiencia, me permitió conocer un poco más el desarrollo de la gerencia, administración, diseño, ejecución y evaluación de las CVA en la universidad; además, pude compartir con otros docentes de las diferentes áreas sus impresiones con respecto al tema, cómo percibían ellos la integración de las tecnologías en la transformación curricular que se estaba llevando a cabo, generando más interrogantes y el deseo de poder entender como las tecnologías de información y comunicación (TIC) ya estaban declaradas en nuestro diseño curricular por competencias pero no se aprovechaba el máximo de sus bondades. Para mí como investigadora y como miembro activo de esta realidad surgía la necesidad imperativa de interpretar y comprender este fenómeno para poder direccionar mi esencia en el hacer dentro de la universidad.

En consecuencia, considero que después de tantos años de experiencia en los diferentes niveles educativos apuesto a la necesidad de impulsar investigaciones sobre el tema de la reingeniería, luego por orientaciones de una profesora me sugirió revisar que tipos de reingeniería estaban dándose a la fecha y me conllevó a revisar el plan 2020-2030 de la UNESCO con la finalidad de poder generar una investigación de vanguardia con el contexto actual. Al hacer estas revisiones epistémicas me condujeron a observar que para la fecha se hablaba de reingeniería radical, de procesos, del pensamiento más no había ningún autor que abordara la reingeniería del conocimiento, lo que permitió ver una luz para hacer investigación científica y construir una definición para este término.

Llegué a comprender que la reingeniería del conocimiento en el ámbito universitario es un proceso que implica un diagnóstico constante, una adecuación, un cambio en los procesos críticos de la enseñanza aprendizaje, con el objetivo de crear entornos de aprendizaje más flexibles,

dinámicos y centrados en el ser que permitan la gestión del conocimiento; es decir, concibo la reingeniería del conocimiento como esa bisagra que abre las puertas para acceder, construir y compartir conocimiento.

Además, las revisiones bibliográficas y lo que observaba en el contexto de la UPEL-IPB me codujo a pensar cómo se lleva a cabo la reingeniería del conocimiento en los procesos académicos, administrativos y de gestión ya que, los docentes en sus diferentes áreas de desempeño estaban haciendo uso de este poderoso término sin conciencia de ello, puesto que es una palabra poco estudiada pero de gran importancia a nivel gerencial, el cual puede conducir o direccionar hacia nuevos caminos para la gestión del conocimiento, y si logramos integrar las CVA como recurso catalizador para producir conocimiento esto genera un hacer docente innovador, por lo cual puedo decir que no todo se ha dicho sobre estos temas y cada día los desafíos de la realidad social conllevan al profesor a cuestionarse sobre el modo de accionar durante el proceso formativo de su estudiante.

Es por lo antes mencionado, que tomé la decisión de emprender mi tesis doctoral para interpretar, comprender y generar una aproximación teórica sobre la reingeniería del conocimiento en las CVA desde las voces de los docentes universitarios de la UPEL-IPB construidos durante la experiencia de vida cotidiana. El contexto donde realicé el trabajo de investigación fue la UPEL-IPB, el cual cuenta con un variado grupo de docentes formadores del área de pregrado, posgrado y extensión académica que a lo largo de su carrera profesional e historia de vida cotidiana han tenido la oportunidad de construir sus significaciones de la reingeniería del conocimiento y las CVA.

Los docentes o versionantes que me acompañaron en este recorrido investigativo han construido sus significados a través de su experiencia en cargos gerenciales en la universidad, con experiencia en las CVA, que se han desempeñado en las áreas de pregrado, postgrado y extensión académica y que poseen un gran número de experiencias como gerentes de aula y como gerentes educativos. Muestra de ello, son los testimonios focalizados escritos, donde le pregunté al versionante ¿cuál ha sido su experiencia en la integración de las CVA como recurso para gestionar el conocimiento?, respuesta de ello es el testimonio de ER1-2020 quien manifestó que:

“replantear los procesos de gestión del conocimiento en función de las CVA en estos momentos históricos coyunturales que vive el país, resulta verdaderamente difícil cuando la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria carecen de los recursos mínimos para participar activamente en las CVA...”

Del contenido testimonial anterior interpreté, que una comunidad virtual aparece cuando un grupo de personas reales, una comunidad real, sean profesionales o estudiantes, usa la telemática para mantener y ampliar la comunicación. El hecho de que la interacción entre las personas se pueda realizar físicamente, pero enlazadas mediante redes telemáticas es lo que lleva a hablar de comunidades virtuales. En este sentido, el versionante manifestó que considera difícil hacer uso de la de los entornos virtuales de aprendizaje que exige la universidad porque no cuenta con recursos como pueden ser una computadora, lapto o una tablet, es por ello que se vio en la necesidad de reinventarse, es decir generar un nuevo proceso para cumplir con los contenidos programáticos utilizando los diferentes tipos de recursos que ofrecen las CVA, logrando acortar las distancias de tiempo y espacio.

Otro testimonio focalizado que realza el carácter experiencial y cotidiano del tema objeto de estudio y que fue respuesta a mi pregunta ¿cuál ha sido su experiencia en la integración de las CVA como recurso para gestionar el conocimiento? es el expresado por la versionante JJ2-2020, quien declaró:

“Desde mi experiencia como coordinadora de los entornos virtuales de aprendizaje de la UPEL-IPB considero que para aplicar la reingeniería del conocimiento se debe pensar en un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos tradicionales”

De este testimonio, interpreto que el uso de CVA constituye una alternativa de formación docente viable imperativa en los tiempos actuales, es un reto impostergable para la gestión del conocimiento, implica cambios en los modos de producir y adquirir el aprendizaje; modificaciones en el curso de acción mediadora del profesorado; adecuaciones o cambios acerca de las concepciones del tiempo y del espacio organizativo; todo ello, demanda mejoras en los procesos de pensamiento, es decir, repensar en cómo hacer mejoras continuas en los procesos para la gestión del conocimiento, además de sincerar la estructura organizacional y la replanificación de la formación, así como asumir la trascendencia de la práctica pedagógica.

Por eso, en esta investigación me centré en interpretar y comprender no sólo los significados que le otorgan los docentes a la reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA en los escenarios educativos, sino también, en los contextos sociales y personales en los que se desenvuelve el profesor a lo largo de la vida cotidiana. Es decir, me interesé en comprender el modo en que la historia de vida personal y profesional del profesor universitario de la UPEL-

IPB se forma, se reconstruye, se conduce, se reflexiona y orienta los procesos para lograr la gestión del conocimiento.

A partir de la senda de lo vivido o de la propia experiencia, entendí que los significados del objeto de estudio construido por el profesor durante la experiencia de vida cotidiana son ricos e inmensurables. Por ello indagarlos, interpretarlos, comprenderlos y revelarlos, es un compromiso que asumo como docente investigadora para intentar realzar mediante la intersubjetividad dialógica recogida en los testimonios orales y escritos, las significaciones otorgadas por los versionantes al fenómeno de estudio.

Ahora bien, considero necesario interpretar y comprender mis experiencias de vida cotidiana, la información suministrada por los versionantes y los fundamentos teóricos que convergen en este recorrido investigativo. Reflexionando que, comenzar a estudiar la reingeniería del conocimiento en la actualidad, se ha convertido en la fuente principal de las organizaciones, considerando que en la sociedad se viven cambios profundos debido a la explosión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), a las telecomunicaciones y a las CVA, éstos tienen cada vez más importancia en el mundo entero; a tal efecto que hay quienes la llaman la sociedad de la información.

En tal sentido, se abre paso a la aseveración de Davenport y Prusak (2003), quienes señalan que la fuente principal de las ventajas competitivas de una organización reside fundamentalmente en sus conocimientos, es decir, lo que el trabajador sabe, en cómo se utiliza la información y en su capacidad, por supuesto, de aprender cosas nuevas.

Lo antes mencionado me lleva a reflexionar sobre la competencia que amenaza a toda la organización, por lo cual cito a Morris (1997) quien señala:

“la necesidad de introducir métodos de reingeniería, que sirvan para rediseñar fundamentalmente los procesos principales de la empresa, empleando la tecnología de información y comunicación y recursos disponibles” (p. 104).

Es decir, que la reingeniería parte del principio de que existen procesos que pueden ser rediseñados sin cambiar toda la organización, es decir, que se debe diagnosticar los procesos críticos, para buscar las soluciones y lograr los cambios la realidad crítica, buscando así mejoras continuas. Estos fundamentos me llevan a pensar que los componentes de la reingeniería no son nuevos, han estado presentes en el mundo de los negocios en forma aislada, lo que hace que esta

metodología sea tan poderosa es el hecho de combinarlos para adecuarlos a las necesidades del contexto.

Ahora bien, desde la postura de Manganeli y Klein (1995) quienes plantearon en su obra "Cómo hacer Reingeniería, la Rápida reingeniería, Rp". Que permitiría abordar de manera prioritaria cambios o adecuaciones en los procesos críticos de una función o de un departamento o de una unidad productiva, sin esperar y aspirar al cambio total de la organización a través de cinco etapas: preparación, identificación, visión, solución y cambio.

Esto me permite comprender desde la fenomenología con apoyo hermenéutico, la visión de todo del fenómeno, en su transcurrir con el paso del tiempo y desde las significaciones intersubjetivas que emergen de mi postura como investigadora y como ser que forma parte del contexto de estudio, del cual no pretender hacer ni concebir transformaciones de la realidad, sino entender y comprender la realidad estudiada a fin de generar una aproximación teórica que me permita significar este nuevo modelo de reingeniería vista desde la postura de Manganeli y Klein (ob. cit) constituye una recreación y reconfiguración de las actividades y procesos de la empresa, lo cual implica adecuar, cambiar, modificar y reconfigurar los procesos críticos de la empresa a los efectos de lograr incrementos significativos, y en un corto período de tiempo, en materia de rentabilidad, productividad, tiempo de respuesta, y calidad, lo cual implica la obtención de ventajas competitivas.

Lo descrito, me induce a presumir que el afán en el correcto empleo de la reingeniería ha interferido significativamente en la instrumentación, gestión y redireccionamiento de una gerencia construida con base en la jerarquía y la autoridad más que en el consenso y la participación activa de todos los involucrados en el proceso.

Entonces, el concepto de la reingeniería del conocimiento como estrategia gerencial en las organizaciones para optimizar su desempeño en términos de competitividad en la calidad de gestión cobra mucha importancia en el ámbito del aprendizaje virtual y la reingeniería del conocimiento, pues es una realidad que se ha venido imponiendo progresiva y gradualmente en la dinámica de las instituciones universitarias y las organizaciones.

En este sentido, puedo considerar que la reingeniería del conocimiento trata de cuestionar todo lo que hasta hoy asumimos como verdad absoluta, y empezar a ver todas las cosas de forma diferente, desde otra perspectiva, y para esto es necesario dejar por un lado el sesgo ideológico pero conservando su posición y su rol desde el cual seguramente podrá aportar algo nuevo, en fin,

todos los individuos tenemos la necesidad de reinventarnos para descubrir el mundo desde otras visiones opuestas o complementarias a las nuestras con la finalidad de comprender los fenómenos que nos rodean.

Es por lo antes mencionado, que concibo la reingeniería del conocimiento como la invitación a transitar por diversos caminos para gestionar el conocimiento, es decir hacerlo desde diferentes perspectivas a las que usualmente lo hacemos, a abandonar nuestros prejuicios, a desarrollar la universalidad del pensamiento para comprender la totalidad del mundo, a cuestionarnos sobre cómo conducimos el proceso de aprendizaje, a evolucionar y adaptarnos a un sistema de desarrollo complejo, con necesidades cambiantes en las cuales se debe repensar y ser creativo en el accionar para poder crear nuevos conocimientos, reflexionar sobre lo construido, deconstruir y reconstruir para compartir el conocimiento nuevo.

Por otra parte, pareciera que las (CVA) al fusionarlas con la reingeniería del conocimiento permiten orientar a la organización hacia las competencias tecnopedagógicas que exigen los tiempos actuales, en pro de buscar mejoras graduales en el rendimiento, rediseñando procesos mediante los cuales una organización opera, maximizando el contenido de valor agregado y minimizando las debilidades de los procesos gerenciales y académicos, considerando que este método se puede aplicar a nivel de procesos individuales o a toda la organización.

Es por lo antes mencionado, que preciso citar a Cardosi (2017) quien asevera que “En el diálogo, desde el cual se construye significados sociales y en las comunidades virtuales se edifica con la tecnología” (p. 4). Entonces, puedo entender la existencia de CVA, su finalidad es agrupar personas para compartir e intercambiar información sin hacer referencia a los aspectos de sociabilidad e interacción social en la red, sino en aquellos actores sociales que forman parte de la organización. Para esta investigación me permito aclarar que asumí a los docentes y los estudiantes como actores sociales que tiene un punto en común en cuanto a la generación de conocimiento.

Por tanto, considero tener presente la existencia de las CVA porque pueden permitir generar grandes posibilidades de socialización, de intercambio personal que proporcionan las redes y de generación de conocimiento. Por ello, que preciso cita a Garber (2004) quien define una comunidad como “un grupo de individuos que se reúnen en un espacio físico o en otros entornos, por compartir algo común, que los une” (p. 68). Es decir, que una comunidad supera el simple afán de compartir un propósito; ya que, al unirse las personas de forma espontánea, se sumergen en un

entramado social con relaciones y actividades que son compartidas además de producirse interacciones sociales que responden a un objetivo común.

Por tanto, comprendo que el concepto de comunidad virtual está íntimamente ligado a la existencia de Internet, entendida no como una autopista sino como una comunidad, no como un camino que va hacia cualquier sitio, sino como un lugar. Es por ello, que desde mi experiencia puedo aseverar que la atracción por la red y por la participación en este tipo de experiencias en las CVA viene dada por el arte de la tecnología para integrar y legitimar públicamente la propia expresión y por la libertad que proporciona en relación a las barreras tradicionales del espacio y del tiempo.

Todo lo antes mencionado, dirige mi pensar hacia la reingeniería del conocimiento, el cual se convierte en el reto central para la adquisición de ese conocimiento y para el aprendizaje, entendiendo que la reingeniería del conocimiento a través de las CVA no puede reducirse a un tema de búsqueda y recuperación, sino que implica una forma de gestión de ese conocimiento, es decir, buscar la información, apropiarse de ella, construir y deconstruirla, generar nuevos conocimientos, compartirlos y difundirlos.

En consecuencia, lo anterior me permite pensar en un hilo conductor que admite el apoyo concibiendo las CVA como recurso o catalizador para la reingeniería del conocimiento, para entender esta episteme considero oportuno citar a Guitert (2013) quien lo define como:

“como el conjunto de fundamentos de capacitación avanzada en competencias digitales para que los individuos sean más eficientes y más críticos y, en consecuencia, desarrollen habilidades personales y profesionales que vayan más allá del simple uso de la tecnología para buscar, captar, gestionar y tratar la información, presentar y difundir los contenidos en el formato adecuado, comunicarse y colaborar en la red” (p. 82).

Esta definición de Guitert sobre la integración digital sitúa en primer plano la relevancia del concepto de competencia y la comprensión del mismo como una realidad que integra dimensiones, no solamente relacionadas con el acceso y uso de medios y recursos, sino también con la capacidad para descodificarlos críticamente e interactuar con ellos, con la finalidad de generar espacios de inclusión digital y de articulación de respuestas.

Para mí, es menester destacar la importancia de investigar sobre el fenómeno de la reingeniería del conocimiento en las CVA, es una de las inquietudes que más retumba en mis pensamientos es ¿Cómo a través de las CVA se puede hacer reingeniería del conocimiento?, ¿

Cómo se puede enseñar algo sin que lo aprendido pierda vigencia en el tiempo?, ¿Cómo puedo romper las barreras de tiempo y espacio ante una sociedad de incertidumbre que tiene necesidad de aprender a gestionar su propio conocimiento?; también, reflexiono en los nuevos sistemas de gestión y operacionalización de procesos académicos – administrativos que se manejan en cada una de las área de la UPEL-IPB y los cuales direccionan el quehacer docente, donde parece que prevalecen los procesos administrativos ante los procesos académicos, donde tal vez la actualización pedagógica de los docentes ante los cambios de esta sociedad de la información ha quedado a la deriva, en donde se percibe en pocas porciones el poco acompañamiento y el liderazgo de los docentes que se desempeñan como gerentes. Todo esto sumando a la crisis económica, política, social, cultural y educativa que enfrenta nuestro país.

Sin embargo, en nuestra universidad existen docentes que han direccionado su atención a doblar esfuerzos para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje coherentes con el nuevo diseño curricular, que son conscientes de que existen procesos en estado crítico tanto en lo académico y administrativo, que buscan los recursos tecnológicos para adecuar sus clases ante semipresencialidad y que difunden sus producciones para compartir con otros lo que se ha aprendido. Este grupo de docente considera que todos los procesos deben estar centrados en la formación del estudiante y direccionados a garantizar una educación de calidad y para la vida.

A la luz de lo develado asumí el paradigma interpretativo y el método fenomenológico con apoyo hermenéutico en sintonía con mis versionantes me condujo a valorar los significados de un saber contextualizado, complejo, dinámico y vinculado a la historia de vida personal y profesional del profesor. De igual modo, me llevó a aproximarme a la construcción de un corpus teórico impregnado de creencias, representaciones e ideas sobre la reingeniería del conocimientos y las CVA construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB, en compañía de sus pares, es por ello, que mi interés en interpretar y comprender estos significados se fundamentó en la necesidad de darle a otros la oportunidad para comunicar aquello que emergió de lo aprendido en la realidad y las vivencias de su vida cotidiana, permitiendo comprender el fenómeno desde una visión más humana, social y destinada a brindar en el contexto universitario nuevas visiones o representaciones teóricas.

Con base a todo lo expuesto, consideré tomar como organización en estudio a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), la cual es una institución de educación superior que forma pedagogos en diecinueve (19)

especialidades y cuenta con las áreas de formación: pregrado, extensión académica y postgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). Para lograrlo me planteo una serie de interrogantes que van a orientar el camino heurístico emprendido. Estas son:

¿Cuáles son los significados otorgados a la reingeniería del conocimiento desde la integración de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana?, ¿Cómo se asume desde la cotidianidad la reingeniería del conocimiento para la integración de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)? y ¿Cómo hago explícito mediante un corpus teórico los significados que le otorgan los docentes a partir de su experiencia de vida cotidiana a la reingeniería del conocimiento desde la integración de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)?.

Intenciones de la Investigación

Develar los significados otorgados a la reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB.

Interpretar cómo se asume desde la cotidianidad reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB.

Comprender las dimensiones significativas desde la cotidianidad de reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB.

Generar un corpus teórico sustantivo sobre los significados otorgados reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB.

Relevancia del Estudio

Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) se han constituido en un factor clave en la innovación educativa. La UPEL - IPB como institución vanguardista y especializada en la investigación docente, brinda las herramientas necesarias tanto para el profesor como para los estudiantes en el área tecnológica. Es por esto, que consideré pertinente realizar esta investigación a fin de poder interpretar o comprender en qué áreas de la UPEL-IPB se hace uso de la reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) y así los hallazgos encontrados puedan ser complemento teórico que fundamente el accionar tecnopedagógico en nuestra institución, lo que a su vez puede permitir la unificación de criterios en cada una de las áreas tanto la de pregrado, postgrado y extensión académica.

Ahora bien, considerando que la educación universitaria juega un rol determinante en el desarrollo sostenible de una nación; y, cumpliendo con las políticas estratégicas del Estado, quiero intentar crear nuevas rutas y sendas hacia una formación centrada en el ser humano, cuyos constituyentes heterogéneos se enfoquen en orientarla a responder las necesidades de progreso social, económico, político y educativo de todos los venezolanos y upelistas.

Por consiguiente, pretendo generar un corpus teórico sobre significados otorgados a la reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB que me permitan develar el sentir y las significaciones de los docentes en cuanto al tema. Postulando una bifurcación en la vía, que pretenda convertir la estructura original de la UPEL-IPB hacia una universidad que intenta implementar una educación semipresencial; así, considero propicio repensar en los esquemas, oposiciones internas y modalidades de trabajo imperantes durante décadas para interpretar y comprender una nueva cosmovisión del contexto dentro del paradigma emergente, siendo esto, la intencionalidad primordial al concluir el estudio.

Bajo este enfoque, el aporte resultante de la investigación no pretende arribar a conclusiones definitivas; por el contrario, procura contribuir al debate, reorientación, reimpulso y perspicacia de la importancia del sendero dispuesto por la adecuación en las gestión gerencial de la universidad, reflexionando en relación a la actitud, cooperación, decisiones y conocimiento de los docentes universitarios como principales garantes del logro, pretendiendo concatenar en una

aproximación teórica con lo planteado en el entramado preliminar, bajo la visión de la interpretación y comprensión.

Asimismo, el fenómeno a estudiar responde su justificación metodológica puesto que permite interpretar y comprender el modelo de la reingeniería del conocimiento en las CVA en la realidad de la UPEL-IPB; de igual modo, esta investigación pretende ser un punto de partida para futuras investigaciones sobre la reingeniería del conocimiento, de las CVA y de investigaciones que estén fundamentadas en el paradigma interpretativo bajo el método fenomenológico con apoyo hermenéutico.

Así mismo, declaro que el estudio se inserta en la línea de investigación denominada Tecnología de Información y Comunicación, Docencia e Innovación perteneciente al Núcleo de Investigación, Docencia, Innovación y Tecnología (NIDIT). Debo mencionar que el objetivo de esta línea de investigación se fundamenta en estudiar aplicaciones de las TIC para la transformación educativa, la innovación curricular y la gestión universitaria a partir del diseño, desarrollo, implantación y evaluación de proyectos que propicien ambientes de aprendizaje innovadores y significativos en diferente contexto o niveles educativos.

Finalmente, para responder a la justificación práctica puedo declarar que el propósito de esta investigación tiene una aplicación concreta en la realidad objeto de estudio, ya que los hallazgos obtenidos de la información suministrada por los versionantes permitieron generar un corpus teórico sobre los significados otorgados a reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB. Por lo tanto, esta investigación será difundida a la comunidad universitaria a fin de invitar a sus miembros a repensar en su accionar, en cómo lograr que nuestra universidad se actualice constantemente en los procesos gerenciales, administrativos y tecnopedagógicos para que sea una institución altamente competitiva, que ofrezca una educación de calidad, que exista la unificación de criterios y que se generen constantemente actualizaciones en sus procesos para pueda perdurar el tiempo como una universidad de alta calidad.

MOMENTO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Estado del Arte del Fenómeno Investigado

*“Volví entonces mi atención hacia el conocimiento,
para investigar e indagar acerca de la sabiduría
y la razón de las cosas...”*
Eclesiastés 7:25

Compañeros Heurísticos

La búsqueda de los referentes teóricos que orientan el presente estudio hacen énfasis en las más recientes investigaciones efectuadas en el campo de la reingeniería del conocimiento y las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA), específicamente en la educación superior, se ubicará en los siguientes argumentos: Estudios precedentes afines con el estudio y aspectos teóricos relacionados con las temáticas objeto de estudio. Las investigaciones y estudios previos reseñados a continuación representaron un aporte significativo por cuanto guardan relación con el tópico en estudio.

Llevar a cabo un estudio sobre la reingeniería del conocimiento desde la integración de las comunidades virtuales de aprendizaje implica la búsqueda de diversas fuentes de información y posturas teóricas de aliados heurísticos para conocer los trabajos previamente desarrollados acerca del tema. De ahí que, durante el camino recorrido, el estado del arte me reportó varias investigaciones como aportes significativos al presente trabajo. Entre ellos, puedo reseñar las experiencias y contribuciones teóricas de los siguientes autores en el ámbito internacional y nacional:

En el Ámbito Nacional se encuentra la tesis doctoral de Polleri (2021) titulada “Prácticas pedagógicas en aulas virtuales: reconstrucción crítico teórica en voces de docentes universitarios”. Esta tuvo como propósito principal construir un corpus crítico teórico sobre prácticas pedagógicas asociadas al uso de aulas virtuales en procesos de enseñanza y aprendizaje en el Decanato Experimental de Humanidades y Artes (DEHA) de la Universidad Centroccidental Lisandro

Alvarado (UCLA). Esta investigación se suscribió en el Paradigma Socio – Crítico, en el método de la investigación acción. Los actores sociales fueron diez (10) docentes, versados en educación virtual e interesados en participar. Para recolección de información se empleó técnicas de entrevistas en profundidad, observación participante y círculos de reflexión apoyadas en diarios de campo, cámaras fotográficas y grabadoras de audio /video. Para procesamiento de información se utilizó categorización y triangulación de voces de actores, teóricos y mi persona como instrumento heurístico.

Los hallazgos encontrados pintan un escenario de emancipación personal y profesional para un quehacer docente innovador en aulas virtuales; conformación de comunidad de aprendizaje bajo dinámica dialógica dialéctica reflexiva y crítica en pro de prácticas pedagógicas virtuales; consolidación de competencias tecnopedagógicas en diseño de aulas virtuales intuitivas; compromiso ético y afectivo ante actualización docente para implementación de prácticas pedagógicas virtuales, en la generación epistémica de reflexión crítica en y sobre la acción como tarea permanente y necesaria para toma de conciencia de factores afectivos, tecnológicos y pedagógicos en prácticas pedagógicas virtuales.

La conclusión principal a la que llegó la autora fue que la alianza estratégica entre la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto y la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, en el marco del Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación (PIDE), capitalizó una serie de ventajas entre ellas, capacitación personalizada, continua y en red, ajustada a intereses particulares; trabajo colaborativo entre instituciones universitarias en pro de prácticas pedagógicas virtuales; socialización de saberes e intercambio de experiencias con investigadores versados en prácticas pedagógicas virtuales y currículo por competencias. Por tanto, en el transitar heurístico cobró importancia la resignificación de la reflexión crítica en y sobre la acción como tarea permanente y necesaria para toma de conciencia de factores que intervienen en prácticas pedagógicas virtuales, destacándose como realidades complejas que van más allá de los límites del quehacer tradicional.

Finalmente, la autora recomienda formular políticas institucionales en la UCLA para desarrollo de redes de aprendizaje interinstitucionales que propicien intercambio y generación de conocimientos vinculados con prácticas pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje, así como para gestión de proyectos innovadores perdurable tanto a nivel de capacitación como de

infraestructura tecnológica, en pro de apropiarse del buen uso de aulas virtuales en procesos de enseñanza aprendizaje.

Los aportes que asumo de esta investigación son el desarrollo de prácticas pedagógicas en aulas virtuales intuitivas, una innovación en los procesos académicos, administrativos y gerenciales que dan apertura a cambios que día a día demandan nuestras instituciones educativas. Además, la importancia de poder constituir una comunidad de aprendizaje académica - social, caracterizada por trabajo colaborativo eficiente e impregnada de sensibilidad artística; fortalecimiento de valores ante el conocimiento innovador; trascendencia del rol docente derivativa de una transformación personal para desarrollo de prácticas pedagógicas virtuales y la adquisición de competencias tecnopedagógicas en diseño de aulas virtuales intuitivas, lo que llega a ser una herramienta innovadora que hace competitiva a cualquier institución educativa.

Otro trabajo meritorio en el Plano Regional es el de Mascareño (2019) denominado “Saber didáctico un viaje por la experiencia de vida docente”, realizado en la UPEL-IPB en Barquisimeto Venezuela. La intención principal de la investigadora fue interpretar y teorizar los significados saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB. El estudio fue asumido desde una perspectiva cualitativa, epistemológicamente contextualizado en los supuestos del paradigma interpretativo y ontológicamente en los principios de la fenomenología hermenéutica. Metodológicamente, consideró los procedimientos heurísticos del método fenomenológico hermenéutico con apoyo en técnicas como la entrevistas, testimonios escritos y el recurso de la grabación de audios. La organización, exégesis, teorización y legitimidad de la evidencia se llevó a cabo mediante un diseño propio, construido a partir de las percepciones como investigadora e su interpretación de segundo orden, apoyada en la codificación, categorización, contrastación y recirculación de la información.

De los hallazgos la autora logro construir una teoría sustantiva contenida de representaciones y opiniones múltiples que sobre el saber didáctico tiene un grupo de docentes universitarios. Finalmente, la tesis emergente reveló que el docente construye el Saber Didáctico en la experiencia de vida cotidiana. Este saber es existencial y tiene significados múltiples para el actor – docente que lo erige y para quienes lo acompañan en el diario vivir, porque representa la esencia de su condición humana, historia de vida, aprehensiones provenientes del contexto social y experiencias compartidas con otras personas en el mundo.

Esta investigación me dio grandes aportes en el plano metodológico, puesto que la investigadora concibió el estudio desde una perspectiva cualitativa, epistemológicamente contextualizada en los supuestos del paradigma interpretativo y ontológicamente en los principios de la fenomenología – hermenéutica, asimismo, consideró los procedimientos heurísticos del método fenomenológico – hermenéutico con apoyo en técnicas como la entrevistas, testimonios escritos y el recurso de la grabación de audios. Cada paso realizado en esta investigación me permite orientarme en el proceso metodológico y repensar sobre el qué camino debo seguir según el paradigma y el método que utilice para mi investigación. Otro aporte que dio, es que el estudio está relacionado con el contexto universitario de la UPEL-IPB, común a esta investigación, en el cual los sujetos implicados en el trabajo manifestaron que las acciones docentes dan luces a los saberes implícitos construidos durante la experiencia de vida cotidiana, esto me permite conocer la necesidad que tiene la comunidad universitaria en referencia a la coherencia de lograr la gestión del conocimiento a través de la innovación tecnológica.

Seguidamente, en el *Ámbito Nacional* Silva (2019) en su tesis doctoral titulada “Reingeniería de una ontología de estilos de aprendizaje para la creación de objetos de aprendizaje”, realizó la investigación en la Facultad de Ciencias, Escuela de Computación Universidad Central de Venezuela. Su intención investigativa fue realizar una nueva ontología, ampliada y mejorada con el uso de la reingeniería del conocimiento y los diferentes estilos de aprendizajes. Este estudio, se ubica en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo inscrito en el método fenomenológico. Los actores sociales fueron los estudiantes Facultad de Ciencias, Escuela de Computación Universidad Central de Venezuela.

La evidencia recabada en el estudio de carácter cualitativo, dio un importante aporte a esta investigación, por cuanto destaca que los estudiantes, dependiendo de su estilo de aprendizaje emplean en forma consciente, controlada e intencional, procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones, o habilidades) para aprender y solucionar problemas, es decir, estructuran su estrategia de aprendizaje.

Así mismo, me dio aportes vivenciales sobre como las ontologías de aprendizaje pueden generar recursos digitales con fines pedagógicos y debe considerarse en su desarrollo los aspectos relacionados a los diferentes estilos de aprendizaje, de tal forma que esta ontología, desarrollada de manera consensuada y como ampliación a una ya existente, pone a la disposición conceptos y conocimiento que pueden ser de ayuda a los docentes y estudiantes.

Seguidamente, como antecedente en el Ámbito Internacional está la tesis doctoral de Arreola (2020) titulada “variables que afectan la integración de la tecnología en las prácticas de enseñanza”, esta tuvo como objetivo general determinar las relaciones entre la habilidad digital, la usabilidad, la utilidad y la gestión directiva con las prácticas de enseñanza en docentes de educación primaria pública de un municipio del estado de Sonora. El paradigma donde se inserta esta investigación es el paradigma positivista, enfoque cuantitativo y correlacional. La población estuvo determinada por 211 docentes de educación primaria. La autora utilizó como instrumento un instrumento con cinco escalas de auto reporte para medir las variables: prácticas de enseñanza, habilidad digital, usabilidad, utilidad y gestión directiva. En todos los casos los análisis mostraron que las escalas cuentan con evidencia de validez y fiabilidad. Se encontró que tanto variables relativas al docente (habilidad digital y usabilidad) como relativas al director (gestión directiva) se asocian positivamente con las prácticas de enseñanza con apoyo de tecnología en docentes de educación primaria.

Entonces, el resultado más resaltante de esta investigación evidencia que la habilidad de los docentes para utilizar las TIC se relaciona positivamente con la frecuencia con que utilizan la tecnología en sus prácticas de enseñanza. Este hallazgo es consistente con lo reportado en la literatura. Esto reafirma lo expuesto en el modelo TPACK donde se enfatiza la importancia de conocimientos tecnopedagógicos en los docentes para lograr una integración efectiva de las herramientas tecnológicas en las prácticas de enseñanza. Además, los hallazgos del estudio sugieren que la gestión directiva favorece el uso de TIC en las prácticas de enseñanza por parte de docentes. Este resultado se alinea con lo reportado en la literatura respecto al rol del director en la conformación de las prácticas de enseñanza de los docentes; por tanto, se constata que cuando los directores por medio de su gestión apoyan el uso de recursos tecnológicos por parte de los mismos, estos los integran en su enseñanza con mayor frecuencia.

Finalmente, la autora concluyó que la habilidad digital, la usabilidad y la gestión directiva son variables que favorecen las prácticas de enseñanza con apoyo en TIC. Esto implica que éstas afectan el grado en que los docentes integran las diversas herramientas tecnológicas en sus salones de clase. Además, de los resultados se infiere que existe variabilidad en la forma en que los docentes integran las TIC en sus prácticas de enseñanza, lo cual demanda intervenciones focalizadas basadas en estudios diagnósticos acerca de los factores que afectan la integración de las TIC en grupos de docentes específicos.

El estudio antes mencionado, me permite repensar en la habilidad digital, la usabilidad y la gestión directiva son variables que favorecen las prácticas de enseñanza con apoyo en TIC. Esto implica que éstas afectan el grado en que los docentes integran las diversas herramientas tecnológicas en sus salones de clase; además de promover el desarrollo de competencias tecnopedagógicas en los docentes, estudiantes y toda la comunidad universitaria, así como, considero necesario promover una gestión directiva de apoyo al uso de recursos tecnológicos para la enseñanza del profesor. En definitiva, cada uno de los hallazgos obtenidos se relacionan con la realidad que estoy estudiando y me suman aportes sustanciales en las teorías que emergen de este estudio.

Otro antecedente en el Ámbito Internacional es el trabajo de Gómez (2021) titulado “Las comunidades virtuales de aprendizaje en el ámbito de los profesionales sanitarios: oportunidades para la formación médica continuada en línea y el desarrollo profesional”, tuvo como objetivo conocer las variables que influyen en el uso de las Comunidades Virtuales por parte de los profesionales sanitarios. La metodología utilizada por la autora fue de investigación mixta cuantitativa y cualitativa con una doble estrategia investigadora. Por una parte, una estrategia secuencial exploratoria en la que los resultados cuantitativos serán usados para explicar los cualitativos. En este caso se utilizará el Delphi, estudio de casos y cuestionarios, seguido de análisis estadístico para validar el modelo de variables exploradas. Adicionalmente, se utilizará una estrategia secuencial transformativa con el fin de comprender mejor el fenómeno y darles voz a diferentes perspectivas. La voz de diferentes perspectivas se apoyará en la indagación sobre tres grupos profesionales con visiones diferentes: 1) profesionales sanitarios españoles en general, 2) participantes de una CVA colombiana y 3) expertos de diferentes ámbitos profesionales, sanitarios y educativos. Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron el estudio de casos para observar, los cuestionarios para preguntar a diferentes grupos de profesionales y el estudio Delphi para obtener opinión consensuada de expertos.

El resultado más destacado fue, que las variables consensuadas conforman un modelo que refleja las prioridades asociadas a la necesidad de soluciones basadas en la evidencia, transparencia, capacidad de respuesta, diversidad de género, convivencia intergeneracional, idoneidad cultural y participación de los usuarios a todos los niveles, en la aplicación y uso de CVA para la formación y el aprendizaje de los profesionales de la salud. Además, los comentarios recogidos consolidaron la percepción de que se hace necesario un marco que desarrolle el potencial

de usar las CVA como parte de una estrategia más amplia en materia de formación continuada para los profesionales sanitarios. A lo largo de todo el trabajo se analizan, en términos de utilidad y satisfacción, los factores que motivan a los profesionales sanitarios a utilizar las CV para adquirir nuevo conocimiento y, si explora si el uso de CV, podría ser una alternativa adecuada a los tradicionales métodos utilizados para proveerles de formación continuada.

Esta investigación también fue valiosa, porque devela la contribución a la teoría, puesto que radica en la determinación de nexos de las CVA y el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como, la precisión de ideas rectoras que guían la construcción teórica de la concepción en la inserción de las comunidades virtuales de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, puedo indicar que, las experiencias investigativas doctorales antes mencionadas son una gran contribución para el presente estudio por las siguientes razones, la primera es que todas las investigaciones manifiestan la importancia de indagar sobre la reingeniería del conocimiento y CVA en tiempos de incertidumbre y transformaciones, cómo estas pueden dar aportes notables a las organizaciones educativas, puesto que se han originado desde la experiencia, desde la vida cotidiana. También, que resaltan la necesidad de emprender estudios acerca de las vivencias diarias del docente, por cuanto están cargadas de anécdotas, desafíos y episodios significativos que permiten comprender las acciones de los sujetos en los ambientes de aprendizajes virtuales y generar aportes teóricos relevantes en el ámbito educativo.

Seguidamente, es menester acotar que algunos referentes teóricos realzan el papel de la fenomenología – hermenéutica, como un método de investigación mediante el cual se pueden develar los significados de los docentes acerca de un fenómeno educativo, para interpretarlo y comprenderlo de modo profundo. A través de dicho método puede otorgársele la palabra a quienes viven día a día múltiples experiencias, aprenden a partir de ellas y construyen representaciones y perspectivas sobre lo que significan las cosas que le rodean.

Referentes Epistémicos

Reingeniería del Conocimiento

Previo a la explicación de la reingeniería del conocimiento como tema de investigación considero necesario esclarecer el término conocimiento, ya que el mismo ha sido definido de

distintos modos a lo largo de la historia y porque, además, permite comprender su significado y presencia en el ámbito de la educación. Para comenzar, considero que son muchas las definiciones que sobre conocimiento existen. A pesar de que es una operación del día a día, no existe acuerdo en lo que respecta a lo que realmente sucede cuando se conoce algo. La Real Academia de la Lengua Española define conocer como el proceso de averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas, según esta definición, se puede afirmar entonces que conocer es enfrentar la realidad, pero, de nuevo asalta la duda, ¿es posible realmente aprehender la realidad?, o simplemente accedemos, a constructos mentales de la realidad. Se puede decir que el conocer es un proceso a través de cual un individuo se hace consiente de su realidad y en éste se presenta un conjunto de representaciones sobre las cuales no existe duda de su veracidad. Además, el conocimiento puede ser entendido de diversas formas: como una contemplación porque conocer es ver; como una asimilación porque es nutrirse y como una creación porque conocer es engendrar.

Ahora bien, para que se dé el proceso de conocer, rigurosamente debe existir una relación en la cual coexisten cuatro elementos, el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento, la operación misma de conocer y el resultado obtenido que no es más que la información recabada acerca del objeto. En otras palabras, el sujeto se pone en contacto con el objeto y se obtiene una información acerca del mismo y al verificar que existe coherencia o adecuación entre el objeto y la representación interna correspondiente, es entonces cuando se dice que se está en posesión de un conocimiento.

En su obra, Bachelard (1978) señala que "...el objeto del conocimiento se inscribe en una problemática del saber al interior de un proceso discursivo, el cual reclama coherencia entre método y experiencia cognoscitiva." (p. 56), el conocimiento del docente se gesta desde su cosmovisión, formación y vivencias sobre su accionar, al desarrollar procesos metacognitivos, recursivos, inacabados y flexibles, reasignándole un significado contextualizado. Entonces, puedo comprender que este conocimiento se configura mediante un balance reflexivo y personal realizado desde su cosmovisión, con la intención educativa de mejorar la actividad en el aula y políticamente centrarse en propiciar un grado de autonomía a su accionar, tal como plantea Bachelard (ob. cit.), el conocimiento emerge en el devenir de su propia opinión profesional formada y autoformada a través de la sedimentación reflexiva de sus prácticas y vivencias en el marco de su profesionalidad.

Por su parte, Maturana (1987) define el conocimiento en el plano filosófico, desde la teoría biológica del conocimiento asumiendo una posición materialista y dialéctica, al explicar cómo la conciencia ha derivado de la evolución de la materia y se presenta en sus formas más complejas. Es decir que la teoría biológica del conocimiento reconoce la existencia real de un mundo material (medio) al que se acopla el ente cognoscente y la posibilidad de que este último pueda acceder al primero como resultado de su experiencia. Niega, eso sí, la posibilidad de un conocimiento objetivo, pero sin caer por ello en el agnosticismo. Entonces, la teoría del conocimiento es una disciplina filosófica que investiga la descripción, posibilidad, fundamento y límites del conocimiento. Y esta teoría señala en primer término la distinta manera en que puede entenderse el status de cada uno de los dos elementos constitutivos del conocimiento, sujeto/cognoscente y objeto/cognoscible, según que se dé preeminencia a uno u otro.

Según Maturana (ob. cit.) el conocimiento es “el acto consciente e intencional para aprehender las cualidades del objeto y primariamente es referido al sujeto, el Quién conoce, pero lo es también a la cosa que es su objeto, el qué se conoce (p. 217)”. Entonces, el conocimiento es el resultado de la relación entre un sujeto cognoscente y un objeto inteligible (apto para ser conocido). Hoy se tiende a considerar que algo es verdaderamente conocido cuando ha sido verificado o comprobado mediante experiencia de vida cotidiana.

Me permito, destacar que hacia los finales de los años 90 surge la frase: Sociedad del Conocimiento o Redes de Conocimiento, como también se le denomina, considero que tal expresión es empleada en medios académicos con el enunciado: "sociedad de la información". Desde mi percepción son diferentes términos. La sociedad de la información alude a la masificación de la distribución de la información, mientras la sociedad del conocimiento se enfoca en como esa información bien manejada contribuye a construir nuevos conocimientos.

En la sociedad del conocimiento se han transformado los escenarios de formación tradicional, quedando en el pasado la idea de que sólo los escenarios formales son válidos para la capacitación. En esta nueva era mi tesis es, el aprendizaje surge tanto en los escenarios formales, como no formales e informales. De manera tal que, un individuo puede obtener conocimientos y habilidades partiendo de la acumulación de experiencias conseguidas en una institución formal. Asimismo, puede capacitarse cuando participa en actividades educativas organizadas fuera del marco oficial/institucional, es decir en la educación no formal. También puede aprender mediante

la educación informal a través de distintas interacciones con la familia, amigos y/o medios de comunicación.

El aprendiente, en la sociedad edificada con conocimiento, información y tecnología, debe gestionar sus saberes con autonomía intelectual. Esto es posible con la Internet como plataforma mundial de comunicación, en la cual se ven relacionados una gran cantidad de procesos educativos, comunicativos y gerenciales. Dichos procesos al igual que el cambio cultural como instrumento de comunicación horizontal, global, libre y no controlable, facilitan producir y gestionar conocimiento socialmente.

También, se ve la sociedad del conocimiento de un modo análogo, como un sistema tecnológico, económico y social en el que el individuo debe revelar capacidad para localizar, comprender, analizar, aplicar y relacionar información. Posteriormente puede convertirla en conocimiento útil. En esta analogía deja ver la importancia que se le concedía a la gestión del conocimiento dentro de la sociedad interconectada a través de las tecnologías, en la cual es vital no sólo publicar y compartir conocimiento, sino su permanente gestión dentro de grupos sociales con necesidades afines.

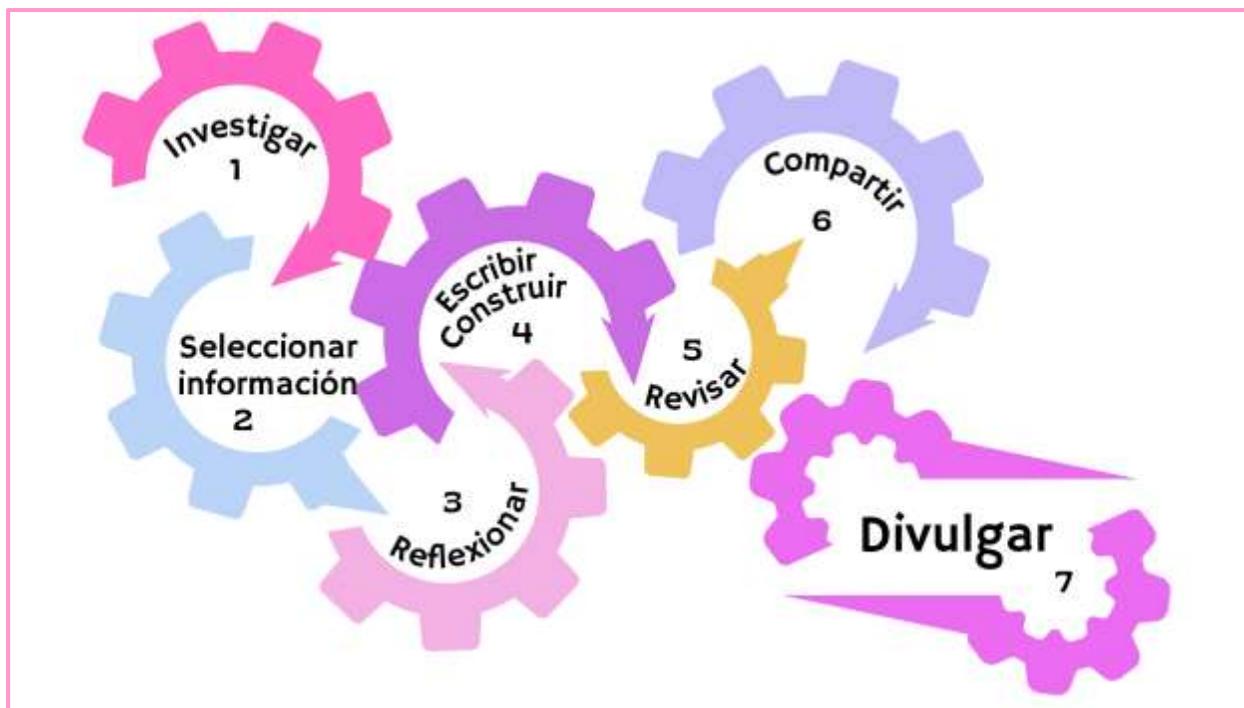
La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en particular, ha adoptado el término "sociedad del conocimiento", o su variante, "sociedades del saber". Busca incorporar una concepción más integral, no ligada solamente a la dimensión económica. Khan (2003), escribe:

...la sociedad de la información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. Mientras que yo veo el concepto de "sociedad de la información" como vinculado a la idea de la "innovación tecnológica", el concepto de "sociedades del conocimiento" incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, y una perspectiva más pluralista y de desarrollo. En mi opinión, el concepto de "sociedades del conocimiento" es preferible a la de la sociedad de la información, ya que capta mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se producen (...) El conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico, sino también para el empoderamiento y el desarrollo de todos los sectores de la sociedad (s/n).

El precitado autor deja ver lo que obligó de alguna manera al cambio de sociedad de la información hacia sociedad del conocimiento. Fue precisamente la necesidad de una transformación social, con la cual más allá de tener acceso a la información mediante las tecnologías, se pueda apropiar el conocimiento a utilizar en diferentes planos de la cotidianidad. La construcción y apropiación de la episteme resulta más fácil con redes de conocimiento, cuando

se agrupan personas con necesidades e intereses afines, en determinado momento, sí en los mismos escenarios comparten sus concepciones. Ellas pueden generar y gestionar conocimiento para satisfacer una o varias necesidades en una sociedad donde los cambios se producen en dinamismo y vertiginosidad.

Gráfico 1: Acciones Básicas para Producir Conocimiento



Fuente: Jiménez (2024)

De acuerdo con el Gráfico 1, lo cual es una producción de mi autoría en relación a lo que logro comprender sobre la teoría del conocimiento, llegando a generar un aporte hacia lo que concibo como producción del conocimiento. Por lo cual, al observar el gráfico se evidencian algunas acciones básicas: (1) Leer-Investigar, en materiales bibliográficos y digitales, buscando e investigando lugares y personas (publicadores de contenidos) que se conviertan en su fuente de información. Los avances tecnológicos le brindan la posibilidad de acceder a la información en distintos formatos digitales. (2) Seleccionar la información que sea coherente con el tema y verificar que sea información veraz. (3) Reflexionar, plantearse preguntas sobre lo que se hace o lo que siempre se ha hecho y modificar los saberes y conocimientos con los que se actúa todos los días, inclusive de manera automática, sin cuestionarlo. (4) Escribir, de modo que, escribir entraña

generar conocimiento a partir de lo que no se conoce a profundidad y ver que de alguna manera u otra se logra incidir en los conocimientos del lector por medio de argumentos, fuentes, autores, experiencias, entre otros, considerando que los individuos ahora no sólo pueden obtener información de la red, sino también, convertirse en publicadores de contenidos e información para los demás. (5) Revisar, toda la producción escrita para comprobar que el lector pueda comprender el significado de lo que se desea expresar, esto con la intención de pensar detenidamente sobre los conocimientos previos y modificar o no su estructura cognitiva, sobre un tema en particular.

(6) Compartir, usando las diferentes herramientas de publicación, alojamiento de contenidos y las redes sociales, los estudiantes no sólo comparten sus conocimientos, experiencias, inquietudes, sino que también, interactúan y pueden recibir retroalimentación de los demás. (7) Divulgar en la Red, a través de las variadas herramientas de conectividad, los estudiantes pueden relacionarse y mantenerse conectados con otras personas para aprender y trabajar colaborativamente, gestionando conocimiento sin límites de espacios físicos y en un entorno multicultural.

Seguidamente, me pregunto ¿cómo se gestiona el conocimiento?, encuentro la respuesta según Nonaka (1999) quien me responde asertivamente afirmando que es un sistema facilitador de la búsqueda, codificación, sistematización y difusión de las experiencias individuales y colectivas del talento humano de la organización, para convertirlas en conocimiento globalizado, de común entendimiento y útil en la realización de todas las actividades de la misma, en la medida que permita generar ventajas sustentables y competitivas en un entorno dinámico.

La anterior noción se complementa al determinar cada uno de los pasos que hacen del conocimiento un proceso cíclico, el cual se establece por Nonaka (ob. cit.) como una secuencia ascendente de los datos (hechos objetivos de acontecimientos) generando información (mensaje: emisor/receptor) que requiere de la clasificación y codificación para convertirse en conocimiento que por medio de la internalización promueve la creación de espacios propicios para la aplicación de ese conocimiento, llevándolo a la acción y generando nuevamente datos e información para la creación de nuevos conocimientos.

Así se puede concluir con base en Nonaka (ob. cit.) que si el conocimiento generado a través de los datos y la información no es interiorizado y puesto en práctica carece de validez y vuelve nuevamente a ser parte de los datos registrados en algún tipo de sistema. De esta forma se puede afirmar también que su conceptualización es de reciente data (1995), y su origen responde

a un proceso que se inicia con el tema de la gestión por competencias y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), para crear ventajas competitivas en economías que tienden a centrarse en el conocimiento y el aprendizaje.

Lo antes mencionado, me lleva a pensar en la realidad actual de la UPEL-IPB, donde se está ejecutando un currículo por competencias, que se apoya en herramientas digitales como los entornos virtuales de aprendizajes (EVA), las CVA, los gestores de conocimientos, entre otros. Lo que crea en la universidad un panorama totalmente competitivo en la educación superior. Por lo cual, puedo percibir que, la gestión del conocimiento está profundamente unida al capital intelectual de una organización, y al desarrollo de los talentos. Los individuos deben contribuir con sus conocimientos individuales para mejorar el desempeño y logro de las metas. Las organizaciones desarrollan como activo esos conocimientos que permiten gestionar actividades en distintos escenarios y circunstancias.

Evidentemente, la gestión está relacionada con el entorno, con la forma de gerenciar y los individuos (docente-investigador y coordinador) con sus ideas, conocimientos y experticia (saber), pero sobre todo la habilidad que debe tener quien la gerencia (coordinador) con el fin de agregar valor a la organización (función investigación de la universidad), es decir, que trascienda de un conocimiento individual a un conocimiento colectivo, consustanciado con la generación, transferencia y divulgación del conocimiento científico en todos los espacios organizacionales y universitarios (internos y externos).

Es por ello, que la universidad del siglo XXI se ve en la obligación de asumir desafíos, retos, riesgos y nuevos rumbos en todas sus funciones, específicamente en la función investigación, ya que la investigación “es esencial para reforzar el potencial de los países” como advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1998, p. 1); además, de mejorar la calidad académica (espacios de formación) y el aporte a la ciencia a través de su producción científica.

En consecuencia, las universidades más que ninguna otra organización, están comprometidas en gestionar el conocimiento investigativo bajo diversos equipos de investigación: disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, puesto que no escapan de las influencias políticas, sociales, culturales, artísticas, religiosas, económicas y científicas, de la complejidad de la realidad y dinámica que impone el mundo globalizado, la sociedad de la tecnología de la información, de la comunicación y del conocimiento. En el caso de la UPEL-IPB

su mayor activo es el conocimiento que se construye y comparte entre los actores de la comunidad universitaria en sus diferentes áreas de pregrado, postgrado y extensión académica.

Es imperativo, mencionar a Nonaka (ob. cit.) quien distingue dos tipos de conocimiento: el explícito aquel que puede ser estructurado, almacenado y distribuido y el tácito aquel que forma parte de las experiencias de aprendizaje personales de cada individuo y que, por tanto, resulta sumamente complicado, si no imposible, de estructurar, almacenar en repositorios y distribuir. Según, esta distinción, las tecnologías de la información y la comunicación sólo permitirían almacenar y distribuir conocimiento explícito.

Dicho esto, también es importante resaltar que las tecnologías de información y comunicación han ayudado a ampliar el rango de lo que se puede considerar como conocimiento explícito: algunas formas de conocimiento que antes eran consideradas como conocimiento tácito han pasado a ser conocimiento explícito gracias a las posibilidades que ofrecen las redes de comunicación, los archivos multimedia, las tecnologías audiovisuales, los entornos virtuales y las CVA. Tal es el caso, de la UPEL-IPB, que hoy hace uso de las redes sociales como Facebook e Instagram para divulgar información de sus procesos administrativos, utiliza las CVA a través de Telegram y Whatsapp como recursos para compartir información, gestionar el conocimiento y mantenerse comunicados, también, utiliza el correo electrónico, los gestores de información y las aulas virtuales que están almacenadas en la plataforma de la universidad.

Ahora bien, es oportuno hablar de reingeniería, pensando que seguramente hemos escuchado o leído sobre la reingeniería y la aplicación de ésta en un amplio campo de actividades, podemos encontrarla en la administración de: negocios, cultura, política, deportes entre otros. Las organizaciones han utilizado con gran éxito a ésta herramienta para optimizar el trabajo y mejorar la competitividad. Es por esto, que iniciaremos tomando en consideración a sus precursores tales como Hammer y Champy (1997), quienes definen la reingeniería como un mejoramiento continuo en el personal de la organización, que va desde la gerencia, hasta los niveles operativos. Entonces se tiene, que anteriormente sólo se tomaba en cuenta la estructura organizacional, los procesos y la plataforma tecnológica; Sin embargo, a medida que ha transcurrido el tiempo, estos conceptos han sido modificados, debido a la relevancia que ha tomado el recurso humano, el clima, la cultura organizacional y los avances tecnológicos.

Al revisar la historia de la reingeniería, ésta tiene sus orígenes en los principios de la administración, en los primeros años del siglo XIX, no se llamaba reingeniería. El objetivo de la

reingeniería es hacer de “todos nuestros procesos los mejores de su clase”. Frederick Taylor sugirió, en 1880, que los directivos usaran los métodos a su alcance para optimizar la productividad (se refería a la reingeniería de procesos) (Peppard, y Phillip, 1998).

La reingeniería es un enfoque que analiza y modifica los procesos básicos de trabajo en las organizaciones. En realidad, las perspectivas de la reingeniería pueden ser muy atractivas para el personal de la UPEL-IPB, pues le permitirá aplicar a plenitud todos sus conocimientos en sus ocho (8) institutos, con el propósito de hacerlos más efectivos, logrando mayor rapidez en las tareas, mayor cantidad en la producción, mayor calidad, menores costos, mayores ganancias (Peppard, y Rowland, 1998).

Pero un mayor avance en términos de flexibilidad y oportunidad de la herramienta gerencial de la Reingeniería renovadora de Hammer y Champy se da con Manganelli y Klein (1995) traducido al español en 1995, quienes plantearon en su obra "Cómo hacer Reingeniería, la Rápida reingeniería, Rp". Que permitiría abordar de manera prioritaria cambios en los procesos críticos de una función o de un departamento o de una unidad productiva, sin esperar y aspirar al cambio total de la organización a través de cinco etapas: preparación, identificación, visión, solución y adecuación. Esto me permite comprender que, la reingeniería vista desde la postura de Manganelli y Klein constituye una recreación y reconfiguración de las actividades y procesos de la empresa, lo cual implica volver a crear y configurar los procesos críticos de la compañía a los efectos de lograr incrementos significativos, y en un corto período de tiempo, en materia de rentabilidad, productividad, tiempo de respuesta, y calidad, lo cual implica la obtención de ventajas competitivas.

En este sentido, una reingeniería en el recurso humano se refiere a liderar hacia la productividad y calidad de la organización, por medio de un clima y una cultura organizacional basada en una mejor adaptabilidad del recurso humano hacia las nuevas exigencias y filosofías de la organización; asimismo, esta fuerte gestión de valores dará paso a que los miembros de la organización se sientan identificados, seguros dentro de la misma y que trabajen en equipo por las mejoras continuas de la organización.

Por lo tanto, puedo interpretar que nadie puede ser un instrumento de cambio, si antes no cambia primero, porque cada cabeza es un mundo, lo que significa que cada uno concibe el mundo de manera diferente, pues en realidad no está en lo que decimos, sino en lo que entienden los demás

sobre lo que decimos, es por ello que la comunicación implica abandonar nuestros prejuicios y dejar de emitir juicios de valor.

Entonces, puedo generar una definición de reingeniería del conocimiento visto desde dos ángulos de análisis un ángulo desde lo mensurable, lo medible, lo cuantificable y otro ángulo que nos invita analizar la reingeniería desde sus elementos blandos como lo es la calidad de las relaciones humanas, la naturaleza del crecimiento personal, la satisfacción que reporta y que permite a los individuos y a las organizaciones crecer cualitativamente.

Por consiguiente, la reingeniería del conocimiento nos invita a ver el mundo desde diferentes perspectivas a las que usualmente lo hacemos, a abandonar nuestros prejuicios, a desarrollar la universalidad del pensamiento para comprender la totalidad del mundo, necesitamos evolucionar y adaptarnos a un sistema de desarrollo y a un esquema productivo de comunicación para resolver lo irreconciliable y aspirar a una sociedad que sea el reflejo de todos y no solo de unos pocos, es decir que sea el reflejo del deber ser.

Analizando el contexto de la educación universitaria, la cual es tradicionalmente concebida como un espacio de transmisión de conocimientos establecidos, se encuentra inmersa en un proceso de transformación profunda. La sociedad del conocimiento, caracterizada por la rápida obsolescencia de los saberes y la demanda creciente de profesionales altamente capacitados, exige una revisión radical de los modelos pedagógicos. En este contexto, la reingeniería del conocimiento emerge como una estrategia gerencial innovadora que es fundamental para adaptar los procesos académicos, administrativos y gerenciales en las instituciones de educación superior ante los nuevos desafíos que se presenten.

Gráfico 2: Acciones Básicas de la Reingeniería del Conocimiento.



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con el gráfico número dos (2) denominado las acciones básicas de la reingeniería del conocimiento, asumo la postura de que la reingeniería del conocimiento en el ámbito universitario implica un diagnóstico constante, una adecuación, un cambio en los procesos críticos de la enseñanza aprendizaje, con el objetivo de crear entornos de aprendizaje más flexibles, dinámicos y centrados en el estudiante que permitan el gestionar conocimiento. Considero, que dichas adecuaciones pueden estar centradas en el estudiante por ser el protagonista activo de su propio aprendizaje, construyendo su conocimiento a partir de la resolución de problemas reales y la colaboración con sus pares, fundamentadas en el aprendizaje basado en competencias puesto que es diseño curricular que sustenta el accionar pedagógico en la UPEL-IPB; apoyado en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los EVA y las CVA, por ser herramientas fundamentales para facilitar el acceso a la información, la comunicación colaborativa y la personalización del aprendizaje, fomentando la investigación y la innovación, y trabajando en colaboración entre universidad y su entorno para establecer vínculos estrechos con el sector productivo y la sociedad en general, y así garantizar la pertinencia de los programas

educativos y la formación de profesionales capaces de responder a las demandas del mercado laboral.

La reingeniería del conocimiento se presenta en la UPEL-IPB como una necesidad imperiosa para garantizar la calidad y la relevancia de la educación universitaria en un mundo cada vez más complejo y cambiante. Si bien su implementación requiere de un esfuerzo conjunto de todas las partes involucradas, los beneficios que se obtienen a largo plazo justifican plenamente este cambio, adecuación o transformación. Es fundamental que las instituciones de educación superior asuman un papel protagónico en este proceso, fomentando una cultura de la innovación y la mejora continua.

Comunidades Virtuales de Aprendizaje

Para poder desarrollar este apartado es necesario establecer el significado del término comunidad. En la actualidad partimos de varias definiciones sin consensuar, que frecuentemente se acercan a definir comunidad como un grupo en el que las personas presentan un vínculo que les es común a todas y que generalmente se encuentran ubicadas en un mismo entorno (Hillery, 1955). A lo largo del desarrollo de la investigación, la importancia del término comunidad, como sistema formado por individuos, sujetos o miembros que se encuentran asociados alrededor de un interés común, va a encontrarse presente en las aproximaciones tratadas con respecto a las comunidades virtuales (CV).

La definición anterior basada en la vertiente social de una comunidad establece como aspectos importantes la ubicación en un lugar y requieren de la presencia física, aspectos que en la actualidad pierden importancia y amplían estas barreras, consecuencias facilitadas por las comunicaciones mediante internet y las redes sociales, que rompen las limitaciones tanto de espacio como de tiempo.

Tomando lo propuesto por Garber (2004) quien define una comunidad como “un grupo de individuos que se reúnen en un espacio físico o en otros entornos, por compartir algo común, que los une” (p. 68). Es decir, que una comunidad supera el simple afán de compartir un propósito; ya que, al unirse las personas de forma espontánea, se sumergen en un entramado social con relaciones y actividades que son compartidas además de producirse interacciones sociales.

Seguidamente, considero pertinente abordar el término Comunidad Virtual de Aprendizaje (CV) según Coll (2004), “estas tienen pues como foco un contenido o tarea de aprendizaje y se caracterizan porque, además de constituirse como una comunidad de intereses y de participación, utilizan los recursos ofrecidos por la virtualidad tanto para intercambiar información y comunicarse como para promover el aprendizaje” (p. 15). Además, es menester acotar que en las CVA la afiliación puede seguir siendo voluntaria, pero sobre todo en el caso de los procesos académicos en la administración de las unidades curriculares, los departamentos, las unidades y secciones que conforman el instituto, cuando las comunidades se crean para que los miembros se integren y participen en ellas como parte de sus programas de estudio regulares, de asignación de actividades, tareas, responsabilidades, la afiliación, la participación y el compromiso ya no se regulan solamente por las reglas que la comunidad desarrolla, sino que son moduladas por las exigencias que plantean las instituciones, los programas educativos o las actividades de aprendizaje.

En consecuencia, las CVA son una respuesta a la visión más amplia de la educación, en la medida en que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a éstas poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas a través de la integración del internet. Además, puedo interpretar que la participación de los miembros de la comunidad y la generalización que existe actualmente de medios informáticos y de líneas de internet de alta velocidad se combinan para propiciar y promover las relaciones de intercambio de conocimientos y de discusión sobre los mismos, de manera interpersonal con una actitud de compañerismo patente.

Examinando el concepto de comunidad y su desarrollo en entornos virtuales considero que, a pesar de no conocerse previamente, el estudiantado muestra disposición para conocerse y relacionarse, utilizando los recursos disponibles en la red para desarrollar la confianza necesaria y poder mantener sus amistades virtuales. Entonces, comprendo que una (CVA), o bien se comparte conocimiento sobre una temática determinada adquiriendo así otros nuevos, o bien la comunidad se estructura específicamente como núcleo de aprendizaje desarrollando actividades e iniciativas con esta finalidad. De cualquier modo, el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y conocimientos suelen darse de manera conjunta (Tirado, Boza y Guzmán, 2008).

Ahora bien, este abordaje teórico me genera una interrogante ¿Cómo se genera el conocimiento compartido en un contexto virtual de aprendizaje? Para Garrison y Anderson (2005), “la construcción del conocimiento en un contexto educativo supone un proceso de reflexión personal y de cooperación que se hace posible mediante una comunidad de aprendizaje” (p. 39). Estos autores enfatizan que el establecimiento de comunidades de aprendizaje con este sentido de cooperación se ha convertido en una necesidad educativa, al ofrecer un entorno donde los estudiantes asumen la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje.

De igual modo, en las CVA puede haber miembros sobre los que recae en mayor medida la responsabilidad de ayudar o guiar a los otros miembros de la comunidad en su proceso de aprendizaje. Habitualmente esta responsabilidad recae en los miembros identificados como “profesores”, “tutores”, “consultores” o “coordinadores”, de quienes se supone que tienen, en virtud de su mayor experiencia y conocimiento, la capacidad para guiar y ayudar al resto de miembros de la comunidad a lograr los objetivos de aprendizaje. No obstante, cabe destacar que, por su propia naturaleza, en las CVA todos los miembros están potencialmente habilitados para ayudar y apoyar a los otros miembros. Por lo tanto, en las CVA la acción educativa intencional se define como uno de los componentes fundamentales para su diseño y gestión. Las cuestiones relativas a los tipos y grados de ayuda, así como a los miembros de la comunidad que asumen en mayor medida la responsabilidad de prestar ayuda y guía en los procesos de aprendizaje, han adquirido una relevancia cada vez mayor en el transcurso de los últimos años como consecuencia de la atención creciente otorgada a la “presencia docente” en las CVA (Garrison y Anderson, 2005)

En el contexto de la UPEL- IPB esta se encuentra inmersa en una transformación profunda ante un nuevo diseño curricular por competencias que se apoya en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ante este nuevo escenario, las (CVA) han emergido como un modelo pedagógico innovador que redefine los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las CVA al ofrecer un entorno flexible, colaborativo y centrado en el estudiante, contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y a preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral. Sin embargo, es necesario abordar los desafíos que plantea su implementación, como la brecha digital y la formación docente, para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de esta innovadora modalidad educativa.

Integración de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje

En este apartado se hace un recorrido sobre la integración de las CVA, esto con la finalidad de destacar el valor a las CVA en la educación superior, es por esto que es menester reflexionar sobre cómo se ha visto, en la actual sociedad de la información la integración de las CVA en las instituciones de educación superior. Entendiendo, que la finalidad de la integración es ayudar a los estudiantes a desarrollar capacidades que les permitan adaptarse a los continuos cambios que se producen en esta sociedad y favorecer la utilización de las CVA, así como formar personas capaces de entender y expresar todo tipo de mensajes, lenguajes y códigos, para que puedan insertarse adecuadamente en el mundo laboral y social que les rodea (Collis, Hargreaves, Jacobs y Keeves 1996).

De ahí concibo la importancia de la integración de estos medios en la vida de los centros educativos universitarios. Por eso, para que esta integración se produzca se hace necesaria la implicación de todos los responsables, así como, el trabajo conjunto de todos los estamentos, junto con el uso adecuado de las CVA, teniendo en cuenta las necesidades y características individuales, puede permitir que estos estudiantes consigan un desarrollo global y una integración educativa, social y profesional.

Comprendo que la era digital ha transformado radicalmente la forma en que adquirimos, compartimos y utilizamos el conocimiento. En el ámbito universitario, esta transformación se ha manifestado en la creciente integración de las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) en los procesos de gestión del conocimiento. Estas comunidades, facilitadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ofrecen un espacio dinámico y colaborativo donde estudiantes, docentes e investigadores pueden interactuar, compartir ideas y construir conocimiento de manera conjunta.

Entonces la integración de las CVA en la gestión del conocimiento universitario implica la creación de entornos virtuales que fomenten la construcción colaborativa de saberes. Estos entornos se caracterizan por la interacción sincrónica y asincrónica donde los miembros de la comunidad pueden comunicarse en tiempo real a través de chats, videoconferencias o foros, así como intercambiar mensajes y materiales de forma asincrónica; además, pueden compartir recursos como documentos, presentaciones, videos y enlaces web, facilitando el acceso a la información y la generación de nuevos conocimientos; se fundamenta en el trabajo colaborativo

la cual se caracteriza por la interacción, la comunicación constante y la construcción conjunta de conocimiento y la construcción de redes de conocimiento entre estudiantes, docentes, investigadores y profesionales externos, lo que permite la generación de nuevas ideas y de conocimiento para su posterior divulgación.

En fin, la integración de las comunidades virtuales de aprendizaje en la gestión del conocimiento universitario representa una oportunidad para transformar la educación superior. Al fomentar la colaboración, la innovación y la democratización del conocimiento, las CVA contribuyen a formar profesionales más competentes y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Sin embargo, es importante destacar que la implementación exitosa de las CVA requiere de una planificación cuidadosa, la formación de los docentes y el desarrollo de una cultura institucional que valore la colaboración y el aprendizaje continuo.

El Conectivismo: Una Teoría d Aprendizaje para la Era Digital

Tradicionalmente las teorías de aprendizaje usadas para ambientes instruccionales son el conductismo, el cognitvismo y el constructivismo. Sin embargo, al momento de su producción, el aprendizaje formal no había sido, aún, impactado por el uso e instrumentación de la tecnología dentro y fuera de los espacios educativos. No se puede, por ende, obviar los cambios producidos por la tecnología en el modo cómo se vive hoy, se comunica y aprende. Todo gira en relación con las conexiones para transmitir sus saberes. Lo que exige un nuevo tipo de aprendizaje: el conectivismo, contrario al planteamiento teórico de las tipologías mencionadas en las primeras líneas del párrafo.

Según Siemens (2004) el conectivismo, es una nueva teoría de aprendizaje, en la cual su punto de partida es lo descentralizado de la información y la gran cantidad de versiones de la misma. Por ello, las redes son el fundamento o estructura primordial para organizar el contenido del aprendizaje. Con ellas se forman conexiones que facilitan discutir contenidos y producirlos. Además, dan pauta para establecer conversaciones y un flujo de contenido dentro de un ambiente saturado de información.

El conectivismo es la combinación de principios de las teorías del caos, redes, complejidad y auto organización. En éste se concibe el aprendizaje, como un proceso que acontece en el interior de ambientes imprecisos, en los cuales los elementos principales son cambiantes y no están, por

completo, bajo control del individuo. Se considera el aprendizaje como conocimiento con la posibilidad de aplicarse, casi de manera inmediata. Tal conocimiento puede habitar fuera del individuo (dentro de una organización o una base de datos), permite enlazar conjuntos de información especializada y a nivel de conexiones, aquella que permite aprender más, tiene mayor importancia en el estado actual de conocimiento personal.

De acuerdo con Siemens (ob. cit.), algunos principios del conectivismo son: el aprendizaje y el conocimiento se pueden lograr a través de un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados, teniendo gran relevancia la diversidad de opiniones que coexistan para enriquecer el conocimiento. Estas disímiles opiniones pueden residir en dispositivos no humanos, de manera que pueden ser observadas una y otra vez en los diferentes formatos que la tecnología brinda. Por tanto, el aprendizaje puede facilitarse con el uso la tecnología permitiendo que cada nuevo conocimiento quede registrado para ser visto por todos.

Para el autor del conectivismo, es de suma importancia que las personas mantengan y cuiden las conexiones virtuales. Al establecer redes personales hay que mantenerse activo dentro de ellas para no perderlas y mantenerlas en pro de un aprendizaje permanente. Esto implica que la persona desarrolle la habilidad de identificar y diferenciar las redes a las cuales conectarse, puesto que, así conseguirá y construirá nuevos conocimientos. Siemens (ob. cit.) promulga en sus principios, que el mantenerse conectado permite al individuo su permanente actualización en el proceso de aprendizaje.

La actualización es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje. En esta era social, tan dinámica y cambiante, las personas que más conocimiento adquieran, mayor capacidad de criticidad tiene ante los eventos de su cotidianidad. Para el conectivismo la capacidad de saber se considera más crítica que aquello que se sabe en un momento dado. A través del conectivismo el estudiante usa la red para obtener acceso fácil y rápido a aquello que necesita en los diferentes contextos de su quehacer diario.

La comunidad digital por su lado, se convierte en parte de esa red que le brinda la capacidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento, apoyándose en los demás estudiantes para utilizar de forma eficiente recursos y herramientas digitales. Todo ello se posibilita haciendo uso de las CVA como instrumento del pensamiento reflexivo y crítico, la creatividad y la innovación. La integración del conectivismo, comunidad digital y los CVA potencian la capacidad de obtener, evaluar y organizar información digital, acceder a información, recursos y servicios, almacenar de

manera organizada la información obtenida, así como, encontrar nuevas fuentes de información que combinadas con las conocidas permiten una gestión del conocimiento con calidad y pertinencia para el estudiante, al satisfacer sus necesidades de actualización permanente. En el Gráfico 3, plasmé la relación entre el conectivismo, los CVA y la reingeniería del conocimiento.

Gráfico 3: Relación entre el Conectivismo, la CVA y la Reingeniería del Conocimiento.



Fuente: Jiménez (2024)

Conectivismo, Comunidades Virtuales de Aprendizaje y Reingeniería del Conocimiento: Un Trío Indisoluble en la Era Digital. Por tanto, el conectivismo se presenta como una teoría de aprendizaje que se adapta a la fluidez y la complejidad del mundo digital. En esencia, propone que el aprendizaje se da a través de la construcción y el mantenimiento de conexiones en redes. Estas conexiones no se limitan a la información, sino que involucran a personas, ideas y recursos.

Me surge la siguiente interrogante ¿Cómo encajan las CVA en este panorama?, la teoría me lleva responder que las CVA son la encarnación práctica del conectivismo. Son espacios digitales donde individuos con intereses comunes se reúnen para compartir conocimientos,

colaborar en proyectos y construir nuevas ideas. Estas comunidades facilitan la conexión al proporcionar plataformas para la interacción y fomentan la creación de redes entre los participantes; además, promueven la diversidad de perspectivas, permitiendo que la participación de personas de diferentes orígenes y experiencias enriquezca el aprendizaje, fomentan el trabajo colaborativo permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos de manera práctica y construir soluciones conjuntas y perpetúan el aprendizaje continuo, el intercambio constante de información y la resolución de problemas en tiempo real mantienen a los miembros actualizados y motivados en la gestión del conocimiento.

Entonces, la reingeniería del conocimiento, ¿qué papel juega en la aplicación de esta teoría?, como ya he mencionado la reingeniería del conocimiento es el proceso de capturar, organizar, compartir y divulgar el conocimiento adquirido. En el contexto del conectivismo y las CVA, este proceso se vuelve más dinámico y colaborativo, ya que, las CVA actúan como catalizadores para la creación de nuevo conocimiento a través de la interacción y la resolución de problemas, generando nuevas ideas y perspectivas, la difusión del conocimiento en las CVA permiten compartir rápidamente el conocimiento generado, ampliando su alcance y la actualización constante del conocimiento se por ser espacios dinámicos, las comunidades se adaptan a los cambios y permiten la actualización continua del conocimiento.

Lo antes mencionado me permite comprender que el conectivismo proporciona el marco teórico para entender cómo se produce el aprendizaje en la era digital, las CVA son la herramienta práctica para ejecutar los principios del conectivismo y la reingeniería del conocimiento es el proceso mediante el cual las organizaciones aprovechan el potencial de las CVA para crear, compartir, actualizar y gestionar el conocimiento. Puedo concluir este apartado, afirmando el conectivismo, las CVA y la reingeniería del conocimiento forman un trío inseparable en la era digital. Juntos, ofrecen un modelo de aprendizaje más colaborativo, dinámico y adaptado a las demandas del siglo XXI. Adaptar este modelo en el entorno universitario de la UPEL-IPB implica un cambio cultural profundo. Requiere la voluntad de profesores, estudiantes y gerentes de adoptar nuevas formas de enseñar, aprender y gestionar el conocimiento. Los beneficios a largo plazo son innegables y pueden transformar radicalmente la experiencia universitaria.

TERCER MOMENTO

Ámbito Metodológico

La Mirada Interpretativa y Fenomenológica de la Realidad

*Yo te guío por el camino de la sabiduría,
te dirijo por sendas de rectitud.
Proverbios 4:11*

La descripción de la metodología correspondiente a la presente investigación, se explicita el camino recorrido en el proceder investigativo, sustentado en los criterios aplicados sobre aspectos procedimentales de la producción del conocimiento que se espera, con arreglo a lo pautado en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022), en relación con la naturaleza y diseño de la investigación, posicionamiento en el proceder heurístico, la selección de los versionantes, las técnicas de investigación cualitativa, el análisis e interpretación de la evidencia, la credibilidad y legitimación de la evidencia y la generación de la teoría sustantiva.

Desde la significación de Gonzáles (2007), el ámbito metodológico es:

La inmersión viva del investigador en el campo de investigación, la cual no está sujeta a reglas a priori ni a una secuencia rígida de momentos, sino que está dirigida de forma activa por el investigador en función de las necesidades del modelo teórico que desarrolla sobre el problema de la investigación. (p. 77)

Entonces, la dinámica investigativa se concibe como un proceso abierto sometido a imprevisibles cambios que refieren el papel preponderante del investigador en su esfuerzo por develar los sentidos subjetivos de los versionantes del contexto social estudiados y vinculado con la temática de investigación. Este momento contemplo mi caminar en la investigación, un andar en el que como lo indica Ander-Egg (1998) aprendí a investigar investigando. Por ello, a continuación, declaro las razones por las cuales realicé un estudio bajo la mirada interpretativa de la realidad social y exalto las dimensiones del conocimiento, declarando cómo asumí la realidad, el papel del hombre, el problema de Ser y la construcción y acceso al conocimiento en el trabajo heurístico. En el plano metodológico, enfatizo de modo especial aspectos referidos a la naturaleza

de la investigación, el diseño y proceso seguido para la generación de la evidencia, entre otros aspectos procedimentales conducentes a la construcción de la teoría sustantiva sobre los significados de la reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA.

Para comenzar es necesario comprender el significado del término paradigma que en palabras de Martínez (1998), lo define como:

“Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica, cuya característica en común, tanto de científicos y prácticos es que comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguaje, creencias y la forma de percibir y comprender los procesos educativos”. (p. 78)

La mirada presentada por el teórico antes mencionado denota que un paradigma, muestra una determinada manera de interpretar la realidad e imprime un carácter socializador al paradigma, al referirse a un grupo de personas con una misma visión del mundo. Asimismo, plantea que posee un carácter normativo respecto a los métodos y técnicas a utilizar con el propósito de darle carácter científico a las construcciones realizadas en un estudio investigativo.

Seguidamente, preciso mencionar el significado del término paradigma interpretativo en palabras de Sandín (2003) plantea que rechaza todo intento de querer abordar los fenómenos sociales desde las ciencias naturales y en cambio, se preocupa por el individuo, sus experiencias, la vida social y el mundo desde una perspectiva histórica y cultural. En consonancia con esto, vi en el paradigma interpretativo una oportunidad para llevar a cabo una investigación opuesta a la racionalidad positivista en la que se destacan la predicción, experimentación y comprobación como únicos modos de producir conocimientos, y más bien, realicé un estudio alternativo, novedoso y emergente de un contexto social lleno de vivencias, interacciones múltiples y cotidianas de las que emanan diversas significaciones acerca de la realidad.

Por su lado, Piñero y Rivera (2012) señalan que el paradigma interpretativo “...ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen las personas que forman parte de dichas realidades y se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones” (p. 32). En otras palabras, las significaciones expresadas por los sujetos acerca de su realidad representan para cualquier investigador una fuente valiosa e inagotable de temas sociales sobre las cuales puede indagar y producir conocimiento genuino y novedoso. Por ello, durante el proceso heurístico recurrí a distintas técnicas e instrumentos de indagación cualitativa para valorar en el lenguaje hablado y escrito las ideas, pareceres, interpretaciones y aprehensiones

que los docentes tienen acerca de las CVA y la reingeniería del conocimiento construidos en el contexto social donde se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, como investigadora me posiciono en el paradigma interpretativo, connotado por Heidegger (1974), al mantener sus ideas sobre el ser humano como “un ser interpretativo” (p. 14), para él, este proceso responde a la manera natural de los seres humanos cuyas pretensiones cognitivas en el desarrollo del conocimiento, configuran expresiones de la interpretación, formándose la experiencia mediante interpretaciones sucesivas del mundo y el hombre.

En este mismo orden de ideas, Schutz y Luckmann (1973) plantean en relación al paradigma que:

“El postulado de la interpretación subjetiva debe ser entendido en el sentido, de que todas las interpretaciones del mundo social pueden hacer referencia al significado subjetivo de las acciones de los seres humanos de donde la realidad social proviene” (p. 62)

Es decir, el paradigma interpretativo, brinda la posibilidad de estudiar las interacciones que vivencia un investigador con sus versionantes en el contexto. Como investigadora puedo adentrarme en el contexto de acción de los versionantes, y a la vez, estoy aprehendiendo de los significados de la experiencia de vida cotidiana, con miras a interpretarlos para conocer el fenómeno estudiado. Por tales razones, desde el paradigma interpretativo, puedo develar e interpretar dentro de una visión la realidad vivida y construida por sus propios versionantes, en su accionar dentro de las experiencias de vida cotidiana de los docentes de pregrado, postgrado y extensión académica de la UPEL-IPB, para interpretar y comprender los significados que estos les atribuyen a la reingeniería del conocimiento en las CVA.

En este orden de ideas, al momento de organizar la manera cómo le doy sentido a la construcción del conocimiento, cómo es esa realidad y cómo me acerqué a ella, reflexioné en torno a la noción de enfoque, paradigma y matriz epistemológica, pues entiendo que ese es el primer argumento que me permitió comprender mi propio proceso de creación intelectual. Por ello, me apropié del enfoque cualitativo, el cual de acuerdo con Pérez (2004) se caracteriza porque en él las teorías son relativas y pueden evolucionar en el transcurso del tiempo, por tanto, el conocimiento pedagógico no es universal ni mantiene una rigidez conceptual temporos espacial, sino que deviene desde sentidos y significados creados por los versionantes, mis interpretaciones y construcciones como investigadora a partir de:

“La descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad (visión holística), matizada por la visión personal de los individuos implicados, analizando sus creencias, intenciones, motivaciones, aspectos no observables directamente ni susceptibles de investigación”. (p. 199)

Tal como lo manifiesta la autora, este enfoque permite recrear los significados e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Enfatiza en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones, pues el conocimiento es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno en estudio.

El enfoque cualitativo, en palabras de Martínez (2008), “es, por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico” (p. 137), esto permite un proceso de interrelación cara a cara, para la reconstrucción de significados y sentidos sobre un fenómeno en un contexto histórico social cultural determinado, dadas las relaciones dependientes, dialógicas y participativas, en las cuales me sumergí como investigadora para captar esa realidad, conocerla y comprenderla.

Finalmente, configuré la investigación como un estudio de naturaleza interpretativa y de enfoque cualitativo, siguiendo las pautas del método fenomenológico con apoyo hermenéutico para construir la realidad epistémica desde los testimonios que los versionantes narren sobre sus acciones, interacciones y aprehensiones emergidas de la cotidianidad con la intención de interpretar y comprender las significaciones que emanan de la visión subjetiva del docente y de las experiencias compartidas con otros en un determinado contexto histórico social. Declaro que, en esta investigación, tomaré la decisión de crear un diseño emergente, dinámico y artesanal para abordar las realidades múltiples de cada uno de los docentes involucrados en el estudio generando así una teoría sustantiva

Mi Posicionamiento en el Proceder Heurístico

En el campo de la investigación social relativa a la educación, se han identificado las dimensiones o planos *ontológico*, *epistemológico* y *metodológico* del conocimiento, vinculados con la naturaleza de la realidad objeto de estudio que asume el investigador, sobre cuya base enuncia la relación sujeto-objeto que implica la producción del conocimiento, en el marco

sustentador del paradigma de adscripción, insoslayable en cada enfoque de investigación, tal como puntualiza la prenombrada.

Desde los planteamientos de la ontología, rama de la metafísica definida por Pérez (ob. cit.) como “un entendimiento común y compartido de un dominio, que puede comunicarse entre científicos sobre un fenómeno en el mundo del que se identifican conceptos que son relevantes... se trata de la explicación de la existencia.” (p. 12), son representaciones sobre los entes y fenómenos traducido en un lenguaje formalizado y compartido sobre el conocimiento. Por ello, mi postura ontológica tiene un carácter de naturaleza intersubjetiva, la cual, según Martínez (2008) se caracteriza por:

“Reviste un carácter desde la naturalidad de los acontecimientos que favorecen el aporte de la información, tanto en el espacio individual como en el social, ante la tendencia emergente de la información requerida y de condición dinámica focalizado en el respeto y la tolerancia al espacio del otro” (p. 89).

Asumo una naturaleza de la realidad social no dada, al considerarla en permanente e inacabada reconstrucción, producto de las interacciones entre quienes la habitan, en un ámbito compartido; asimismo, no la comprendo rígida, sino flexible e interdependiente. Por lo cual, los sujetos configuran su realidad y de acuerdo con lo planteado por Martínez (1998) “...no podemos imaginar escuetamente este conjunto de realidades en forma lineal, unidireccional y estática. Ellas interactúan intensamente, de tal manera, que la dinámica y la dialéctica de los procesos histórico-sociales puede ir influyendo y cambiando.” (p. 229), por tanto, sus significaciones dan cuenta de un vivenciar dialógico.

Tal como lo señala Heidegger (2005) "Su estudio demanda rastrear en forma adecuada los equívocos; y quien lo intente no se ocupa con meras significaciones verbales, sino que tiene que aventurarse en la problemática más originaria de las cosas mismas para llegar a aclarar tales matices" (p. 95). Por tanto, esta significación ontológica exigió develar lo que se oculta en cuanto a la importancia y al frente al problema de fondo, al problema del ser.

En lo concerniente al constructo ontológico, el cual hace referencia a cómo se concibe la realidad y de acuerdo a las dimensiones e intencionalidades del fenómeno a estudiar, los saberes han de entenderse mediante la interpretación y comprensión de los significados otorgados a la reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA desde la experiencia de vida cotidiana en los docentes de la UPEL-IPB que han tenido experiencias de enseñanza aprendizaje

en un contexto social, integral, dinámico, asignado por la diversidad de percepciones y perspectivas, producto de la subjetividad y experiencias de la vida cotidiana.

La discusión sobre la naturaleza de la realidad que atañe a las vivencias en la práctica docente, se significaron en torno a la realidad desde los modos de ver el mundo de cada versionante, en el contexto de estudio, visible y descubierto, frente a la caracterización ontológica del ser y su naturaleza interpretada para alcanzar una vía de acceso al fenómeno de estudio, entendida en la reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB emergente de la praxis educativa y como gerentes educativos.

Por tanto, este estudio lo configuré desde el sentido social, naturalista y humano, centrado en develar los significados que le atribuyen los actores sociales al fenómeno, en su mundo; en palabras de Heidegger (ob. cit.) “...el análisis de la realidad sólo es posible sobre la base de un adecuado acceso a lo real...desde siempre se consideró al conocimiento intuitivo como el modo propio de aprehensión de lo real...es un comportamiento del alma, de la conciencia.” (p. 201), es decir, desde sí y en la vida que es vivida.

En esta investigación, se buscó develar, interpretar y comprender la reingeniería del conocimiento en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes universitarios de la UPEL-IPB en sus diferentes áreas pregrado, postgrado y extensión académica, escenario donde se desenvuelven los versionantes, en relación cara a cara con los otros, en una realidad compleja, intersubjetiva, vista como un todo, en la cual nada es ajeno a nada y todo se integra a un todo. Mi postura tiene cabida en una realidad socialmente construida, tal como es significada por los sujetos que en ella se desenvuelven y crean sentidos.

En este orden de ideas, mi intencionalidad es interpretar los significados que le atribuyen los docentes a la reingeniería del conocimiento desde la integración de las comunidades virtuales en la UPEL-IPB; no obstante, me pregunté ¿Será posible realizar esta investigación por medio de la interpretación de los significados existentes compartidos de los versionantes?, ¿Podrían estos significados facilitar u obstaculizar la gestión del conocimiento?, de tal forma que se produzca una reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA?. Tales preguntas solo pueden ser abordadas desde una episteme que permita una aproximación a lo que los versionantes asumen como miembros de las comunidades virtuales de aprendizaje.

Los planteamientos expuestos, me permitieron ubicar el estudio en la corriente de pensamiento del construccionismo social, la cual guarda epistemológicamente, correspondencia con el paradigma interpretativo y mi posicionamiento ontológico, en atención, a una de las propuestas básicas del construccionismo social, la cual se basa en que los significados emergen y su construcción es producto de la interacción de los seres humanos con la realidad. En cuanto a la dimensión epistemológica, se articula con la construcción social acerca de la relación del sujeto cognoscente con la realidad cognoscible, puesto que quien conoce interactúa y también participa conjuntamente con los otros en la realidad social.

Ahora bien, desde mi posicionamiento epistemológico hago referencia al cómo se conoce y construye el conocimiento en la realidad. Según Fourez (2008), “estudiar cómo los seres humanos reflexionan” (p. 258); permite reconocer los procesos de acción, estructuración o reestructuración del fenómeno de estudio; entonces, puedo decir que puedo comprender a partir de la interpretación los diversos significados que le atribuyen los versionantes al quehacer docente en el contexto de las CVA.

Según expresa Ugas (2011), la epistemología “se ocupa de criticar los elementos constitutivos de los discursos que describen la realidad en un espacio-tiempo, vale decir, la cadena nomenclal, conceptual y categorial de la cual hace uso el investigador al recurrir al conocimiento organizado.” (p. 23). Para ello, es relevante atender cómo concibo el conocimiento y cómo indagar la realidad para comprenderla, entre otras inquietudes, a partir de seleccionar un sendero para la indagación que sea coherente con mi visión ontológica y epistemológica.

Desde el punto de vista cognoscitivo, asumí la postura epistemológica del construccionismo social de acuerdo a los planteamientos de Schütz y Luckmann (ob. cit.), quienes establecen que el significado surge a partir de la interacción con la realidad; por tanto, no existen verdades objetivas, quien conoce interactúa y también aporta eventos conjuntamente con los otros en la realidad social, sobre la base de los intereses comunes atendidos por ser desafiantes y estar cargados de saberes integradores en la dinámica de su accionar para la construcción del conocimiento.

Con estos señalamientos entiendo que, al indagar sobre el fenómeno en estudio, la realidad ha de emerger en su significancia a partir de las interacciones sociales, en un ámbito intersubjetivo, por ser la realidad una construcción comunicativa. Es así como, Luckmann (2008) manifiesta:

“La realidad es una construcción social, por tanto, el mundo existe y cada quien lo interpreta, le da sentido dependiendo de su cultura, en estrecha relación con las condiciones sociales individuales y colectivas que determinan la realidad que asumimos como verdadera y única.” (p. 31)

Desde la perspectiva del autor, la sociedad es vista como una construcción social de la vida cotidiana, pues las ideas y premisas surgen precisamente del intercambio social, es decir, el conocimiento evoluciona en los espacios interpersonales en el ámbito del mundo común, en profunda conversación con el otro, plasmados en un puente entre el lenguaje y el discurso como resultado de procesos interpretativos elaborados por los sujetos agentes, reflejada y proyectada en un eje epistemológico, por cuanto se reafirma la presencia del otro como un ser social en interacción lingüística en la cual se ve plasmada la realidad, en este estudio considero el contexto de la UPEL-IPB un ámbito cuya realidad social devela significados compartidos por los versionantes que allí laboran y donde tengo presencia como profesora e investigadora.

En definitiva, la vía heurística que consideré para generar el conocimiento fue la inductiva, ya que partí de la realidad concreta de los sujetos investigados, de sus percepciones, intuiciones y representaciones acerca del tema de investigación. Pero, también de mis propias vivencias y significaciones como investigadora para poder llegar a la esencia de los saberes construidos durante la experiencia de vida cotidiana.

Para acceder al conocimiento y realizar la interpretación del mismo emplee diversas técnicas cualitativas de indagación, análisis y exégesis de información. De modo que me permitiera darles a los hallazgos generados su respectiva credibilidad y legitimidad en la investigación. También, teorice los conocimientos emergidos de la realidad social de los docentes y de la mía como investigadora para ofrecer un respaldo teórico que enriqueciera la red de significados expresados sobre el saber didáctico.

En fin, tuve una gran responsabilidad como investigadora en la generación de la evidencia, no sólo porque tuve que hacer uso de mis habilidades para acceder a ella, sino también porque en los hallazgos develados mi subjetividad se vio revelada cuando realicé el proceso de exégesis y comprensión del fenómeno estudiado, sin desestimar y dejar de darle mayor importancia al conocimiento vivencial, subjetivo e intersubjetivo de los docentes de la UPEL-IPB implicados en el estudio.

Finalmente, la dimensión metodológica y procedimental representa por un lado, la manera en que pretendo conocer el fenómeno objeto de estudio en un contexto real, mediante el empleo

de métodos, técnicas e instrumentos heurísticos, y por el otro lado, significa las diversas acciones, tareas e intervenciones que tengo planeado realizar para llevar a cabo la interpretación de los significados que le otorgan los docentes a la reingeniería del conocimiento desde la integración de las comunidades virtuales.

La travesía investigativa la enmarqué en los fundamentos de la fenomenología y la hermenéutica como ontologías, porque mi principal intencionalidad en el trabajo estuvo orientada hacia la interpretación de los significados que le otorgan los versionantes a la reingeniería del conocimiento en las CVA. Específicamente, consideré algunos aportes teóricos dados a la fenomenología - hermenéutica por Heidegger (ob.cit.), Gadamer (1986) y Van Manen (2003), por cuanto sus contribuciones me inspiraron a realizar un trabajo heurístico con características emergentes, dinámicas y flexibles en el que pude valorar las experiencias de vida subjetiva e intersubjetiva como base para la construcción del conocimiento social

De Heidegger (ob.cit.) y Gadamer (ob.cit.) asumí sus propuestas de vincular la fenomenología con apoyo hermenéutico para poder interpretar a través del lenguaje los contenidos de la conciencia humana en su dimensión histórica y sociocultural. En concreto Heidegger (ob.cit.), señala que la fenomenología es hermenéutica y ontológica, porque se pregunta por el problema del Ser en el mundo y busca interpretar el significado dado por las personas a la experiencia vivida subjetiva e intersubjetiva, sin necesidad de suspender las presuposiciones y creencias del investigador.

Por su lado Gadamer (ob.cit.), enfatiza que el conocimiento es fundamental para la existencia humana y sólo desde la interpretación puede el hombre comprenderse y comprender su entorno social. Sucintamente este último autor refiere la necesidad de llegar a la comprensión de las experiencias humanas mediante el lenguaje, pues a través de éste se pueden conocer los significados atribuidos por el hombre a los sucesos históricos vividos, sin que el investigador suspenda sus posturas y representaciones sobre los mismos.

Tal como lo expresa Pablo Páramo (2011) sitúa la fenomenología y la hermenéutica en el ámbito de las posturas epistemológicas o paradigmas, entendiendo estos como “el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que se valen los investigadores, la mayor parte de las veces de forma tácita, para aproximarse a la búsqueda de conocimiento” (p. 22). Con esta descripción, los usos epistémicos y metodológicos de la fenomenología o de la hermenéutica son

relevantes en la labor investigativa y ha de configurar el rumbo de toda la investigación de acuerdo con sus particularidades.

Con base en lo propuesto por estos autores, es latente la disyuntiva a la que se somete la comprensión de uso de la fenomenología y la hermenéutica en el ámbito investigativo. Según se aprecia, no hay un posicionamiento único, claro y definido en el campo de la investigación, lo que, por ejemplo, hace que la concepción o fundamentación de cursos y panoramas investigativos claves para las elaboraciones metodológicas de las pesquisas en ciencias humanas y sociales entren en una constante disruptiva conceptual y epistémica. En esta línea, Pablo Páramo (2011) llama la atención al afirmar que:

El estudio sobre la evolución reciente de las distintas posturas epistemológicas permite evidenciar que no se pretende unificar en un paradigma único los distintos discursos epistemológicos, no se busca un discurso homogéneo y hegemónico sobre la manera de construir el conocimiento, lo cual era más propio de la modernidad, aunque sí es posible adoptar unas reglas básicas sobre las distintas maneras de llevar a cabo la investigación como que las teorías han de ser coherentes, lógicamente firmes y corresponder con los datos de la observación obtenidos de modo objetivo y ser procesados de manera adecuada. (p. 29).

Con el abordaje de estas impresiones a nivel de metodología de la investigación se da paso a profundizar en los alcances de la fenomenología con apoyo de la hermenéutica. Este aspecto no es una cuestión menor ya que desde sus orígenes y desarrollos posteriores se han visto íntimamente relacionadas a la vez que varias propuestas de metodólogos conciben su uso independiente.

También, el filósofo alemán Alfred Schütz (1993) propone dar un giro fenomenológico al volcar este estudio a la sociedad, al trascender el ámbito de la conciencia y darle una dimensión social cuyo epicentro es el fenómeno de lo intersubjetivo. Este no responde al fuero de lo privado o a una mentalidad intimista, más bien se abre a la dimensión del encuentro dialógico con el otro. De allí que una investigación fenomenológica bucea en la conciencia del ego, pero también discute en la experiencia de vida cotidiana del ser como actor social.

En consecuencia, comprendo que una fenomenología con apoyo hermenéutico puede fundamentar el quehacer del investigador cualitativo, cuya preocupación es consolidar un conocimiento incluyente mediado por la experiencia de intersubjetividad. Aquella se da en el presente vivido, en el cual hablamos y nos escuchamos unos a otros, donde la realidad de lo cotidiano constituye el tejido colectivo de la conciencia social y los sujetos comparten la vida como

lugar de interconexión en el que fluye la conciencia y que a través de la hermenéutico lo puedo comprender.

El método empleado en función a la naturaleza del estudio es el método fenomenológico con apoyo hermenéutico. Considerando que los humanos somos seres de acciones comunicativas, con conciencia lingüística, e inscritos comunicativamente en la realidad según señala Gadamer (ob. cit.). Por ello, la hermenéutica presenta un horizonte de comprensión de los fenómenos sociales y de interpretación de los significados de las acciones de los sujetos de investigación, para conocer la complejidad de las dimensiones de la subjetividad.

Además, el método fenomenológico con apoyo hermenéutico enfatiza su acción en estudiar el mundo tal como se manifiesta en el pensamiento consciente. El valor de este método estriba en permitir entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables, permitiendo conocer la esencia de cualquier experiencia humana. Cuando las estructuras son aprendidas en la conciencia, ellas otorgan el significado de lo sucedido a los participantes, por tanto, el propósito de la fenomenología con apoyo hermenéutico es la descripción del sentido de una experiencia desde la perspectiva de los que han tenido tal vivencia. Por ello, la importancia de los aportes que realicen los versionantes de la UPEL-IPB.

En atención a estos planteamientos de Gadamer (ob.cit.) y Heidegger (ob.cit.) decidí en la investigación darles relevancia a cuatro aspectos fundamentales. El primero es, las experiencias de vida cotidiana, ya que a través de ellas los seres humanos construyen sus saberes y le dan significados. Las experiencias no son simplemente sucesos que ocurren en el día a día, sino más bien, acontecimientos o episodios que dejan huellas en los sujetos que las viven.

El segundo aspecto al que le di importancia en la investigación será al lenguaje oral y escrito, por cuanto el mismo representa el hilo conductor que permitirá generar la evidencia cualitativa y revelar los hallazgos producidos a partir de la interpretación de la información. A través del lenguaje los versionantes representaran los significados del fenómeno, entendido por Heidegger (ibídem) “como aquello que se muestra, el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados” (p. 45). Es decir, que los sujetos no solo expresaron nada más lo visto, captado y manifiesto del tema estudiado, sino también su representación y significados.

El tercer aspecto que le otorgué importancia es que durante el estudio se visualizó la necesidad de expresar mis propias experiencias y percepciones acerca del fenómeno investigado, pues como lo señalé anteriormente, parte del proyecto de la tesis es tema de interés heurístico que

emergió de mis propias experiencias y por ello, es necesario develarlas para fundamentar las razones que me conllevaron a desarrollar este trabajo investigativo.

El cuarto y último aspecto considerado, estuvo la interpretación de los significados de la vida subjetiva e intersubjetiva. Según Heidegger (ibídem) los seres humanos (Dasein) son por naturaleza interpretativos, cuestionan su mundo y le otorgan significado a lo vivido en el contexto histórico y social donde se desenvuelven. Dichas interpretaciones no se realizan sólo sobre el mundo de vida subjetivo, sino también el intersubjetivo, por cuanto cada ser humano construye sus concepciones, creencias, saberes y significados del mundo a partir de las experiencias compartidas con otros en un determinado contexto social.

En efecto, el método fenomenológico con apoyo hermenéutico no sólo aporta un sentido intersubjetivo e intuitivo en la búsqueda de la comprensión de la realidad social a estudiar, sino que es especialmente útil para lograr descifrar e interpretar los significados, además de los significantes, a través de las vivencias y voces de los propios actores sociales, evidentemente para percibir cómo lo experimenta cada uno de ellos, en consecuencia, de forma reflexiva develar el sentido del mensaje transmitido durante los encuentros con el investigador en el propio lugar en donde ocurren, sin producir la descontextualización durante la obtención de la información.

Por tanto, el método es emergente y negociado, por ello no establezco fases rígidas, sino que redireccionó mi proceder, dadas las necesidades en la elaboración del conocimiento, al vivenciar una reflexión profunda sobre el fenómeno y realizar otras miradas de naturaleza problematizadora al percibir cómo el fenómeno se muestra en el contexto indagado y el propósito de la interacción comunicativa con los actores sociales seleccionados para tal fin. A continuación, presento en el gráfico 4 mi comprensión sobre las dimensiones del conocimiento en esta investigación.

Grafico 4: Dimensiones del Conocimiento en el Proceder Heurístico.



Fuente: Jiménez (2024)

De este modo, en el diseño de la investigación tracé un compás desde el método fenomenológico con apoyo hermenéutico a fin de generar una aproximación teórica, como intencionalidad fundamental de este estudio. Leal (2005) manifiesta que este método se orienta hacia la “interpretación y la comprensión, en contraste con la explicación, se preocupa por la búsqueda del significado de las experiencias vividas... hacia la generación de una teoría que traté de aclarar y comprender formas específicas de la vida social” (p. 43), esto sirvió de base al compás procedimental que asumí en los senderos de la investigación cualitativa y la valoración de los versionantes.

Los Versionantes

De acuerdo a la naturaleza de mi postura ontológica, epistemológica y su desencadenamiento metodológico, el enfoque cualitativo subsecuente, mi adscripción al paradigma interpretativo y el direccionamiento bajo el método fenomenológico con apoyo hermenéutico, las personas que intervendrán en la investigación se convierten en versionantes quienes desde los planteamiento de

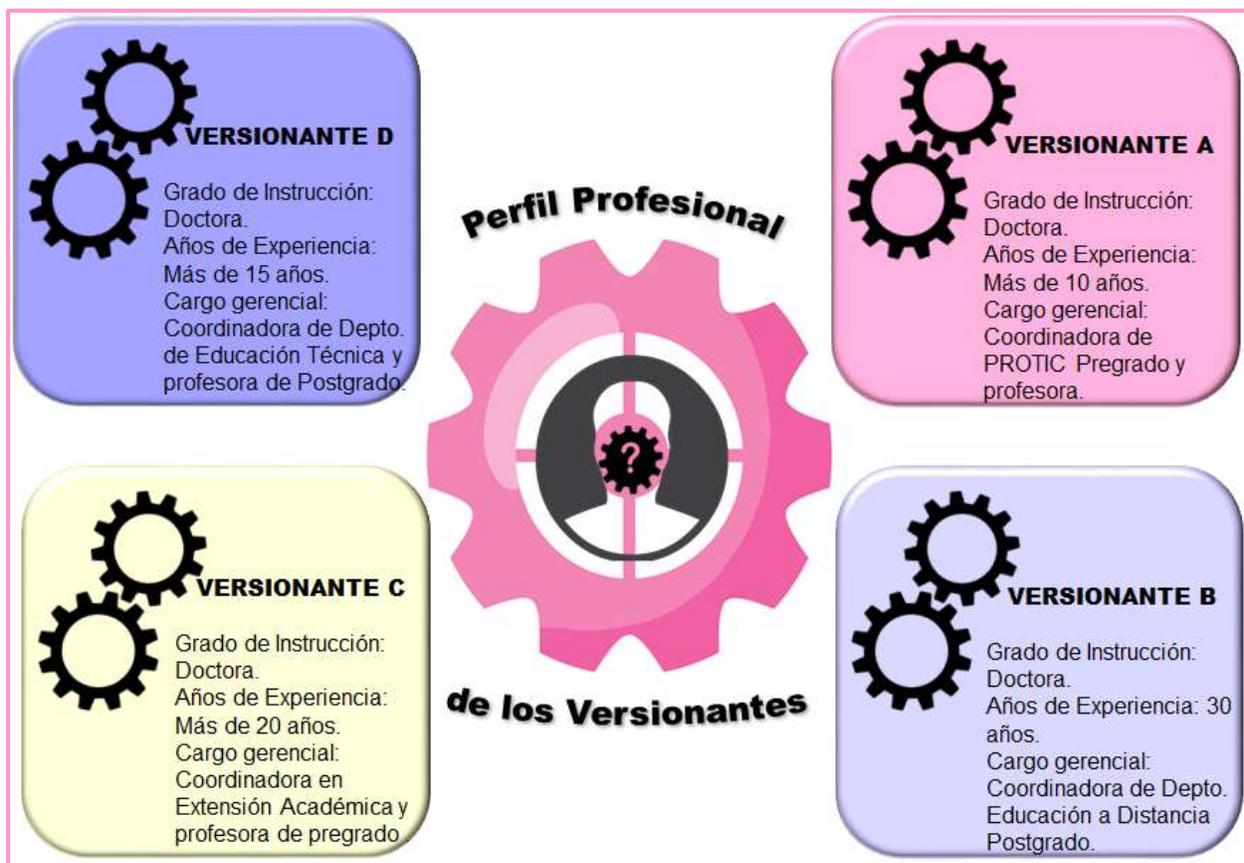
Martínez (ob. cit.), indica que “cada método tiene su forma propia de entender la selección de los versionantes que ofrecerán la información necesaria para realizar la investigación” (p. 83), entonces los versionantes representan un sujeto colectivo estructurado a partir de una conciencia de identidad propia dentro de un contexto y fenómeno de estudio, el cual significativo, apoyada en Heidegger (ob. cit.), desde sus vivencias de la vida cotidiana. Por ello, para la selección de los versionantes se tomará de manera intencional considerando el nivel de pregrado, postgrado y extensión académica de la UPEL – IPB.

Martínez (ob. cit.) plantea que este proceso de selección a de “cumplir con una serie de valores que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener un mecanismo de exploración con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (p. 86). En este caso, los versionantes serán seleccionados por su trayectoria académica, experiencia profesional, niveles de formación en comunidades virtuales de aprendizaje y la disposición ante los planteamientos realizados para este estudio.

En cuanto al perfil de los versionantes es importante mencionar que todos deberán cumplir con los siguientes requisitos: profesores de planta de la UPEL-IPB, del área de pregrado, posgrado y extensión académica que posean un mínimo de diez (10) años de labor académica, que posean competencias específicas en el uso de las CVA y que hayan tenido experiencia en cargos gerenciales. Debo destacar que el diseñar este perfil para mis versionantes se fundamentó en el corpus teórico experiencial y de vida cotidiana de los docentes universitarios de la UPEL-IPB que han cursado experiencias en cargos gerenciales, se han paseado por las diversas áreas de la institución en Pregrado, Postgrado y Extensión Académica, que han trabajado en la construcción del nuevo Diseño Curricular y que han innovado en sus cargos como gerentes educativos y gerentes de aula.

En el gráfico 4 presento el perfil profesional de los versionantes, destacado que en los testimonios orales que emergieron en las entrevistas cada uno de los versionantes comenzaron hablando sobre sus experiencias personales y profesionales a lo largo de su vida, lo que me permitió sentir el asertividad en la selección de mis versionantes.

Gráfico 5: Perfil Profesional de los Versionantes



Fuente: Jiménez (2024)

Técnicas de Indagación Cualitativa

En las ciencias sociales se pueden enfatizar distintas técnicas en la profundización de un fenómeno social, pero debe quedar claro, que el uso de diversas técnicas se enmarca en una concepción de la realidad, especialmente si es sobre una realidad cotidiana en apariencia. Las técnicas pueden ir de lo simple a lo complejo y variables en repetición temporal, destacando para esta investigación la conversación y la entrevista en profundidad.

Por la naturaleza dialógica de la investigación, es imposible no dejar que fluya una conversación espontánea y profunda que pueda proporcionar datos puntuales y ocasionales sino del contexto mismo, develando puntos de vistas de diferentes actores y sus ópticas, afirmado por Cifuentes (2011) “la conversación es una mediación fundamental en la investigación cualitativa”. (p. 10). Se puede comprender que las técnicas para el acopio de la información en investigaciones

cualitativas son claves hacia recrear los escenarios propicios para escuchar de la viva voz de los actores sociales las significancias otorgadas al fenómeno de estudio.

Según De Souza (2009) en las investigaciones de naturaleza cualitativa es fundamental que “las técnicas de indagación de la información sean abiertas y flexibles de manera que permitan que el investigador se sumerja en el fenómeno en estudio” (p. 31). Por ello, en este trabajo heurístico emplearé las entrevistas y los testimonios focalizados como técnicas que me permitirán generar la evidencia sobre el tema investigado.

Testimonios focalizados: Es una técnica cuya intención es “solicitar un testimonio oral o escrito a una o más personas que han vivido determinadas experiencias personales, o que han sido testigos de un suceso histórico o social” (Briones, 1992, p. 72). Es decir, son narraciones de experiencias vividas, mediante las cuales el versionante podrá evocar recuerdos, relatar anécdotas y describir e interpretar los significados del fenómeno investigado.

Los testimonios focalizados en esta investigación los solicité al inicio del trabajo heurístico para que los docentes de la UPEL-IPB relaten de modo escrito las representaciones y significaciones de la reingeniería del conocimiento desde la integración de las comunidades virtuales de aprendizaje construido durante la experiencia de vida cotidiana.

Entrevista abierta: En la investigación utilicé la entrevista abierta para profundizar en los significados de la reingeniería del conocimiento desde la integración de las comunidades virtuales de aprendizaje durante la experiencia de vida cotidiana. Esta técnica de indagación cualitativa la concebí como una conversación placentera y amena “...donde el informante es invitado a hablar libremente sobre un tema, y las preguntas del investigador, cuando son realizadas, buscan dar más profundidad a las reflexiones” (De Souza, ibídem, p. 213). La entrevista me permitirá interactuar dialógicamente con los versionantes comprometidos con el estudio.

Partí de un guion de la entrevista en atención a los propósitos de la investigación y las categorías iniciales del estudio para propiciar el entendimiento lingüístico al que se refiere Gadamer (ob. cit.). Además, empleé un cuaderno de registro en el cual tomé apuntes de las historias, anécdotas y hechos que conforman el trasfondo cultural e interpretativo desde los aportes de los versionantes preliminares quienes, en reuniones, pasillos, conversaciones testimoniaron sobre sus vivencias en el escenario de indagación del fenómeno estudiado.

Es importante señalar la importancia del servicio del conocimiento informado, el cual según González (2009) “los participantes del estudio deben estar de acuerdo con ser informantes

y, a su vez, deben conocer tanto sus derechos como sus responsabilidades dentro de la investigación.” (p. 26). Por lo cual solicité a los actores sociales permiso para emplear y publicar la información suministrada durante los encuentros en esta investigación.

En atención al diseño, proceder y desarrollo de la entrevista Guanipa (2011) señala que para su ejecución se invita a los actores sociales a ser parte de un coloquio ameno y cordial entre iguales, con el propósito de compartir las experiencias que ellos han vivenciado en la realidad de estudio, más en mi caso, por ser también profesora de la UPEL-IPB. Por otra parte, elegí un ambiente pertinente y agradable, con el propósito de brindar más comodidad y libertad al revelar sus sentires.

Es de uso común el registro audiovisual durante estas conversaciones, previa autorización de ellos, para el logro de la fidelidad y exactitud de la información obtenida durante las entrevistas, por ende, los encuentros dialógicos fueron grabados para su correcta transcripción, palabra por palabra y línea por línea, en la matriz diseñada para ello, sin redacción adicional, ni cambios por parte del investigador. La información aportada se organizó inicialmente según una tabla donde se transcribió el registro (ver cuadro 1), el mismo está estructurado en dos columnas, en la primera se ubicó el número de línea del contenido de la entrevista, en la segunda columna se colocó la narrativa y se plasmó textualmente el contenido de los testimonios, luego regresé al versionante para cotejar su contenido. Posteriormente, las leí en reiteradas oportunidades para captar su esencia y poder hacer una previa identificación de las categorías y subcategorías.

Tabla 1

Registro de Entrevista Abierta

Versionante A	
Nº de Línea	Transcripción de la Narrativa del Versionante
1	Narrativa del Versionante
2	
3	

Fuente: Jiménez (2024)

Análisis e Interpretación de la Evidencia

En cuanto al análisis e interpretación de la evidencia González y Hernández (2011) reseñan que este es un proceso innovador, el cual invita al investigador a construir su propio diseño para procesar la información recabada en el escenario de la investigación. Es por ello, que durante la investigación llevé a cabo la revisión de diversos modelos de análisis e interpretación propuestos por otros investigadores y autores, como un marco de referencia para la construcción de un plan de análisis e interpretación propio, emergente y ajustado a la naturaleza del estudio.

Específicamente, la evidencia son los testimonios de los versionantes recogidos a través de la entrevista abierta; no obstante, para el análisis e interpretación de los testimonios emplearé la lectura analítica, categorización, codificación, articulación y teorización de la evidencia. Todo ello, con la intención de lograr la construcción de un corpus teórico.

Los procedimientos descritos en el presente apartado me permitieron identificar las primeras categorías o dimensiones conceptuales con sus correspondientes subcategorías, como corpus teóricos de significado conceptual del fenómeno tal como lo comprenden los versionantes, con el propósito de otorgarle un orden lógico de sentido, realizar la interpretación y comprensión del discurso de los actores sociales, mediante el análisis hermenéutico de la información.

En consideración a ello, Teppa (2012) afirma que las categorías son producto de la agrupación de familias de conceptos integrados de manera coherente mediante un término o palabra, identifican un contenido temático, de tal manera que tenga sentido y cualidad en conexión con las preguntas de la investigación, representan una red conceptual de ideas como factores constitutivos para la organización del conocimiento emergente de las voces de los actores sociales.

El proceso de categorización consiste en asignar al discurso de los actores sociales palabras claves para su agrupación conceptual en varias subcategorías e ir estableciendo las relaciones y conexiones que permitieron entretejer las unidades significativas, a fin de ir otorgando significados y sentidos a la información, clarificándola de acuerdo con mis grandes categorías iniciales: reingeniería del conocimiento y comunidades virtuales de aprendizaje (CVA).

Con base a lo antes mencionado, elaboré una matriz para cada interrogante orientadora de las entrevistas, denominada Categorías, Contrastación y Exégesis, permitiendo organizar las categorías coincidentes y disidentes de la reingeniería del conocimiento en las CVA, para contrastarlas teóricamente e interpretarlas, no solo en forma textual sino gráficamente.

Tabla 2*Categorización de la Información*

Unidad Categorial:			
Nº de Línea	Relato del Versionante	Sub-Categoría	Categoría Emergente
1			
2			
3			

Fuente: Jiménez (2024)

Posteriormente, la triangulación contribuyó a la credibilidad y certificación científica del análisis cualitativo. Según Kemmis (2008) “la triangulación permite comparar diferentes perspectivas de la situación que se está estudiando para validar cada conjunto con referencia a los demás” (p. 47). Es decir, permite contrastar cada categoría en alusión a las demás a través del establecimiento de semejanzas y diferencias existentes sobre los diversos puntos de vistas de la situación o fenómeno estudiado. En ese momento de la investigación realicé una triangulación entre las ideas aportadas por los versionantes, referentes teóricos y mis interpretaciones para configurar el proceso interpretativo en la búsqueda articuladora de sentidos y significados otorgados a la reingeniería del conocimiento en las CVA.

Es importante señalar, en cuanto a las unidades temáticas categoriales en las que hago uso de ellas como conceptos, patrones, temas claves o repetidos que surgen del análisis de datos cualitativos, dado a su capacidad de proporcionar un marco para organizar e interpretar los datos. Strauss (1987), en su libro "Análisis cualitativo para científicos sociales", hace hincapié en la necesidad de que los investigadores identifiquen y analicen los temas categóricos para comprender el significado que subyace a los datos.

En este sentido, considero es un paso crucial en el proceso de la investigación, ya que permite como investigador identificar temas dentro de los datos que pueden utilizarse para desarrollar una comprensión más profunda, es así que en este proceso integrador, me permití hacer uso del Exégesis que es un término filosófico de origen griego que significa la explicación crítica o interpretativa de un texto, su finalidad es descubrir el significado original, es decir, que se refiere a la demostración o prueba lógica de una afirmación que proporciona argumentos sólidos y de

razonamientos para respaldar las unidades temáticas. Para entender y comprender el proceso de triangulación diseñe un cuadro con la narrativa de cada uno de los versionantes, las categorías, subcategorías, unidades categoriales y Anakalupsis, que es un término griego que se utiliza para referirse a un descubrimiento importantes, especialmente uno que ha sido hecho de manera científica o intelectual.

Tabla 3

Triangulación de la Información

UNIDAD CATEGORIAL:				
VERSIONANTES	A	B	C	D
CATEGORÍA				
SUBCATEGORÍAS				
UNIDAD TEMÁTICAS CATEGORIAL				
ANAKALUPSIS:				

Fuente: Jiménez (2024)

Desde la reflexión, tomé para el análisis interpretativo los aportes teóricos respecto al fenómeno en estudio; y desde el método fenomenológico hermenéutico hice uso de la triangulación de la información de los postulados teóricos y la presentación interpretativa. Finalmente, la aproximación teórica se fundamentó en los significados declarados por los versionantes como conceptos, con sus respectivos hallazgos, considerando las intersubjetividades de los docentes de la UPEL-IPB en relación al fenómeno de estudio.

Credibilidad y Legitimación de la Evidencia

Para asegurar la credibilidad y legitimación de la evidencia generada durante la investigación, devolví la información a los sujetos comprometidos en el estudio con la finalidad

que los versionantes tuviesen la oportunidad de verificar que información suministrada coincidía con la entrevista transcrita, es decir corroborar que yo como investigadora había entendido lo que ellos habían expresado. Para ello, consideraré las ideas de Vasilachis (2006), quien señala que en las investigaciones cualitativas la devolución de la evidencia a los versionantes es una acción que permite reafirmar la participación de los mismos, fortalecer hallazgos, aclarar ideas y corregir errores de transcripción e interpretación.

Por ello, durante el trabajo heurístico coloqué a disposición de los versionantes de la UPEL-IPB, no sólo la transcripción completa y literal de las entrevistas realizadas, sino también las categorías producidas de los testimonios orales y escritos. El principio de devolución sistémica, tal como expresan Taylor y Bodgan (1987) consiste en el retorno de la información a versionantes, para significar si logré comprender y reconstruir la realidad del fenómeno según lo connotó en su narrativa. Por tanto, los criterios de credibilidad y devolución sistémica apoyaron la legitimidad de la investigación en cuanto a su rigor científico.

Generación de la Teoría Sustantiva

Leal (ob. cit.) afirma que en el paradigma interpretativo las investigaciones persiguen la construcción de teorías orientadas a comprender maneras específicas de la vida social. Literalmente, el autor expone que, las teorías generadas en las investigaciones cualitativas "...no deben evaluarse en términos de criterios exteriores, sino en términos de su coherencia, consistencia, poder interpretativo y de si posee sentido para quienes se investiga" (p. 123). En este tipo de estudio, no es mi intención comprobar teorías universales ya estudiadas y verificadas científicamente, sino más bien, acercarme fenomenológicamente a la construcción de una teoría donde se puedan develar los significados del fenómeno en estudio.

En atención a lo planteado por el autor, en la investigación hice uso de mis capacidades creativas para hurgar, organizar, interrelacionar, realzar, interpretar, ilustrar y develar en el presente corpus teórico los hallazgos encontrados en la realidad estudiada. Finalmente, construí una teoría sustantiva cimentada en los testimonios hablados y escritos de los docentes de la UPEL-IPB acerca de los significados que tienen para ellos la reingeniería del conocimiento y las CVA construido durante la experiencia de vida cotidiana.

Para Yunis y Urbano (2005) las teorías sustantivas son un conjunto de proposiciones que “...tratan de describir intensamente un sujeto, grupo o población situándolos en contexto o escenario y en una dimensión temporal específica” (p. 92). Por ello, en esta investigación di cuenta de los versionantes, revelé sus experiencias y escenarios en los cuales se han desenvuelto a lo largo de la historia de vida. En esta investigación, aproximarme al contexto natural de los docentes de la UPEL-IPB y a sus vivencias me permitió realzar los significados dados a reingeniería del conocimiento en las CVA para reinterpretarlos y teorizarlos en este informe de tesis como hallazgos emergentes. En resumen, la teoría sustantiva construida es el producto teórico no acabado de las distintas miradas que sobre la reingeniería del conocimiento y las CVA que tienen un grupo de docentes universitarios comprometidos con la educación.

IV MOMENTO

Desde las Voces a la Hermeneusis: Un Develar Intersubjetivo

*“No todos pueden comprender este asunto
respondió Jesús, sino aquellos a quienes
se les ha concedido entenderlo
”*

Mateo 19:11

Una vez declarado mi posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico asumido como soporte heurístico para descubrir los códigos implícitos y explícitos, presento las narrativas de mis versionantes. Así como las categorías y subcategorías emergentes, sustrato esencial de una investigación cualitativa, que me permitieron develar los significados otorgados a la reingeniería del conocimiento desde la integración de la CVA. Todo ello me facilitó corroborar los argumentos de sus testimonios, desde sus propias voces, nutriendo significativamente el tejido conceptual de mi constructo teórico.

En este momento del informe de tesis quiero compartir la travesía recorrida para la exégesis y teorización de la evidencia generada durante el estudio. Decidí darle este espacio, porque me pareció importante destacar el diseño construido para llevar a cabo la organización, categorización, articulación, interpretación y teorización de la información recabada sobre el saber didáctico. Para Valles (1987) diseñar durante el proceso de investigación “...significa, ante todo, tomar decisiones” (p. 78), y esto, fue precisamente lo que viví a lo largo del trabajo heurístico, una toma de decisiones permanente sobre cada una de las acciones a seguir como investigadora. En este caso, tomé la decisión de erigir un diseño para la exégesis y teorización de la evidencia, mi intención no fue proponer acá una receta, sino más bien relatar lo hecho y andado para despertar en otros investigadores el talento creativo e invitarlos a erigir su camino hacia los hallazgos de las investigaciones que emprendan.

Debo acotar, que previamente establecí una aproximación con los versionantes para realizar las entrevistas abiertas, las mismas fueron grabadas, las oí para revisar de modo constantemente y exhaustivo la información suministrada. Inmediatamente trasladé reflexivamente la información recogida al discurso escrito como relatos del versionante,

organizándolo sistemáticamente en las tablas de categorías de análisis, lo leí y releí cuidadosamente para posteriormente facilitar los procesos de categorización, cromatización y codificación que coadyuvaron a una mejor interpretación de esa realidad particular.

En función de esto me apropié de los principios de rigor científico de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (1998) como técnica del procesamiento de sistematización e interpretación de la información, para lo cual inicié con un microanálisis, es decir, un análisis minucioso línea a línea a fin de descubrir los datos que consolidaron el primer momento de la interpretación. Resulta oportuno mencionar que para organizar toda la información me apoyé en la descripción y ordenamiento conceptual propios de la teoría antes mencionada, lo que me condujo como investigadora a realizar una comparación constante entre las narrativas de mis informantes y los teóricos revisados previamente.

Una vez registrados los códigos que materializaron la codificación como tal, procesé los conceptos generales implícitos en la data, los cuales me permitieron ordenar e interpretar los significados emergentes de los testimonios de los versionantes, quienes me contaron todo lo subyacente en su visión de mundo en torno a la reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA. Posterior a ello, procedí a realizar los procesos de categorización, cromatización y la codificación, paso decisivo en el emerger de las categorías y subcategorías finales. Más que un paso, fue el eslabón que me permitió la depuración y precisión de las ideas que abrieron camino a las categorías y subcategorías en la codificación abierta. En consecuencia, puedo mencionar que este fue un proceso arduo y complejo que conlleva un ordenamiento, interpretación, comprensión y reflexión para poder develar los sentidos y significados otorgados a este fenómeno de estudio.

Seguidamente, debo aclarar que hice uso de la cromatización como un recurso visual para identificar las categorías y subcategorías, este proceso consiste en asignar colores a diferentes categorías o temas emergentes en el análisis de información, la cual ayuda a visualizar y organizar la evidencia recopilada durante el proceso de investigación. Para Strauss y Corbin (o. cit.) en su libro Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, proponen el uso de la cromatización como una estrategia para resaltar y distinguir las diferentes categorías que surgen del análisis de los datos cualitativos, facilitando la identificación y comprensión de los patrones, temas o relaciones que se presentan en la información suministrada por los versionantes.

Consecutivamente, considero oportuno declarar que en el transcurso de esta indagación emergieron del proceso heurístico realizado con las entrevistas cuatro (04) unidades categoriales: Comunidades Virtuales de aprendizaje, Modernización de los procesos para gestionar el conocimiento, Estrategias para potenciar la reingeniería del conocimiento y Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria. Para efecto de la categorización tomé como base las cuatro (4) unidades de análisis, los acrónimos a los cuales les asigné un color en particular.

Tabla 4

Unidades Categoriales y Cromatización

Unidades Categoriales	Código	Color
Comunidades Virtuales de aprendizaje	CVA	
Modernización de los procesos para gestionar el conocimiento	MPGC	
Estrategias para potenciar la reingeniería del conocimiento	EPRC	
Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria	PCCFU	

Fuente: Jiménez (2024)

Tabla 5

Narrativa como evidencia del versionante A acerca de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)

Unidad Categorical: Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)			
Nº de Línea	Relato del Versionante A	Sub-Categoría	Categoría Emergente
45	<u>Y decidí formarme en el área de las tecnologías</u>	Formación personal y profesional	Formación permanente
51	entonces en el 2010 <u>vi esa posibilidad de entrar a</u>	Bondades de las tecnologías	
52	<u>Fatla</u> y bueno entré y desde ahí <u>me enamoré de</u>		
53	<u>las bondades de las tecnologías</u>		
54	<u>y no me quede ahí, fue tanto así que hice otro</u>	Asumir desafíos	
55	<u>curso con ellos</u> , incluso entre como colaboradora		
56	en Fatla		
65	<u>empecé a utilizar aulas virtuales en la universidad</u>	Disposición para utilizar las CVA	
66	pues aquí el pedagógico eso tiene muchos años		
67	ya en esa época existía el salón virtual		
71	la Profa. Juana Jiménez quien era coordinadora	Acompañamiento pedagógico en la virtualidad	
72	para la fecha del departamento de educación a		
73	distancia también fue una de las que <u>me llevo por</u>		
74	<u>ese camino de la virtualidad</u> , esto me permitió		
75	<u>aprender en conjunto para resolver problemas,</u>		
76	<u>completar tareas</u> y bueno ahí fue que me fui		
77	perfeccionando y me gustó mucho más.		

306 En Fatla los procesos operativos de inscripción y
 307 todo es virtual, y tú no necesitas ir porque es que La virtualidad acorta las
 308 ellos no están aquí ellos están en Ecuador entonces distancias
 309 yo no voy a ir a Ecuador a inscribirme, entonces
 310 ese es el uso que debemos darle al internet

Unidad Temática Categorical: Formación Permanente Generadora de Cambios

Figura 6

Categorías emergentes del versionante A en la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante A, se presenta la figura número seis (6), en el cual se develó el significado que le otorga este versionante desde su cosmovisión y experiencias de vida cotidiana a la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante A, el cual se destacan las siguientes subcategorías: Formación personal y profesional, Bondades de las tecnologías, Asumir desafíos, Disposición para utilizar las CVA, Acompañamiento pedagógico en la virtualidad y La virtualidad acorta las distancias. En consecuencia, consideré estas significaciones desde mí hacer como investigadora para las cuales me condujeron a interpretar y comprender que

estas subcategorías conformarán la unidad temática categorial: Formación permanente generadora de cambios.

Tabla 6

Narrativa como evidencia del versionante B acerca de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)

Unidad Categorial: Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)			
Nº de Línea	Relato del Versionante B	Sub-Categoría	Categoría Emergente
54 55 56 57 58 59	desde allí mi mayor <u>motivación fue de establecer otra modalidad de estudio que permitiese a su vez <u>construcción de comunidades virtuales de aprendizaje</u> involucrando a todos los docentes de los diferentes programas de la IPB.</u>	Motivación a la modalidad virtual	
93 94 95 96 97 98 99	<u>Mi accionar pedagógico en la virtualización de los aprendizajes ha sido a través de las aulas virtuales, porque creo en esos ambientes de aprendizajes con <u>interacción activa entre los participantes pueden generar comunidades virtuales de aprendizaje que den lugar a la gestión del conocimiento.</u></u>	Utilizar las CVA como recurso para gestionar el conocimiento	
125 126 127 128	<u>Debo resaltar que con la utilización del WhatsApp he logrado instaurar CVA, por cuanto abre la posibilidad de compartir miradas diferentes a cerca de situaciones de interés del grupo</u>	Experiencia de vida cotidiana en el uso de las CVA	
140 141 144 145	<u>el gran botón azul desde el AV, permitiendo gran interacción entre los participantes... aprender de las experiencias de otros y aprender cooperativamente</u>	Interacción entre los participantes	Aprendizaje cooperativo y colaborativo
146 147 148	<u>dejar expuesta la actividad para aquellos que no tuvieron la oportunidad de entrar al encuentro sincrónico y así puedan generar conocimiento</u>	Interacción síncrona o asíncrona	
348 349 350 351 352	<u>todavía se manifiesta en el personal docente una resistencia al cambio tecnológico, muchos por no tener los recursos un teléfono celular Android, una computadora, acceso a internet y servicio eléctrico.</u>	Débil uso de las tecnologías	Resistencia al cambio tecnológico
Unidad Temática Categorial: Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo para Gestionar el Conocimiento			

Figura 7

Categorías emergentes del versionante B en la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)



Fuente: Jiménez (2024)

Las narrativas del Versionante B, que se presenta la figura número siete (7), en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la Unidad de Análisis: Comunidades Virtuales de Aprendizaje CVA. La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante B, el cual orienta de su experiencia cotidiana la resistencia al cambio tecnológico, siendo las subcategorías: Motivación a la modalidad virtual, Utilizar las CVA como recurso para gestionar el conocimiento, Experiencia de vida cotidiana en el uso de las CVA, Interacción entre los participantes, Interacción síncrona o asíncrona y Débil uso de las tecnologías. Considero que estas significaciones son de gran importancia, ya que hacen referencia a la Unidad Temática Categorial: Aprendizaje Cooperativo para Gestionar el Conocimiento.

Tabla 7

Narrativa como evidencia del versionante C acerca de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)

Unidad Categorial: Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)			
Nº de Línea	Relato del Versionante C	Sub-Categoría	Categoría Emergente
23 24	el profesor José Padrón que <u>nos inició y motivó en ese mundo virtual académico...</u>	Motivación al mundo virtual	
40 41 42 43	<u>tener ese contacto con la tecnología</u> porque era eso que <u>nos iba a abrir más las puertas en la información</u> y poder generar conocimiento sin estar físicamente	Transcendencia de la virtualidad	Sociedad de la información
94 95 96 97 98	... <u>considero que soy muy delicada para utilizar en lo académico las CVA</u> que si el WhatsApp, el Facebook, <u>pero si lo llevo a utilizar lo hago solamente para dar información general</u>	Integración de las CVA	Asertividad en el uso de las CVA
128 129 130 131	... <u>es un requisito indispensable que tienen que estar formados en área virtual</u> para poder trabajar en extensión académica,	Requisito indispensable la formación en el área virtual	
176 177 178 179	algunas <u>personas han sido como reacias</u> , sin embargo, se acoplan porque <u>los convencemos de los beneficios de que ofrecen las herramientas tecnopedagógicas</u>	Herramientas tecnopedagógicas	
248 249 250 251 252 253	<u>Mi disposición para la utilización de las CVA</u> como recurso para gestionar el conocimiento, <u>siempre ha sido positivo porque concibo las CVA como un motor de impulso para generar conocimiento</u> , pero que debe estar apoyado con el saber didáctico	Integración de las CVA como motor de impulso para gestionar conocimiento	

Unidad Temática Categorial: Asertividad en el Uso de las CVA

Figura 8

Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)



Fuente: Jiménez (2024)

Las narrativas del Versionante C, que se presenta la figura número ocho (8), en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la Unidad de Análisis: Comunidades Virtuales de Aprendizaje CVA. La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante C, el cual se orienta hacia la sociedad de la información y en el surgen las siguientes subcategorías: Motivación al mundo virtual, Trascendencia de la virtualidad, Integración de las CVA, Requisito indispensable la formación en el área virtual, Herramientas tecnopedagógicas e Integración de las CVA como motor de impulso para gestionar conocimiento. En mi criterio personal, estos aportes son relevantes, lo que permite considerar como unidad temática categorial: Asertividad en el Uso de las CVA.

Tabla 8

Narrativa como evidencia del versionante D acerca de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)

Unidad Categorical: Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)			
Nº de Línea	Relato del Versionante D	Sub-Categoría	Categoría Emergente
104	<u>yo me incluyo en Fatlas y también soy egresada de allí</u>	Formación continua	
105	<u>como experta E-Learning y bueno logre tener un</u>		
106	<u>hospedaje también para incorporar los entornos virtuales</u>		
110	<u>puedo decir que todavía es muy cerrada, muy hermética</u>	Dificultad para accionar el uso de la virtualidad	
111	<u>la universidad a nivel de pregrado para trabajar con las</u>		
112	<u>aulas virtuales</u>		
121	Debo acotar que en el <u>ser y hacer del docente la visión</u>	Ser y hacer docente virtual como un eje curricular	Tecnología como un eje curricular
122	<u>de la tecnología está tan enlazada o integrada, lo veo, así</u>		
123	<u>como un eje,</u>		
145	También, <u>trabajo en mi hacer pedagógico con otras</u>	Integración de las CVA en el hacer pedagógico	Motivación e integración
146	<u>comunidades virtuales</u> por ejemplo hace uso de Google		
147	Meet, Zoom, de WhatsApp, de Facebook, Telegram,		
148	Instagram <u>pues debemos ir al mismo ritmo que avanza</u>		
149	<u>la sociedad de la información</u>		
185	<u>Yo he utilizado las aulas virtuales, Zoom, Google meet,</u>	Recursos tecnológicos como apoyo en las prácticas pedagógicas	Empatía por la virtualidad
186	<u>el gran botón azul, como recursos tecnológicos para</u>		
187	<u>garantizar el aprendizaje,</u> respetando los lineamientos		
188	que establece postgrado en cuento a su uso, debo		
189	destacar que <u>trabajo la semi presencialidad porque</u>		
190	<u>siento empatía con la virtualidad,</u> por eso <u>considero que</u>		
191	<u>las CVA son recursos de apoyo en las prácticas</u>		
192	<u>pedagógicas.</u>		
Unidad Temática Categorical: Empatía por la Virtualidad			

Figura 9

Categorías emergentes del versionante D en la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)



Fuente: Jiménez (2024)

Las narrativas del Versionante D, que se presenta la figura número nueve (9), en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la Unidad de Análisis: Comunidades Virtuales de Aprendizaje CVA. La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante D, el cual se orienta hacia tecnología concebida como un eje curricular y la motivación e integración, la cual develó las siguientes subcategorías: Formación continua, Dificultad para accionar el uso de la virtualidad, Ser y hacer docente virtual como un eje curricular, Integración de las CVA en el hacer pedagógico y Recursos tecnológicos como apoyo en las prácticas pedagógicas. Desde mi punto de vista, estas contribuciones son valiosas, lo que permite considerar como unidad temática categorial: Empatía por la Virtualidad.

Tabla 9

Triangulación de la Unidad de Análisis: Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)

UNIDAD CATEGORIAL: Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)				
VERSIONANTES	A	B	C	D
CATEGORÍA EMERGENTE	Formación permanente	Aprendizaje cooperativo y colaborativo	Sociedad de la Información	Motivación e integración
SUBCATEGORÍAS	Formación personal y profesional	Motivación en la modalidad virtual	Motivación al mundo virtual	Formación continua
	Bondades de las tecnologías	Utilizar las CVA como recurso para gestionar el conocimiento	Transcendencia de la virtualidad	Dificultad para accionar el uso de la virtualidad
	Asumir desafíos	Experiencia de vida cotidiana en el uso de las CVA	Integración de las CVA	Ser y hacer docente virtual como un eje curricular
	Disposición para utilizar las CVA	Interacción entre los participantes	Requisito indispensable, la formación en el área virtual	Integración de las CVA en el hacer pedagógico
	Acompañamiento pedagógico en la virtualidad	Interacción síncrona o asíncrona	Herramientas tecnopedagógicas	Recursos tecnológicos como apoyo en las prácticas pedagógicas
	La virtualidad acorta las distancias	Débil uso de las tecnologías	Integración de las CVA como motor de impulso para gestionar conocimiento	
UNIDAD TEMÁTICAS CATEGORIAL	Formación Permanente Generadora de Cambios	Aprendizaje Cooperativo y colaborativo para Gestionar el Conocimiento	Asertividad en el uso de las CVA	Empatía por la virtualidad

ANAKALUPSIS: Empoderamiento Digital

Figura 10

Develando las significaciones de la unidad de análisis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)



Fuente: Jiménez (2024)

Actualmente, el accionar por medio de la Web es común en nuestras actividades profesionales, académicas y de vida cotidiana, debido al auge de la era digital basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), donde los usuarios asumen un nuevo rol de protagonismo centrado en el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Las distancias en cuanto a tiempo y espacio son menores, permitiendo que pueda acceder desde casi cualquier punto del planeta dado que los recursos tecnológicos permiten una fluida comunicación sincrónica y asincrónica.

En el ámbito educativo las redes sociales se denominan Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA). Así mismo, la confianza entre las personas que conforman estas comunidades se debe medir de acuerdo al nivel de aceptación que existe entre ellos a la hora de compartir y valorar recursos tecnológicos como apoyo en las prácticas pedagógicas. El término “Comunidad Virtual” (CV) se le atribuye a Rheingold (1996), en el libro titulado, *The Virtual Community*, en el cual acota la definición de Comunidades Virtuales (CV) como agrupaciones sociales generadas

en la red, al encontrarse un número de personas suficientes y que establecen discusiones duraderas en el tiempo, que son expuestas públicamente por producirse en la red, por lo que conforman redes de miembros que se relacionan personalmente en el entorno del ciberespacio.

Según Geib, Braun, Kolbe y Brenner (2004) el internet y el desarrollo de herramientas para trabajar en grupo colaborativamente han generado la aparición de las CVA en las cuales sus miembros intercambian conocimientos independientemente de que se conozcan personalmente o no. La participación de los miembros de la comunidad y la generalización que existe actualmente de medios informáticos y de líneas de internet de alta velocidad se combinan para propiciar y promover las relaciones de intercambio de conocimientos y de discusión sobre los mismos, de manera interpersonal con una actitud de compañerismo patente que conduzca a gestionar sus propios conocimientos.

Así mismo Marqués (2008) indica “Las competencias digitales con el uso de TIC, para los docentes serán las mismas que requieren todos los ciudadanos (...) derivadas de la aplicación de las TIC en su labor profesional para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (p. 1), estos argumentos me permiten comprender que las competencias digitales implican comprender, aplicar, analiza, evaluar y crear por parte de los docentes en esta era digital, con la necesidad y responsabilidad de actualización, no sólo en TIC, sino en todas las implicaciones educativas que estas conllevan, así fortalecer el trabajo pedagógico y la producción del conocimiento. En consecuencia, considero importante desarrollar las competencias digitales en nuestros docentes a través de la alfabetización digital, y posteriormente enseñar a los estudiantes en brindar nuevas herramientas y oportunidades de interactuar con mayor facilidad y en las mismas condiciones con el resto de la sociedad.

Pienso, que la educación está en constante evolución, y los educadores desempeñan un papel central en la formación de los estudiantes y en el futuro de la sociedad. El empoderamiento docente es esencial para fortalecer la labor de los profesionales de la educación en un entorno cambiante. Implica que los educadores adquieran habilidades, conocimientos y actitudes para ser agentes de cambio efectivos en la educación (Pérez y Catalán, 2023).

Según Galindo (2023), el empoderamiento docente se fundamenta en categorías esenciales como lo son la autonomía profesional, que capacita a los docentes para tomar decisiones en su práctica, planificación y evaluación de los estudiantes, con la finalidad de lograr la autonomía, esta es de vital importancia para que los docentes se desarrollen de forma continua, manteniéndose al

día en metodologías y tecnologías digitales. Además, en la CVA se espera que los docentes ejerzan un liderazgo activo, fomentando un proceso de aprendizaje significativo, participativo, cooperativo y colaborativo que conduzca a la gestión del conocimiento.

El empoderamiento digital se erige como una cualidad esencial en el docente del Siglo XXI, crucial para impulsar transformaciones educativas significativas. Siguiendo la perspectiva de Asunción (2019), las metodologías activas se revelan como vehículos que promueven la mejora en la comunicación, el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias, y, en última instancia, la creación de entornos propicios para el aprendizaje significativo, cooperativo y colaborativo. Entonces, el empoderamiento digital docente se destaca como un proceso en el que el docente debe retomar el control de su acción pedagógica, capaz de tomar decisiones y actuar asertivamente en el uso de la virtualidad como recurso tecnológico que permite gestionar el conocimiento.

En consecuencia, comprendo que el empoderamiento digital supone tener unos fundamentos de capacitación avanzada en competencias digitales, que favorezcan que los individuos sean más eficientes y más críticos, y tengan unas habilidades personales y profesionales que vayan más allá del simple uso de la tecnología, para buscar, captar, gestionar y tratar la información, presentar y difundir los contenidos en el formato adecuado, y comunicarse y colaborar en la red (Guitert, 2013, p. 98).

En términos generales, el empoderamiento digital debe ser considerado como proceso multidimensional de carácter social en donde el liderazgo, la comunicación y los grupos auto dirigidos reemplazan la estructura piramidal mecanicista por una estructura más horizontal (Jiménez, Martelo y Jaimes, 2017, p. 54). Por ello, estar empoderado con la tecnología digital, actualmente, conlleva a “ser digital” como individuo, poseer unos conocimientos de tecnología, de comunicación en la red, de lenguajes multimedia y de cómo gestionar la información de la manera más eficiente utilizando las CVA y los medios digitales. También nos permite decidir qué programa informático puede ser el más adecuado para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir ser asertivos con el uso de las CVA en relación al contenido, las estrategias didácticas a utilizar, los métodos, técnicas de enseñanza y las exigencias del estudiante que se va formar. En definitiva, para integrar las tecnologías digitales en el entorno de la educación superior para ser lo más eficientes y efectivos posibles, para innovar, crear y transformar en los entornos

personales, sociales y profesionales de la sociedad actual se necesita concebir el empoderamiento digital como un catalizador que impulsa el desarrollo del proceso educativo.

Tabla 10

Narrativa como evidencia del versionante A acerca de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)

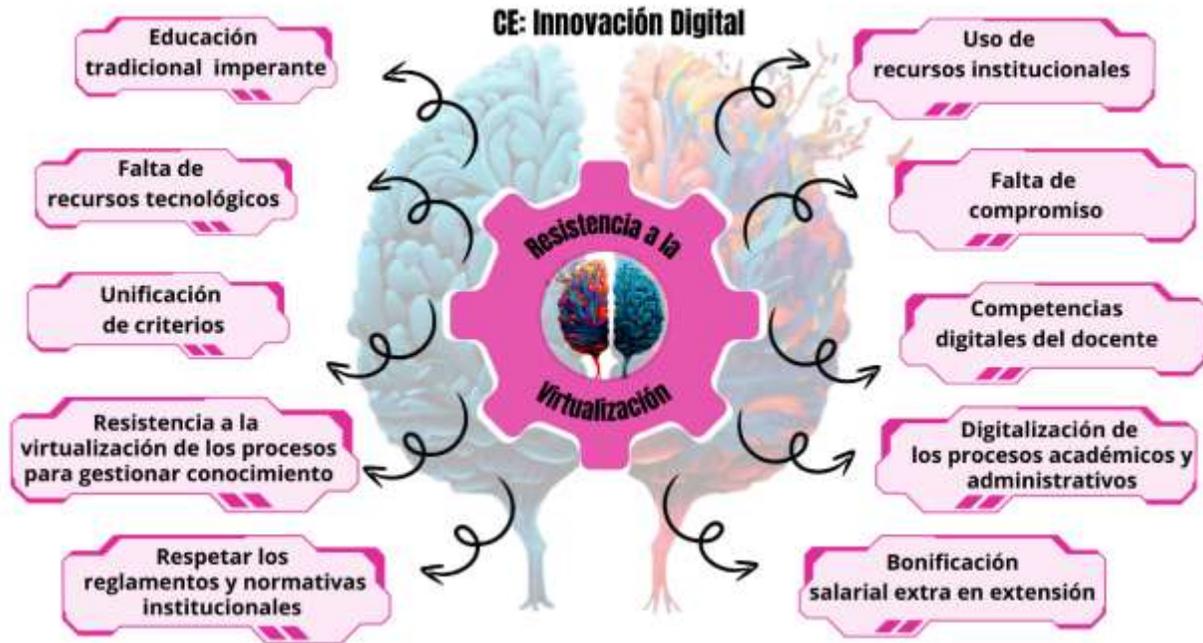
Unidad Categorial: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)			
Nº de Línea	Relato del Versionante A	Sub-Categoría	Categoría Emergente
90 91 92 93 94	hoy en día <u>tengo la plataforma del campo virtual de la UPEL</u> y ya no miro para los lados en cuanto a eso porque además es el deber ser y dentro de la universidad existen normativas en la universidad, pero <u>debemos innovar sin romper esas normativas.</u>	Uso de recursos institucionales	Innovación digital
239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251	Bueno fíjate, <u>acá en IPB yo tengo como 5 años como responsable de la administración de la plataforma del campus virtual en IPB en pregrado, pero desde hace 1 año asumí extensión</u> , aquí por consejo directivo se dio una resolución donde asignaron a 3 responsables para cada instituto, uno para pregrado, uno para extensión y uno para postgrado, postgrado tiene su representante acá, había uno por extensión y estaba yo por pregrado, <u>pero extensión no había estado haciendo mucho porque el representante de extensión no había trabajado allí, la gente no les gusta, no se quieren comprometer y el trabajo es bastante fuerte, porque los procesos académicos y administrativos son bastante engorrosos</u>	Falta de compromiso Competencias digitales del docente	
252 253 254 255 256 257 258 259 260	... <u>te soy sincera trabajar por extensión académica me ha resultado tal vez un poco más sencillo realizar el trabajo, he podido actualizar e innovar en los procesos académicos y administrativos, lograr la digitalización, la actualización y capacitación del personal, y por el hecho de que en extensión se trabaja diferente pues, es una dependencia aparte y cada profesor en extensión tiene una bonificación extra, aparte que no es salario</u>	Digitalización de los procesos académicos y administrativos Bonificación salarial extra en extensión	Motivación económica
264 265 266 267 268	<u>Por supuesto no es fácil porque el trabajo lo hago yo sola, entonces nosotros tenemos el reglamento de educación a distancia tiene sus normativas allí están establecidos muchos elementos, y por pregrado se ha ido haciendo</u>	Respetar los reglamentos y normativas institucionales	
271 272 273 274	antes del inicio de este periodo que acaba de culminar cuando <u>reunió a todos los coordinadores y dijo que era obligatorio el uso del aula virtual para aquellas personas que tenían esa herramienta eso fue un golpe durísimo,</u>	Resistencia a la virtualización de los	

<p>275 hicieron una reunión y dan el golpe, y yo les explicaba 276 aquí nadie les está obligando, <u>ustedes tienen que utilizar</u> 277 <u>la virtualidad para dar sus clases tienen que hacerlo por</u> 278 <u>el uso del aula virtual en nuestra plataforma es la</u> 279 <u>normativa.</u></p>	<p>procesos para gestionar el conocimiento</p>	
<p>281 <u>nosotros tenemos que guardar la institucionalidad eso es</u> 282 <u>muy importante,</u> entonces se ve feo que por ejemplo la 283 Profesora Josmary tiene una unidad curricular equis 284 “psicología del aprendizaje” entonces resulta que tú 285 tienes un aula por allá en Google Classroom que de 286 repente es una de las mejorcitas, pero cuando uno la ve 287 no es nada, ah, <u>pero te vas al WhatsApp y resulta que te</u> 288 <u>está dando clases por el WhatsApp, por el correo</u> 289 <u>electrónico cuando la universidad tiene su plataforma su</u> 290 <u>campus virtual que está activo, operativo y no tenemos</u> 291 <u>ningún inconveniente gracias a Dios</u></p>	<p>Unificación de criterios</p>	
<p>327 <u>No es fácil, lograr la modernización de los procesos para</u> 328 <u>gestionar el aprendizaje, no hay compromiso, hay</u> 329 <u>mucho rechazo, todavía hay muchos colegas y</u> 330 <u>estudiantes, reacios a integrarse, tal vez por no tener un</u> 331 <u>teléfono inteligente, computadora, acceso a internet o</u> 332 <u>simplemente porque están adaptados a trabajar de</u> 333 <u>manera tradicional, por ejemplo yo tuve estudiantes,</u> 334 aquí hubo del departamento de Ciencias Naturales en 335 Biología, <u>nosotros tenemos ahorita una cohorte, la</u> 336 <u>primera que entro con el nuevo diseño curricular, y esa</u> 337 <u>se desapareció</u></p>	<p>Falta de recursos tecnológicos</p> <p>Educación tradicional imperante</p>	<p>Deserción estudiantil</p>

Unidad Temática Categorial: Resistencia a la Virtualización

Figura 11

Categorías emergentes del versionante A en la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante A, se presenta la figura número once (11) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante A, en el cual se evidencian también la motivación económica y deserción estudiantil. Además, reflejo las subcategorías: Uso de recursos institucionales, Falta de compromiso, Competencias digitales del docente, Digitalización de los procesos académicos y administrativos, Bonificación salarial extra en extensión, Respetar los reglamentos y normativas institucionales, Resistencia a la virtualización de los procesos para gestionar el conocimiento, Unificación de criterios, Falta de recursos tecnológicos y Educación tradicional imperante. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Resistencia a la Virtualización.

Tabla 11

Narrativa como evidencia del versionante B acerca de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)

Unidad Categorial: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)			
Nº de Línea	Relato del Versionante B	Sub-Categoría	Categoría Emergente
151 152 153 154 155 156 157 158 159 160	Desde el mismo momento que ingreso a la UPEL/IPB, por cuanto estaba laborando en otro instituto de la UPEL como es el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), cuya modalidad es de estudios a distancia, siempre estuve motivada, comprometida para seguir implementando la educación a distancia en el IPB, con la convicción que deberíamos trascender a la <u>modalidad B-Learning</u> , también denominada educación mixta ó semi/presencial.	Compromiso con las nuevas exigencias de la educación Modalidad B-Learning	
176 177 178 179 180 181 182 183	... pasado dos años, <u>se aprobó, por decisión del Consejo Universitario de la UPEL, el Proyecto de Virtualización Académica para la universidad, en julio de 2008, con el propósito de contribuir con el desarrollo de la formación académica, en el ámbito de docencia, investigación y extensión, sustentado en la pedagogía con la aplicación de TIC.</u>		
188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210	He de resaltar que, <u>valiéndome del rol de jefe de departamento de educación a distancia, fue que logré realizar alianzas estratégicas con una fundación de reconocimiento internacional.</u> Desde esta instancia departamental prácticamente desconectada de la comisión de virtualización, <u>comienzo a incentivar a los docentes de los diferentes departamentos para involucrarlos a la realización de un proceso de capacitación y actualización, con apoyo de la fundación experta en educación virtual, todo ello con miras a consolidar competencias en pro de la modalidad B/learning para trascender en lo académico y administrativo haciendo uso de la virtualidad. Convencida de las bondades de un Proyecto de Formación E-learnig para la creación de los entornos virtuales de aprendizaje como una innovación virtual certera que debe ser desarrollada a partir de la concepción de una política que la sustente académica, legal y organizacionalmente, suscribo ante la instancia del programa de Investigación el proyecto Capacitación y Actualización de los Docentes de la UPEL-IPB en el uso de las TIC para la Creación de EVA en el 2011.</u>	Alianzas estratégicas Capacitación y actualización docente Innovación virtual Asertiva Proyectos de formación E-Learning	Trascender en lo académico y administrativo Gestión del conocimiento
331 332	<u>La modernización de los procesos de gestión del conocimiento puede ser un proyecto complejo y</u>	Desafíos de la modernización virtual	

333 desafiante, pero también puede ser una oportunidad
 334 para mejorar significativamente la forma en que la
 335 UPEL cree, capture, almacene, comparte y utiliza su
 336 conocimiento

341 Desde mi experiencia puedo confesar que ha sido un
 342 trabajo muy fuerte poder coordinar la modernización
 343 de los procesos para gestionar el conocimiento en el
 344 Departamento de Educación a Distancia, puesto que
 345 aunque están en su mayoría diseñadas las aulas
 346 virtuales, contamos con un grupo de whatsapp,
 347 tenemos capacitación del personal docente a través
 348 del gran botón azul, todavía se manifiesta en el
 349 personal docente una resistencia al cambio
 350 tecnológico, muchos por no tener los recursos un
 351 teléfono celular Android, una computadora, acceso a
 352 internet y servicio eléctrico. Sin embargo, en el área
 353 de postgrado actualmente se cuenta con acceso a
 354 internet lo cual posibilita una ventaja para trabajar
 355 con las CVA.

Coordinación para lograr
la modernización de los
procesos

Accesibilidad al mundo
virtual en postgrado

Unidad Temática Categorial: Innovación en los Procesos Académicos y Administrativos

Figura 12

Categorías emergentes del versionante B en la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante A, se presenta la figura número doce (12) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante B, en el cual se evidencia también la gestión del conocimiento. Además, reflejo las subcategorías: Compromiso con las nuevas exigencias de la educación, Modalidad B-Learning, Alianzas estratégicas, Capacitación y actualización docente, Innovación virtual Asertiva, Proyectos de formación E-Learning, Desafíos de la modernización virtual, Coordinación para lograr la modernización de los procesos y Accesibilidad al mundo virtual en postgrado. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Innovación en los Procesos Académicos y Administrativos

Tabla 12

Narrativa como evidencia del versionante C acerca de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)

Unidad Categorial: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)			
Nº de Línea	Relato del Versionante C	Sub-Categoría	Categoría Emergente
138 139 140 141 142 143 144 145 146 147	<u>lo tecnológico y lo Online es lo actual, pero también es el futuro, por eso es que para nosotros es obligatorio estar formados en lo virtual</u> a pesar de que muchas de las clases son presenciales pero <u>es como un apoyo académico para el profesor para que pueda guiar a sus estudiantes en la gestión del conocimiento, y que este tiene que estar a la vanguardia no puede ir detrás, debe ir a la par con la sociedad de la información</u> en la cual todos estamos sumergidos	Apoyo académico docente Docente como guía para gestionar el conocimiento	
155 156 157 158 159 160 161 162	<u>Nosotros por la pandemia COVID-19 nos hemos visto en la obligación de hacer adecuaciones y transformaciones en los procesos administrativos y académicos</u> en extensión académica, <u>hemos aplicado una reingeniería y hemos integrados las CVA</u> para poder producir conocimiento, esto lo hacemos en los diplomados y cursos que ofrece extensión académica, siempre estamos haciendo seguimiento	Adecuaciones y transformaciones Integración de las CVA para producir conocimiento	Reingeniería
314 315 316	... <u>Todo esto me lleva a reflexionar que mi accionar pedagógico debe estar dirigido a hacia la promoción de la producción de</u>	Aprendizaje autónomo	Reflexionar sobre la práctica docente

317	<u>conocimiento concibiendo esto como un proceso</u>		
318	<u>fundamental para el progreso individual y</u>		
319	<u>colectivo.</u>		
328	... <u>debe ser porque soy gerente y debo</u>	Aprendizaje dirigido	Acompañamiento
329	<u>ayudar en la actualización de esos procesos</u>		en el aprendizaje
330	<u>académicos y administrativos, además de orientar</u>		virtual
331	<u>a las personas que están a mi cargo a que esos</u>		
332	<u>procesos se den.</u>		
387	<u>ante esta realidad nuestras políticas administrativas</u>	Revisión y actualización	
388	<u>y académicas deben actualizarse constantemente</u>	constante	
389	para lograr que la UPEL siga ofreciendo una		
390	educación de calidad y que dé respuestas a las	Respuestas a las	
391	<u>necesidades educativas actuales.</u>	necesidades educativas	
		actuales	

Unidad Temática Categorial: Adecuaciones en el Accionar Tecnopedagógico

Figura 13

Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante C, se presenta la figura número trece (13) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC). La

figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante C, en el cual se evidencia también reingeniería y acompañamiento en el aprendizaje virtual. Además, reflejo las subcategorías: Apoyo académico docente, Docente como guía para gestionar el conocimiento, Adecuaciones y transformaciones, Integración de las CVA para producir conocimiento, Aprendizaje autónomo, Aprendizaje dirigido, Revisión y actualización constante y Respuestas a las necesidades educativas actuales. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Adecuaciones en el Accionar Tecnopedagógico.

Tabla 13

Narrativa como evidencia del versionante D acerca de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)

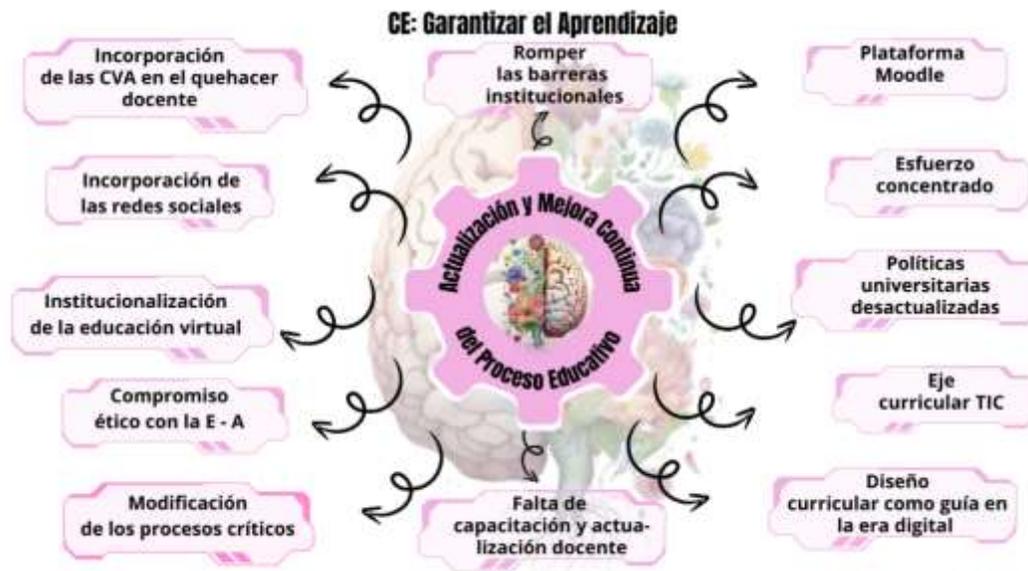
Unidad Categorial: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)			
Nº de Línea	Relato del Versionante D	Sub-Categoría	Categoría Emergente
56 57 58 59 60 61 62 63 64	daba informática entonces bueno, la dábamos todos en el laboratorio y <u>cuando no había laboratorio nosotros nos íbamos para un cyber, alquilábamos los cyber y yo daba las clases allá en el cyber que estaba ubicado por la avenida Vargas, esto con la finalidad de actualizar a los estudiantes en el área de informática, debo resaltar que la universidad no contaba para ese entonces con la capacidad de ambientes en función de la matrícula que se tenía</u>	Romper las barreras institucionales	Garantizar el aprendizaje
82 83 84 85 86 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100	<u>me llamaron en ese momento de subdirección de docencia que por qué yo estaba dando evaluaciones a nivel virtual si no estaba normado dentro de la universidad, pero yo concebía la virtualidad como un complemento dentro de las clases presenciales, cuando hago los entornos virtuales de aprendizaje hacia uso de la plataforma Moodle que tiene un software diferente porque era más actualizado y lo podía utilizar en el Cyber, pero la plataforma que tenía la universidad era muy antigua, entonces cuando yo cumplía mis horarios que quería hacerlo corregir en el pedagógico las versiones eran distintas y muy bajas en comparación con lo que estaba en el mercado eso generó demasiada responsabilidad que es lo que dicen la mayoría de los docentes que están en los entornos virtuales que se generaría una bola de problemas pues bueno eso me pasó y te estoy diciendo en el año 2003</u>	Plataforma Moodle Esfuerzo concentrado	Virtualidad como complemento a las clases presenciales
105 106 107 108	yo me incluyo en Fatlas y también soy egresada de allí como experta E-Learning y bueno logre tener un hospedaje también para incorporar los entornos virtuales, <u>eso me permitió trabajar un tiempo más con</u>	Políticas universitarias desactualizadas	

109	<u>los entornos virtuales de aprendizaje, aunque en las</u>	
110	<u>políticas de la universidad solo estaba contemplada la</u>	
111	<u>educación presencial</u>	
124	<u>en el diseño curricular el eje curricular TIC, así lo asumo</u>	Eje curricular TIC
125	<u>yo, pero así no es asumido por mis pares, para el resto</u>	
126	<u>de los colegas, hay mucha resistencia al cambio, a las</u>	Diseño curricular como
127	<u>tecnologías. Tenemos un diseño curricular que nos guía</u>	guía en la era digital
128	<u>a cómo integrar las CVA para la producción de</u>	
129	<u>conocimiento, tenemos la plataforma donde están</u>	
130	<u>alojadas las aulas virtuales, tenemos los laboratorios y la</u>	Falta de capacitación y
131	<u>sala OPSU como recursos para poder acceder a la</u>	actualización docente
132	<u>plataforma, claro está hace falta la capacitación</u>	
173	<u>Tanto así que la ejecución de servicio comunitario</u>	Modificación de los
174	<u>también tuvo que ser redimensionada al contexto planta</u>	procesos críticos
175	<u>física de la universidad, esto con el fin de recuperar</u>	
176	<u>nuestras instalaciones haciendo uso de la autogestión lo</u>	Compromiso ético con la
177	<u>que permite ver que como universidad se tuvo que</u>	enseñanza y el
178	<u>cambiar la estructura del servicio comunitario, se</u>	aprendizaje
179	<u>modificó desde lo administrativo, académico y de</u>	
180	<u>gestión. Entonces eso hace que el compromiso debe ser</u>	
181	<u>no solo reingeniería en la adecuación de procesos si no</u>	
182	<u>reingeniería en el conocimiento de saber que lo que tú</u>	
183	<u>vayas a aprender de lo que tú sepas lo aprendes y lo</u>	
184	<u>divulgas hacia el resto de tus pares académicos con el fin</u>	
185	<u>de contribuir en la actualización del conocimiento</u>	
201	<u>hacen modificaciones y adecuaciones a los procesos</u>	
202	<u>administrativos y esto trae como consecuencia que las</u>	
203	<u>exigencias en el plano académico para la producción del</u>	Institucionalización de la
204	<u>conocimiento científico también hay que hacer</u>	Educación virtual
205	<u>adecuaciones, la educación tradicional quedó en el</u>	
206	<u>pasado, el COVID-19 nos llevó de forma abrupta hacia</u>	
207	<u>el uso de la tecnología y esta llegó para quedarse</u>	
239	<u>Puedo decir, que a nivel de pregrado los procesos de</u>	Incorporación de las
240	<u>oferta académica, asesoría académica, inscripción y el</u>	Redes sociales
241	<u>proceso de inclusión y retiro se difunde las fechas,</u>	
242	<u>horarios de atención e información por las redes</u>	
243	<u>sociales (whatsapp, Instagram y facebook).</u>	
245	<u>A nivel de postgrado, utilizamos los EVA, el gran botón</u>	Incorporación de CVA
246	<u>azul, Google Meet, Zoom, proyecciones multimedia</u>	en el quehacer docente
247	<u>para dar clases y algunos paquetes estadísticos a nivel</u>	
248	<u>cuantitativo y para los trabajos como cualitativos el</u>	
249	<u>Atlas Ti.</u>	

Unidad Temática Categorical: Actualización y Mejora continua del Proceso Educativo

Figura 14

Categorías emergentes del versionante D en la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante D, se presenta la figura número catorce (14) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante D, en el cual se evidencia también la virtualidad como complemento a las clases presenciales. Además, reflejo las subcategorías: Romper las barreras institucionales, Plataforma Moodle, Esfuerzo concentrado, Políticas universitarias desactualizadas, Eje curricular TIC, Diseño curricular como guía en la era digital, Falta de capacitación y actualización docente, Modificación de los procesos críticos, Compromiso ético con la enseñanza y el aprendizaje, Institucionalización de la Educación virtual, Incorporación de las Redes sociales e Incorporación de CVA en el quehacer docente. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Actualización y Mejora continua del Proceso Educativo.

Tabla 14

Triangulación de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)

UNIDAD CATEGORIAL: Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)				
VERSIONANTES	A	B	C	D
CATEGORÍA EMERGENTE	Innovación digital	Trascender en lo académico y administrativo	Reflexionar sobre la práctica docente	Garantizar el aprendizaje
SUBCATEGORÍAS	Uso de recursos institucionales	Compromiso con las nuevas exigencias de la educación	Apoyo académico docente	Romper las barreras institucionales
	Falta de compromiso	Modalidad B-Learning	Docente como guía para gestionar el conocimiento	Plataforma Moodle
	Competencias digitales del docente	Alianzas estratégicas	Adecuaciones y transformaciones	Esfuerzo concentrado
	Digitalización de los procesos académicos y administrativos	Capacitación y actualización docente	Integración de las CVA para producir conocimiento	Políticas universitarias desactualizadas
	Bonificación salarial extra en extensión	Innovación virtual Asertiva	Aprendizaje autónomo	Eje curricular TIC
	Respetar los reglamentos y normativas institucionales	Proyectos de formación E-Learning	Aprendizaje dirigido	Diseño curricular como guía en la era digital
	Resistencia a la virtualización de los procesos para gestionar el conocimiento	Desafíos de la modernización virtual	Revisión y actualización constante	Falta de capacitación y actualización docente
	Unificación de criterios	Coordinación para lograr la modernización de los procesos	Respuestas a las necesidades educativas actuales	Modificación de los procesos críticos
	Falta de recursos tecnológicos	Accesibilidad al mundo virtual en postgrado		Compromiso ético con la enseñanza y el aprendizaje
	Educación tradicional imperante			Institucionalización de la Educación virtual
			Incorporación de las Redes sociales	
			Incorporación de CVA en el quehacer docente	
UNIDAD TEMÁTICAS CATEGORIAL	Resistencia a la Virtualización	Innovación en los Procesos Académicos y Administrativos	Adecuaciones en el Accionar Tecnopedagógico	Actualización y Mejora continua del Proceso Educativo

ANAKALUPSIS: Docente Innovador

Figura 15

Develando las significaciones de la unidad de análisis Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)



Fuente: Jiménez (2024)

El concepto de cambio e innovación está siendo muy utilizado en la actualidad, según Zabalza y Zabalza (2012) considera que la innovación es un proceso que introduce cosas nuevas o distintas (nova) en lo que se venía realizando (in) con el fin de mejorar un proceso a través del tiempo (cion). Los cambios deben ser justificados, incluyen la apertura, actualización y mejora. Se trata, por lo tanto, de la incorporación de novedades que afectan de forma puntual y directa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el ámbito del salón de clases.

Por su parte, Rimari (2011) y Calero (2005) explican que la innovación educativa implica cambios culturales, en las creencias, en las concepciones, las prácticas y actitudes. Supone la introducción de algo nuevo que favorece el avance del sistema hacia algo nuevo y completo. La innovación involucra una acción voluntaria y planificada, debe contribuir a mejorar la eficacia y calidad del sistema educativo. Surge como respuesta a la solución de problemas y necesidades propias del quehacer educativo donde se lleve a cabo su adopción.

El proceso de innovación educativa se desarrolla con el apoyo de docentes, estudiantes y comunidad educativa. La integración de todos los estamentos permite que se logre una adecuada articulación con el proceso de instrucción (López, 2007). En este sentido cada actor realiza una parte importante que facilita la ejecución del proceso innovador en la educación.

El docente innovador es concebido como agente de cambio siendo el responsable del proceso de enseñanza aprendizaje y por ende el encargado de propiciar la innovación en las prácticas pedagógicas. El docente innovador permanece en constante reflexión de su accionar pedagógico, sumergiéndose en procesos dialógicos, dialecticos y críticos, para lograr la trascendencia del rol docente, desde el ser y el hacer. El ser, es movilizado por valores afectivos / éticos de motivación, entusiasmo y compromiso, necesarios para abrirse a un quehacer docente innovador, en sintonía a lo expresado por Duart (2000), al establecer que los valores son hitos de autorrealización personal, ideales que marcan pautas para nuestro comportamiento individual y colectivo, constituyéndose herramientas de análisis de situaciones que vivimos y, en definitiva, de todo lo que nos permite decidir y elegir mejor.

Ante esta concepción de compromiso el docente innovador, se hace imprescindible la actualización docente, que permita la interactividad y aplicación de nuevos medios, con posibilidad de cambiar las prácticas pedagógicas tradicionalistas. En ese hacer, cobra importancia asumir un acompañamiento y asesoramiento de un equipo interdisciplinario, cuya sinergia permita constituir comunidades virtuales de aprendizaje en pro de prácticas pedagógicas virtuales innovadoras, convirtiéndose en espacio de socialización del conocimiento y participación social, son escenarios de interacción cognitiva y social para construcción de conocimiento en colaboración y socialización de experiencias, dificultades, logros y dudas, con el objetivo de mejorar prácticas docente logrando alcanza una sinergia social para el aprendizaje virtual.

Es así como a nivel universitario, es impostergable nuevas perspectivas del quehacer pedagógico, donde el docente debe concebir su hacer como materia de investigación, reflexionando sobre éste, en la voluntad de procurar cambios e innovaciones con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas, en palabras de Cebrián (2003), estando su labor siempre regidas por actitud reflexiva, crítica e innovadora.

En este hilo conductor, los docentes innovadores en el contexto universitario, se contemplan a sí mismos como agentes sociales que tienen el deber de expresar, mediante su propia acción, sus juicios prácticos acerca de cambios necesarios en educación, es decir, mediante su praxis. Al respecto, Schön (1983), entre sus postulados, señala la reflexión en la acción, implica pensar sobre lo que se hace a la vez que se actúa, es decir, es ser consciente de cómo se piensa, cómo se aprende y cómo se puede mejorar la práctica pedagógica. Se trata de una auto coordinación de los docentes, para poder trascender en los procesos académicos y administrativos en función de superar

obstáculos y barreras organizacionales limitantes en la generación de praxis pedagógica bajo escenarios innovadores, como alternativas para transformar realidades de aprendizajes.

En este sentido, se plantea necesidad de que las instituciones de educación universitaria abran espacios para reflexión y análisis de experiencias educativas innovadoras, teniendo posibilidad de revisar procesos de transformación de prácticas educativas que afectan planteamientos educativos, prácticas pedagógicas y de gestión. Es así como la responsabilidad social de las universidades es ir elaborando alternativas pedagógicas innovadoras que respondan a exigencias sociales de una sociedad democrática en un contexto dominado por las tecnologías de la información, tal como lo reseña García (2012), la universidad como agente de cambio, generadora y trasmisora de conocimiento, necesita innovar sus procesos de gestión, de docencia y de investigación para hacer frente a exigencias de esa misma evolución, interpretando correctamente nuevas formas de aportar valores que la sociedad exige.

Por lo antes citado, es impostergable abrir espacios para el aprendizaje que permitan modificar no solo la forma de hacer las cosas, sino los valores y significados construidos y compartidos colectivamente, mediante reflexión crítica y discusión acerca de acciones individuales y conjuntas que pueden generar cambios y transformaciones importantes y la reconstrucción de esquemas mentales de los miembros de la institución, a objeto de desarrollar una visión de conjunto y fortalecer comportamientos en pro de facilitar institucionalización de cambios a emprender.

Focalizando las políticas institucionales, es imperioso la generación de las mismas, por cuanto orientan transformaciones que a nivel curricular son necesarias como son las modificaciones de los programas académicos, en atención a necesidades del educando, que permitan esa flexibilidad curricular bajo un enfoque por competencias, para un actuar idóneo en la sociedad global.

En este ámbito de políticas institucionales se deben establecer alianzas estratégicas que permitan un acompañamiento en la construcción de nuevos espacios formativos con incorporación de aulas virtuales, logrando generar un impacto positivo en términos de requerimientos tecnopedagógicos necesarios para incursionar en esta experiencia de aprendizaje, que conllevan a un aprendizaje colaborativo en la constitución y consolidación de CVA, mediada por una interacción cooperativa generadora de innovaciones educativas que exigen el perfil de un docente innovador.

Tabla 15

Narrativa como evidencia del versionante A acerca de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)

Unidad Categorial: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)			
Nº de Línea	Relato del Versionante A	Sub-Categoría	Categoría Emergente
116	<u>y apenas estoy en pañales cada vez siento que esto no</u>	Proceso de aprendizaje inacabado Abanico de recursos tecnológicos	
117	<u>acaba nunca, que uno no acaba nunca de conocer y de</u>		
118	<u>aprender esto de la tecnología hay un abanico tan</u>		
119	<u>grande recursos tecnológicos que posibilitan enseñar,</u>		
120	<u>aprender y producir conocimiento.</u>		
163	Eso es una de las primeras cosas que yo siempre le	Investigar en fuentes confiables	
164	recalco a los estudiantes el “saber buscar”, investigar		
165	<u>en páginas web que proporcionen fuentes confiables</u>		
166	<u>para que puedan producir conocimientos con</u>	Producir conocimiento veraz y relevante	
167	<u>veracidad y relevantes, que lo que conseguimos en la</u>		
168	<u>web no todo lo que está en internet es válido que no</u>		
169	<u>todo nos sirve</u>		
222	<u>yo también les digo a mis estudiantes que investiguen,</u>	Aprender haciendo	
223	<u>indaguen sobre otros recursos tecnológico con los</u>		
224	<u>cuales puedan aprender, yo les doy unas opciones,</u>		
225	<u>pero es apenas la punta del Iceberg, tal vez ellos</u>		
226	<u>encuentran algo mejor y me lo muestran a mí me gusta</u>		
227	<u>y empiezo a utilizarlo yo también porque a lo mejor no</u>		
228	<u>lo conocía,</u>		
347	<u>Y ciencias naturales por lo general es presencial</u>	Salir de viejos esquemas de E-A	
348	<u>porque tengo que estar en el laboratorio, pero hay</u>		
349	<u>tantas herramientas para incluso poder hacer los</u>	Creatividad para gestionar conocimiento	Reingeniería del Conocimiento
350	<u>experimentos, incluso hay aplicaciones en Play Store</u>		
351	<u>y lo digo por mis hijos que me dicen mira mama estoy</u>		
352	<u>aprendiendo a hacer estos experimentos, entonces si</u>		
353	<u>tus combinas la teoría con esas herramientas esto te da</u>		
354	<u>la oportunidad de hacerlo algo nuevo, de gestionar el</u>		
355	<u>conocimiento a través de una forma nueva, tal vez</u>		
356	<u>desconocida para ti como docente</u>		
362	<u>Es que yo lo discuto mucho con mis colegas en</u>	Extensión en la gestión del conocimiento a través de las CVA	
363	<u>ciencias naturales, pero hay muchos docentes que</u>		
364	<u>están reacios y eso se puede hacer, si hoy día tenemos</u>		
365	<u>la telemedicina un Doctor te puede ver, incluso te</u>		
366	<u>pueden operar de forma remota, como nosotros no</u>		
367	<u>podemos en ciencias naturales hacer una práctica con</u>		
368	<u>esa naturaleza virtual</u>		
374	<u>el estudiante también debe estar comprometido con su</u>	Capacidad para crear y gestionar su propio aprendizaje	Autoaprendizaje
375	<u>autoaprendizaje, a leer a investigar, a producir</u>		
376	<u>conocimiento</u>		
449	<u>Mira la reingeniería, me permite reinventar la forma</u>	Compartir saberes	
450	<u>como estoy aprendiendo incluso cómo hacer para que</u>		

451 otros logren aprender ciertos conocimientos, tenemos Divulgar el conocimiento
 452 que buscarlo apropiarnos de ese conocimiento,
 453 multiplicarlo, sobre todo eso, es muy muy importante
 454 porque no me puedo quedar con que yo sé mucho, pero
 455 yo sé y no quiero que tu sepas lo que yo sé, es
 456 compartir,ojalá todos conozcan y se motiven a conocer
 457 de hacer que otros conozcan lo que tú ya conoces

Unidad Temática Categorial: Creatividad para Gestionar el Conocimiento

Figura 16

Categorías emergentes del versionante A en la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante A, se presenta la figura número dieciséis (16) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante A, en el cual se evidencian también el diseño curricular aislado de la realidad y la reingeniería curricular. Además, reflejo las subcategorías: Proceso de aprendizaje inacabado, Abanico de recursos tecnológicos, Investigar en fuentes confiables, Producir conocimiento veraz y relevante, Aprender haciendo,

Salir de viejos esquemas de E-A, Creatividad para gestionar conocimiento, Extensión en la gestión del conocimiento a través de las CVA, Capacidad para crear y gestionar su propio aprendizaje, Compartir saberes y Divulgar el conocimiento. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Creatividad para Gestionar el Conocimiento.

Tabla 16

Narrativa como evidencia del versionante B acerca de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)

Unidad Categorial: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)			
Nº de Línea	Relato del Versionante B	Sub-Categoría	Categoría Emergente
212	<u>esta innovación a nivel de investigación y postgrado</u>	Retos de la sociedad del conocimiento	Divulgar el conocimiento científico
213	<u>me permitió estar a la par de los retos que plantea la</u>		
214	<u>sociedad del conocimiento y el avance científico-</u>	Avance científico tecnológico	
215	<u>tecnológico en el contexto de un mundo globalizado</u>		
216	<u>con la puerta abierta para crear y divulgar</u>		
217	<u>conocimiento científico no sólo mío sino también el de</u>		
218	<u>otros.</u>		
281	<u>por lo que puedo afirmar si se ha planteado revisión</u>	Alcanzar cambios y transformaciones	
282	<u>de procesos para alcanzar transformaciones necesarias</u>		
283	<u>en pro de mejoras de procesos pedagógicos que den</u>	Esfuerzos aislados	
284	<u>lugar a la gestión del conocimiento, lo cuestionable</u>		
285	<u>que se sigue haciendo esfuerzos aislados no bajo</u>		
286	<u>políticas institucionales</u>		
293	<u>Considero desde mi accionar pedagógico que las</u>	Procesos críticos	
294	<u>estrategias para potenciar la reingeniería del</u>	Priorizar lo que necesita ser cambiado	
295	<u>conocimiento de las cuales hago uso son identificar el</u>		
296	<u>proceso crítico, priorizando lo que necesita ser</u>		
297	<u>actualizado, para luego evaluar los procesos de</u>	Evaluación constante	
298	<u>conocimiento actuales e ir ajustándolos cada vez que</u>		
299	<u>sea necesario.</u>		
322	<u>... es primordial el despliegue de una</u>	Despliegue de políticas institucionales	Gerente educativo
323	<u>política institucional para desarrollar procesos de</u>		
324	<u>formación docente con incorporación de las CVA,</u>	Competencias gerenciales	
325	<u>amparados con los basamentos legales definidos para</u>		
326	<u>tal fin en el Plan Nacional de Ciencia y Tecnologías</u>		
327	<u>(2005-2030), de tal manera que esta formación brinde</u>		
328	<u>las competencias necesarias para afrontar los desafíos</u>		
329	<u>y demandas que estos nuevos escenarios nos imponen</u>		
330	<u>para garantizarla producción del conocimiento y que</u>		
331	<u>se pueda divulgar las producciones a diversos</u>		
332	<u>contextos</u>		
399	<u>... seguirá firme y trabajando para concientizar</u>		
400	<u>sobre las bondades de las herramientas</u>		
401	<u>tecnopedagógicas</u>		

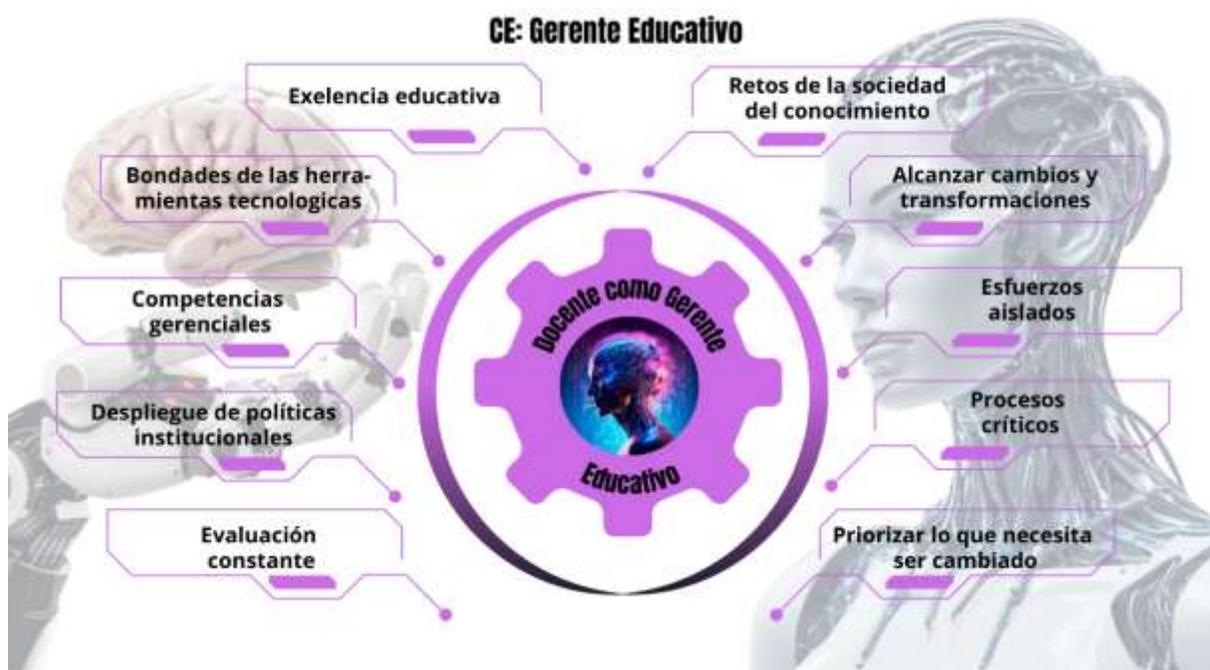
402 tecnopedagógicas para la producción del
conocimiento.
 404
 405 Considero fundamental hacer uso de una reingeniería
 406 del conocimiento que promueva estrategias para la
 407 innovación, la creatividad y el cambio sin cortapisas y
sin miramientos con la visión de ser excelentes

Excelencia educativa

Unidad Temática Categorical: Docente como Gerente Educativo

Figura 17

Categorías emergentes del versionante B en la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante B, se presenta la figura número diecisiete (17) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante B, en el cual se evidencian también el divulgar el conocimiento científico. Además, reflejo las subcategorías: los Retos de la sociedad del conocimiento, Avance científico tecnológico, Alcanzar cambios y

transformaciones, Esfuerzos aislados, Procesos críticos, Priorizar lo que necesita ser cambiado, Evaluación constante, Despliegue de políticas institucionales, Competencias gerenciales, Bondades de las herramientas tecnopedagógicas y Excelencia educativa. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Docente como Gerente Educativo.

Tabla 17

Narrativa como evidencia del versionante C acerca de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)

Unidad Categorical: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)			
Nº de Línea	Relato del Versionante C	Sub-Categoría	Categoría Emergente
59 60 61 62 63 64 65	<u>... como profesora de planta y contratada siempre me gustaba hacer cursos, talleres y fue a través de indagar, como mi propia autogestión del conocimiento, y me metía e iba indagando y nadie me dijo aquí hay esto aquí hay lo otro, no, sino que yo misma me iba metiendo en las páginas web para aprender</u>	Autogestión del conocimiento	
71 72 73 74	<u>... siempre me gusta ir avanzando en el conocimiento, porque considero que este es cambiante, se desvanece muy rápido y se actualiza aún más rápido.</u>	Aprendizaje cambiante	Conocimiento líquido
88 89 90 91 92	<u>incursionar en las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) a muy temprana edad y verlas como una herramienta innovadora y útil para potenciar la gestión de conocimientos en mí y en mis estudiantes.</u>	CVA para potenciar la gestión del conocimiento	
179 180 181 182 183 184	<u>si usted maneja adjuntar un correo, adjuntar una información a un correo, si mandas esta información por el WhatsApp, si tienes alguna red social como el Facebook, el Twitter o el Instagram, usted tiene competencias tecnopedagógicas para producir conocimiento</u>	Competencias tecnopedagógicas	
264 265 266 267 268 269 270 271 272 273	<u>Yo pienso que cada docente puede hacer su reingeniería según su contexto, según su concepción de educación, sus aprendizajes previos y al mismo tiempo según la necesidad que el observe, como te dije si yo por ejemplo veo algún video, con cuentos o con alguna estrategia que a mí me sirva para poder formar a mis estudiantes hasta yo misma lo puedo mejorar, redimensionar o lo puedo hacer con ellas para garantizar que mis estudiantes puedan aprender y generen conocimiento nuevo</u>	Reingeniería según las exigencias del contexto Gestionar conocimientos nuevos	

286 ... yo pienso que lo
 287 tecnológico es como un mundo muy amplio, sin
 288 embargo, es muy bondadoso y tú puedes ir
 289 descubriendo, aprendiendo e ir haciendo esa
 290 reingeniería, esto me sirve, esto ya no, lo vuelvo a
 291 aprender, lo acomodo, lo asimilo, vuelvo a hacer o lo
 291 mejoro, entonces no hay como se dice una camisa de
 293 fuerza sino que todos los conocimientos que yo tenga
 294 me van a servir y los vuelvo como a mejorar como si
 295 fuera un proceso recursivo
 297 considero que mi saber didáctico se construye y
 298 deconstruye de acuerdo a las exigencias imperativas
 299 de cada grupo de estudiantes en cada lapso académico,
 300 es por ello que constantemente estoy en formación,
 301 cuando veo alguna debilidad o carencia de algún
 302 conocimiento me motivo para mi autoaprendizaje a fin
 303 de cada día ser una docente con competencias
 304 didácticas, tecnológicas y axiológicas que me
 305 permitan integrar todas las estrategias y recursos
 306 necesarios para lograr que mis estudiantes aprendan a
 307 generar conocimientos a través de la innovación
 308 tecnológica.

Construcción,
deconstrucción del
conocimiento

**Recursividad de
la reingeniería**

Saber didáctico

Formación Constante

Competencias didácticas,
tecnológicas y
axiológicas

Unidad Temática Categorical: Recursividad de la Reingeniería del Conocimiento

Figura 18

Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante C, se presenta la figura número dieciocho (18) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante C, en el cual se evidencian también el conocimiento líquido. Además, reflejo las subcategorías: la Autogestión del conocimiento, Aprendizaje cambiante, CVA para potenciar la gestión del conocimiento, Competencias tecnopedagógicas, Reingeniería según las exigencias del contexto, Gestionar conocimientos nuevos, Construcción, deconstrucción del conocimiento, Saber didáctico, Formación Constante, Competencias didácticas, tecnológicas y axiológicas. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Recursividad de la Reingeniería del Conocimiento.

Tabla 18

Narrativa como evidencia del versionante D acerca de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)

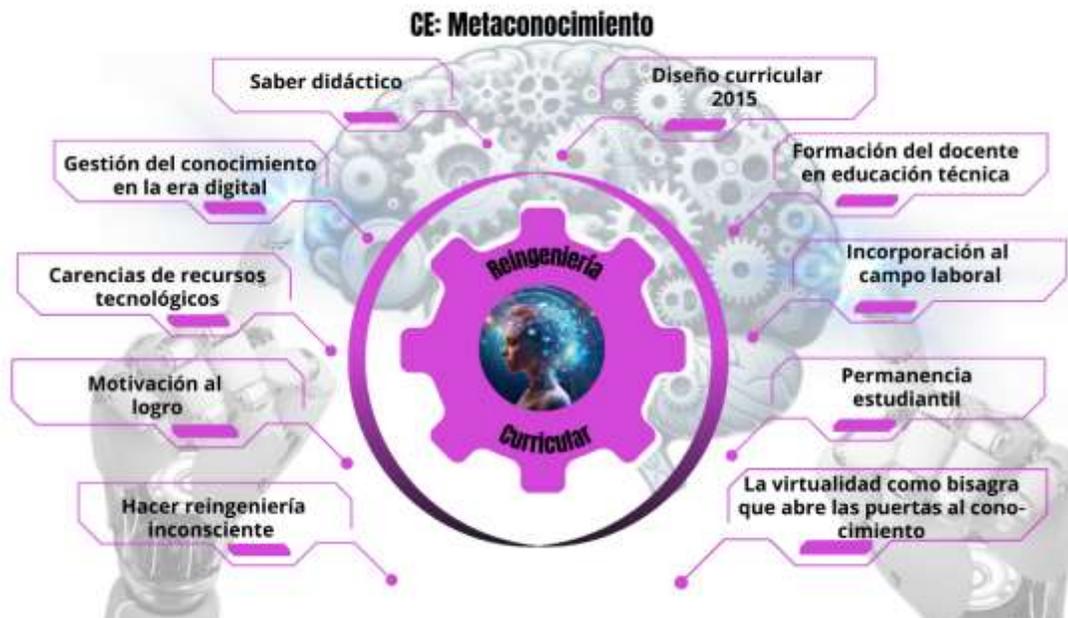
Unidad Categorial: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)			
Nº de Línea	Relato del Versionante D	Sub-Categoría	Categoría Emergente
165	<u>yo me postulé por el hecho de que por fin podía trabajar en</u>		
166	<u>función de ingresar estudiantes con el diseño curricular</u>	Diseño curricular 2015	Diseño curricular aislado de la realidad
167	<u>2015 para aumentar la matrícula, sin embargo en el</u>	Incorporación al campo laboral	
168	<u>departamento de Educación técnica sabemos que es un</u>	Formación del docente de educación técnica	
169	<u>choque de este diseño curricular para los docentes en</u>		
170	<u>formación incorporarlos al campo laboral, aunado a esto</u>	Permanencia estudiantil	
171	<u>promover el ingreso de docente para trabajar en nuestro</u>		
172	<u>departamento, esto también ha sido cuesta arriba y lo</u>		
173	<u>entendemos por la situación económica, política y social</u>		
174	<u>que atravesamos como nación, todo esto me lleva a pensar</u>		
175	<u>que debemos hacer una reingeniería del docente a nivel</u>	Micro currículo	Reingeniería curricular
176	<u>micro curricular para poder aumentar la matrícula, lograr la</u>	La virtualidad como bisagra que abre las puertas al conocimiento	
177	<u>permanencia de los estudiantes, donde los procesos de</u>		
178	<u>formación vayan en sintonía con la exigencia actuales y</u>		
179	<u>donde se utilice la virtualidad como esa bisagra que abre las</u>		
180	<u>puertas al conocimiento.</u>		
204	<u>Creo que nuestros directivos hacen reingeniería sin ser</u>	Hacer reingeniería inconscientemente	
205	<u>conscientes de ello, claro no una reingeniería radical de</u>		
206	<u>procesos, sino más bien una reingeniería de adecuaciones y</u>		
207	<u>cambios</u>		
214	<u>la individualidad del ser que se está formando en la</u>	Motivación al logro	
215	<u>actualidad necesita con urgencia una motivación al logro</u>		
216	<u>para generar conocimiento a través de la virtualización,</u>		

217	<u>sabemos que como docentes padecemos carecemos de</u>	Carencia de recursos	
218	<u>recurso tecnológicos y que la realidad país nos hace difícil</u>	tecnológicos	
219	<u>poder acceder a este mundo, pero como universidad</u>		
220	<u>tenemos que dar respuestas a las necesidades de nuestros</u>		
221	<u>estudiantes</u>		
227	<u>Yo puedo decir que la gestión del conocimiento en la era</u>	Gestión de conocimiento	Meta conocimiento
228	<u>digital demanda una competencias, recursos y convicción</u>	en la era digital	
229	<u>de ese docente que va a formar a otros que también están</u>		
230	<u>sumergidos en esta época postmoderna, lo que lleva a</u>		
231	<u>reflexionar que aquí no hay receta, sino reflexionar sobre el</u>		
232	<u>conocimiento que saben los demás, sobre qué información</u>		
233	<u>necesitan los demás y sobre cómo se puede utilizar el propio</u>		
234	<u>conocimiento</u>		
238	Existe un abanico de herramientas tecnológicas pero para		
239	hacer reingeniería del conocimiento debes tener esa		
240	competencia y <u>arte didáctico para poder integrar técnicas,</u>		
241	<u>métodos, procedimientos y recursos para diseñar las</u>	Saber didáctico	
242	<u>estrategias didácticas que van a permitir gestión</u>		
243	<u>conocimiento</u>		

Unidad Temática Categorial: Reingeniería Curricular

Figura 19

Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)



Fuente: (2024)

En relación con la narrativa del Versionante D, se presenta la figura número diecinueve (19) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante D, en el cual se evidencian también el diseño curricular aislado de la realidad y la reingeniería curricular. Además, reflejo las subcategorías: Diseño curricular 2015, Incorporación al campo laboral, Formación del docente de educación técnica, Permanencia estudiantil, Micro currículo, La virtualidad como bisagra que abre las puertas al conocimiento, Hacer reingeniería inconscientemente, Motivación al logro, Carencia de recursos tecnológicos, Gestión de conocimiento en la era digital y Saber didáctico. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Reingeniería Curricular.

Tabla 19

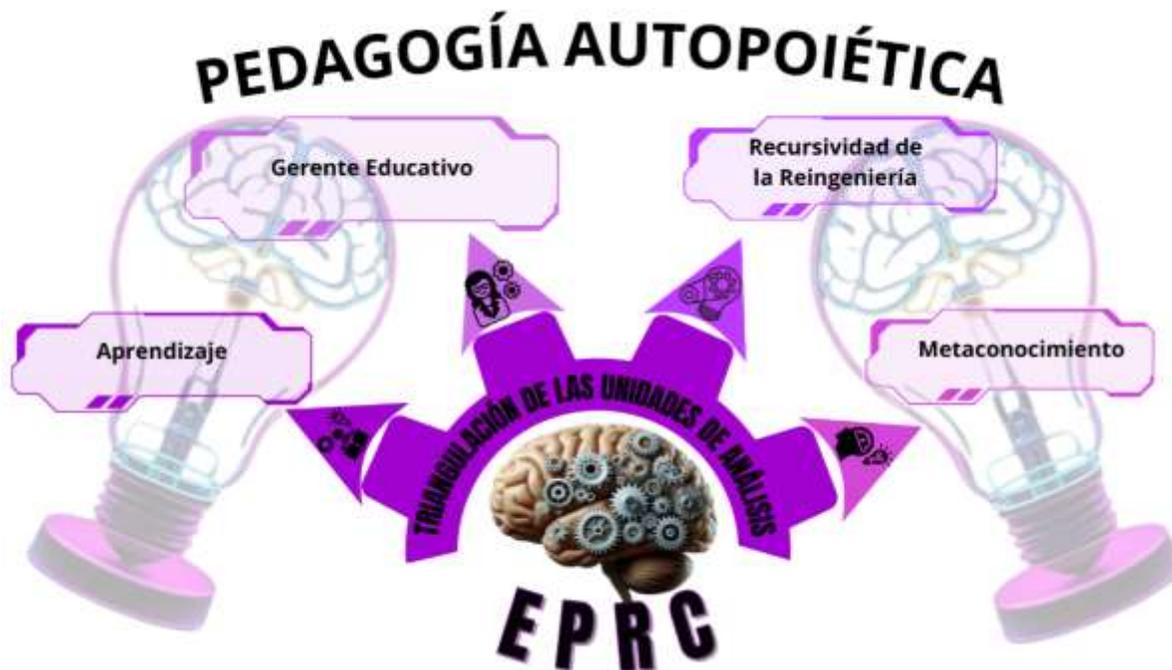
Triangulación de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)

UNIDAD CATEGORIAL: Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)				
VERSIONANTES	A	B	C	D
CATEGORÍA EMERGENTE	Autoaprendizaje	Gerente educativo	Recursividad de la reingeniería	Metaconocimiento
SUBCATEGORÍAS	Proceso de aprendizaje inacabado	Retos de la sociedad del conocimiento	Autogestión del conocimiento	Diseño curricular 2015
	Abanico de recursos tecnológicos	Avance científico tecnológico	Aprendizaje cambiante	Incorporación al campo laboral
	Investigar en fuentes confiables	Alcanzar cambios y transformaciones	CVA para potenciar la gestión del conocimiento	Formación del docente de educación técnica
	Producir conocimiento veraz y relevante	Esfuerzos aislados	Competencias tecnopedagógicas	Permanencia estudiantil
	Aprender haciendo	Procesos críticos	Reingeniería según las exigencias del contexto	Micro currículo
	Salir de viejos esquemas de E-A	Priorizar lo que necesita ser cambiado	Evaluación constante	La virtualidad como bisagra que abre las puertas al conocimiento
	Creatividad para gestionar conocimiento	Despliegue de políticas institucionales	Gestionar conocimientos nuevos	Hacer reingeniería inconscientemente
	Extensión en la gestión del conocimiento a través de las CVA	Competencias gerenciales	Construcción, deconstrucción del conocimiento	Motivación al logro
	Capacidad para crear y gestionar su propio aprendizaje	Bondades de las herramientas tecnopedagógicas	Saber didáctico	Carencia de recursos tecnológicos
	Compartir saberes	Excelencia educativa	Formación Constante	Gestión de conocimiento en la era digital
Divulgar el conocimiento		Competencias didácticas, tecnológicas y axiológicas	Saber didáctico	
UNIDAD TEMÁTICAS CATEGORIAL	Creatividad para gestionar el conocimiento	Docente como Gerente Educativo	Recursividad de la Reingeniería del Conocimiento	Reingeniería Curricular

ANAKALUPSIS: Pedagogía Autopoiética

Figura 20

Develando las significaciones de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)



Fuente: Jiménez (2024)

Es muy importante hablar de integralidad en la educación, más cuando ésta es vista como un sistema del cual a su vez hacen parte subsistemas, conformando entre toda la comunidad educativa. Estoy convencida que brindar unas bases teóricas donde desde la gerencia educativa se lideren procesos integrales, buscando a través de la autopoiesis potenciar el talento particular de todos los que hacen vida en la comunidad educativa, sería un gran logro para todos. Dado que representa una alternativa de solución para generar y asumir cambios y adecuaciones duraderos desde una visión holística, integrando todos los sectores que de ella hacen parte.

Aunado a lo anterior, una teoría basada en la autopoiesis para la educación, presenta la posibilidad de hacerle un abordaje gerencial desde la perspectiva sistémica a un proceso base para el desarrollo de la humanidad, como lo es este, porque si la UPEL-IPB hoy día está ávida de talento humano competente, creativo e innovador capaz de dar respuesta a estímulos del entorno y anticiparse a los cambios, entonces es el nivel gerencial educativo básico y medio, una de las instancias llamadas a generar propuestas innovadoras para su formación.

Para tal efecto se debe tener en cuenta, que se develó en los versionantes el deseo de que haya un cambio en la educación a de nuestro instituto y que esté apoyada en el uso de las CVA, en sus palabras y actitudes se interpretan tales inquietudes. Se observa a las diferentes partes que conforman nuestra universidad desde sus diferentes áreas pregrado, postgrado y extensión académica, los cuales desde su nivel de competencia se encuentran realizando proyectos interesantes y de autogestión, aportándole desde su hacer a la educación universitaria, sin embargo, al contrastar con las percepciones desde los diferentes haceres, se evidencia disparidad y no logra apreciarse lo que se viene desarrollando, hay aislamiento, se trabaja en forma separada, hace falta más cohesión y más integración entre las áreas de la UPEL-IPB.

Entonces, esto me direcciona hablar de autopoiesis considerando que es fundamental dejar claro tal como su autor lo afirma, Maturana (1995), sin duda es posible hablar de sistemas autopoieticos de tercer orden al considerar el caso de una colmena, o de una colonia, o de una familia o de un sistema social como un agregado de organismos. Es por esto que tiene una gran aplicabilidad este concepto en las instituciones educativas como un todo, un sistema conformado por organismos como es el caso de los integrantes de la comunidad educativa. Lo cual al ser abordado desde la perspectiva del todo, ofrece herramientas para llevar a cabo una gerencia educativa sistémica. Logrando así una interacción y cohesión entre los subsistemas.

De esta manera, el impulso de la autonomía, la singularidad y la auto construcción de estructuras como base del desarrollo de la autopoiesis de tercer orden en los sistemas educativos, se convierte en la base del desarrollo de una gerencia orientada al desarrollo del talento en las organizaciones sociales en diferentes niveles, porque se da desde la parte individual, (organismos) las relaciones entre ellos y a la vez la interacciones de los subsistemas que entre ellos conforman y el entorno del cual hacen parte.

También, puedo comprender que las organizaciones sociales inmersas en el mundo globalizado de hoy, donde continuamente es preciso adaptarse a los cambios del entorno, más aun, adelantarse a estos con propuestas creativas e innovadoras, requieren contar, como condición para sobrevivir y sobre todo para ser competitivas, con un talento humano creativo, con mente flexible, integral, que crezca día a día con base en el auto aprendizaje, el acoplamiento estructural y el desarrollo de su autonomía, teniendo como base el trabajo en equipo. De esta manera la autopoiesis proporciona elementos fundamentales para la formación del talento humano competitivo desde la educación, teniendo muy en cuenta la diversidad y singularidad de los educandos.

En este sentido, es pertinente preguntarse si se está educando de acuerdo a las necesidades del mundo actual, formando personas capaces no solamente de repetir lo que otros han dicho, sino de desarrollar el pensamiento creativo y crítico, el autoaprendizaje, el metaconocimiento, el sentido de justicia, confianza, integridad, sensibilidad, responsabilidad en la toma de decisiones, innovación y creatividad para gestionar el conocimiento.

Por tanto, hablar de innovación, requiere definitivamente incluir la creación, imposición y difusión de nuevas prácticas en las diferentes áreas del saber donde se requiera solucionar problemas y desafíos que con el desarrollo tecnológico se han ido incrementando. En este sentido, la innovación debe tomarse como algo inevitable si lo que se persigue es mejorar o solventar las formas en cómo se enseña y se aprende.

El docente debe ser un agente de cambio, es decir de innovación. Esto implica enfrentarse a lo desconocido, y a los miedos con seguridad y compromiso. Esta época de cambios invita a los docentes a reconfigurarse y de esta manera adaptarse a los procesos de transformación que día a día se gestan en la sociedad. Aunque la innovación se caracteriza por su complejidad, es posible señalar algunos elementos que definen a un sistema innovador en el contexto educativo. En este sentido, debe surgir desde el profesorado la necesidad de plantear otra forma de enseñar y aprender para ir superando el proceso de cambio de paradigmas educativos que no van de acuerdo al avance de la ciencia y la tecnología. Un sistema educativo innovador debe estar caracterizado por una diversidad de formas, modalidades y alcances e implican tanto cambios en las actividades académicas como en las actitudes de los docentes.

De acuerdo con lo anterior, se podría decir que innovar hoy día en educación es un arte donde se conjuga, el conocimiento, la creatividad, la visión futurista, el acercamiento y uso de las tecnologías que arroja al mundo actual. Innovar en educación implica entonces, una forma de transformar la praxis educativa, donde el docente sea un gerente educativo capaz de cambiar ya adecuar los procesos académico y administrativos en conjuntos con las personas que hacen vida en su contexto a fin de ser un catalizador que potencia la reingeniería del conocimiento en los estudiantes.

Los docentes como uno de los factores primordiales en la educación deben ser sujetos sociales deliberantes y capaces de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas. Estos sujetos deben ser docentes orgullosos de su profesión, valorados, comprometidos con la sociedad y reconocidos por ella. Estas características deben conducirlos hacia la integración de lo

nuevo y lo viejo de manera sencilla, sin que tal situación represente serios problemas para su accionar. Evidentemente, aceptar y ejecutar alternativas de cambio dentro de la praxis educativa trae consigo un proceso de autocritica, autoreflexión, autoevaluación y autoreproducción por parte del docente.

Retomando la innovación en el contexto educativo, los docentes innovadores, deben mantenerse en autopoiesis, es decir, deben conservar la capacidad que tiene todo sistema para, a pesar de no estar en equilibrio, mantener una estabilidad estructural absorbiendo energía del entorno para autorregularse continuamente (Maturana y Varela, 2006). El equilibrio del docente innovador es fundamental ante los cambios científicos y tecnológicos que crecen vertiginosamente a nivel mundial. De manera que el docente debe hacer de estos cambios sus herramientas para innovar, cambiar o transformar la realidad según la necesidad que se tenga.

En definitiva, la innovación educativa involucra cambios en las actitudes, en las creencias, en las concepciones de la función de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos cambios pueden ser asimilados si el docente está inmerso en un proceso autopoietico que le permita adaptarse a lo nuevo, a lo novedoso. En consecuencia, la innovación implica pensar y repensar lo establecido y apuntalar a su mejora. El docente innovador autopoietico, puede librar una batalla contra lo rutinario y usual, en espacios donde se propicie la disposición a investigar, descubrir, criticar, reflexionar, pensar, repensar y cambiar, todo esto a través de la adaptación proporcionada por su condición autopoietica.

En este contexto de innovación educativa, el docente autopoietico debe poseer atributos y condiciones tales como el compromiso, pasión por las dimensiones del conocimiento, curiosidad por lo que pasa en su entorno, por las necesidades educativas de sus estudiantes, la autonomía en sus decisiones y equilibrio en su accionar. La autopoiesis debe ser aplicada por aquellos docentes que les gusta innovar para que se mantengan y así puedan contribuir con sus innovaciones en las mejoras o transformaciones de la educación y en esta misma medida su mística de trabajo, su dedicación y el sentido de pertenencia de su profesión lo conducen a trabajar por la excelencia de la universidad. Convertirse en un docente innovador y autopoietico implica superar las prácticas pedagógicas tradicionales generando nuevas propuestas a los problemas pedagógicos, tener además de conocimiento y experiencia acerca de su disciplina, una formación que le permita proponer cambios con autodeterminación y seguridad. Si el docente se siente comprometido

profesionalmente, no sólo será capaz de implicarse en procesos de cambio, sino también asumirlos con garantías de éxito.

Tabla 20

Narrativa como evidencia del versionante A acerca de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)

Unidad Categrorial: Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)			
Nº de Línea	Relato del Versionante A	Sub-Categoría	Categoría Emergente
101	<u>sino que hay otras que son educativas que no</u>	Conociendo nuevas herramientas tecnológicas	
102	<u>necesariamente están acá pero que las vamos a</u>		
103	<u>conseguir en la web, una de ellas Welles Speaching</u>		
104	<u>que es exclusivamente para profesores esta Eriteca</u>		
105	<u>también que son comunidades virtuales para uso de</u>		
106	<u>docentes y estudiantes.</u>		
109	<u>ahorita que estoy con el nuevo</u>	Aprovechamiento de los avances tecnológicos (IA)	
110	<u>diplomado que salió por extensión de educación</u>		
111	<u>primaria y media que les estoy dando TIC, y es</u>		
112	<u>totalmente diferente a lo que les había dado en</u>		
113	<u>anteriores oportunidades porque hoy día los he</u>		
114	<u>enfocado mucho acerca del ultimo boom que tenemos</u>		
115	<u>que es la IA, entonces yo les he ido pasando</u>		
116	<u>información de que hacer, donde meterse.</u>		
297	<u>esta semana tengo que comenzar a hacer el reporte</u>	Gestión gerencial	Gerencia socialmente responsable
298	<u>porque yo siempre entrego un reporte al iniciar y al</u>		
299	<u>finalizar de como funcionaron las aulas en ese periodo,</u>		
300	<u>como fue el desempeño de los docentes en el campus</u>		
301	<u>virtual, y todo esto es con el fin de poder garantizar la</u>		
302	<u>calidad en la gestión educativa que asumo.</u>		
304	<u>yo les paso información a los docentes que tengo a mi</u>	Acciones gerenciales	Universidad Competitiva
305	<u>cargo, les compartos videos que ilustran como hacer</u>		
306	<u>los procesos, estoy pendiente de apoyarlos, para</u>		
307	<u>alcanzar la excelencia y que nuestra universidad siga</u>		
308	<u>ofreciendo un servicio de calidad y sea cada vez más</u>		
309	<u>competitiva.</u>		
385	<u>Por supuesto, pero para eso necesitamos gente que se</u>	Integración de todo el personal	
386	<u>active que se involucre en la adecuación de esos</u>		
387	<u>procesos, porque tú misma te debes dar cuenta aquí en</u>	Recargo de trabajo	
388	<u>la universidad yo le decía en estos días al decano</u>		
389	<u>nosotros somos barajitas repetidas, todo el tiempo</u>		
390	<u>estamos los mismos, entonces eso tampoco es bueno</u>		
391	<u>porque estamos trabajando mucho, nos estamos</u>		
392	<u>sobrecargando de cosas</u>		
399	<u>evidentemente, tienen</u>		
400	<u>que mejorarse los procesos incluso desde lo interno,</u>	Desafíos corporativos	
401	<u>hacia la autogestión, debemos tratar incluso de</u>		

402 conseguir las vías de manera tal de mejorar la
403 infraestructura, de mejorar los incentivos para los
404 profesores.

de alguna manera tenemos que empezar a motivar o a
410 aportar ideas, hacer proyectos y bueno algo tiene que
411 funcionar, yo tengo mucha fe en que sí, la realidad de
412 nuestra universidad se está transformando. Esa
413 motivación que de repente se necesita como para
414 impulsar.
415

Ética organizacional

Motivación al cambio

Unidad Temática Categorial: Instituciones Socialmente Responsable

Figura 21

Categorías emergentes del versionante A en la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)



Fuente: (2024)

En relación con la narrativa del Versionante A, se presenta la figura número veintiuno (21) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del

versionante A, en el cual se evidencia la universidad competitiva. Además, reflejo las subcategorías: Conociendo nuevas herramientas tecnológicas, Aprovechamiento de los avances tecnológicos (IA), Gestión gerencial, Evaluación de la gestión educativa, Acciones gerenciales, Impacto positivo en la sociedad, Integración de todo el personal, Recargo de trabajo, Prácticas laborales justas, Desafíos corporativos, Ética organizacional y Motivación al cambio. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Instituciones Socialmente Responsable.

Tabla 21

Narrativa como evidencia del versionante B acerca de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)

Unidad Categorial: Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)			
Nº de Línea	Relato del Versionante B	Sub-Categoría	Categoría Emergente
108 109 110 111 112 113 114 115 116 117	<u>por cuanto a medida que se evaluaba el curso a través de FODA /foro , encontrábamos nudos críticos manifiesto por los participantes, situación como equipo nos abocamos a solucionar y enriquecer dicho curso, es decir reinventarnos, haciendo cambios necesarios para cumplir con el propósito del mismo e incluso transformábamos el tipo de aula, me explico nos dimos cuenta que al emplear aulas iconográfica al inicio no era prudente, generaba confusión por lo que decidimos utilizar solo aulas lineales</u>	Trabajo en equipo Reinventarse Toma de decisiones	Evaluación de las Prácticas pedagógicas virtuales
218 219 220 221 222 223 224 225	<u>En el desarrollo de la experiencia se observaron logros, entre ellos: alta motivación de los profesores; incorporación gradual de mayor número de profesores; apropiación del conocimiento para la construcción de aulas virtuales en la UPEL-IPB; apertura de un espacio para la reflexión en el laboratorio 104 del IPB-este y alojamiento progresivo de las aulas en el salón virtual de la UPEL</u>	Profesores motivados al uso de las CVA Espacios de reflexión	Motivación al logro
261 262 263 264 265 266 267	<u>Como investigadora perseverante estuve entre esas líderes transformadoras de realidades, con ímpetu por formar nuevos líderes educativos que estén capacitados para trabajar en educación a distancia y que hagan uso de las bondades que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA).</u>	Líder transformadora Capacidad para formar nuevos líderes Educación a distancia y CVA	
272 273 274 275 276	<u>comprometida en la actualidad con los docentes que apuestan a la necesaria modalidad B/learning, con la convicción que la UPEL/IPB siga orientada a la transformación del modelo pedagógico imperante en el marco de una cultura organizacional activadora de</u>	Compromiso con la academia Cultura organizacional	Apropiación de nuevas formas para gestionar el aprendizaje

277	<u>la formación docente, donde se sigan generando</u>	
278	<u>cambios en las estructuras que permitan la</u>	Gestionar cambios y transformaciones
279	<u>consolidación apropiación nuevas formas para</u>	
280	<u>propiciar la gestión del conocimiento a través de la</u>	
281	<u>educación B/learning</u>	
337	<u>Para tener éxito en esta</u>	
338	<u>iniciativa, es crucial contar con una estrategia de</u>	Coordinación efectiva
339	<u>coordinación efectiva desde el rectorado con</u>	
340	<u>unificación de criterios que garantice la alineación, la</u>	Unificación de criterios
341	<u>colaboración y el compromiso de todas las partes</u>	
342	<u>interesadas</u>	
378	<u>considero que la efectividad interactiva, recalco esta es</u>	Sentido de pertinencia
379	<u>primordial en estos espacios, está asociada, vinculada</u>	Responsabilidad compartida
380	<u>con el sentido de pertinencia y el compromiso de</u>	compartida
381	<u>compartir conocimiento entre otros aprendices.</u>	

Unidad Temática Categorial: Trascendencia del Rol Docente en las Prácticas Pedagógicas Virtuales

Figura 22

Categorías emergentes del versionante B en la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)



Fuente: (2024)

En relación con la narrativa del Versionante B, se presenta la figura número veintidós (22) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante A, en el cual se evidencia la motivación al logro y la apropiación de nuevas formas para gestionar el aprendizaje. Además, reflejo las subcategorías: Reinventarse, Toma de decisiones, Profesores motivados al uso de las CVA, Espacios de reflexión, Líder transformadora, Capacidad para formar nuevos líderes, Educación a distancia y CVA, Compromiso con la academia, Cultura organizacional, Gestionar cambios y transformaciones, Coordinación efectiva, Unificación de criterios, Sentido de pertinencia y Responsabilidad compartida. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Trascender del Rol Docente en las Prácticas Pedagógicas Virtuales.

Tabla 22

Narrativa como evidencia del versionante C acerca de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)

Unidad Categorical: Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)			
Nº de Línea	Relato del Versionante C	Sub-Categoría	Categoría Emergente
83	<u>todo esto con la</u>	Trascender en el quehacer pedagógico	
84	<u>visión de poder trascender e mi quehacer</u>		
85	<u>pedagógico, ya que como docente de educación inicial</u>	Cualidades del docente transformador	
86	<u>me considero activa, dinámica, innovadora y líder</u>		
87	<u>transformadora,</u>		
257	<u>un docente del siglo XXI</u>	Docente del Siglo XXI	Generar conocimiento en cualquier área del saber
258	<u>debe estar capacitado y actualizado constantemente</u>		
259	<u>para que sea capaz de reconocer las bondades de las</u>		
260	<u>CVA para generar conocimiento en cualquier área del</u>		
261	<u>saber.</u>		
320	<u>Bueno he estado en todas las</u>	Experiencia profesional	
321	<u>subdirecciones, eso me ha ayudado a aprender a</u>		
322	<u>mejorar mi gestión tanto en lo personal y como</u>		
323	<u>profesional.</u>		
338	<u>soy una líder transformadora de</u>	Líder transformadora de realidades	Perfil del líder transformacional
339	<u>realidades para lo positivo en la universidad primero</u>		
340	<u>porque lo creo y hago, yo como gerente debo ser</u>	Gerente que asegura la formación de su personal	Requerimientos impostergables de la educación por competencia
341	<u>garante de la actualización que necesita nuestra</u>		
342	<u>universidad, debemos estar a la vanguardia, dando lo</u>		
343	<u>mejor, tanto el capital humano como lo que ofrece ese</u>		
344	<u>capital humano, para que cumpla con los</u>		
345	<u>requerimientos impostergables de docencia por</u>		
346	<u>competencias</u>		
378	<u>como gerentes educativos necesitamos</u>		
379	<u>ser conscientes de que un sistema de gestión del</u>		
380	<u>conocimiento eficaz requiere un liderazgo, es decir</u>		
381	<u>que, estamos en la obligación de adecuar, cambiar o</u>		
382	<u>transformar los procesos para garantizar la producción</u>		
383	<u>de conocimiento</u>		
Unidad Temática Categorical: Liderazgo Transformacional			

Figura 23

Categorías emergentes del versionante C en la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante C, se presenta la figura número veintitrés (23) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante C, en el cual se evidencia el generar conocimiento en cualquier área del saber y lo requerimientos impostergables de la educación por competencia. Además, reflejo las subcategorías: Trascender en el quehacer pedagógico, Cualidades del docente transformador, Docente del Siglo XXI, Experiencia profesional, Mejoras en la gestión, Líder transformadora de realidades, Convicción, Gerente que asegura la formación de su personal, Gerentes educativos, Sistema de gestión y Liderazgo. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Liderazgo Transformacional.

Tabla 23

Narrativa como evidencia del versionante D acerca de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)

Unidad Categorical: Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)			
Nº de Línea	Relato del Versionante D	Sub-Categoría	Categoría Emergente
113	<u>esta situación da pie a que pudiera uno movilizarse de una</u>	Formación tecnológica abre puertas	
114	<u>manera tal en los entornos virtuales o sobre la tecnología,</u>		
115	<u>y esa preparación me abrió otras puertas, por eso luego me</u>		
116	<u>designan como la coordinadora encargada de Educación</u>		
117	<u>comercial, el año pasado en el 2023 quede electa como</u>		
118	<u>jefa de Departamento de Educación Técnica y</u>		
119	<u>actualmente, trabajo dando clases en pregrado y</u>		
120	<u>postgrado, también me desempeño como tutor y jurado de</u>	Educación por competencia Exigencias laborales	
121	<u>Trabajo de Grado y Tesis Doctorales.</u>		
221	<u>como gerentes debemos ser garantes de que nuestros</u>		
223	<u>estudiantes puedan egresar siendo competentes no solo en</u>		
224	<u>su especialidad, como pedagogos sino también en el área</u>		
225	<u>tecnológica porque esa es una de las exigencias laborales</u>		
226	<u>que les van a demandar.</u>		
259	<u>Efectivamente considero que si deben hacerse cambios de</u>	Ser eficientes y competitivos	
260	<u>los procesos que manejamos en la universidad para que</u>		
261	<u>podamos ser eficientes y competitivos, uno se esos</u>		
262	<u>cambios es la concepción de la educación que estamos</u>		
263	<u>desempeñando, porque en su mayoría no es coherente con</u>		
264	<u>el diseño curricular 2015.</u>		
265	<u>si no somos conscientes de cómo enseñar a través de este</u>		
266	<u>modelo de formación por competencia, concibiendo el</u>		
267	<u>currículo como un espacio público y de demostrar lo</u>		
268	<u>aprendido entonces no estamos cumpliendo con la visión</u>		
269	<u>y misión de este diseño curricular</u>		
278	<u>En el cargo que estoy asumiendo como jefa tenga la</u>	Docente como agente transformador Reflexión y concientización del uso de las CVA Formación del talento humano	Uso de las CVA
279	<u>imperiosa labor de ser un agente transformador en con mis</u>		
280	<u>pares, para poder conducirlos la reflexión y</u>		
281	<u>concientización del uso de las CVA que den lugar al buen</u>		
282	<u>funcionamiento en lo administrativo, en docencia y de</u>		
283	<u>gestión que permita la producción del conocimiento</u>		
288	<u>Es allí donde se puede decir que se consolida la</u>	Docente como guía CVA como recurso para producir conocimiento Conectar con los demás	
289	<u>reingeniería del conocimiento y que, si da lugar para</u>		
290	<u>integrar las CVA como recurso para producir</u>		
291	<u>conocimiento, siendo la clave el docente quien es</u>		
292	<u>considerado el gerente que guía a los autores que son los</u>		
293	<u>estudiantes en el proceso de producción de conocimiento</u>		
294	<u>aprender de nuestras experiencias, comprender el mundo</u>		
295	<u>que los rodea y conectar con los demás.</u>		
			Conectividad
Unidad Temática Categorical: Aprovechamiento de las (CVA) para Producir Conocimiento			

Figura 24

Categorías emergentes del versionante D en la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)



Fuente: Jiménez (2024)

En relación con la narrativa del Versionante D, se presenta la figura número veinticuatro (24) en el cual muestro el significado que le asigna el versionante desde su visión epistémica a partir de la unidad de análisis: análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU). La figura representa la categoría emergente que surge de la entrevista del versionante D, en el cual se evidencia la educación por competencias y el uso de las CVA. Además, reflejo las subcategorías: Formación tecnológica abre puertas, Educación por competencia, Exigencias laborales, Ser eficientes y competitivos, Formación por competencias, Currículo como espacio público, Visión y misión de la UPEL, Docente como agente transformador, Reflexión y concientización del uso de las CVA, Formación del talento humano, Docente como guía, CVA como recurso para producir conocimiento y Conectar con los demás. Considero que cada uno de estos aportes me permiten significar la unidad temática categorial: Aprovechamiento de las (CVA) para Producir Conocimiento.

Tabla 24

Triangulación de la unidad de análisis Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)

UNIDAD CATEGORIAL: Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU)				
VERSIONANTES	A	B	C	D
CATEGORÍA EMERGENTE	Gerencia socialmente responsable	Evaluación de las prácticas pedagógicas virtuales	Perfil del líder transformacional	Conectividad
SUBCATEGORÍAS	Conociendo nuevas herramientas tecnológicas	Trabajo en equipo Reinventarse	Trascender en el quehacer pedagógico	La formación tecnológica abre puertas
	Aprovechamiento de los avances tecnológicos (IA)	Toma de decisiones Profesores motivados al uso de las CVA	Cualidades del docente transformador	Educación por competencia Exigencias laborales
	Gestión gerencial	Espacios de reflexión	Docente del Siglo XXI	Ser eficientes y competitivos
	Evaluación de la gestión educativa	Líder transformador	Experiencia profesional	Formación por competencias
	Acciones gerenciales	Capacidad para formar nuevos líderes	Mejoras en la gestión	Currículo como espacio público Visión y misión de la UPEL
	Impacto positivo en la sociedad	Edu. A distancia y CVA	Líder transformador de realidades	Docente como agente transformador
	Integración de todo el personal	Compromiso con la academia	Convicción	
	Recargo de trabajo	Cultura organizacional	Gerente que asegura la formación de su personal	Reflexión y concientización del uso de las CVA
	Prácticas laborales justas	Gestionar cambios y transformaciones	Gerentes educativos Sistema de gestión Liderazgo	Formación del talento humano
	Desafíos corporativos	Coordinación efectiva		Docente como guía
Ética organizacional	Unificación de criterios		CVA como recurso para producir conocimiento	
Motivación al cambio	Sentido de pertinencia Responsabilidad compartida		Conectar con los demás	
UNIDAD TEMÁTICAS CATEGORIAL	Instituciones Socialmente Responsable	Trascender del Rol Docente en las Prácticas Pedagógicas Virtuales	Liderazgo transformacional	Aprovechamiento de las (CVA) para Producir Conocimiento

ANAKALUPSIS: Sinergia Institucional

Figura 25

Develando las significaciones de la unidad de análisis Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)



Fuente: Jiménez (2024)

En la actualidad, las instituciones de educación superior se encuentran frente a una situación donde es necesario desarrollar alternativas y procedimientos que permitan aprovechar las fortalezas y oportunidades a fin del cumplimiento de sus objetivos; y asimismo que las diferencien y posicionen en un nivel superior con respecto a sus principales competidores. Para alcanzar los objetivos y mejorar esta competitividad, es muy importante implementar técnicas y herramientas que logren fortalecer la sinergia organizacional.

Rentenbach (2016) dice que “Que la sinergia es una ley fundamental del universo y nos beneficiamos de ella en cada hora que vivimos” (p. 22). Lo hermoso de la sinergia es que solamente sirve para sumar, nunca para restar. Por definición, significa que la interacción combinada de las partes crea un efecto mayor que la suma de ellas.

Ahora bien, teniendo como referencia el concepto anterior se da un concepto de sinergia organizacional según la postura epistémica de Merlano (2011) quien asegura que “La sinergia organizacional son las acciones y concentración que se emplea la empresa para lograr una mejor utilización de todos los recursos que se posee con el fin de generar un mejor desempeño que conlleve a mayor competitividad” (p. 88).

Entonces, comprendo que la sinergia, entendida como la interacción de elementos que producen un efecto conjunto mayor que la suma de sus efectos por separado, ha encontrado en el ámbito universitario un terreno fértil para su desarrollo. Al interior de las instituciones de educación superior, la sinergia se manifiesta en la colaboración entre diferentes actores, áreas y disciplinas, generando un efecto multiplicador que impacta positivamente en la calidad educativa, la investigación, y la vinculación con el entorno.

En el contexto de la gestión universitaria, la sinergia se traduce en una serie de efectos positivos que transforman la dinámica institucional. En primer lugar, fomenta la innovación al estimular la interdisciplinariedad y la creación de redes de conocimiento con el uso de las tecnologías y la conectividad. Al poner en contacto a investigadores de diversas áreas, se generan nuevas ideas y perspectivas que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, la sinergia optimiza los recursos al permitir una asignación más eficiente de los mismos. La colaboración entre diferentes departamentos y unidades académicas evita duplicaciones de esfuerzos y maximiza el aprovechamiento de la infraestructura y el personal.

Asimismo, la sinergia contribuye a mejorar la calidad educativa al permitir el desarrollo de programas académicos más completos y relevantes, que se encuentran en constante revisión para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes. La integración de diferentes disciplinas y la participación de diversos actores en los procesos de diseño curricular garantizan una formación integral de los estudiantes. Además, la sinergia facilita la vinculación con el entorno social y productivo, al permitir a las universidades responder de manera más efectiva a las demandas del mercado laboral y contribuir al desarrollo de la comunidad.

Sin embargo, la construcción de una cultura sinérgica en las universidades no está exenta de desafíos. La resistencia al cambio, la fragmentación de las estructuras organizacionales y la falta de comunicación efectiva pueden obstaculizar el desarrollo de iniciativas colaborativas. Para superar estas dificultades, es necesario que los directivos sean conscientes de que la universidad debe ser concebida como una institución socialmente responsable que no solo se enfoca en la

formación académica de sus estudiantes, sino que también asume un compromiso activo con la sociedad en la que está inserta. Esto implica que la universidad va más allá de sus muros y se involucra en diversas actividades que generan un impacto positivo en su entorno. Además, los gerentes educativos deben fomentar una cultura de colaboración y confianza, invertir en el desarrollo de competencias de trabajo en equipo y establecer mecanismos de evaluación que permitan medir el impacto de las acciones sinérgicas.

En conclusión, la sinergia juega un papel fundamental en la gestión universitaria moderna. Al fomentar la colaboración, la innovación y la eficiencia, la sinergia contribuye a mejorar la calidad educativa, fortalecer la vinculación con el entorno y posicionar a las universidades como agentes de cambio social. Sin embargo, es importante reconocer que la construcción de una cultura sinérgica requiere un esfuerzo sostenido y la participación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria. Tomando en cuenta los relatos como evidencia de mis versionantes y la Triangulación de la unidad de análisis, presento la tabla 25 que resume las evidencias categoriales emergentes de los versionantes (A, B, C y D).

Tabla 25

Anakalupsis de las categorías emergentes de los versionantes

<i>MIRADAS EPISTÉMICAS DE LOS VERSIONANTES (CATEGORÍAS EMERGENTES)</i>					
UC	A	B	C	D	<i>Anakalupsis</i>
CVA	Formación permanente	Aprendizaje cooperativo y colaborativo	Sociedad de la Información	Motivación e integración	<i>Empoderamiento Digital</i>
MPGC	Innovación digital	Trascender en lo académico y administrativo	Reflexionar sobre la práctica docente	Garantizar el aprendizaje	<i>Docente Innovador</i>
EPRC	Autoaprendizaje	Gerente educativo	Recursividad de la reingeniería	Metaconocimiento	<i>Pedagogía Autopoiética</i>
PCCFU	Gerencia socialmente responsable	Evaluación de las prácticas pedagógicas virtuales	Perfil del líder transformacional	Conectividad	<i>Sinergia Institucional</i>

En tabla 25, se evidencia la Anakalupsis resultante de las evidencias de las significaciones de los versionantes; en el cual interpreto la información que emergió de la realidad, desde sus experiencias de vida cotidiana como miradas epistémicas que circundan en su quehacer profesional como docentes universitarios de la UPEL-IPB. De las cuatro (4) unidades de análisis, cada versionante manifestó unas series de opiniones, las cuales conformaron las categorías emergentes definitivas o como la he llamado Anakalupsis: Empoderamiento Digital, Docente Innovador, Pedagogía Autopoiética y Sinergia Institucional.

Figura 26

Anakalupsis de las categorías emergentes de los versionantes sobre la Reingeniería del Conocimiento desde la Integración de las CVA



Fuente: Jiménez (2024)

MOMENTO V

CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICA

Anakalupsis y Teorización de los Significados: Un Diseño Emergente

*“Mi boca hablará con sabiduría,
Mi corazón se expresará con inteligencia”
Salmos 49:3*

En este momento del informe de tesis quiero compartir la travesía recorrida para la anakalupsis y teorización de la evidencia generada durante el estudio. Decidí darle este espacio, porque me pareció importante destacar el diseño construido para llevar a cabo la organización, categorización, articulación, interpretación y teorización de la información recabada sobre la reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA. Para Valles (ob. cit.) diseñar durante el proceso de investigación “...significa, ante todo, tomar decisiones” (p. 78), y esto, fue precisamente lo que viví a lo largo del trabajo heurístico, una toma de decisiones permanente sobre cada una de las acciones a seguir como investigadora.

Como lo señalé en el tercer momento, el proceso de anakalupsis y teorización de la evidencia no fue concebido, ni desarrollado como un conjunto de etapas rígidas y lineales durante la investigación; sino como momentos dinámicos a los que recurrí varias veces para tener una mirada más completa y comprensiva del fenómeno estudiado. Este diseño provino de la propia naturaleza y características de la investigación, y del deseo por encontrar una vía o modo para poder organizar, reducir, categorizar, interpretar y respaldar teóricamente la extensa y rica información producida con los testimonios orales y escritos a lo largo del estudio.

Confieso que al tener en mis manos la evidencia, intenté comenarla a interpretar y teorizar empleando diseños de análisis propuestos por otros autores e investigadores, pero en ese momento sentí que no encajaban, no se ajustaban a las características del estudio, ni a mi modo de percibir dicho proceso. Entonces, siguiendo las orientaciones de mi tutor quien fue otro sujeto actuante y pensante que me acompañó en la investigación, tomé la decisión de generar un diseño propio, emergente y ajustado a las particularidades del trabajo fenomenológico – hermenéutico iniciado.

Momentos del Proceso de Anakalupsis y Teorización de la Evidencia en la Investigación

En este momento de la investigación desarrollé un proceso reflexivo y constructivo, de naturaleza integradora y complejizante de la realidad fenoménica indagada, en la búsqueda de elaborar una teoría sustantiva sobre la reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA a partir de las narrativas de mis versionantes, de mi significación sobre los aportes generados por cada versionante participante en el estudio y a la luz mediadora de diversos teóricos, confluentes en un mundo cada vez más demandante de la profesionalidad del docente universitario y su capacidad generadora de conocimientos.

Luego de interpretar los hallazgos emergentes de las categorías extraídas de los testimonios desde las voces de los versionante, protagonistas de esta construcción, y una vez entretejidas las significaciones semánticas de sus palabras y discursos en el habla, procedí de acuerdo con los supuestos metodológicos de Van Manen (ob. cit.) a escribir y reflexionar sobre la experiencia vivida, es decir la vivencia. Significo estos hallazgos a partir una hermenéutica de sentido comprensivo que empleé para conocer el mundo de vida profesional y cotidiano de los versionantes, los significados creados en torno al fenómeno en estudio, así triangular con teóricos, considerando a su vez los trabajos de investigación doctoral, textos y artículos científicos generados en la UPEL y otras universidades, a fin de contrastar y apoyarme en ellos desde las significaciones de estos colegas.

En este hacer investigativo se evidencian cuatro (4) unidades de análisis Anakalupsis que surgen de los aportes de mis versionantes, dieciséis (16) categorías emergentes y ciento cincuenta y dos (152) subcategorías, relacionándose a su vez las mismas de manera interdependiente, dándose una interconexión que permite dar sentido, significado y explicación a la teoría. Por lo tanto, es una estructura sistémica en donde todas las categorías se interrelacionan e interactúan entre sí, en un todo integrado, un flujo que tiene que ver con todos sus componentes, dándose, por lo tanto, interdependencia e interacción entre las partes y globalidad de la forma. En este orden de ideas, por tratarse de un conocimiento emergente, es decir, una teoría sustantiva que nace desde las voces de mis versionantes, ésta debe fundamentarse en sus categorías, donde triangulé teóricamente las narrativas de los versionantes, con aportes de teóricos y por supuesto mi postura como autora de esta investigación.

Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA)

En este devenir de la unidad categorial Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) integro significaciones con base en el sentido emergente que otorgan los versionantes a los cuatro (4) hallazgos encontrados y sus constructos semánticos, siendo estos: formación permanente, aprendizaje cooperativo y colaborativo, sociedad de la información y motivación e integración.

Para comenzar puedo acotar que satisfacer las necesidades educativas de la población y hacer frente a los desafíos que plantea el nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el cambio a una economía basada en el conocimiento, precisa ampliar el concepto de educación y aceptar que ésta es responsabilidad de toda la sociedad y que requiere de un compromiso compartido entre ésta y la comunidad de la que forma parte el sistema educativo (Coll, 2004, p. 2). Exige, asimismo, un cambio profundo que replantee no sólo lo que se enseña, sino también cómo se enseña, dónde se enseña y para qué se enseña.

Las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) son una respuesta a esta visión más amplia de la educación, en la medida en que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a éstas poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas. Las CVA nacen de la búsqueda de contacto y colaboración entre individuos que tienen ideas, intereses y/o gustos comunes. Las redes telemáticas han hecho posible, efectivamente, la comunicación interactiva técnicamente igualitaria; en el sentido de dispositivos que en una arquitectura de red operan al mismo nivel. (Castañeda & Pérez, 2009, p. 54).

Entonces, considero las CVA como aquella que nos direcciona para alcanzar las oportunidades de aprendizaje que tiene un conjunto de personas con intereses profesionales comunes, en cuanto a grupo más o menos organizado, vive exclusivamente o no, en un determinado entorno on-line (espacio virtual); con el objetivo de intercambiar, fomentar y generar conocimiento, investigación, cuya participación surge de su propia iniciativa e interés.

Una visión de la educación universitaria innovadora y transformadora conduce hacia la cultura digital dado que la misma busca mejorar el aprendizaje, desde un proceso dialógico, el cual se refiere a poner el diálogo igualitario como elemento central del aprendizaje. De allí el

aprendizaje mediado por el uso de las CVA, persigue que el estudiante tenga la libertad para desarrollarse en un entorno estimulante, de comprensión y de observación donde sea el protagonista del acto educativo. Por tanto, me permito promover lo extraordinario de las CVA, ya que, las mismas son propuestas educativas que giran en torno a la colaboración y participación constante de sus miembros, su desarrollo es de manera virtual, utilizando plataformas en línea.

Dado que se realizan en otro medio, hay algunos puntos que deben considerarse, por ejemplo, las interacciones pueden generarse con más tiempo en vez de simultáneamente, además, en las CVA se establecen relaciones a distancia, incluso entre diferentes países, otra contribución es que favorece a la comunicación síncrona como asíncrona, lo que permite mayor tiempo de procesar la información. Las plataformas virtuales permiten el fácil acceso a la información para ser consultadas posteriormente, otro elemento es el uso de imágenes, vídeos, documentos en línea, blogs, chats, entre otros, lo que hace que la fuente principal de enseñanza de la cultura digital en la filosofía andragógica sea obtener aprendizajes adecuados al ritmo de cada persona.

Ahora bien, el docente universitario debe formarse permanente, esto es en esencia, un proceso de concientización del profesor universitario, en el que se requiere converjan contenidos disciplinares, pedagógicos, sean atendidas, también, las características personales, orientados a dotar al docente de instrumentos que le permitan adaptarse, tanto, a los cambios del mundo donde labora, a la obsolescencia del conocimiento, como a ser portador de transformaciones de su práctica educativa.

En este sentido, Vergara (2017) dice que “la formación docente tiene una finalidad innovadora. No se pretende solo poner al día al profesor en el contenido de su asignatura, sino también en el dominio de los métodos y técnicas que ha de emplear” (p. 47). Formar a los docentes implica, para las instituciones de educación superior, concretar planes de acción a corto, mediano y largo plazo, esto con el objetivo de estar en permanente actualización en su saber disciplinar y en las estrategias de enseñanza de acuerdo con las condiciones de los mismos ambientes de aprendizaje y el tipo de alumnos con los que se comparte. Como dice Imbernón (2017) “Todo ello ha de contribuir a un futuro donde la formación permanente del profesorado sea una verdadera herramienta de mejora, de desarrollo, de innovación y de intercambio entre el profesorado” (p. 78).

Ahora bien, independientemente de la modalidad de estudio, presencial o a distancia, la formación permanente de los docentes ha de ser una constante porque se requiere siempre mejorar la calidad de la enseñanza, y esto solo se logra si se hace un trabajo conjunto entre los involucrados y responsables de los procesos educativos. En referencia a esto, surge la narrativa del versionante A quien manifiesta su visión de la formación permanente del docente: *“Y decidí formarme en el área de las tecnologías”* (L-45), *“y no me quede ahí, fue tanto así que hice otro curso con ellos, incluso entre como colaboradora en Fatla”* (L-54-56). De este contenido testimonial deviene que el docente universitario en su hacer asume el compromiso de esta en constante formación, esto con la finalidad de dar respuestas a las exigencias educativas del mundo globalizado donde hace vida.

Seguidamente, surge la narrativa del versionante D quien afirma *“yo me incluyo en Fatlas y también soy egresada de allí como experta E-Learning y bueno logre tener un hospedaje también para incorporar los entornos virtuales”* (L-104-106). De igual forma, el testimonio del versionante C declara que *“considero que mi saber didáctico se construye y deconstruye de acuerdo a las exigencias imperativas de cada grupo de estudiantes en cada lapso académico, es por ello que constantemente estoy en formación, cuando veo alguna debilidad o carencia de algún conocimiento me motivo para mi autoaprendizaje a fin de cada día ser una docente con competencias didácticas, tecnológicas y axiológicas que me permitan integrar todas las estrategias y recursos necesarios para lograr que mis estudiantes aprendan a generar conocimientos a través de la innovación tecnológica”* (L-297-308)

De estos testimonios emerge la noción de la formación continua del docente ante los cambios vertiginosos de la sociedad de la información. Puedo interpretar que ambas narrativas direccionan la importancia de la formación permanente del docente universitario para estar actualizado y capacitado ante las exigencias de la educación superior.

Al respecto, Santos (2017) sostiene que *“La mejora de la calidad de la enseñanza y de la profesionalización de los docentes, exige unas condiciones organizativas que hagan viable al menos visible y si es posible fácil la transformación y la mejora de la racionalidad y de la justicia de la práctica educativa (p. 51). Si bien hoy en día se encuentran formaciones online, muchas de ellas sin costo alguno, con las que los docentes se pueden actualizar tanto en su saber específico como en temas relacionados con la enseñanza, siempre será necesario que el gerente de la institución educativa sea el garante de capacitar y actualizar constantemente a su personal para enfrentar el mundo complejo y cambiante de la educación superior.*

La formación permanente del docente representa tanto para la institución como para el mismo profesor un reto permanente por la misma dinámica que impone la academia. Para el docente específicamente, el estar actualizado tanto en su disciplina como en estrategias pedagógicas y técnicas didácticas, así como en el uso y apropiación de las bondades que ofrecen las CVA como recursos para gestionar el conocimiento, esto representa los mayores desafíos.

Un primer paso para el docente es tener conciencia de que debe estar a la vanguardia de las tendencias educativas, así como reconocer que está sirviendo de mediador entre la enseñanza y el aprendizaje de personas que luego saldrán a enfrentarse al complejo mundo laboral, cada vez más global, sin fronteras, digital e hiperconectado. El docente ha de ser de ese acompañante que ayuda a que la información se procese de forma adecuada, de tal manera que facilite la gestión del conocimiento en las diferentes áreas disciplinares. Ante esta realidad, puedo afirmar que la formación permanente del docente es generadora de cambios, tanto en el docente, sus compañeros de trabajo, el estudiante en todo el proceso educativo.

Seguidamente, es imperativo hablar del aprendizaje cooperativo y colaborativo, el cual es asumido desde la postura que el conocimiento es construido socialmente. Esta concepción sobre la forma en que se produce el conocimiento refiere a hablar sobre aprendizaje colaborativo como fruto de un proceso de interacción y reflexión que permite al grupo ir configurando significados de forma conjunta, para gestionar su propio aprendizaje. Desde la narrativa del versionante B quien asevera desde su experiencia que *“el gran botón azul desde el AV, permitiendo gran interacción entre los participantes aprender de las experiencias de otros y aprender cooperativamente”* (L-140-145). De este testimonio develé que el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa que promueve el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes. En este enfoque, los estudiantes se dividen en grupos pequeños y trabajan juntos para resolver problemas, completar tareas y construir conocimiento.

Según, Johnson y Johnson (1991) aseguran que el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí. Allí se promueve que los estudiantes trabajen conjuntamente, y adicionalmente logren coordinar entre sí, para solucionar tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. En consecuencia, logro comprender que el aprendizaje cooperativo es una herramienta pedagógica y para la educabilidad, que permite la interacción, la coconstrucción colaborativa y la interdependencia positiva entre pares, enfocados a la consecución de los objetivos

del aprendizaje comunes. Sin embargo, la organización de grupos cooperativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene retos interesantes, para los docentes o tutores y los estudiantes. El aprendizaje cooperativo se caracteriza por estar sustentado en la solidaridad, la diferencia, la inclusión, las heterogeneidades, la responsabilidad individual y colectiva con el fin de lograr el aprendizaje de todos los integrantes de un grupo.

Otro elemento, es el aprendizaje colaborativo que surge en la narrativa del versionante C quien afirma que *“También, trato de involucrar a las partes interesadas, consultar con expertos y otros docentes para compartir ideas y crear un equipo de reingeniería del conocimiento diverso e inclusivo que fomente una cultura de aprendizaje colaborativo”*. (L-300-304). De esta narrativa develé que el aprendizaje colaborativo es una metodología educativa que pone el énfasis en el trabajo en equipo y la interacción entre los estudiantes para construir conocimiento de manera conjunta. En este enfoque, los estudiantes trabajan en grupos pequeños para resolver problemas, completar tareas y aprender unos de otros.

Al respecto, Gros (2008) señala que la realización de un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo demanda trabajar juntos, sino cooperar en la conquista de una meta que no se puede lograr individualmente. El concepto sobre aprendizaje colaborativo se extiende al entorno virtual, ya que, es una de los aspectos dominantes en la formación apoyada en tecnologías. Se debe reconocer que las herramientas por sí solas no proponen ningún modelo, ni fomentan dinámicas determinadas. Por lo tanto, para elaborar una propuesta de enseñanza colaborativa en línea se requiere considerar aspectos tanto tecnológicos como pedagógicos y sociales. Así pues, para garantizar un uso eficaz de la tecnología es necesario contar con una planificación cuidadosa y una implementación curricular y pedagógica que aproveche el uso de las tecnologías y favorezca los intercambios y el aprendizaje en comunidad.

Ambas significaciones, tanto el aprendizaje cooperativo y colaborativo se suscriben en el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las CVA. Es por ello, que asumo de esas posturas el comprender que, en la era digital, las CVA han revolucionado la forma de adquirir conocimiento. Estas plataformas ofrecen un sinfín de posibilidades para personalizar la enseñanza y fomentar la interacción entre los estudiantes. En este contexto, el aprendizaje cooperativo y colaborativo emerge como una estrategia pedagógica de gran relevancia, pues potencia la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales esenciales para el siglo XXI.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo, aunque estrechamente relacionados, presentan algunas diferencias. El primero se centra en la división de tareas y la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, mientras que el segundo enfatiza la construcción conjunta del conocimiento a través de la interacción y el diálogo. Ambos enfoques, sin embargo, comparten el objetivo de crear un ambiente de aprendizaje activo y dinámico, donde los estudiantes se involucran de manera proactiva en su propio proceso de aprendizaje y se capacitan para impulsar a sus pares.

En las CVA, las metodologías adquieren una nueva dimensión. Las herramientas tecnológicas facilitan la comunicación, la colaboración y el acceso a la información, permitiendo a los estudiantes trabajar juntos en proyectos, compartir ideas y recursos, y construir conocimiento de manera colectiva. Los foros de discusión, las wikis, las videoconferencias y las herramientas de edición colaborativa son algunas de las herramientas más utilizadas para fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo en estos entornos.

Los beneficios de implementar estas metodologías en las CVA son múltiples. En primer lugar, el aprendizaje cooperativo y colaborativo promueve un aprendizaje más profundo y significativo, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de explicar conceptos a sus compañeros, escuchar diferentes perspectivas y construir una comprensión más sólida del contenido. En segundo lugar, estas metodologías fomentan el desarrollo de habilidades sociales esenciales para el éxito en el mundo laboral, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y el liderazgo. Además, el aprendizaje cooperativo y colaborativo aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, al hacerlos sentir parte de una comunidad de aprendizaje y al permitirles tomar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, es importante destacar que la implementación exitosa del aprendizaje cooperativo y colaborativo en las CVA requiere de una cuidadosa planificación y diseño. Es necesario seleccionar las herramientas tecnológicas adecuadas, establecer roles claros y expectativas precisas, y proporcionar una retroalimentación constante a los estudiantes. Además, es fundamental crear un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso, donde todos los estudiantes se sientan valorados y escuchados.

En consecuencia, considero oportuno mencionar la narrativa del versionante D quien declara que *“Yo he utilizado las aulas virtuales, Zoom, Google meet, el gran botón azul, como recursos tecnológicos para garantizar el aprendizaje cooperativo, respetando los lineamientos*

que establece postgrado en cuento a su uso, debo destacar que trabajo la semipresencialidad porque siento empatía con la virtualidad, por eso considero que las CVA son recursos de apoyo en las prácticas pedagógicas” (L-185-192). Este testimonio devela la importancia del asertividad en el uso de las CVA.

Es por ello, que es menester trasladarnos hacia los orígenes de la palabra “asertividad” se encuentran en el latín *asserere* o *assertum*, que significa “afirmar” o “defender” (Robredo, 1995). Es con base en esta concepción que el término adquiere un significado de afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo y comunicación segura y eficiente. Según Alberti (1977), la asertividad “Es el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos y actitudes, deseos, opiniones y derechos de otras personas” (p. 683).

En consecuencia, comprendo la asertividad, entendida como la capacidad de expresar nuestros pensamientos y sentimientos de manera clara, directa y respetuosa, es una habilidad esencial en cualquier ámbito, y las CVA no son la excepción. En el contexto de la educación superior, donde las interacciones digitales son cada vez más frecuentes, la asertividad se convierte en un pilar fundamental para construir relaciones colaborativas y fomentar un aprendizaje significativo.

Ser asertivo en el uso de una CVA implica, en primer lugar, una comunicación clara y concisa. Esto significa evitar ambigüedades y expresar nuestras ideas de manera directa, sin rodeos. Asimismo, es fundamental escuchar activamente a los demás, parafrasear sus ideas y hacer preguntas aclaratorias. La escucha activa no solo demuestra respeto hacia nuestros compañeros, sino que también enriquece nuestra propia comprensión de los temas tratados. En segundo lugar, la asertividad implica defender nuestras opiniones de manera respetuosa, fundamentando nuestros argumentos y reconociendo las perspectivas diferentes. Es importante evitar caer en la descalificación personal y mantener un tono cordial en nuestras interacciones. Por último, la asertividad requiere establecer límites claros y saludables. Esto implica comunicar nuestras necesidades y expectativas de manera asertiva, así como aprender a decir "no" cuando sea necesario.

También, el versionante C afirma que “... *considero que soy muy delicada para utilizar en lo académico las CVA que si el WhatsApp, el Facebook, pero si lo llego a utilizar lo hago*

solamente para dar información general” (L-94-98). Esto devela que ser asertivo en el uso de las CVA como recurso para posibilitar el proceso de enseñanza aprendizaje nos conduce a partir de un diagnóstico para establecer cuáles son las necesidades imperantes en nuestros estudiantes y a partir de ahí seleccionar y diseñar las CVA que se adecuan a esas necesidades, buscar el uso adecuado y comunicarlo a la comunidad con todos los detalles de su uso. Esto va a permitir el buen funcionamiento de la CVA y que se alcancen los objetivos propuestos por el docente.

En definitiva, la asertividad es una habilidad que puede marcar la diferencia en nuestra experiencia en las CVA. Al ser asertivos, fomentamos un ambiente de respeto y colaboración, construimos relaciones más sólidas con nuestros compañeros y potenciamos nuestro propio aprendizaje. Es importante recordar que el asertividad no es lo mismo que agresividad, sino que implica expresar nuestras opiniones de manera clara y respetuosa, sin menospreciar a los demás.

Seguidamente, surge la categoría motivación e integración de las CVA para gestionar el conocimiento. Es por ello, que traigo el testimonio de la versionante A quien manifiesta que *“entonces en el 2010 vi esa posibilidad de entrar a Fatla y bueno entré y desde ahí me enamoré de las bondades de las tecnologías”* (L-51-53). De igual forma el versionante B testificó que *“desde allí mi mayor motivación fue de establecer otra modalidad de estudio que permitiese a su vez construcción de comunidades virtuales de aprendizaje involucrando a todos los docentes de los diferentes programas de la IPB”* (L-54-59). Ambos testimonios develan la importancia de la motivación, del reconocer las bondades de las tecnologías, de integrar las CVA como recurso para gestionar el aprendizaje y de incursionar en mundo digital.

Según Chiavenato (2006) asevera que la motivación es *“el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea. Dependiendo de la situación que viva el individuo en ese momento y de cómo la viva, habrá una interacción entre él y la situación que motivará o no al individuo”*. Por lo tanto, se entiende que la motivación es lo que alienta a las personas para hacer todo lo posible para alcanzar sus metas dando su mejor esfuerzo y así poder satisfacer sus necesidades. Es la razón por la que se hacen las cosas, ya que siempre existe un motivo que está constituido por factores que controlan la conducta.

En relación a los testimonios de los versionantes y los fundamentos teóricos puedo interpretar que la integración de las tecnologías en la educación superior ha transformado radicalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para que esta transformación sea efectiva, es fundamental que los docentes y los estudiantes se sientan motivados a utilizar estas

herramientas. La motivación, en este contexto, se convierte en un factor clave para el éxito de la implementación de las tecnologías a nivel educativo.

Estar motivados para incorporar el uso de las CVA en el quehacer en la universidad depende de diversos factores. En primer lugar, el diseño atractivo y la facilidad de uso de las herramientas tecnológicas juegan un papel fundamental. Si las plataformas y aplicaciones son intuitivas y visualmente atractivas, los estudiantes se sentirán más inclinados a utilizarlas. En segundo lugar, la relevancia de las tecnologías para el desarrollo de competencias profesionales es otro factor motivador. Los estudiantes son más propensos a utilizar herramientas tecnológicas si perciben que estas les ayudarán a adquirir las habilidades necesarias para su futuro laboral. Por último, la interacción social y la colaboración que facilitan las tecnologías también pueden ser una fuente de motivación. La posibilidad de trabajar en grupo, compartir ideas y recibir retroalimentación de los compañeros hace que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo.

En definitiva, la motivación para el uso de las CVA en la educación superior es un elemento esencial para el éxito de la implementación de estas herramientas. Al diseñar experiencias de aprendizaje significativas y relevantes, al facilitar el acceso a tecnologías intuitivas y al fomentar la interacción social, las instituciones educativas pueden potenciar la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, mejorar los resultados académicos. Además, es fundamental que las universidades inviertan en la formación de los docentes en el uso de las tecnologías educativas, así como en la creación de entornos de aprendizaje que promuevan la innovación y la creatividad.

En correspondencia con las narrativas de los versionantes, las aseveraciones presentadas anteriormente, los fundamentos epistémicos, desde el interés por la integración de los hallazgos encontrados y con el fin de innovar en conocimiento científico emergió el hallazgo empoderamiento digital.

Según Galindo (2023), el empoderamiento docente se fundamenta en categorías esenciales. Una de estas categorías es la autonomía profesional, que capacita a los docentes para tomar decisiones en su práctica, planificación y evaluación de los estudiantes, con la finalidad de lograr la autonomía, esta es de vital importancia para que los docentes se desarrollen de forma continua, manteniéndose al día en metodologías y tecnologías digitales. Además, en la CVA se espera que los docentes ejerzan un liderazgo activo, fomentando un proceso de aprendizaje significativo, participativo, cooperativo y colaborativo que conduzca a la gestión del conocimiento.

El empoderamiento digital se erige como una cualidad esencial en el docente del Siglo XXI, crucial para impulsar transformaciones educativas significativas. Siguiendo la perspectiva de Asunción (2019), las metodologías activas se revelan como vehículos que promueven la mejora en la comunicación, el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias, y, en última instancia, la creación de entornos propicios para el aprendizaje significativo, cooperativo y colaborativo. Entonces, el empoderamiento digital docente se destaca como un proceso en el que el docente debe retomar el control de su acción pedagógica, capaz de tomar decisiones y actuar asertivamente en el uso de la virtualidad como recurso tecnológico que permite gestionar el conocimiento.

En consecuencia, comprendo que el empoderamiento digital supone tener unos fundamentos de capacitación avanzada en competencias digitales, que favorezcan que los individuos sean más eficientes y más críticos, y tengan unas habilidades personales y profesionales que vayan más allá del simple uso de la tecnología, para buscar, captar, gestionar y tratar la información, presentar y difundir los contenidos en el formato adecuado, y comunicarse y colaborar en la red (Guitert, 2013, p. 98).

Desde mi cosmovisión, concibo que el empoderamiento digital se centra en la transformación que experimenta el conocimiento y el aprendizaje gracias a las CVA. Este enfoque va más allá de la simple adquisición de habilidades técnicas, y se adentra en la construcción de un nuevo paradigma educativo donde el estudiante se convierte en protagonista activo de su propio aprendizaje.

En primer lugar, el empoderamiento digital desde una perspectiva epistémica implica un cambio en la relación entre el estudiante y el conocimiento. Las CVA permiten acceder a una vasta cantidad de información de manera instantánea y personalizada. El estudiante ya no es un receptor pasivo de conocimientos transmitidos por el docente, sino que se convierte en un investigador autónomo, capaz de buscar, seleccionar y evaluar la información de forma crítica. Además, las herramientas digitales facilitan la colaboración y el intercambio de ideas, lo que promueve un aprendizaje más profundo y significativo.

En segundo lugar, el empoderamiento digital implica el desarrollo de competencias digitales que van más allá del uso de herramientas tecnológicas. Se trata de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, la capacidad de resolver problemas complejos y la habilidad para trabajar de manera cooperativa y colaborativa en entornos virtuales. Estas competencias son

fundamentales para que los estudiantes puedan adaptarse a un mundo laboral cada vez más digitalizado y globalizado. En este sentido, el empoderamiento digital no solo se limita a enseñar a los estudiantes a utilizar las CVA, sino que también busca desarrollar en ellos una mentalidad digital que les permita aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

En conclusión, la concepción epistémica del empoderamiento digital en la educación superior plantea un desafío y una oportunidad para las instituciones educativas. El desafío consiste en repensar los modelos pedagógicos tradicionales y diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las competencias digitales y el pensamiento crítico. La oportunidad radica en formar estudiantes capaces de construir su propio conocimiento, de adaptarse a un mundo en constante cambio y de contribuir a la creación de una sociedad más justa y equitativa.

Figura 27

Ideas que Definen el Empoderamiento Digital



Fuente: Jiménez (2024)

La figura veintisiete (27) permite sintetizar el constructo teórico sustantivo de la Reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA, que presento producto de las categorías emergentes, articulado con las narrativas de los versionantes, los fundamentos teóricos y mi postura como investigadora, donde se develó el hallazgo Empoderamiento Digital como un

rol de docente en el contexto universitario. El cual devela un nuevo paradigma educativo, donde el estudiante se concibe como un protagonista activo de su propio aprendizaje y a su impulsa y colabora en el aprendizaje de sus pares, donde hay libertad en el acceso a la información que lo motiva a ser investigador y tener un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, con capacidad para divulgar el conocimiento aprendido, donde el docente promueve y forma parte del trabajo cooperativo y colaborativo, promoviendo el desarrollo de la mentalidad digital y donde se concibe la realidad como un desafío o una oportunidad para trascender en el quehacer educativo.

Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC)

Por otro lado, se encuentra de la unidad categorial Modernización de los Procesos para Gestionar el Conocimiento (MPGC) en la cual integro las significaciones con base en el sentido emergente que otorgan los versionantes a los cuatro (4) hallazgos encontrados y sus constructos semánticos, siendo estos: innovación digital, trascender en lo académico y administrativo, reflexionar sobre la práctica docente y garantizar el aprendizaje.

Para iniciar esta sección, y abordar la innovación digital es preciso que mencione la narrativa del versionante A quien afirma “*hoy en día tengo la plataforma del campo virtual de la UPEL y ya no miro para los lados en cuanto a eso porque además es el deber ser y dentro de la universidad existen normativas en la universidad, pero debemos innovar sin romper esas normativas*” (L-90-94). Según esta narrativa puedo develar que innovar es introducir novedades o cambios significativos en un determinado ámbito sin romper con las normativas y reglamentos de la institución.

En respuesta a ello puedo afirmar que a lo largo del tiempo se han realizado muchos estudios sobre el término innovación, muchos autores la han definido desde distintos puntos de vista, dependiendo de su área del conocimiento. Para Escorsa & Valls (2004) “Es la explotación con éxito de nuevas ideas. Innovación es igual a invento más explotación” (p. 20). Es decir, que la innovación es un proceso dónde una idea o el descubrimiento de una necesidad permiten la creación y desarrollo de un producto/servicio o proceso útil y que sea aceptado por el mercado.

Para muchos autores la acción de innovar va más allá de tener una idea para crear o mejorar algo que ya existe, ellos mencionan que para que algo pueda llegar a ser considerado como una innovación, esta idea debe tener éxito (Sánchez, 2011). La innovación es un mecanismo que

permite transformar una organización, ya sea por medio de solventar una necesidad o para crear una necesidad dentro del mercado, es un proceso que se alimenta de la creación de nuevas ideas, conocimientos y prácticas que permiten la creación de cosas nuevas para las organizaciones. Cuando se logra generar una innovación exitosa esta permite que se creen ventajas competitivas dentro del mercado por eso las organizaciones tienden a brindar gran importancia a la acción de innovar.

Las teorías que involucran a la innovación se vienen nutriendo desde la segunda mitad del siglo XX, se han visto fuertemente influenciadas por varios campos del conocimiento, pero en especial con el campo empresarial y tecnológico, desde preguntas básicas como cuál es la razón por la cual innovan las empresas, o que factores dificultan la innovación en las empresas y en general con su funcionamiento interno y giro de negocios (OECD, 2005).

Finalmente, las organizaciones tienden a innovar cuando se encuentran en situaciones de incertidumbre, esto genera que los cambios a implementar provoquen dudas, más aún si el escenario se visualiza volátil y con resistencia al cambio, buscar nuevos escenarios y poner en práctica nuevas tecnologías y métodos organizativos para sus procesos de producción” (OECD, 2005, p. 35), sin embargo, esta misma incertidumbre en la mayoría de los casos se torna como un factor ejecutor porque predispone la organización a innovar y a su vez genera un ambiente creativo.

Seguidamente, está el testimonio del versionante B quien testifica que “*Convencida de las bondades de un Proyecto de Formación E-learning para la creación de los entornos virtuales de aprendizaje como una innovación virtual certera que debe ser desarrollada a partir de la concepción de una política que la sustente académica, legal y organizacionalmente*” (L-201-206). En consecuencia, puedo comprender de este testimonio que la innovación digital es fundamental para el crecimiento y la supervivencia de las organizaciones en un entorno cada vez más competitivo y cambiante.

Según Rodríguez & Bribiesca, (2020) actualmente mucho más que solo la comunicación se realiza de manera móvil y en tiempo real, las nuevas herramientas como lo son las CVA les permiten a las organizaciones mejorar sus procesos tanto internos como externos, modificando la forma de comunicación en las distintas estructuras organizacionales y así mismo en su cadena de suministros, ya que dan un mayor valor ofreciendo así una mejor experiencia a los clientes. Debido a los cambios que ha generado la era digital, muchos empresarios consideran que esto se ha dado de forma compleja y muy poco estructurada por ende surgen ciertas dudas, retos y preguntas que

solo aquellas empresas que sean capaces de responder a estas interrogantes serán las beneficiarias y aprovecharán de estas oportunidades digitales (Rodríguez & Bribiesca, 2020, p. 65).

La transformación digital ha tomado una gran importancia en los últimos tiempos y no sólo porque se utiliza para medir el desempeño de las CVA dentro de las organizaciones si no que actualmente estas juegan un rol indispensable en las empresas, ya que se las utiliza de forma cotidiana, la era digital está cambiando la manera en la que se hace negocios y solo los negocios que vean esta oportunidad podrán crear esa ventaja competitiva en esta nueva economía digital y global.

La irrupción de las tecnologías digitales ha transformado radicalmente diversos sectores, y la educación superior no es una excepción. La innovación digital en el ámbito universitario representa un cambio de paradigma que va más allá de la simple incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este nuevo enfoque busca aprovechar el potencial de las tecnologías para crear experiencias educativas más personalizadas, eficientes y relevantes para los estudiantes del siglo XXI.

Diversos autores han destacado la importancia de la innovación digital en la educación superior. Prensky (2001), por ejemplo, acuñó el término "nativos digitales" para referirse a las generaciones que han crecido inmersas en la tecnología y que, por tanto, tienen unas necesidades y expectativas de aprendizaje diferentes. Según este autor, las instituciones educativas deben adaptarse a estas nuevas generaciones y ofrecer experiencias de aprendizaje más dinámicas y participativas. Por su parte, Siemens (2004) ha defendido el concepto de "conectivismo" como un nuevo marco teórico para entender el aprendizaje en la era digital. El conectivismo enfatiza la importancia de las conexiones y las redes en la construcción del conocimiento, lo que implica un papel fundamental para las tecnologías digitales en la educación.

Entonces, la innovación digital en el sector universitario es un proceso en constante evolución que está redefiniendo la forma en que enseñamos y aprendemos. Al incorporar herramientas tecnológicas en los procesos educativos, las instituciones pueden ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas, flexibles y colaborativas. Sin embargo, es importante destacar que la tecnología no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr objetivos educativos más amplios. La clave está en utilizar las tecnologías de manera estratégica y pedagógicamente sólida, para así potenciar el desarrollo de las competencias del siglo XXI en los estudiantes.

En el contexto de la UPEL-IPB según el testimonio del versionante B, quien manifestó *“tenemos capacitación del personal docente a través del gran botón azul, todavía se manifiesta en el personal docente una resistencia al cambio tecnológico, muchos por no tener los recursos un teléfono celular Android, una computadora, acceso a internet y servicio eléctrico”* (L-347-352). Este testimonio permite develar la resistencia a la virtualización, la cual es considerada como una innovación digital. En este mismo sentido, está el relato del versionante D quien dijo *“en el diseño curricular el eje curricular TIC, así lo asumo yo, pero así no es asumido por mis pares, para el resto de los colegas, hay mucha resistencia al cambio, a las tecnologías”* (L-124-127). Es decir, que en el diseño curricular del año 2015 de la UPEL está declarada las TIC como un eje curricular, sin embargo, hay resistencia por parte de los docentes a incorporar el uso de las tecnologías en sus prácticas pedagógicas, muchas veces por falta de recursos tecnológicos, por falta de capacitación o por no querer innovar en su accionar pedagógico.

Entonces, la incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo ha generado un debate en torno a la resistencia que muchos docentes universitarios muestran ante este cambio. Si bien la innovación digital ofrece numerosas oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, diversos factores obstaculizan su plena implementación. La resistencia docente a la innovación digital puede atribuirse a múltiples causas.

En primer lugar, la falta de formación adecuada en el uso de las tecnologías educativas es un factor determinante. Muchos docentes, especialmente aquellos de generaciones anteriores, no han recibido la capacitación necesaria para integrar herramientas digitales en sus prácticas pedagógicas. En segundo lugar, la carga laboral excesiva y la falta de tiempo para dedicarse a la actualización profesional son obstáculos significativos. Además, la resistencia al cambio es un fenómeno humano natural que se manifiesta en diversos contextos, incluyendo el ámbito educativo. Los docentes pueden sentir incertidumbre ante lo desconocido y temor a perder el control sobre el proceso de enseñanza.

En fin, la resistencia docente a la innovación digital es un fenómeno complejo que requiere una atención integral. Para superar esta barrera, es necesario implementar estrategias que aborden tanto las causas individuales como las institucionales. La formación continua del profesorado, el diseño de programas de acompañamiento y el desarrollo de comunidades de práctica son algunas de las acciones que pueden favorecer la adopción de las tecnologías digitales en las universidades. Asimismo, es fundamental crear entornos institucionales que fomenten la innovación y reconozcan

el esfuerzo de los docentes que se involucran en estos procesos. Solo a través de una combinación de estas estrategias será posible superar la resistencia docente y aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías digitales para transformar la educación superior.

Por ende, la innovación digital en el contexto universitario conlleva a trascender en los procesos académicos y administrativos que permean el hecho educativo. Ante estos argumentos, me permito mostrar las evidencias del testimonio del versionante B quien declaró “*con apoyo de la fundación experta en educación virtual, todo ello con miras a consolidar competencias en pro de la modalidad B/learning para trascender en lo académico y administrativo haciendo uso de la virtualidad*” (L-196-201). Este versionante demuestra que busco hacer alianzas estratégicas con expertos para lograr la innovación digital en los procesos académicos y administrativos.

En este mismo orden de ideas, el versionante A expuso que “*te soy sincera trabajar por extensión académica me ha resultado tal vez un poco más sencillo realizar el trabajo, he podido actualizar e innovar en los procesos académicos y administrativos, lograr la digitalización, la actualización y capacitación del personal*” (L-252-257). Este testimonio me permitió develar las diferencias en cuanto al apoyo de recursos tecnológicos, conectividad, acceso a la información, capacitación, actualización y acompañamiento que brinda la versionante para que se ejecute con excelencia la innovación en los procesos que intervienen en el quehacer educativo específicamente en el área de extensión académica.

Por su parte, la versionante C expresó que “*Nosotros por la pandemia COVID-19 nos hemos visto en la obligación de hacer adecuaciones y transformaciones en los procesos administrativos y académicos en extensión académica, hemos aplicado una reingeniería y hemos integrados las CVA*” (L-155-159). Esta narrativa develó que la Pandemia COVID-19 fue el impulso para la innovación tecnológica de los procesos académicos, administrativos y de gestión en el área de extensión académica. Asumir, esos desafíos fue lo que permitió el trascender de extensión académica ante la virtualización.

Esto permite comprender que el estado actual de los sistemas administrativos tradicionales pone de relieve importantes desafíos que pueden perjudicar la experiencia educativa general. Sin embargo, al adoptar los avances tecnológicos y fomentar una cultura de innovación, las instituciones pueden transformar sus procesos administrativos, agilizar las operaciones y mejorar la comunicación y la colaboración.

La adopción de tecnología, herramientas digitales y CVA han surgido como un impulsor principal de esta transformación. Las instituciones educativas están implementando cada vez más sistemas de información estudiantil que centralizan los datos y agilizan las operaciones, lo que permite un manejo más eficiente de los registros estudiantiles y las tareas administrativas. Además, las plataformas de comunicación innovadoras mejoran la colaboración entre departamentos, reduciendo los retrasos en la toma de decisiones y mejorando la prestación de servicios.

Ahora bien, estos testimonios permiten develar que el docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica, es por ello que presento la narrativa del versionante C quien asegura *“Todo esto me lleva a reflexionar que mi accionar pedagógico debe estar dirigido a hacia la promoción de la producción de conocimiento concibiendo esto como un proceso fundamental para el progreso individual y colectivo”* (L-314-319). Además, el versionante D dijo *“Tenemos un diseño curricular que nos guía a cómo integrar las CVA para la producción de conocimiento, tenemos la plataforma donde están alojadas las aulas virtuales, tenemos los laboratorios y la sala OPSU como recursos para poder acceder a la plataforma, claro está hace falta la capacitación”* (L-127-132). Esto devela que algunos docentes de la UPEL-IPB son conscientes de reflexionar constantemente en su hacer pedagógico, lo que les permite estar en un proceso de capacitación, adecuación e innovación constante, a fin de redimensionar constantemente su práctica pedagógica para que esta se adecue a las necesidades de sus estudiantes y a su vez de respuesta a las directrices emanadas del diseño curricular.

Concibo la práctica pedagógica como una actividad didáctica que integra acciones vinculadas con los procesos formativos que el profesor desarrolla en la cotidianidad de las aulas. Se manifiesta en el acompañamiento académico individualizado o colectivo, al brindar espacios para la construcción del conocimiento, al promover escenarios para el diálogo, la reflexión, la interpretación y el análisis, al desarrollar una clase, en su discurso para hacer asequible los contenidos curriculares y explicitarlos, en las estrategias y actividades didácticas para enseñar valores, principios, rasgos personales y profesionales en la virtualidad o en la presencialidad.

Desde estos planteamientos se significa la práctica pedagógica como un elemento activador del desarrollo curricular, que propicia los espacios, escenarios y recursos didácticos para la ejecución del proceso curricular en el centro escolar centrado en procesos de enseñanza y aprendizaje. Sacristán (2005) plantea que la práctica pedagógica *“desempeña el papel de proveer de principios orientadores del desarrollo curricular para transformar la cultura”* (p. 121), en tal

sentido, su operatividad deviene de un conjunto principios que cargan de significados su quehacer didáctico en la búsqueda de afianzar una educación centrada en la formación personal y profesional. En este orden Díaz Quero (2006) significa la práctica pedagógica como “La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (p. 90), de la interpretación de lo expresado por el teórico, el profesor activa el currículo en el momento que este desarrolla su práctica pedagógica en los ambientes de aprendizajes para promover las experiencias, los saberes y conocimientos en sus estudiantes, mediante procedimientos holísticos que permitan contrastar teoría y práctica.

Por tales, consideraciones Díaz Quero (o. cit.) expresa que la práctica pedagógica desde una perspectiva ontológica, “es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación del docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros estudiantes, contribuir a resolver sus problemas” (p. 91), por ello no es una práctica cerrada, lineal y rutinaria; en cambio es (a) abierta porque atiende las dinámicas y necesidades del contexto; (b) recursiva porque integra métodos, procesos y acciones, (c) creativa porque se resignifica al desarrollar las construcciones curriculares. Estas caracterizaciones permiten engranar y concretar la visión del hombre, ciudadano y la sociedad deseada, por ende, la educación a través de la práctica pedagógica como activadora del desarrollo curricular debe propiciar espacios y condiciones a los estudiantes para identificarse como uno más dentro de la sociedad, en virtud de visualizarse como un ciudadano que contribuye con la mejora y el progreso del país.

Por tanto, la práctica pedagógica en consonancia con el quehacer curricular del docente da apertura a la innovación en y para el desarrollo social. Al permitir dibujar nuevos senderos curriculares que amplían las visiones y tendencias sobre el currículo y su construcción. Entender el proceso de construcción curricular de formar técnica, práctica o crítica implica comprender que el currículo asume distintas cosmovisiones y es en su operacionalización que adquiere su significación teórica y práctica.

Consecutivamente, es necesario mencionar el hallazgo encontrado en las narrativas de algunos versionantes sobre cómo garantizar el proceso de aprendizaje en los estudiantes, es por esto que cito lo mencionado por el versionante D quien manifestó “*daba informática entonces bueno, la dábamos todos en el laboratorio y cuando no había laboratorio nosotros nos íbamos para un cyber, alquilábamos los cyber y yo daba las clases allá en el cyber que estaba ubicado*

por la avenida Vargas, esto con la finalidad de actualizar a los estudiantes en el área de informática” (L-56-61). Este testimonio develó que el docente es el garante de asegurar que sus estudiantes logren la gestión de su propio conocimiento, por lo tanto, es el docente quien debe buscar, diseñar y evaluar estrategias didácticas innovadoras que incorporen el uso de las CVA como recursos para garantizar el aprendizaje significativo y para la vida.

De ahí, radica la importancia de las estrategias de aprendizaje vienen dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta a su aprendizaje. Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar el aprendizaje altamente significativo.

En este contexto, la práctica pedagógica y el accionar tecnopedagógico emergen como elementos clave para garantizar la efectividad de los aprendizajes. El accionar tecnopedagógico, que implica la integración de las TIC en la práctica docente, debe ir más allá de la simple utilización de herramientas tecnológicas. Es necesario que los docentes desarrollen competencias digitales que les permitan seleccionar y utilizar de manera efectiva los recursos tecnológicos disponibles. Además, es fundamental que se promueva un enfoque constructivista del aprendizaje, en el cual los estudiantes sean protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje. Como señala Román (2018), la tecnopedagogía representa una oportunidad para transformar la práctica docente tradicional, vinculando las herramientas tecnológicas con el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes.

La práctica pedagógica y el accionar tecnopedagógico son elementos indisolubles en el contexto de la educación virtual. La capacidad de los docentes para adaptarse a los cambios tecnológicos y diseñar experiencias de aprendizaje significativas y atractivas es fundamental para garantizar el éxito del aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, es necesario que la universidad brinde a los docentes la formación y el acompañamiento necesarios para desarrollar

las competencias digitales requeridas. Asimismo, es importante fomentar una cultura de innovación y experimentación, que permita explorar nuevas formas de hacer pedagogía en entornos virtuales.

Para asegurar que los estudiantes logren la adquisición de nuevos aprendizajes se necesita de un docente innovador. Esto me permite repensar en que la innovación necesita de innovadores. Necesita de personas que se ilusionen, que se identifiquen y se comprometan con un proyecto que introduzca un cambio en sus prácticas habituales. Todo docente en cualquier momento de su carrera profesional ha intentado llevar a la práctica alguna idea, alguna nueva metodología o procedimiento. Muchos docentes en nuestra universidad presentan proyectos de innovación educativa que son financiados por la institución.

En consecuencia, a los planteamientos descritos anteriormente debo mencionar los expuesto por el versionante B quien manifestó “*He de resaltar que, valiéndome del rol de jefe de departamento de educación a distancia, fue que logré realizar alianzas estratégicas con una fundación de reconocimiento internacional*” (L-188-191). Este testimonio develó que los docentes de la UPEL-IPB han tenido apoyo por parte de los gerentes educativos al momento de presentar sus proyectos de innovación tecnológica; sin embargo, se evidenció uno de los problemas permanentes en la innovación educativa es su escasa sostenibilidad. Los proyectos de innovación educativa en la universidad tienen una vida corta. Existen múltiples amenazas que lastran las posibilidades de continuidad de estos cambios. Bien porque los líderes del cambio dejen la universidad, porque se agoten los recursos, porque otros profesores interfieran y hagan fracasar el cambio, por la intensidad del trabajo que puede suponer organizar la enseñanza de forma diferente, entre otros.

En correspondencia con las narrativas de los versionantes, las aseveraciones presentadas anteriormente, los fundamentos epistémicos, desde el interés por la integración de los hallazgos encontrados y con el fin de innovar en conocimiento científico emergió el hallazgo el docente innovador, el cual es concebido desde mi postura como un agente de cambio siendo el responsable del proceso de enseñanza aprendizaje y por ende el encargado de propiciar la innovación en las prácticas pedagógicas. El docente innovador permanece en constante reflexión de su accionar pedagógico, sumergiéndose en procesos dialógicos, dialecticos y críticos, para lograr la trascendencia del rol docente, desde el ser y el hacer. El ser, es movilizado por valores afectivos / éticos de motivación, entusiasmo y compromiso, necesarios para abrirse a un quehacer docente

innovador, en sintonía a lo expresado por Duart (2000), al establecer que los valores son hitos de autorrealización personal, ideales que marcan pautas para nuestro comportamiento individual y colectivo, constituyéndose herramientas de análisis de situaciones que vivimos y, en definitiva, de todo lo que nos permite decidir y elegir mejor.

Ante esta concepción de compromiso el docente innovador, se hace imprescindible la actualización docente, que permita la interactividad y aplicación de nuevos medios, con posibilidad de cambiar las prácticas pedagógicas tradicionalistas. En ese hacer, cobra importancia asumir un acompañamiento y asesoramiento de un equipo interdisciplinario, cuya sinergia permita constituir comunidades virtuales de aprendizaje en pro de prácticas pedagógicas virtuales innovadoras, convirtiéndose en espacio de socialización del conocimiento y participación social.

Es así como a nivel universitario, es impostergable nuevas perspectivas del quehacer pedagógico, donde el docente debe concebir su hacer como materia de investigación, reflexionando sobre éste, en la voluntad de procurar cambios e innovaciones con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas. Por lo antes mencionado, es impostergable abrir espacios para el aprendizaje que permitan modificar no solo la forma de hacer las cosas, sino los valores y significados construidos y compartidos colectivamente, mediante reflexión crítica y discusión acerca de acciones individuales y conjuntas que pueden generar cambios y transformaciones importantes y la reconstrucción de esquemas mentales de los miembros de la institución, a objeto de desarrollar una visión de conjunto y fortalecer comportamientos en pro de facilitar institucionalización de cambios a emprender.

Figura 28

Ideas que Definen al Docente Innovador



Fuente: Jiménez (2024)

La figura veintiocho (28) permite sintetizar el constructo teórico sustantivo de la Reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA, que presento producto de las categorías emergentes, articulado con las narrativas de los versionantes, los fundamentos teóricos y mi postura como investigadora, donde se develó el hallazgo Docente Innovador, en palabras de Díaz y Guambi (2018) “constituye el motor impulsor del desarrollo y crecimiento organizacional hacia la competitividad en un mercado cada vez más exigente y demandante” (p. 212); haciendo que se vuelva urgente un cambio paradigmático que permita a los docentes visualizar el camino a seguir hacia mejores propuestas.

En relación a lo antes citado y desde mi concepción de mundo el docente innovador ciertas competencias que lo califiquen para desempeñarse como un docente verdaderamente innovador, no solo de palabras sino también, de hechos que generen cambios y transformaciones en el contexto donde se desenvuelva. Ante esto el docente innovador debe tener competencias tecnológicas tales como: Dominio de herramientas digitales: Manejo fluido de computadoras, software educativo, plataformas virtuales, herramientas de productividad y redes sociales;

Alfabetización digital: Comprensión de conceptos básicos de informática, internet y seguridad en línea; Creación de contenidos digitales: Diseño de presentaciones, videos, infografías y otros materiales educativos utilizando diversas herramientas.

Competencias pedagógicas tales como: Diseño de experiencias de aprendizaje, Creación de actividades y proyectos que promuevan el aprendizaje activo, colaborativo y significativo a través de las tecnologías; Integración curricular: Adaptación de los contenidos curriculares a las herramientas digitales, buscando potenciar los aprendizajes; Evaluación de los aprendizajes: Utilización de herramientas tecnológicas para evaluar los avances de los estudiantes de manera diversa y significativa.

Competencias Didácticas tales como: Metodologías activas, Aplicación de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el aprendizaje colaborativo, apoyadas en las tecnologías; Fomento de la creatividad: Estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico a través de actividades digitales; Comunicación efectiva: Uso de las tecnologías para comunicarse de manera clara y efectiva con los estudiantes, padres y colegas.

Otras Competencias Relevantes tales como: Pensamiento crítico, capacidad para analizar y evaluar información de manera crítica, seleccionando las herramientas y recursos más adecuados; Adaptabilidad: Disposición a aprender nuevas tecnologías y adaptarse a los cambios constantes del entorno digital; Trabajo en equipo: Colaboración con otros docentes y expertos para desarrollar proyectos innovadores y Liderazgo: Capacidad para liderar procesos de innovación educativa en su institución.

Las competencias de un docente innovador son fundamentales en el escenario educativo actual, caracterizado por la rápida evolución tecnológica y los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad. Estas habilidades permiten a los educadores transformar sus prácticas pedagógicas, adaptándose a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI y fomentando un aprendizaje más significativo y efectivo.

Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC)

Por otro lado, se encuentra de la unidad categorial Estrategias para Potenciar la Reingeniería del Conocimiento (EPRC) en la cual integro las significaciones con base en el sentido emergente que otorgan los versionantes a los cuatro (4) hallazgos encontrados y sus constructos

semánticos, siendo estos: autoaprendizaje, gerente educativo, recursividad de la reingeniería y metacognición.

Para iniciar, la categoría auto aprendizaje que emergió de los testimonios del versionante A quien aseveró “*el estudiante también debe estar comprometido con su autoaprendizaje, a leer a investigar, a producir conocimiento*” (L-374-376). De este testimonio puede develar que el autoaprendizaje es la habilidad que tiene una persona para adquirir conocimientos sin depender de un instructor o guía, es decir, la persona es autónoma y desarrolla sus capacidades por su cuenta y a su propio ritmo; sin embargo, la versionante manifiesta la importancia de que el estudiante esté comprometido con su autoaprendizaje, es decir que lo conciba como verdad, como una cualidad que le va a permitir trascender en su propio aprendizaje.

La importancia del autoaprendizaje radica en que, tal como señala Solórzano (2017), es un aliado para el proceso educativo porque el tiempo que una persona se encuentra en los centros académicos es relativamente escaso, sobre todo para el cúmulo de conocimientos que necesita para prepararse ante el proceso evolutivo del saber y los esquemas de investigación que mutan constantemente. Izaguirre (2010), destaca que el autoaprendizaje “establece que no sólo se aprende dentro del aula, que el alumno puede aprovechar muchos otros espacios que la escuela puede ofrecer, o bien, el medio ambiente, que le permiten enriquecer sus experiencias” (p. 148), así que ambas posturas concuerdan en que hay potencial para aprender no sólo dentro de las instituciones educacionales sino también fuera de ellas.

El desarrollo de las capacidades en cada persona para regular sus acciones sobre la adquisición de saberes, también irá de la mano con las estrategias que se implementen a tal fin. Estas técnicas en concordancia con los recursos adecuados, tendrán que ser adaptadas por el propio interesado en el autoaprendizaje, con aplicación de creatividad y destreza para lo que le resulte más pertinente. Así, en situaciones normales se puede utilizar la investigación que lleven a cabo los mismos educandos en la biblioteca, los recursos audiovisuales con los que cuenten en sus casas, las vivencias de la cotidianidad en sus comunidades, entre otros. Sin embargo, las especiales condiciones de la actual pandemia, los recursos tecnológicos también pueden convertirse en aliados cruciales para lograr el aprendizaje.

En consecuencia, me es necesario traer la narrativa del versionante C quien afirma “*como profesora de planta y contratada siempre me gustaba hacer cursos, talleres y fue a través de indagar, como mi propia autogestión del conocimiento, y me metía e iba indagando y nadie me*

dijo aquí hay esto aquí hay lo otro, no, sino que yo misma me iba metiendo en las páginas web para aprender” (L- 59-65). De esta narrativa puedo significar la auto gestión del conocimiento, la cual concibo como el compromiso asumido para lograr el autoaprendizaje.

Por su parte, la Versionante D develó a través de su testimonio que *“fue la pandemia que nos hizo a nivel global tener que buscar la tecnología el uso de esta para poder lograr el aprendizaje en nuestros estudiantes”* (L-146-149). Este testimonio me permitió comprender el confinamiento por la pandemia COVID-19 nos hizo despertar y buscar la manera para poder solucionar las diversas situaciones que se nos presentaron tanto de la vida cotidiana como de nuestra vida profesional.

El por esta razón, que surge el autoaprendizaje como una herramienta necesaria para los seres humanos en el siglo XXI, en vista que los cambios en la nueva sociedad del conocimiento resultan dinámicos. La contingencia de la COVID-19, ha servido como testimonio de que es menester desarrollar estrategias fundadas en las TIC y otras consideraciones, de forma que se continúe con el aprendizaje, aun cuando en circunstancias adversas no se pueda contar con la educación de manera presencial.

Por eso Gurrola (2020) reseña que en marzo del año 2020 se declaró la contingencia y los centros escolares fueron cerrados, trastornando totalmente la vida cotidiana de millones de personas de todas las edades. En el caso de los profesores, teníamos la responsabilidad de diseñar diversas estrategias didácticas a través de la virtualidad para continuar con nuestras clases. Algunas de las habilidades que nos vimos en la necesidad de aprender por nosotros mismos fueron la realización de búsquedas efectivas de información en fuentes confiables, habilidades lectoescritoras para la comprensión, de la información recabada, capacidad para transformarla, comunicarla y aplicarla en la resolución de un problema o situación cotidiana. Otra habilidad más es la autorregulación, esto significa que debemos ser capaces de ponernos metas, diseñar estrategias para cumplirlas y evaluar los resultados obtenidos para mejorar constantemente.

Seguidamente, menciono lo relatado por el versionante D quien develó que *“la individualidad del ser que se está formando en la actualidad necesita con urgencia una motivación al logro para generar conocimiento a través de la virtualización”* (L-214-216). Es decir, que para poder alcanzar el autoaprendizaje es necesario estar motivado. Como señala Sepúlveda (2005) *“para empezar a pintar nuestra vida de colores alegres es importante sentirnos motivados”* (p. 66), por lo que en el proceso de autoaprendizaje esa motivación aparte del deseo de superación, la

responsabilidad y la aplicación en el logro de la construcción de sapiencias sólidas, dependerá del ser humano que sea atraído por el interés de conocer cosas nuevas que lo enriquezcan de forma interna y que le puedan servir para aplicarlas en la realidad.

En fin, el autoaprendizaje es un proceso que implica la gestión de los propios conocimientos por el sujeto que lo realiza. Esto en primer lugar, pues la administración del educando sobre los procesos es fundamental. Con el autoaprendizaje, la gestión del conocimiento depende del sujeto interesado. Sin embargo, en él también pueden mediar e influir el docente, la familia e incluso la comunidad, en aras de que el estudiante sea guiado adecuadamente con provecho personal, académico y social.

Entonces, si el docente forma parte del proceso educativo y puede influir en la formación de los estudiantes puede ser considerado como un gerente educativo, en palabras del versionante B quien manifiesta *“es primordial el despliegue de una política institucional para desarrollar procesos de formación docente con incorporación de las CVA, amparados con los basamentos legales definidos para tal fin en el Plan Nacional de Ciencia y Tecnologías (2005-2030), de tal manera que esta formación brinde las competencias necesarias para afrontar los desafíos y demandas que estos nuevos escenarios nos imponen para garantizarla producción del conocimiento y que se pueda divulgar las producciones a diversos contextos”* (L-322-332).

De este testimonio puedo develar las exigencias de las acciones del gerente educativo en cuanto a la institucionalización de la educación virtual en la universidad. Esto me lleva a reflexionar que en mi contexto universitario el docente además de cumplir sus funciones de docencia, cumple funciones de investigación, extensión y gestión. Entonces el gerente educativo está para llevar la dirección y orientación de todos los actores de la comunidad educativa, también de la administración de los recursos con la finalidad de garantizar la calidad del servicio que ofrece, es el encargado de mejorar la aplicación del curriculum, los procesos docentes y administrativos, así como la vinculación de la institución con su comunidad y entorno en lo educativo.

Entre las competencias que debe poseer el directivo en la educación están:

- 1) el manejo de las relaciones interpersonales. Su rol es motivar y estimular la participación y compromiso con las labores docentes, administrativas y proyectos a acometer (Santos, 1996); 2) el manejo de la información, lo que permite tener una visión de conjunto de la realidad de la escuela y de los procesos docentes y administrativos; y 3) la toma de decisiones y la autoridad para emprender nuevos planes, organizar el trabajo, asignar las personas y recursos disponibles para su ejecución (Quinn, 1993, p. 43).

El perfil profesional de competencias del gerente educativo se puede analizar a través de la capacidad para dirigir a la institución en un ambiente y cultura de trabajo en equipo, en la capacidad de intervenir de manera continua y participativa en el ciclo de planificar, ejecutar, revisar y actuar. Para lograr una institución educativa de excelencia se requiere de insumos, tales como estudiantes con competencias y conocimientos previos, docentes preparados y capacitados, plan de estudio vigente y el ambiente institucional determinado por la cultura y el clima organizacional que posee, aceptando la diversidad existente en la sociedad y fomentando la inclusión en todos sus sentidos, logrando como resultado alumnos que desarrollen aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados, transformando insumos en resultados planteados.

En consecuencia, pudo citar la narrativa del versionante C quien declara “debe ser porque soy gerente y debo ayudar en la actualización de esos procesos académicos y administrativos, además de orientar a las personas que están a mi cargo a que esos procesos se den” (L-329-333). Esta narrativa me permitió significar y comprender la importancia de que docente reconozca sus funciones como gerente educativo a nivel micro curricular en el aula con los estudiantes y a nivel gerencial en las funciones que desempeña. Este reconocimiento va a direccionar su hacer y lo conduce al cumplimiento de los objetivos preestablecidos por la universidad.

El gerente educativo debe saber qué pretende alcanzar y adónde quiere llegar, por ello, debe tener claro los planes y objetivos a lograr, de ahí la importancia de la gerencia educativa, que según Manes (2003) se refiere al “proceso mediante el cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la institución y sus relaciones con el entorno, con miras a conseguir las funciones institucionales mediante el trabajo de todos los miembros...” (p. 11).

El desempeño del personal directivo constituye uno de los principales factores de calidad del servicio educativo. De ahí la importancia de contar con directivos cuyo perfil integre competencias personales y profesionales como patrones generales de comportamiento y ejecución de acciones concretas, que propicien el desarrollo con excelencia del ejercicio profesional y, de donde emerja un conjunto de factores, componentes y relaciones entre los distintos actores, que le impriman calidad al sistema educativo.

En otro sentido, se encuentra la categoría recursividad de la reingeniería, la cual se evidenció en el testimonio del versionante A quien declaró que *“entonces si tus combinas la teoría con esas herramientas esto te da la oportunidad de hacerlo algo nuevo, de gestionar el conocimiento a través de una forma nueva, tal vez desconocida para ti como docente”* (L-352-365). Este testimonio me permitió develar los elementos clave de la reingeniería, donde se modifican, transforman o adecuan ciertos procesos o pasos del proceso para generar algo nuevo.

Al revisar la historia de la reingeniería, ésta tiene sus orígenes en los principios de la administración, en los primeros años del siglo XIX, no se llamaba reingeniería. El objetivo de la reingeniería es hacer de *“todos nuestros procesos los mejores de su clase”*. Frederick Taylor sugirió, en 1880, que los directivos usaran los métodos a su alcance para optimizar la productividad (se refería a la reingeniería de procesos) (Peppard, y Phillip, 1998).

Pero un mayor avance en términos de flexibilidad y oportunidad de la herramienta gerencial de la reingeniería renovadora de Manganelli y Klein (1995) quienes plantearon en su obra *"Cómo hacer Reingeniería, la Rápida reingeniería, Rp"*. Que permitiría abordar de manera prioritaria cambios en los procesos críticos de una función o de un departamento o de una unidad productiva, sin esperar y aspirar al cambio total de la organización a través de cinco etapas: Preparación, Identificación, Visión, Solución y Transformación. Esto me permite comprender que, la reingeniería vista desde la postura de Manganelli y Klein constituye una recreación y reconfiguración de las actividades y procesos de la empresa, lo cual implica volver a crear y configurar los procesos críticos de la compañía a los efectos de lograr incrementos significativos, y en un corto período de tiempo, en materia de rentabilidad, productividad, tiempo de respuesta, y calidad, lo cual implica la obtención de ventajas competitivas.

En este sentido, una reingeniería en el recurso humano se refiere a liderar hacia la productividad y calidad de la organización, por medio de un clima y una cultura organizacional basada en una mejor adaptabilidad del recurso humano hacia las nuevas exigencias y filosofías de la organización; asimismo, esta fuerte gestión de valores dará paso a que los miembros de la organización se sientan identificados, seguros dentro de la misma y que trabajen en equipo por las mejoras continuas de la organización.

Por lo tanto, puedo interpretar que nadie puede ser un instrumento de cambio, si antes no cambia primero, porque cada cabeza es un mundo, lo que significa que cada uno concibe el mundo

de manera diferente, pues en realidad no está en lo que decimos, sino en lo que entienden los demás sobre lo que decimos, es por ello que la comunicación implica abandonar nuestros prejuicios y dejar de emitir juicios de valor.

Por su parte, el versionante C declaro que *“Yo pienso que cada docente puede hacer su reingeniería según su contexto, según su concepción de educación, sus aprendizajes previos y al mismo tiempo según la necesidad que el observe”* (L-264-267). La reingeniería es un enfoque que analiza y modifica los procesos básicos de trabajo en las organizaciones. En realidad, las perspectivas de la reingeniería pueden ser muy atractivas para el personal de la UPEL-IPB, pues le permitirá aplicar a plenitud todos sus conocimientos en sus institutos, con el propósito de hacerlos más efectivos, logrando mayor rapidez en las tareas, mayor cantidad en la producción, mayor calidad, menores costos, mayores ganancias (Peppard, y Rowland, 1998).

Además, el versionante D declaró que *“Creo que nuestros directivos hacen reingeniería sin ser conscientes de ello, claro no una reingeniería radical de procesos, sino más bien una reingeniería de adecuaciones y cambios”* (L-204-207). Este testimonio devela que el personal directivo de la UPEL-IPB hace reingeniería inconscientemente, puesto que diagnostica el proceso que se encuentra en estado crítico, busca la oportunidad de mejora y adecuación necesaria para garantizar la solución del proceso.

En este sentido, el versionante B manifestó que *“Considero desde mi accionar pedagógico que las estrategias para potenciar la reingeniería del conocimiento de las cuales hago uso son identificar el proceso crítico, priorizando lo que necesita ser actualizado, para luego evaluar los procesos de conocimiento actuales e ir ajustándolos cada vez que sea necesario”* (L-293-299). Puedo comprender y generar una definición de reingeniería del conocimiento visto desde dos ángulos de análisis un ángulo desde lo mensurable, lo medible, lo cuantificable y otro ángulo que nos invita analizar la reingeniería desde sus elementos blandos como lo es la calidad de las relaciones humanas, la naturaleza del crecimiento personal, la satisfacción que reporta y que permite a los individuos y a las organizaciones crecer cualitativamente.

Entonces, la reingeniería del conocimiento nos invita a ver el mundo desde diferentes perspectivas a las que usualmente lo hacemos, a abandonar nuestros prejuicios, a desarrollar la universalidad del pensamiento para comprender la totalidad del mundo, necesitamos evolucionar y adaptarnos a un sistema de desarrollo y a un esquema productivo de comunicación para resolver

lo irreconciliable y aspirar a una sociedad que sea el reflejo de todos y no solo de unos pocos, es decir que sea el reflejo del deber ser.

La reingeniería del conocimiento se presenta en la UPEL-IPB como una necesidad imperiosa para garantizar la calidad y la relevancia de la educación universitaria en un mundo cada vez más complejo y cambiante. Si bien su implementación requiere de un esfuerzo conjunto de todas las partes involucradas, los beneficios que se obtienen a largo plazo justifican plenamente este cambio, adecuación o transformación. Es fundamental que las instituciones de educación superior asuman un papel protagónico en este proceso, fomentando una cultura de la innovación y la mejora continua.

Consecutivamente, el versionante D manifestó que *“todo esto me lleva a pensar que debemos hacer una reingeniería del docente a nivel micro curricular para poder aumentar la matrícula, lograr la permanencia de los estudiantes, donde los procesos de formación vayan en sintonía con la exigencia actuales y donde se utilice la virtualidad como esa bisagra que abre las puertas al conocimiento”* (L-174-180). Este testimonio develó la necesidad que tiene la universidad en sus especialidades de hacer reingeniería a nivel curricular, tanto en los procesos emanados del diseño curricular 2015 como a nivel del microcurrículo, es decir, de las prácticas pedagógicas que estén en coherencia con las exigencias de este mundo globalizado donde estamos sumergidos.

Es por ello, que traigo a colación la narrativa del versionante C quien manifestó *“Existe un abanico de herramientas tecnológicas, pero para hacer reingeniería del conocimiento debes tener esa competencia y arte didáctico para poder integrar técnicas, métodos, procedimientos y recursos para diseñar las estrategias didácticas que van a permitir gestión conocimiento”* (L-238-243). Esta narrativa develo el significado del saber didáctico, que en palabras de Boscán (2003) refiere que el saber didáctico hace referencia al qué, cómo, por qué, para qué y para quiénes se enseña, es decir, se funda en el cuestionamiento hecho por el docente a su práctica cotidiana y en especial al modo de enseñar. Específicamente, delibera sobre el qué de los contenidos a enseñar, el cómo de las acciones a ejecutar durante la enseñanza y el por qué, para qué y para quiénes va a enseñar. Es un saber vinculado a la visión filosófica y epistemológica del educador, pero también al compromiso moral, ético y político de sus acciones como enseñante.

La construcción del saber didáctico, según Medina y Salvador (2009) *“...ha de estar estrechamente contextualizada y ligada a las exigencias concretas de la localidad en la que se*

desarrolla la actividad formativa, pero con una perspectiva universal...” (p. 12). Es decir, se debe considerar no sólo las características y necesidades de los escenarios donde el docente se desenvuelve cotidianamente, sino también, aquellas demandas sociales del contexto nacional y mundial para poder formar los seres humanos que el mundo requiere. Esto me lleva a pensar que el saber didáctico es una práctica social que involucra no sólo de modo inmediato a los sujetos pensantes y actuantes del proceso educativo, sino también, a todas las personas que forman parte de la sociedad.

En este sentido, el versionante C manifestó que *“considero que mi saber didáctico se construye y deconstruye de acuerdo a las exigencias imperativas de cada grupo de estudiantes en cada lapso académico”* (L-297-299). En consecuencia, el saber didáctico es la manera como el profesor puede reflexionar y comprender lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace. Concretamente emana de cuestiones concernientes al qué, cómo, quiénes, por qué y para qué del proceso de aprendizajes. Por ello, el docente durante su experiencia cotidiana debe detenerse a mirar y reflexionar sobre lo vivido, conocer y comprender el modo en que los estudiantes aprenden, sus dificultades, la pertinencia de las estrategias didácticas, las evaluaciones desarrolladas, el uso oportuno de los materiales didácticos, entre otros aspectos.

Seguidamente, el versionante D manifestó que *“Yo puedo decir que la gestión del conocimiento en la era digital demanda una competencias, recursos y convicción de ese docente que va a formar a otros que también están sumergidos en esta época postmoderna, lo que lleva a reflexionar que aquí no hay receta, sino reflexionar sobre el conocimiento que saben los demás, sobre qué información necesitan los demás y sobre cómo se puede utilizar el propio conocimiento”* (L-227-234). Este testimonio devela la gestión del conocimiento en la era digital. En el cual considero que la educación superior, se encuentra en un proceso de transformación profunda impulsado por la era digital. En este nuevo escenario, la gestión del conocimiento emerge como un elemento clave para redefinir las prácticas pedagógicas y fomentar el aprendizaje activo y colaborativo.

La teoría de la creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (1995), aplicada al ámbito educativo, plantea que el conocimiento se genera a través de un proceso cíclico de socialización, externalización, combinación e internalización. En el contexto digital, las instituciones de educación superior pueden facilitar este proceso mediante el uso de plataformas

virtuales de aprendizaje, foros de discusión, y herramientas colaborativas que permitan a los estudiantes compartir experiencias, conocimientos tácitos y explícitos.

Por su parte, Davenport y Prusak (1998) enfatizan el papel de las CVA en la gestión del conocimiento. En el ámbito académico, estas comunidades pueden tomar la forma de grupos de estudio, proyectos colaborativos o redes de investigación. Las tecnologías digitales facilitan la creación y el mantenimiento de estas comunidades, permitiendo a los estudiantes y docentes conectarse, compartir recursos y co-construir el conocimiento. Es fundamental que las universidades inviertan en tecnologías digitales y en la formación de docentes para que puedan aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la gestión del conocimiento. De esta manera, se podrá preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Además, ese testimonio devela que, en este hilo conductor, los docentes en una comunidad autorreflexiva, se contemplan a sí mismos como agentes sociales que tienen el deber de expresar, mediante su propia acción, sus juicios prácticos acerca de cambios necesarios en educación, es decir, mediante su praxis. Al respecto, Schön (1983), entre sus postulados, señala la reflexión en la acción, implica pensar sobre lo que se hace a la vez que se actúa, es decir un metaconocimiento en la acción. Se trata de una auto coordinación de los docentes, en función de superar obstáculos y barreras organizacionales limitantes en la generación de praxis pedagógica bajo escenarios innovadores, como alternativas para transformar realidades de aprendizajes.

La era digital ha revolucionado la forma en que accedemos, procesamos y utilizamos la información. En este contexto, el metaconocimiento, es decir, la conciencia que tenemos sobre nuestro propio conocimiento, ha adquirido una relevancia inusitada. Como señala Jonassen (1996), el metaconocimiento es esencial para navegar por la complejidad y la abundancia de información que caracteriza la era digital.

La relación entre el metaconocimiento y la era digital se manifiesta de diversas maneras. Por un lado, la proliferación de herramientas digitales ha facilitado el acceso a una cantidad inimaginable de información. Sin embargo, esta abundancia presenta un desafío ¿cómo discernir qué información es relevante y confiable? El metaconocimiento nos permite desarrollar habilidades críticas para evaluar la calidad de las fuentes, identificar sesgos y construir argumentos sólidos. Por otro lado, las plataformas digitales permiten personalizar los procesos de aprendizaje, adaptándolos a las necesidades y estilos cognitivos de cada individuo. En este sentido, el

metaconocimiento es fundamental para que los estudiantes puedan establecer metas de aprendizaje personalizadas, monitorear su propio progreso y reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje.

En definitiva, el metaconocimiento se ha convertido en una habilidad esencial para desenvolverse en la era digital. Como señala Flavell (1979), el metaconocimiento nos permite ser aprendices más activos y autónomos, capaces de regular nuestros propios procesos cognitivos. En un mundo caracterizado por la constante evolución tecnológica, el desarrollo del metaconocimiento es fundamental para garantizar que las personas puedan adaptarse a los cambios y aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la era digital.

En correspondencia con las narrativas de los versionantes, las aseveraciones presentadas anteriormente, los fundamentos epistémicos, desde el interés por la integración de los hallazgos encontrados y con el fin de innovar en conocimiento científico emergió el hallazgo de la pedagogía autopoietica, la cual concibe a la educación como un sistema que a su vez hacen parte de subsistemas, conformando entre todos a la comunidad educativa. Una teoría basada en la autopoiesis para la educación, presenta la posibilidad de hacerle un abordaje gerencial desde la perspectiva sistémica a un proceso base para el desarrollo de la humanidad, como lo es este, porque si la UPEL-IPB hoy día está ávida de talento humano competente, creativo e innovador capaz de dar respuesta a estímulos del entorno y anticiparse a los cambios, entonces es el nivel gerencial educativo básico y medio, una de las instancias llamadas a generar propuestas innovadoras para su formación.

Para tal efecto se debe tener en cuenta, que se develó en los versionantes el deseo de que haya un cambio en la educación de nuestro instituto y que esté apoyada en el uso de las CVA, en sus palabras y actitudes se interpretan tales inquietudes. Se observa a las diferentes partes que conforman nuestra universidad desde sus diferentes áreas pregrado, postgrado y extensión académica, los cuales desde su nivel de competencia se encuentran realizando proyectos interesantes y de autogestión, aportándole desde su hacer a la educación universitaria, sin embargo, al contrastar con las percepciones desde los diferentes haceres, se evidencia disparidad y no logra apreciarse lo que se viene desarrollando, hay aislamiento, se trabaja en forma separada, hace falta más cohesión y más integración entre las áreas de la UPEL-IPB.

Según, Maturana (ob. cit), sin duda es posible hablar de sistemas autopoieticos de tercer orden al considerar el caso de una colmena, o de una colonia, o de una familia o de un sistema social como un agregado de organismos. Es por esto que tiene una gran aplicabilidad este concepto

en las instituciones educativas como un todo, un sistema conformado por organismos como es el caso de los integrantes de la comunidad educativa. Lo cual al ser abordado desde la perspectiva del todo, ofrece herramientas para llevar a cabo una gerencia educativa sistémica. Logrando así una interacción y cohesión entre los subsistemas.

De esta manera, el impulso de la autonomía, la singularidad y la auto construcción de estructuras como base del desarrollo de la autopoiesis de tercer orden en los sistemas educativos, se convierte en la base del desarrollo de una gerencia orientada al desarrollo del talento en las organizaciones sociales en diferentes niveles, porque se da desde la parte individual, (organismos) las relaciones entre ellos y a la vez la interacciones de los subsistemas que entre ellos conforman y el entorno del cual hacen parte.

En este sentido, es pertinente preguntarse si se está educando de acuerdo a las necesidades del mundo actual, formando personas capaces no solamente de repetir lo que otros han dicho, sino de desarrollar el pensamiento creativo y crítico, el autoaprendizaje, el metaconocimiento, el sentido de justicia, confianza, integridad, sensibilidad, responsabilidad en la toma de decisiones, innovación y creatividad para gestionar el conocimiento.

Por tanto, hablar de innovación, requiere definitivamente incluir la creación y difusión de nuevas prácticas en las diferentes áreas del saber donde se requiera solucionar problemas y desafíos que con el desarrollo tecnológico se han ido incrementando. En este sentido, la innovación debe tomarse como algo inevitable si lo que se persigue es mejorar o solventar las formas en cómo se enseña y se aprende.

En definitiva, la innovación educativa involucra cambios en las actitudes, en las creencias, en las concepciones de la función de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos cambios pueden ser asimilados si el docente está inmerso en un proceso autopoietico que le permita adaptarse a lo nuevo, a lo novedoso. En consecuencia, la innovación implica pensar y repensar lo establecido y apuntalar a su mejora. El docente innovador autopoietico, puede librar una batalla contra lo rutinario y usual, en espacios donde se propicie la disposición a investigar, descubrir, criticar, reflexionar, pensar, repensar y cambiar, todo esto a través de la adaptación proporcionada por su condición autopoietica.

La pedagogía autopoietica propone un modelo educativo que concibe al estudiante como un sistema autopoietico. Es decir, como un ser autónomo capaz de generar sus propias estructuras y procesos de aprendizaje, la cual promueve la construcción activa del conocimiento por parte del

estudiante. En este sentido, el docente actúa como un facilitador, creando ambientes de aprendizaje que estimulen la curiosidad, la creatividad y la autonomía de los estudiantes. El aprendizaje es un proceso de construcción de significados que ocurre en interacción con el entorno. Por tanto, la pedagogía autopoietica busca generar experiencias de aprendizaje significativas que permitan a los estudiantes conectar los nuevos conocimientos con sus saberes previos y con su propia experiencia de vida.

Figura 29

Ideas que Definen la Pedagogía Autopoietica



Fuente: Jiménez (2024)

La figura veintinueve (29) permite sintetizar el constructo teórico sustantivo de la Reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA, que presento producto de las categorías emergentes, articulado con las narrativas de los versionantes, los fundamentos teóricos y mi postura como investigadora, donde se develó el hallazgo Pedagogía Autopoietica, la cual concibo desde mi postura epistémica como un enfoque que entiende el aprendizaje como un proceso dinámico y auto organizado, donde cada individuo construye su propio conocimiento de manera única. Es por ello, que establezco en la figura veintinueve (29) tres constructos teóricos, el

primero la visión autopoietica de la universidad, donde la educación es vista como un sistema que se produce y organiza en función de alcanzar los objetivos organizacionales y ofrecer una educación de calidad y de vanguardia. Promueve la interacción recursiva del personal para garantizar la comunicación efectiva y asertiva, logrando así el cumplimiento exitoso de las funciones de cada subsistema que la componen. Además, su personal académico, administrativo, obreros y gerentes educativos son competentes, creativos e innovadores y todos trabajan en equipo para mantener, adecuar, innovar y transformar sus procesos para que sean cada vez más eficientes.

La pedagógica autopoietica desde mi cosmovisión concibe al estudiante como un ser activo y autónomo en la construcción de su aprendizaje; además, él establece sus propias conexiones y redes de conocimiento y fundamenta su hacer en el aprendizaje social, cooperativo y colaborativo. A su vez, la pedagogía autopoietica concibe al docente como facilitador que crea ambientes de aprendizaje ricos y desafiantes, donde estimula la creatividad, la curiosidad y autonomía de sus estudiantes; también, genera experiencias de aprendizaje significativo y establece relaciones de confianza y respeto mutuo. La pedagogía autopoietica ofrece un marco conceptual poderoso para repensar la práctica docente y crear ambientes de aprendizaje más significativos y relevantes.

Productividad, Competitividad y Calidad de la Formación Universitaria (PCCFU)

Por otro lado, se encuentra de la unidad categorial productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria (PCCFU) en la cual integro las significaciones con base en el sentido emergente que otorgan los versionantes a los cuatro (4) hallazgos encontrados y sus constructos semánticos, siendo estos: gerencia socialmente responsable, evaluación de las prácticas pedagógicas virtuales, perfil del líder transformacional y conectividad.

Para comenzar considero oportuno mencionar el testimonio del versionante A quien manifestó “*esta semana tengo que comenzar a hacer el reporte porque yo siempre entrego un reporte al iniciar y al finalizar de como funcionaron las aulas en ese periodo, como fue el desempeño de los docentes en el campus virtual, y todo esto es con el fin de poder garantizar la calidad en la gestión educativa que asumo*” (L-297-302). En este testimonio se develó la significación de la gestión gerencial, ahora bien, en el contexto de las organizaciones genera la actitud de los empleados hacia su trabajo, que emerge de la percepción de su entorno laboral; esa percepción es lo que muchos autores definen como la satisfacción laboral. La satisfacción laboral

o calidad de vida en el trabajo, es y seguirá siendo, en todas las empresas motivo de atención e interés constante ya que varía en cuanto al nivel e influye en la productividad de las organizaciones.

En la teoría clásica de la administración, Robbins (2004), se define la gerencia como un proceso compuesto por un número de funciones como planear, organizar, dirigir y controlar. No obstante, Mintzberg (2002) acota que los gerentes son personas que ejercen funciones interpersonales, informativas y decisionales.

Por su parte, el versionante A también declaro que *“yo les paso información a los docentes que tengo a mi cargo, les comparto videos que ilustran como hacer los procesos, estoy pendiente de apoyarlos, para alcanzar la excelencia y que nuestra universidad siga ofreciendo un servicio de calidad y sea cada vez más competitiva”* (L-304-309). La gerencia es considerada como un proceso que coordina la planificación, organización, dirección y control de los recursos disponibles de una organización: humanos, físicos, tecnológicos y financieros; para lograr los objetivos previamente establecidos. Comprendo que un gerente, es alguien que trabaja con otras personas, y a través de ellas coordina sus actividades laborales para cumplir con las metas de la organización. Su trabajo no es de realizaciones personales, sino ayudar a los demás a hacer su trabajo y conseguir logros.

La gestión gerencial es un proceso en el cual se formulan, se ejecutan y se evalúan, estrategias que permiten que una organización logre sus objetivos. En este sentido, los grupos sociales son liderados por gerentes cuya gestión más importante, según Chiavenato (2009) es la de crear, mantener y desarrollar un contingente de personas con habilidades, motivación y satisfacción para alcanzar los objetivos de la organización.

La versionante C manifestó que *“como gerentes educativos necesitamos ser conscientes de que un sistema de gestión del conocimiento eficaz requiere un liderazgo, es decir que, estamos en la obligación de adecuar, cambiar o transformar los procesos para garantizar la producción de conocimiento”* (L-378-383). Este testimonio me permite reflexionar que cuando los gerentes y empleados de la universidad se esfuerzan por alcanzar niveles altos de productividad, indica que los estrategas de la institución son buenos líderes, esto quiere decir que, los buenos líderes establecen buenas relaciones con sus subordinados, son empáticos con sus necesidades y preocupaciones, representan un buen ejemplo y son confiables y justos.

Por su parte, los autores Lussier & Achua (2005) definen el liderazgo como un proceso de influencia de líderes y seguidores para alcanzar los objetivos de la organización mediante el

cambio. Dentro del contexto de la UPEL-IPB, se distingue la comunicación, como el componente más importante de la motivación, considerando que, el gerente que hace uso de la comunicación, brinda la oportunidad para que los empleados puedan manifestar sus preocupaciones, revelar sus problemas, y dar recomendaciones o sugerencias. En palabras de Bateman & Snell (2009), un empleado altamente motivado trabajará más duro, buscando alcanzar sus objetivos, con habilidades adecuadas, entendimiento del trabajo y acceso a los recursos necesarios para ser altamente productivo.

En este sentido, la versionante C declara que *“soy una líder transformadora de realidades para lo positivo en la universidad primero porque lo creo y hago, yo como gerente debo ser garante de la actualización que necesita nuestra universidad, debemos estar a la vanguardia, dando lo mejor, tanto el capital humano como lo que ofrece ese capital humano, para que cumpla con los requerimientos impostergables de docencia por competencias”* (L-338-346). Se observa claramente que emerge el hallazgo de líder transformacional.

También la versionante B manifestó que *“Como investigadora perseverante estuve entre esas líderes transformadoras de realidades, con ímpetu por formar nuevos líderes educativos que estén capacitados para trabajar en educación a distancia y que hagan uso de las bondades que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje”* (L-261-267). Este testimonio permite observar que la versionante se concibe como una líder transformadora que además es formadora de otros líderes.

Además, la versionante D expuso *“En el cargo que estoy asumiendo como jefa tenga la imperiosa labor de ser un agente transformador en con mis pares, para poder conducirlos la reflexión y concientización del uso de las CVA que den lugar al buen funcionamiento en lo administrativo, en docencia y de gestión que permita la producción del conocimiento”* (L-278-283). Este testimonio devela la labor de un gerente educativo que posee la cualidad de agente transformador.

El liderazgo transformacional estimula el emerger de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo.

Según, Velásquez (2006), el liderazgo transformacional es un estilo definido como un proceso de cambio positivo en los seguidores, centrándose en transformar a otros a ayudarse mutuamente, de manera armoniosa, enfocando de manera integral a la organización; lo cual

aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores. Esto implica un enfoque hacia la visión para impulsar la conducta efectiva de los seguidores, motivando la capacidad de asumir los aspectos que determinan la cultura organizacional, favoreciendo el cambio organizacional.

Finalmente, se entiende que el liderazgo transformacional origina un cambio de estructura, el cual es impulsado por el líder, pero el mismo busca cambiar al personal de una manera interna y no imponiendo normas para ejercer dicho cambio, así mismo el personal se ve influido por el líder en cuando a lo que valores y creencias se refiere, logrando con todo esto que el equipo de trabajo coincida internamente con las aspiraciones que tiene el superior.

Para los fines de esta investigación y en función del contexto universitario de la UPEL-IPB, se fija posición con lo planteado por Bracho y García (2013), debido a la inclusión de los beneficios que trae consigo implementar este tipo liderazgo los cuales son el aumento de la motivación, el rendimiento laboral y la integración de la organización de forma armoniosa.

Según Escudero (2018) los docentes del siglo XXI estamos llamados a construir nuevos caminos que permitan transformar la manera de pensar y de actuar para un mayor desarrollo de la educación y la acción de educar y educarnos. Las prácticas pedagógicas constituyen una oportunidad en la que profesores en formación comparten los conocimientos teóricos aprendidos hacia escenarios y contextos educativos.

Versionante C asevera que *“un docente del siglo XXI debe estar capacitado y actualizado constantemente para que sea capaz de reconocer las bondades de las CVA para generar conocimiento en cualquier área del saber”* (L-257-261). En relación con el testimonio y los fundamentos de Escudero se devela que el docente en las prácticas pedagógicas se convierte en un agente transformador que guía en la gestión del conocimiento.

De igual manera, las prácticas pedagógicas se conciben como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el profesional docente aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo; en este sentido Figueroa (2018) afirman que la reflexión pedagógica es un trasmisor de aprendizaje, capaz de proponer nuevas técnicas de enseñanza, así, el proceso reflexivo del docente debe ser una tarea sistemática en el desarrollo de su quehacer.

Por tanto, no es una falacia afirmar que la reflexión de las prácticas pedagógicas promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes y coinciden en un doble sentido,

primero, como práctica de enseñanza propia del proceso formativo, segundo como la apropiación del oficio docente buscando cómo iniciarse en la profesión, perfeccionarse y actualizarse en su rol como formador y productor de nuevos conocimientos. Por esta razón la importancia de aplicar diferentes estrategias para conocer los contenidos temáticos del programa y la influencia que pueden generar estos contenidos sobre la función docente.

En este sentido, el versionante D declaró que *“si no somos conscientes de cómo enseñar a través de este modelo de formación por competencia, concibiendo el currículo como un espacio público y de demostrar lo aprendido entonces no estamos cumpliendo con la visión y misión de este diseño curricular”* (L-265-269).

La formación basada en competencias, al centrarse en el desarrollo de habilidades y conocimientos aplicables a situaciones reales, promueve un aprendizaje más significativo y duradero. Como lo señala De Corte (2000), este enfoque va más allá de la mera transmisión de contenidos, invitando al estudiante a ser un agente activo en su propio proceso de aprendizaje. Al desarrollar competencias, los estudiantes adquieren herramientas que les permiten enfrentar los desafíos del mundo laboral y de la vida en general, lo que los convierte en ciudadanos más competentes y críticos.

Según, el versionante D en su testimonio manifestó que *“como gerentes debemos ser garantes de que nuestros estudiantes puedan egresar siendo competentes no solo en su especialidad, como pedagogos sino también en el área tecnológica porque esa es una de las exigencias laborales que les van a demandar”* (L-221-226). Este testimonio devela la visión de formación por competencia integral y para la vida.

En consecuencia, cito a Tobón (2010) quien enfatiza que la formación basada en competencias no se limita a la adquisición de habilidades aisladas, sino que implica el desarrollo integral de la persona. Al aprender por competencias, los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico y creativo, habilidades comunicativas y de colaboración, y una actitud proactiva ante los desafíos. Esta visión integral, según Tobón, permite a los estudiantes no solo responder a las demandas del mundo laboral, sino también convertirse en ciudadanos activos y responsables.

Seguidamente, el versionante D declaró que *“Efectivamente considero que, si deben hacerse cambios de los procesos que manejamos en la universidad para que podamos ser eficientes y competitivos, uno de esos cambios es la concepción de la educación que estamos desempeñando, porque en su mayoría no es coherente con el diseño curricular 2015”* (L-259-

264). Este testimonio devela la importancia de la formación de los docentes en cuanto a enseñar por competencias, es decir, es imperativo capacitar y actualizar a los docentes sobre como planificar y evaluar por competencias. Esto también, me lleva a reflexionar que en el proceso de transformación por competencias en la UPEL-IPB hubo muy poca participación de los docentes para aceptar esta transformación; entonces, la resistencia por parte del personal docente trae como consecuencia la incoherencia en las prácticas pedagógicas y la inconsistencia en las formas de evaluar, en fin, no estamos cumpliendo con la visión y misión de este diseño curricular.

Entonces, hoy en día, se espera que el educador sea mucho más que un simple transmisor de conocimientos. Debe ser un agente de cambio, un facilitador de aprendizajes significativos y un promotor de la transformación social. Paulo Freire, uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, nos ofrece una visión profunda y transformadora sobre el papel del docente. Para este autor, la educación no es un acto neutro, sino un acto político que busca la liberación y la humanización de los individuos. El educador, en este contexto, no es un mero técnico, sino un sujeto crítico y comprometido con la transformación de la realidad.

En su pedagogía, propone un diálogo entre el docente y los estudiantes, donde ambos son sujetos del proceso educativo. El docente, lejos de ser un depositario de conocimientos, se convierte en un facilitador que estimula la reflexión crítica, la autonomía y la participación activa de los estudiantes. A través de la problematización de la realidad, el educador invita a los estudiantes a construir su propio conocimiento, a partir de sus experiencias y vivencias.

Es decir, que la innovación en las prácticas pedagógicas nos invita a trascender el modelo tradicional de enseñanza y a asumir un papel más comprometido con la transformación social. Al fomentar la reflexión crítica, el diálogo y la participación activa, el educador contribuye a formar ciudadanos más conscientes, críticos y comprometidos con la construcción de un mundo más justo y equitativo. La pedagogía de Freire nos invita a pensar en la educación virtual como un espacio de diálogo y construcción colectiva del conocimiento. El docente, en este contexto, debe ser un facilitador que promueva la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico de sus estudiantes.

La educación virtual viene a ser un agente transformador de los procesos de aprendizaje en la medida que rompe con las pautas de la educación tradicional e incorpora no sólo el trabajo colaborativo sino aplica las CVA como una herramienta que además de transmitir información permite aplicarla en diferentes contextos y modelar diversidad de datos para la verificación de estrategias en la sistematización de los procesos, con lo cual se desarrollan competencias

cognitivas donde el estudiante es un agente educativo con criterio y pensamiento crítico capaz de gestionar su propio aprendizaje.

El versionante D manifestó “*Es allí donde se puede decir que se consolida la reingeniería del conocimiento y que, si da lugar para integrar las CVA como recurso para producir conocimiento, siendo la clave el docente quien es considerado el gerente que guía a los autores que son los estudiantes en el proceso de producción de conocimiento aprender de nuestras experiencias, comprender el mundo que los rodea y conectar con los demás*” (L-288-295). De este testimonio se develó la teoría del conectivismo como fundamento epistémico de la reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA.

Es por ello, que la universidad del siglo XXI se ve en la obligación de asumir desafíos, retos, riesgos y nuevos rumbos en todas sus funciones, específicamente en la función investigación, ya que la investigación “es esencial para reforzar el potencial de los países” como advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1998, p. 1); además, de mejorar la calidad académica (espacios de formación) y el aporte a la ciencia a través de su producción científica.

En consecuencia, las universidades más que ninguna otra organización, están comprometidas en gestionar el conocimiento investigativo bajo diversos equipos de investigación ya sea disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, puesto que no escapan de las influencias políticas, sociales, culturales, artísticas, religiosas, económicas y científicas, de la complejidad de la realidad y dinámica que impone el mundo globalizado, la sociedad de la tecnología de la información, de la comunicación y del conocimiento. En el caso de la UPEL– IPB su mayor activo es el conocimiento que se construye y comparte entre los actores de la comunidad universitaria en sus diferentes áreas de pregrado, postgrado y extensión académica.

Entonces la integración de las CVA en la gestión del conocimiento universitario implica la creación de entornos virtuales que fomenten la construcción colaborativa de saberes. Estos entornos se caracterizan por la interacción sincrónica y asincrónica donde los miembros de la comunidad pueden comunicarse en tiempo real a través de chats, videoconferencias o foros, así como intercambiar mensajes y materiales de forma asincrónica; además, pueden compartir recursos como documentos, presentaciones, videos y enlaces web, facilitando el acceso a la información y la generación de nuevos conocimientos; se fundamenta en el trabajo colaborativo

la cual se caracteriza por la interacción, la comunicación constante y la construcción conjunta de conocimiento y la construcción de redes de conocimiento entre estudiantes, docentes, investigadores y profesionales externos, lo que permite la generación de nuevas ideas y de conocimiento para su posterior divulgación.

En fin, la integración de las comunidades virtuales de aprendizaje en la gestión del conocimiento universitario representa una oportunidad para transformar la educación superior. Al fomentar la colaboración, la innovación y la democratización del conocimiento, las CVA contribuyen a formar profesionales más competentes y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Sin embargo, es importante destacar que la implementación exitosa de las CVA requiere de una planificación cuidadosa, la formación de los docentes y el desarrollo de una cultura institucional que valore la colaboración y el aprendizaje continuo.

Ahora bien, el conectivismo es el canal que conecta la reingeniería del conocimiento y las CVA, en palabras de Siemens (2004) el conectivismo, es una nueva teoría de aprendizaje, en la cual su punto de partida es lo descentralizado de la información y la gran cantidad de versiones de la misma. Por ello, las redes son el fundamento o estructura primordial para organizar el contenido del aprendizaje. Con ellas se forman conexiones que facilitan discutir contenidos y producirlos. Además, dan pauta para establecer conversaciones y un flujo de contenido dentro de un ambiente saturado de información.

Entonces, esta teoría no es más que la combinación de principios de las teorías del caos, redes, complejidad y auto organización. En éste se concibe el aprendizaje, como un proceso que acontece en el interior de ambientes imprecisos, en los cuales los elementos principales son cambiantes y no están, por completo, bajo control del individuo. Se considera el aprendizaje como conocimiento con la posibilidad de aplicarse, casi de manera inmediata. Tal conocimiento puede habitar fuera del individuo (dentro de una organización o una base de datos), permite enlazar conjuntos de información especializada y a nivel de conexiones, aquella que permite aprender más, tiene mayor importancia en el estado actual de conocimiento personal.

La comunidad digital por su lado, se convierte en parte de esa red que le brinda la capacidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento, apoyándose en los demás estudiantes para utilizar de forma eficiente recursos y herramientas digitales. Todo ello se posibilita haciendo uso de las CVA como instrumento del pensamiento reflexivo y crítico, la creatividad y la innovación. La integración del conectivismo, comunidad digital y los CVA potencian la capacidad de obtener,

evaluar y organizar información digital, acceder a información, recursos y servicios, almacenar de manera organizada la información obtenida, así como, encontrar nuevas fuentes de información que combinadas con las conocidas permiten una gestión del conocimiento con calidad y pertinencia para el estudiante, al satisfacer sus necesidades de actualización permanente.

Finalmente, se puede decir que la educación virtual es un agente transformador de los procesos de aprendizaje debido a que tiene participación activa dentro del proceso formativo, permite un aprendizaje autónomo y responde a los requerimientos de la realidad educativa en la cual los individuos buscan potenciar su aprendizaje en su propio tiempo y espacio, lo que les permite tener autocontrol y autodirección siendo estudiantes independientes en su aprendizaje e interdependientes compartiendo conocimientos en el aprendizaje colaborativo

En correspondencia con las narrativas de los versionantes, las aseveraciones presentadas anteriormente, los fundamentos epistémicos, desde el interés por la integración de los hallazgos encontrados y con el fin de innovar en conocimiento científico emergió el hallazgo de la Sinergia Institucional, la cual me permitió concebir desde los postulados de Merlano (2011) que la sinergia solamente sirve para sumar, nunca para restar, concentrando acciones para lograr una mejor utilización de todos los recursos que se posee la universidad con el fin de generar un mejor desempeño que conlleve a mayor competitividad.

Entonces, comprendo que la sinergia, entendida como la interacción de elementos que producen un efecto conjunto mayor que la suma de sus efectos por separado, ha encontrado en el ámbito universitario un terreno fértil para su desarrollo. Al interior de las instituciones de educación superior, la sinergia se manifiesta en la colaboración entre diferentes actores, áreas y disciplinas, generando un efecto multiplicador que impacta positivamente en la calidad educativa, la investigación, y la vinculación con el entorno.

En el contexto de la gestión universitaria, la sinergia se traduce en una serie de efectos positivos que transforman la dinámica institucional. En primer lugar, fomenta la innovación al estimular la interdisciplinariedad y la creación de redes de conocimiento con el uso de las tecnologías y la conectividad. Al poner en contacto a investigadores de diversas áreas, se generan nuevas ideas y perspectivas que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, la sinergia optimiza los recursos al permitir una asignación más eficiente de los mismos. La colaboración entre diferentes departamentos y unidades académicas evita duplicaciones de esfuerzos y maximiza el aprovechamiento de la infraestructura y el personal.

Finalmente, la sinergia en el ámbito universitario representa una fuerza catalizadora que impulsa la innovación, el crecimiento y la transformación. Cuando diversas disciplinas, áreas de conocimiento y actores institucionales interactúan de manera colaborativa, se generan resultados que superan la suma de las partes individuales. Esta sinergia se traduce en proyectos interdisciplinarios, investigación colaborativa, compartir de conocimiento y una mayor relevancia social de la institución. En definitiva, la sinergia en las instituciones universitarias es un motor de desarrollo que impulsa la excelencia académica y la generación de valor social.

Figura 30

Ideas que Definen la Sinergia Institucional



Fuente: Jiménez (2024)

La figura treinta (30) permite sintetizar el constructo teórico sustantivo de la Reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA, que presento producto de las categorías emergentes, articulado con las narrativas de los versionantes, los fundamentos teóricos y mi postura como investigadora, donde se develó el hallazgo la sinergia institucional, la cual es concebida como una estrategia gerencial innovadora que sirve para sumar, logrando la interacción de elementos que producen un efecto conjunto mayor que la suma de sus efectos por separado, es decir, produce un efecto mayor transformando la dinámica institucional, a través de la colaboración de los actores de la institución, convirtiéndose en un efecto multiplicador que impacta positivamente en la calidad educativa, la investigación, y la vinculación con el entorno. La sinergia en la institución genera un impacto positivo en el ámbito académico, administrativo y gerencial,

ya que es considerada como una fuerza catalizadora que impulsa la innovación, el crecimiento y la transformación; además, estimula la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, el uso de las tecnologías y la conectividad, generando así la excelencia y la calidad educativa, agregando un valor social.

MOMENTO VI

CONSTRUCTO TEÓRICO SUSTANTIVO

Mi Tesis, Vivencias y Reflexiones

*“Reflexiona en lo que te digo,
y el Señor te dará una mayor
comprensión de todo esto”*

2^{da} Timoteo 2:7

En este momento del proceso de investigación, voy a revelar la teoría sustantiva y mis reflexiones provenientes de los hallazgos encontrados durante el proceso de análisis y teorización de la evidencia. Dicho de otro modo, en este apartado pretendí, como lo plantean Taylor y Bogdan (ob.cit.), compartir la comprensión del tema indagado y mis aprehensiones durante el trabajo investigativo.

En los momentos anteriores señalé que el trabajo heurístico lo edifiqué sobre cuatro (4) unidades categoriales: Comunidades Virtuales de aprendizaje, Modernización de los procesos para gestionar el conocimiento, Estrategias para potenciar la reingeniería del conocimiento y Productividad, competitividad y calidad de la formación universitaria. Del proceso de organización, análisis y articulación de la evidencia producida sobre esas unidades categoriales emergieron categorías y subcategorías concebidas como etiquetas verbales y/o constructos conceptuales contenidas de significados esenciales sobre el tema objeto de estudio. Cada categoría y subcategoría la respaldé con los testimonios de los sujetos investigados, para interpretarlos, teorizarlos y encontrar aquellos hallazgos que me aproximaran a la teoría sustantiva acá revelada.

Los hallazgos representan lo que encontré acerca del tema indagado mientras realizaba las entrevistas, interpretaciones y teorización de la evidencia. Son el aporte de todo el recorrido heurístico realizado y que a continuación presento como una teoría sustantiva expresada a través de un enunciado teórico sobre la construcción y significados de la reingeniería del conocimiento en las comunidades virtuales de aprendizaje.

Organizaciones Inteligentes

En este episodio procedí a mostrar el “corazón” de la investigación mediante el proceso de teorización lo que me permitió entender y comprender la realidad más allá de mi intuición, precisando deconstruir mis conocimientos iniciales para reconstruirlos con base a la esencia del fenómeno, sustanciado en descubrir, y manipular categorías y las relaciones entre ellas. De la cual emergió mi tesis “Organizaciones Inteligentes”, que tiene una relevancia enorme en el contexto del fenómeno por ser la UPEL – IPB una organización educativa pública, que a nivel de Pregrado administra diecinueve (19) especialidades, la cual tiene activa el área de postgrado quienes administran doce (12) maestrías, tres doctorados y varias especializaciones, en el área de Extensión académica administran gran diversidad de cursos, talleres y diplomados, lo que hace imprescindible la puesta en marcha de políticas económicas, educativas y sociales que se traduzcan en una administración y ejecución eficiente a fin de garantizar la calidad de la educación en nuestros egresados.

Por eso creo necesario, idealizar a la UPEL-IPB como una organización universitaria inteligente forjada en resistencia, con situaciones contextuales que presionan de forma interna como externa el funcionamiento eficiente y de calidad de los procesos académicos, administrativos y de gestión, especialmente por la falta de un presupuesto acorde a las exigencias de los grupos de interés y a la gestión del conocimiento educativo aunado a la incertidumbre y poca motivación que proporciona la administración pública, lo que ha convertido en una tarea casi imposible para los gerentes educativos, mantener activa esta institución con un nivel de calidad digno de quienes han convertido a la Docencia en un modo de vida.

Además, somos los herederos culturales de pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien dedica su vida a la Educación y a la Política, ambas indisolublemente unidas, por las ideas de formación en valores humanos trascendentales, como el amor, la justicia, la solidaridad y la equidad, que son los valores que compartimos como colectivo y que nos distingue como organización ante sus iguales, por su Humanismo a todos los niveles de la estructura institucional.

Son estas características las que han movido las viejas estructuras en los gerentes educativos para reflexionar sobre su hacer y proyectar nuevos horizontes que den respuestas hacia la universidad del futuro. Incorporando las tecnologías y las CVA como recursos que abren las puertas hacia la producción del conocimiento. Concibiendo al docente como un empoderado

digital, que hace uso de las tecnologías desde su cotidianidad proporcionándole un desarrollo en la mentalidad digital que la traslada hacia el contexto universitario, esto me permite pensar la actividad de la plataforma de la nuestra universidad que cada día cuantas con mayor hospedaje de las aulas virtuales de aprendizaje, los sistemas administrativos y de gestión se han ido automatizando ahora desde el proceso de inscripción hasta imprimir un record académico es totalmente digital, los asesorías académicas son virtuales, en postgrado hay un repositorio virtual de las investigaciones, las revistas de la universidad son netamente digitales y han cobrado gran reconocimiento internacional, esto devela un trabajo cooperativo y colaborativo tanto de los gerentes educativos como de los docentes que proyecta una característica de una organización inteligente.

Además, es importante destacar que el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB) ha tomado decisiones asertivas para capacitar y actualizar a los docentes en competencias tecnológicas, pedagógicas, didácticas, de liderazgo y trabajo en equipo. Lo que permite comprender que el docente actual de nuestro instituto figura como un docente innovador ya sea en el cargo gerencial que ocupe o dentro del aula de clases.

En tal sentido, uno de los mayores retos que presentan actualmente las organizaciones es ser competitivos y para ello deben innovar logrando de esa forma mantenerse en el mercado construyendo organizaciones inteligentes, apoyándose para ello en el conocimiento que los colaboradores poseen y que una vez aplicado genera un gran valor económico. Por lo tanto, las organizaciones que implementan el aprendizaje permanente como parte de su filosofía son conocidas como organizaciones inteligentes.

En ese sentido, las organizaciones inteligentes son aquellas que tienen la capacidad organizada para tomar decisiones innovadoras sobre problemas emergentes en el mínimo tiempo posible y al menor costo, manejando recursos como la información, el conocimiento, recursos financieros y los humanos. En este orden de ideas Whiston (1999), señala que todas las organizaciones necesitan aprender y mejorar continuamente sus capacidades tomando como insumo la información generada tanto dentro como fuera de ella y procesarla para convertirla en conocimiento organizacional.

Desde un concepto y en relación a la tesis que emergió comprendo que el IPB está iniciado como una organización inteligente ya que ha sido capaz de aprender de las experiencias y las

exigencias de este mundo complejo para ampliar sus posibilidades de crecimiento y ampliación de nuevos escenarios donde se pueda dar la docencia.

Otro de los aspectos que emergió fue el entender y comprender la sinergia institucional que impera en el IPB, la cual se devela en el conjunto de acciones que se emplean para lograr una mejor utilización de todos los recursos con el fin de generar un mejor desempeño que conlleve al crecimiento sustancial de la universidad. Un ejemplo tangible de ello, son las alianzas que han desarrollado en el área de Extensión Académica con los cursos de inglés ofrecidos en colegios privados del estado; así como, la incorporación de nuevos cursos y talleres que han tenido gran demanda por la calidad de la formación y el reconocimiento internacional. Cabe destacar, que se demuestra la sinergia institucional en el equipo que conforma este programa, que busca no solo acelerar el crecimiento del Extensión Académica sino también, impulsa la innovación educativa a través de la formación en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), estimula la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo, y promueve la excelencia y la calidad educativa.

Otra muestra de ello, se encuentra en el área de Postgrado con la creación de nuevos los postdoctorados, nuevas maestrías, virtualización de los procesos académicos, administrativos y de gestión. Esto es muestra del trabajo en equipo, del efecto multiplicador para transformar la dinámica institucional de la universidad a través de la autogestión, de la innovación, conectividad y la incorporación de las CVA como recurso para la producción del conocimiento.

Además, en el área de pregrado se han tomado decisiones asertivas en pro de aumentar la matrícula de los estudiantes a través de las Ferias vocacionales, de la difusión de las especialidades que ofrece nuestra casa de estudios y de dar a conocer nuestro diseño curricular que egresa a los estudiantes en cuatro (4) años con una formación por competencias que permite tener el contacto en los primeros periodos académicos con las instituciones educativas. Además, somos el único instituto pedagógico que tiene una gama de Proyectos de Extensión en el Currículo diseñados para dar respuestas al contexto y al nivel de competencias de las especialidades. Es a través del servicio comunitario y las alianzas estratégicas que se ha recuperado gran parte de la planta física de la institución, logrando la concientización para el cuidado y mantenimiento. Finalmente, el número de estudiantes que ingresan y egresan son mayor a gran escala en comparación con el resto de los institutos que forman la UPEL.

En ese sentido León, Tejada & Yataca (2003), exponen que las organizaciones inteligentes son aquellas que aprenden permitiendo ampliar su conocimiento, con capacidad de aprendizaje, de creatividad, de dominio personal, trabajo en equipo, visión compartida, pensamiento sistemático que busca la excelencia y calidad.

En consecuencia, puedo comprender los elementos que definen al IPB como una organización inteligente o más bien como una universidad inteligente, ya que se está implantando con equipos de alto desempeño que han unido esfuerzos para realizar conjuntamente el trabajo e impulsar resultados eficientes, eficaz y de alta calidad, dando pasos para convertirse en la mejor universidad formadora de formadores del país.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, puede afirmarse que una organización es inteligente cuando procura el crecimiento de los colaboradores velando por la capacitación de cada uno de los miembros de su equipo y que estos apliquen ese conocimiento adquirido en la solución de los problemas e innovando en una ventaja competitiva. De allí que se apueste cada día por la preparación, desarrollo y crecimiento del talento humano que se traduce en creatividad y avance del instituto.

Por lo tanto, los líderes en las organizaciones inteligentes, según Becerra y Sánchez (2011), deben ser pilares fundamentales para enfrentar la contingencia y arbitrariedad que se les presente ante la realidad cambiante. El líder siempre debe mostrar cuales son las estrategias a seguir, adaptándose a las situaciones de cambio. Por su parte manifiesta Morín (ob. cit.), que los líderes de las organizaciones inteligentes son unos maestros encargados de diseñar, modelar, administrar y guiar las organizaciones con el compromiso de incrementar la capacidad para la poder entender, analizar desde todas las aristas los modelos mentales, permitiendo un crecimiento y aprendizaje.

En virtud de ello, se develó que en el IPB hay líderes que tiene la capacidad para dirigir a otras personas e influir positivamente en su comportamiento creando un ambiente de trabajo idóneo que facilita el alcanzar los objetivos, que tienen la habilidad para innovar y adaptarse rápidamente a los entornos complejos y cambiantes, de manera que la universidad pueda seguir creciendo y esté a la vanguardia de las exigencias de la educación superior actual.

Entonces, una universidad inteligente es aquella que fomenta el aprendizaje no solo en los estudiantes, sino también en todos sus miembros: docentes, personal administrativo y directivos. A través de la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, la promoción de la investigación

colaborativa y el uso de tecnologías educativas innovadoras, se puede generar un ambiente de aprendizaje continuo que favorezca la innovación y la generación de nuevos conocimientos.

Estos hallazgos que emergieron son apenas una parte de la realidad del objeto de estudio, ya que, todavía existen la resistencia al cambio tecnológico, algunos docentes siguen en modelos tradicionales y no tienen apertura a la innovación, consideran el proceso de transformación curricular como algo fallido, no se suman para trabajar en pro de la reconstrucción de la universidad y conciben a la universidad como parcelas.

Es por ello que, idealizo a la UPEL-IPB como una organización educativa universitaria que está iniciándose en un proceso de conversión hacia una universidad inteligente que tiene como propósito convertirse en un motor de desarrollo económico y social, formando profesionales altamente capacitados y generando nuevo conocimiento; Además, contribuye a resolver los grandes desafíos de la humanidad, representando una oportunidad única para transformar la universidad en una institución más dinámica, innovadora que forma y prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI y así contribuir a construir un futuro más sostenible y equitativo.

Sentido Ontológico, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico de la Reingeniería del Conocimiento desde la Integración de las CVA

La reingeniería del conocimiento desde la integración de las CVA brota desde quién es el docente, cimentada en su significancia en la formación docente permanente y su sentido social e histórico en la construcción del conocimiento pedagógico, para construir a través de la esencialidad de su propia metacognición la integración, reconstrucción y transformación del episteme pedagógico, del cual se denota su sentido ético y humanista. Articulando los elementos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y praxeológicos mostrados mediante el análisis crítico que realicé, a los hallazgos surgidos de las entrevistas de mis versionantes, así como mis deliberaciones y vivencias como investigador, quedando las mismas explicitadas con el término sentido.

En este contexto, el sentido ontológico se refiere al pensamiento o la reflexión sobre la naturaleza del ser, la existencia y la realidad. Comprendo la realidad social como una construcción de sentido intersubjetivo que emerge de las personas que la habitan y comparten simbolismos, creencias y significados cotidianos en ella. En consecuencia, consideré que cada significación es

dependiente, es decir, relativa a la naturaleza misma de la mirada epistémica de los docentes universitarios de la UPEL-IPB, cuyo fundamento responde a una ontología relativista cognitiva, gestada en la creación particular de conocimiento individual y de sus experiencias de vida cotidiana.

El sentido epistemológico para comprender las bases del conocimiento humano y el cómo llegamos a conocer y comprender el mundo que nos rodea. En este transitar, el sentido social de la teoría posiciona a la UPEL - IPB como un espacio para el avance del episteme pedagógico, bajo las raíces inspiradoras de la pertinencia social en la formación de profesionales de la educación y la responsabilidad social. Además, se devela al docente universitario como un sujeto epistémico histórico social que construye conocimientos desde la cotidianidad de las prácticas que desarrolla en interacción con los otros.

El sentido axiológico y su naturaleza de los valores de la conducta humana y en la sociedad. Axiológicamente, estos procesos se posicionan ante la búsqueda permanente de trascendencia de la praxis educativa para la configuración del ser docente como sujeto del conocimiento, la cual se dinamiza transversalmente desde la recursividad en la construcción del mismo desde la conciencia del hacer y la docencia investigativa en su resignificación recursiva dentro de la UPEL IPB, como ámbito para el encuentro de saberes educativos, pedagógicos, curriculares y tecnológicos.

Por último, el sentido praxeológico como acción humana y su comportamiento individual y colectivo. Es por ello, que aprecio la importancia de la resignificación de la práctica pedagógica del docente universitario como un proceder dinámico y complejo que impulsa, desde la innovación, la generación de nuevos conocimientos, a partir de la recursividad en la comprensión permanente de su labor, a través de la docencia, investigación, extensión y gestión universitaria sobre y en su propia práctica en la cual reconstruye su quehacer al aproximarse a la verdadera praxis. Al transitar estos senderos, el docente cuestiona constantemente su ser y hacer a través de procesos metacognitivos que le permiten realimentar su esencia, a partir de las vivencias reflexionadas a través de sus vínculos retrospectivos y proyectivos.

Seguidamente presento la representación gráfica del constructor teórico sustantivo de los significados otorgados a la reingeniería del conocimiento desde la integración de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) construido durante la experiencia de vida cotidiana por los

docentes de la UPEL-IPB cuyos elementos se presentan de forma articulada en sus aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, praxeológicos.

Tabla 26

Sentido Ontológico, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico de la Reingeniería del Conocimiento en las CVA

Sentido Ontológico, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico de la Reingeniería del Conocimiento en las CVA			
Ontológico	Epistemológico	Axiológico	Praxeológico
			
<p><i>Comprendo la realidad social como una construcción de sentido intersubjetivo que emerge de las personas que la habitan y comparten simbolismos, creencias y significados cotidianos en ella. Además, considero que cada significación es dependiente, es decir, relativa a la naturaleza misma de la mirada epistémica de los docentes universitarios de la UPEL-IPB, cuyo fundamento responde a una ontología relativista cognitiva, gestada en la creación particular de conocimiento individual y de sus experiencias de vida cotidiana.</i></p>	<p><i>En este transitar, el sentido social de la teoría posiciona a la UPEL IPB como un espacio para el avance del episteme pedagógico, bajo las raíces inspiradoras de la pertinencia social en la formación de profesionales de la educación y la responsabilidad social. Además, se devela al docente universitario como un sujeto epistémico histórico social que construye conocimientos desde la cotidianidad de las prácticas que desarrolla en interacción con los otros.</i></p>	<p><i>Axiológicamente, estos procesos se posicionan ante la búsqueda permanente de trascendencia de la praxis educativa para la configuración del ser docente como sujeto del conocimiento, la cual se dinamiza transversalmente desde la recursividad en la construcción del mismo desde la conciencia del hacer y la docencia investigativa en su resignificación recursiva dentro de la UPEL IPB, como ámbito para el encuentro de saberes educativos, pedagógicos, curriculares y tecnológicos.</i></p>	<p><i>Es por ello, que aprecio la importancia de la resignificación de la práctica pedagógica del docente universitario como un proceder dinámico y complejo que impulsa, desde la innovación, la generación de nuevos conocimientos, a partir de la recursividad en la comprensión permanente de su labor, a través de la docencia, investigación, extensión y gestión universitaria sobre y en su propia práctica en la cual reconstruye su quehacer al aproximarse a la verdadera praxis. Al transitar estos senderos, el docente cuestiona constantemente su ser y hacer a través de procesos metacognitivos que le permiten realimentar su esencia, a partir de las vivencias reflexionadas a través de sus vínculos retrospectivos y proyectivos.</i></p>

Fuente: Jiménez (2024)

Figura 31

Constructo Teórico Sustantivo para la Reingeniería del Conocimiento desde la Integración de las CVA



Fuente: Jiménez (2024)

REFERENCIAS

- Alberti, R. y Emmons, M. (1997). *Su derecho perfecto: una guía para Comportamiento Asertivo*. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Aldowah, H., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. I., y Alalwan, N. (2020). *Factores que afectan la deserción estudiantil en los MOOC: un modelo de toma de decisiones de causa y efecto*. Revista de Computación en la Educación Superior p. 32. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09241-y>
- Ander-Egg, E. (1998). *Técnicas de Investigación Social*. Humanitas. Buenos Aires: Argentina.
- Asunción, S. (2019). *Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente*. DOI: <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Bacherlard, G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Balza, A. (2009). *Gestión del conocimiento, tecnologías de la información y aprendizaje organizacional*. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT).
- Bateman, T. & Snell, S. (2009). *Administración. Liderazgo y colaboración en un mundo competitivo*. Octava edición. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. México.
- Becerra, M. y Sánchez, L. (2011). *El liderazgo en las organizaciones inteligentes*. ISBN: ppi201002LA3492. p. (61-71). <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-siglo-21/grupo-y-liderazgo/liderazgo-en-las-organizaciones-inteligentes/30714319?page=1>
- Bracho, O. y García, G. (2013). *Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional*. ISSN 1317-0570. Vol. 15 (2): 165 - 177, 2013. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4451074>
- Bravo, B. (2010). *Sistemas Avanzados de Gestión. Organizaciones Inteligentes*. Cali. Colombia. Universidad de Buenaventura.
- Briones, G. (1992). *La Investigación en el Aula y en la Escuela*. Editorial SECAB. Colombia.
- Boscán, A. (2003). *El Saber Pedagógico del Docente. Una Reconstrucción Biográfica*. Tesis Doctoral publicada, Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Barquisimeto.
- Cardosi, E. (2017). *Gestión del conocimiento basada en entornos personales de aprendizaje desde la comunidad digital*. Tesis doctoral. Universidad Yacambú. Barquisimeto.
- Castañeda, M. & Pérez, Y. (2009). *Las Comunidades virtuales de conocimiento. Ciencias de la Información*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181421565006>
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet: reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona, España: Plaza y Janés editores.

- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Chiavenato, I. (2006). *Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. Segunda Edición. Editorial McGraw Hill Interamericana. México.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseños de Proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Editorial Noveduc.
- Coll, C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas*. En: Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5-6 octubre.
- Collis, B., Hargreaves, A., Jacobs, L. y Keeves, J. (1996). *Jóvenes y computadoras en la escuela*. Asociados de Lawrence Erlbaum. Mahwah, New Jersey.
- Davenport T. y Prusak, L. (2003). *Conocimiento en Acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Editorial Pearson Educación. Argentina.
- De Souza, M. (2009). *La Artesanía de la Investigación Cualitativa*. Editorial Lugar. Argentina.
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus Vol. 12, 88-103.
- Díaz, G., & Guambi, D. (2018). La innovación: baluarte fundamental para las organizaciones. *Innova Research Journal*, 3(10.1), 212-229, e-ISSN: 2477-9024. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/843/866>
- Documento Base del Currículo UPEL* (2015). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Duart, J. (1999). *La gestión ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona. Paidós.
- Escudero, J. (2007). *Diseño desarrollo e innovación del currículum*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Figueroa, A. (2018). *Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente*. Revista Saberes Educativos.
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist. USA
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento*. Narcea Ediciones. Madrid: España.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía do oprimido*. Editorial Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Gadamer, H. (1986). *Verdad y Método II*. Editorial Sígueme. España.
- Galindo, A. (2023). *Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia*. Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 4(1), 71-93. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13909>

- Garber, D. (2004). *Comunidades virtuales en crecimiento*. Revista internacional de investigación en educación abierta y a distancia. http://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r4/articulo13_r4.html.
- García, A. (2011). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona. Editorial Ariel.
- García, F y Martín de Castro, G. (2002). *Análisis del capital intelectual de las organizaciones desde la teoría de recursos y capacidades y la teoría del conocimiento. Concepto y componentes*. Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología., N.º 3, (36-48). ISSN: 1579-9417 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7074375>
- Garrison, D. y Anderson, T. (2003). *E-learning en el siglo XXI*. Gran Bretaña. Routledge Falmer.
- Garvin, D. (2000). *Learning in action. A guide to putting the learning organization to work*. EEUU. Boston, Harvard Business School Press.
- Geib, M., Braun, C., Kolbe, L., y Brenner, W., (2004). *Medición de la utilización de tecnología de colaboración para el desarrollo e intercambio de conocimientos en comunidades virtuales*. En actas de la 37ª Conferencia Internacional de Hawai sobre Ciencias del Sistema (HICSS). IEEE Computer Society, 1, 1-10.
- Gómez, M. (2011). *Las comunidades virtuales de aprendizaje en el ámbito de los profesionales sanitarios: oportunidades para la formación médica continuada en línea y el desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. <http://hdl.handle.net/10609/136509>
- Gómez, R. (2008). *El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas*. *Pensamiento & Gestión*, (24), 157-194. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762008000100007&lng=en&tlng=es.
- González de Flores, G. y Hernández Gil, T. (2011). *Interpretación de la Evidencia Cualitativa. Más Allá del GLATER*. Editorial Gema. Venezuela.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.
- González, L. (2009). *Currículo Universitario Basado en Competencias*. Universidad del Norte. Barranquilla.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos: la producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 3.
- Gros, B. & Silva, J. (2007). Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de los docentes. *Revista Electrónica Teoría de la*

- Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 81-105. http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_silva_gros.pdf
- Guanipa, M. (2011). *Opciones epistemológicas y la relación dialógica en la investigación* (89-102). *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Belloso Chacín, vol. 13, núm. 1
- Guitert, M. (2013). *El aprendizaje y trabajo cooperativo en entornos virtuales. Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona, España.
- Gurrola, A. (2020). *El autoaprendizaje, una estrategia frente a la pandemia*. <http://formacionib.org/noticias/?El-autoaprendizaje-una-estrategia-frente-a-la-pandemia>
- Hammer, M. y Champy J. (1997). *Reingeniería: Olvide lo que usted sabe sobre cómo debe funcionar una empresa - ¡Casi todo está errado!*. Editorial Norma. Bogotá.
- Heidegger, M. (1974). *Ser y Tiempo*. Madrid, España Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2005). *La Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Madrid, España. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. y Gadamer, H. (1986). *Verdad y Método II*. España: Sígueme.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Islas, O. y Gutiérrez. F. (2004). *Sociedad de la Información: ¿Utopía o Cárcel?*”. *Revista Latinoamericana de Comunicación*. CHASQUI. Marzo N.º 085. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Quito. Ecuador. (26-35).
- Izaguirre, M. (2010). *Estrategias de autoaprendizaje*. Editorial Ximahi.
- Jiménez, I., Martelo, R. y Jaimes, J. (2017). *Dimensiones del empoderamiento digital y currículo para el sector universitario. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT)*.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1991). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Development, Virginia. Association For Supervision and Curriculum.
- Jonassen, D. H. (1996). *Aprender con tecnología: Una perspectiva constructivista*. Editorial Merrill/Prentice Hall. USA.
- Lasnier, F. (2000). *Tener éxito en la formación por competencias*. Montreal. Guerin.
- Kemmis, S. (2008). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes Barcelona.
- Leal, J. (2005). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. ULA. Venezuela.

- León, M., Tejada, G. y Yataco, T. (2003). *Las Organizaciones Inteligentes*. *Industrial. Data*, 6(2), 082–087. DOI <https://doi.org/10.15381/idata.v6i2.6087>
- López, C. (2007). *Gestión del Conocimiento. Tarea de la Gerencia de Recursos Humanos*. Editorial Cantaura. Madrid.
- López C. (2020). *Modelo didáctico de aprendizaje en retos: Implementación en una institución de educación superior*. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3890>
- Lussier, R. y Achua, C. (2005). *Liderazgo*. Editorial Thomson. México.
- Luckmann, I. (1978). *La metodología de los programas de investigación científica*. Editorial Alianza, Madrid.
- Manes, J. (2003). *Gestión estratégica para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Editorial Granica. Buenos Aires.
- Manganelli, R (2004). *Cómo hacer reingeniería*. Editorial Norma. Bogotá.
- Manganelli, R. (1995). *Reingeniería: Como aplicarla con éxito en los negocios*. Editorial Norma. Bogotá.
- Martelo, R. (2018). *Accesibilidad e Integración Digital: Elementos Clave para un Programa de Formación de Empresarios en Empoderamiento Digital*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Cartagena, Facultad de Ingeniería, Grupo de Investigación en Tecnologías de las Comunicaciones e informática.
- Martínez, M. (1998). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas. México.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas. México.
- Marqués, J. (2009). *La tecnopedagogía: una nueva visión de la educación*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca, España.
- Mascareño, O. (2019). *Saber didáctico un viaje por la experiencia de vida docente*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Barquisimeto.
- Maturana, H. (1987). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria Santiago de Chile.
- Maturana, H. y Varela, F. (2006). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Maturana, H. R. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.
- Medina A y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Editorial Pearson. Madrid.

- Mintzberg, H. (2002). *El proceso estratégico*. Editorial Prentice Hall. Madrid, España.
- Morin, E. (2005). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. UNESCO-IESALC. Venezuela: Ediciones FACES/UCV
- Morris, M. (1997). *Reingeniería. Cómo aplicarla con éxito en los negocios*. Editorial McGraw-Hill. Santafé de Bogotá.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (Reimp.). Universidad de Antioquía. Medellín.
- Nonaka, T. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. Oxford University Press. México.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- OECD. (2005). Guidelines for collecting and interpreting innovation data. In Organization for Economic Co-operation and Development: Statistical Office of the European Communities. (3rd ed.). OECD. <https://doi.org/10.4337/9781786438935.00024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Estándares de Competencias de TIC para Docentes (EDC-TIC)*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Pascual, J. (2020). *Relaciones de poder y Empoderamiento Docente para la Innovación Educativa*. <https://ddd.uab.cat/record/239227>
- Peppard, J. y Phillip, R. (1998). *La esencia de la reingeniería en los procesos de negocios*. México. Prentice Hall Hispanoamérica S.A.
- Pérez, A., y Catalán, P. (2023). *Competencias docentes para el siglo XXI, una propuesta reflexiva en contextos de virtualización1. Desafíos para la docencia universitaria en la era digital*. <https://www.researchgate.net/profile/Alejandro-Perez-Carvajal-2/publication/367188005>
- Pérez, A (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Ediciones Morata.
- Piñero, M y Rivera, M. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. UPEL-IPB. Venezuela.
- Polleri, G. (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas virtuales: Reconstrucción crítico teórica en voces de docentes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Barquisimeto.

- Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, inmigrantes digitales parte 1*. Editorial En el horizonte.
- Quinn, R. (1993). *Gestión de las Organizaciones*. Madrid, España. Ediciones Díaz Santos.
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224, e-ISSN: 1025-5583. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v70n3/a11v70n3.pdf>
- [Rheingold, H. \(1996\). *La Comunidad Virtual. Una sociedad sin fronteras*. Editorial Gedisa. Barcelona.](#)
- [Robbins, S. \(2004\). *Comportamiento organizacional. Décima edición*. Editorial Pearson Educación. México.](#)
- Rodríguez A. & Bribiesca, C. (2020). *Evaluación de la transformación digital en las universidades*. *Future Internet* 13 (52): 1-16. <https://doi.org/10.3390/fi13020052> 0
- Sacristán, G. (2013). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Primera Edición electrónica Morata. Madrid.
- Sánchez, J. (2011). *La innovación: una revisión teórica desde la perspectiva de marketing. Perspectivas*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425941231004>
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en educación*. Editorial McGraw-Hill. México.
- Santos, M. (2017). *La gallina no es un águila defectuosa*. Editorial Uniminuto. Bogotá.
- Schön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós. Madrid.
- Schutz, A. y Luckmann T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Sepúlveda, M. (2005). *Pasión por la vida*. Cámara Editores. Bogotá, Colombia.
- Senge, P. (1990). *La Quinta Disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. España. Editorial Granica.
- Silva, a. (2019). *Reingeniería de una Ontología de Estilos de Aprendizaje para la Creación de Objetos de Aprendizaje*. Tesis doctoral publicada en la Facultad de Ciencias, Escuela de Computación Universidad Central de Venezuela.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital*. *Revista internacional de tecnología educativa y aprendizaje a distancia*. <https://acortar.link/yq1MHe>
- Solórzano, Y. (2017). *Aprendizaje autónomo y competencias*. Dominio de las Ciencias.
- Strauss, A. (1987). *Análisis cualitativos para científicos sociales*. Cambridge. Prensa Universitaria.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundada*. Editorial Universidad de Antioquia. ISBN: 958-655-654-7. Medellín.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Teppa, S. (2012). *Análisis de la información cualitativa y construcción de teorías*. Ediciones Gema. Barquisimeto, Venezuela.
- Tirado R., Boza, A. y Guzmán, M. (2008). *Efectos de las interacciones en la creación de comunidades virtuales de prácticas*. RED. Revista de Educación a Distancia. Número 21. <http://www.um.es/ead/red/21>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2da Edición. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Ugas, G. (2011). *Articulación del Método, Metodología y Epistemología. Taller de estudios epistemológicos en ciencias sociales*. San Cristóbal.
- UPEL. (2022). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. 6ta ed. Caracas: UPEL.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad*. Editorial Idea Book. Barcelona.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Velásquez, Luis (2006). *Habilidades Directivas y Técnicas de Liderazgo*. Editorial Ideas Propias. España.
- Vergara, M. (2017). *La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.
- Yunis, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la Escuela. Investigación Etnográfica e Investigación – acción*. Editorial Brujas. Argentina.

ANEXOS

CURRICULUM VITAE

Josmary de Jesús Jiménez Sánchez

Profesora en Educación Integral en el año 2010 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa”. Docente contratada medio tiempo para administrar los cursos Currículo e Investigación Educativa a partir del año 2011. A partir del año 2014 docente ordinario del curso currículo. Con experiencia en docencia con énfasis en la formación docente, tecnología educativa (currículo, evaluación, planificación, didáctica, gestión curricular, innovación curricular, tecnologías de información y comunicación). Magíster en Educación mención “Educación Superior” en el año 2017 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa” Barquisimeto. Especialista en el año 2018 en el diplomado de “Metodología de Investigación y Tutoría” del Programa de Extensión Académica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa” Barquisimeto. Docente del curso de Planificación y Estrategia del proceso de enseñanza aprendizaje del Diplomado en Docencia Universitaria. Docente, tutora y jurado en las maestrías de Educación mención Educación Superior y Gerencia Educacional. Coordinadora de la maestría en Gerencia Educacional año 2020. Coordinadora Institucional de Servicio Comunitario IPB año 2022. Núcleo de Investigación en Docencia, Innovación y Tecnología (NIDIT): Línea de investigación Innovaciones curriculares en y para el desarrollo social; Tecnologías de Información y Comunicación, Docencia e Innovación, Funciones: Investigadora-Tutora-Jurado. Núcleo de Investigación en Comportamiento Organizacional (NICO): Línea de investigación Comportamiento Organizacional y Productividad; Gestión Docente y Calidad del Desempeño Profesional de la Docencia; Educación Gerencia y Tecnología; Pedagogía Currículo y Formación Docente, Funciones: Investigadora-Tutora-Jurado. Actualmente personal docente categoría agregado a dedicación exclusiva del UPEL-IPB.