

ASPECTO ONTOLÓGICO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. UNA VISION DESDE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA LA COMPRESION LECTORA.

Luz Nelly Miranda Núñez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
donaluznelly@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 23, N° 2
Diciembre 2023
pp 310 - 320

Recibido: Septiembre 2023
Aprobado: Octubre 2023

RESUMEN

El estudio parte de la premisa que, en la gestión de conocimiento, el aspecto epistemológico se refiere al hecho que el conocimiento lo crean y exteriorizan las personas, por lo cual el conocimiento se puede encontrar en los individuos y en los distintos grupos que éstos conforman (aspecto ontológico). Por eso, el objetivo consiste en analizar el aspecto ontológico de la gestión del conocimiento desde la perspectiva de los conocimientos previos con el fin de reorganizarlos como base para el desarrollo de comprensión lectora. Metodológicamente fue una investigación analítico-cualitativa y documental. Se ejecutó mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo con la aplicación de una matriz analítica relacional cualitativa, válida y confiable, que permitió examinar las frases descriptoras vinculadas con las categorías de las variables personas/cultura y conocimientos previos. Los resultados indican que los conocimientos previos se corresponden, en la dimensión personas/cultura de la gestión del conocimiento, con tres aspectos: elementos conceptuales, las experiencias previas y su aplicación o uso. Se concluye que los conocimientos previos que poseen los estudiantes se deben explorar y reorganizar bajo la forma de elementos conceptuales, experiencias previas y explicitar el uso o la aplicación que les dará para cimentar el desarrollo de la comprensión lectora.

Palabras clave:
gestión del conocimiento en el aula, conocimientos previos, comprensión lectora, experiencias previas, aplicación del conocimiento.

ONTOLOGICAL ASPECT OF KNOWLEDGE MANAGEMENT. A VISION FROM PRIOR KNOWLEDGE FOR READING COMPREHENSION.

ABSTRACT

The study is based on the premise that, in knowledge management, the epistemological aspect refers to the fact that knowledge is created and externalized by people, therefore knowledge can be found in individuals and in the different groups that they make up. (ontological aspect). Therefore, the objective is to analyze the ontological aspect of knowledge management from the perspective of previous knowledge in order to reorganize it as a basis for the development of reading comprehension. Methodologically it was an analytical-qualitative and documentary research. It was carried out using the qualitative content analysis technique with the application of a qualitative, valid and reliable relational analytical matrix, which allowed examining the descriptive phrases linked to the categories of the variables people/culture and prior knowledge. The results indicate that prior knowledge corresponds, in the people/culture dimension of knowledge management, to three aspects: conceptual elements, previous experiences, and their application or use. It is concluded that the previous knowledge that students have should be explored and reorganized in the form of conceptual elements, previous experiences and make explicit the use or application that will give them to cement the development of reading comprehension.

Key words:
knowledge management in the classroom, previous knowledge, reading comprehension, previous experiences, application of knowledge.

ASPECT ONTOLOGIQUE DE LA GESTION DES CONNAISSANCES. UNE VISION À PARTIR DE CONNAISSANCES ANTÉRIEURES POUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE.

RÉSUMÉ

L'étude part du principe que, dans la gestion des connaissances, l'aspect épistémologique fait référence au fait que les connaissances sont créées et externalisées par les personnes, donc les connaissances peuvent être trouvées chez les individus et dans les différents groupes qu'ils composent (aspect ontologique). Par conséquent, l'objectif est d'analyser l'aspect ontologique de la gestion des connaissances du point de vue des connaissances antérieures afin de les réorganiser comme base pour le développement de la compréhension en lecture. Méthodologiquement, il s'agissait d'une recherche analytique-qualitative et documentaire. Elle a été réalisée en utilisant la technique d'analyse qualitative de contenu avec l'application d'une matrice analytique relationnelle qualitative, valide et fiable, qui a permis d'examiner les phrases descriptives liées aux catégories des variables personnes/culture et connaissances antérieures. Les résultats indiquent que les connaissances antérieures correspondent, dans la dimension personnes/culture de la gestion des connaissances, à trois aspects : les éléments conceptuels, les expériences antérieures et leur application ou utilisation. Il est conclu que les connaissances antérieures que les élèves possèdent doivent être explorées et réorganisées sous la forme d'éléments conceptuels, d'expériences antérieures et rendre explicite l'utilisation ou l'application qui leur donnera pour cimenter le développement de la compréhension en lecture.

Mot clefs:

gestion des connaissances en classe, connaissances antérieures, compréhension de la lecture, expériences antérieures, application des connaissances

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo, el constructivismo abarca procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante, el cual se entiende, desde la mirada ontológica, como un ente activo intelectualmente y constructor de significados y conocimientos. En este contexto, epistemológicamente, enseñar y aprender a leer comprensivamente se entiende como una habilidad del pensamiento que se va desarrollando gradualmente a lo largo del proceso educativo. Para alcanzar la comprensión lectora los estudiantes deben desarrollar ciertas habilidades de lectura que les permitan emitir juicios y opiniones personales respecto de los contenidos leídos (Cassany, 2003, 2005; Díaz y Hernández, 2010; Solé, 2018).

Tales habilidades tienen como soporte el conocimiento previo que traen consigo los alumnos. Es aquí donde juega un papel de gran impor-

tancia el docente, ya que debe gestionarlo en el aula, gestión que de acuerdo con Davenport y Prusak (2001), representa un proceso sistemático para la generación, transferencia y aplicación de saberes y experiencias, facilitando la construcción de nuevos conocimientos en un contexto determinado. Se trata, según Villasana, Hernández y Ramírez (2021) de realizar un proceso que involucra la captura, distribución y uso eficaz del conocimiento. Para ello, la labor educativa del docente consiste en generar, planificar y ejecutar actividades que propicien el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes, partiendo de la activación de sus conocimientos previos.

Sin embargo, en la práctica, la actividad educativa es expositiva y repetitiva, orientando la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana y de la lectura de manera memorística, sin acceder a sus conocimientos previos, dificultando el desarrollo de una lectura comprensiva. Al respecto, LLa-

mazares (2015) expresa que, en un estudio realizado, encontró que la activación de los conocimientos previos, como apoyo a la lectura, tiene escasa presencia en actividades de comprensión lectora. Por otra parte, Arroyo, Orales, Silva, Camacho, Canales, y Carpio (2008) realizaron un estudio cuasi-experimental sobre comprensión lectora y la función de los conocimientos previos, llegando a la conclusión que el modo de conocer puede generar diferencias en el grado de comprensión, aunque también hallaron diferencias cualitativas que los conocimientos previos no explican.

De ahí surge el interés de esta investigación, que se centra en conocer las posibles analogías entre la gestión del conocimiento y los conocimientos previos que favorecen la lectura comprensiva. Este interés se concreta en el objetivo general: Analizar el aspecto ontológico de la gestión del conocimiento desde la perspectiva de los conocimientos previos con el fin de reorganizarlos como base para el desarrollo de la comprensión lectora. Su importancia radica en hacer evidentes las posibles relaciones entre ambos aspectos en el lector para facilitar su comprensión del texto que lee.

Para lograr el objetivo, la investigación fue de tipo analítico-cualitativo que, al incluir análisis y síntesis (Hurtado de Barrera, 2010), implica la identificación y reorganización de los aspectos o elementos del objeto de estudio, hallando patrones de relación implícitos o menos evidentes. Luego, con el análisis se patentiza el cariz común subyacente en la gestión del conocimiento y en los conocimientos previos, aspectos que se deben considerar para planificar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Comprensión Lectora

Autores como Cassany (2005), Solé (1987) sostienen que aprender a leer es el soporte de todos los aprendizajes posteriores. De allí que, enseñar a leer a los estudiantes es la tarea esencial de la escuela porque abre las puertas a la información, al conocimiento, a la cultura. Para esto, no basta con decodificar las palabras; es necesario desarrollar la habilidad para elaborar significados con base en el texto que se lee; es comprender lo leído (Flores, 2019).

De acuerdo con Hoyos y Gallego (2017), la comprensión lectora constituye “un proceso complejo que supone la interpretación de un

conjunto de palabras con relación a un contexto significativo, así como la percepción del impacto de su fuerza sensorial, emocional e intelectual” (p. 25). En otras palabras, la comprensión lectora implica un enlazamiento entre texto escrito que se lee y los conocimientos previos del lector; es decir, su experiencia asociada a un determinado contexto. En consecuencia, se comprende, se interpreta y se elaboran significados aplicando habilidades de decodificación, de análisis y de organización de lo leído (Bautista, 2018; Díaz y Hernández, 2010; Flores, 2019).

Según Solé (2018), leer no es una técnica que se aprende y simplemente se aplica; es una competencia que se va desarrollando “y se hace más compleja a medida que se utiliza para resolver nuevos retos, nuevos textos en distintos soportes, para diversas intenciones y en el contexto de tareas de complejidad creciente” (p. 5). De Lera (2017) coincide con esta idea cuando expresa que la comprensión lectora es un proceso complejo que involucra al lector como el constructor activo de significados cuando relaciona las ideas que conforman el texto y sus conocimientos previos. También Pinzás (2017) alude a los conocimientos previos del lector como base de la comprensión del texto que lee, porque, al leer, el lector interactúa con el texto, y “la información y el conocimiento ofrecidos por el texto dialogan con las experiencias o información previas del lector. Ambos participan, se encuentran y relacionan, se integran y se combinan, para producir un significado particular en base a esa combinación” (p. 18). En síntesis, aprender a leer de manera comprensiva requiere la activación de los conocimientos previos.

Conocimientos Previos

El aprendizaje humano contempla más que un cambio conductual, pues también trae un cambio en el significado de la experiencia. Según Ausubel y Novak y Hanesian (1998), un aprendizaje es significativo cuando un contenido nuevo “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p. 37), refiriéndose a aquél que es producto de relaciones sustanciales (Ausubel y otros, 1998; Carretero, 1997; Carvallo y Aceves, 2000; Porlán, 1996; Tigse, 2019). Debido a esto, Ausubel y otros (1998) plantean que el aprendizaje del estudiante obedece a la estructura cognitiva previa, que incluye un conjunto de conceptos, ideas sobre un determinado campo del conocimiento, así como su

organización. Son estos elementos los que se relacionan con la nueva información, de tal manera que ésta adquiere un significado y pasa a formar parte de la estructura cognitiva de modo no arbitrario y sustancial.

En consecuencia, el aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional, en el cual se construyen nuevos significados y sentidos. El sentido se lo otorga la relación del nuevo conocimiento con los conocimientos anteriores, los cuales fueron logrados a partir de las situaciones cotidianas vividas, la propia experiencia en situaciones reales. Para el docente es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, porque, no se trata sólo de la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad, su estructuración y coherencia.

Visto de este modo, el proceso de aprendizaje sigue unos pasos, los cuales reciben diferentes denominaciones de los autores. Así, Tigse menciona tres pasos: activación, conexión y afirmación; para Carvallo y Aceves (2000), también son tres: adquirir, acomodar y asimilar el conocimiento. Pero, independientemente de la designación que utilicen los autores, el aprendizaje siempre inicia con los saberes previos de la persona, los cuales se activan ante un nuevo conocimiento, se enlazan, conectan o acomodan cuando el estudiante establece una asociación entre ambos conocimientos y, finalmente, los asimila, afirma o equilibra. Esta asociación o relación entre el conocimiento previo y el nuevo es lo que Ausubel y otros (1998) llaman aprendizaje significativo.

El conocimiento que las personas construyen cuando aprenden posee una serie de características específicas, entre las cuales cabe señalar: El conocimiento es personal, porque solo se origina y reside en las personas; es intangible, aun cuando es posible representarlo en soportes como documentos, procesos, entre otros. El conocimiento no se consume y está en constante cambio; aumenta de valor con su uso; se desarrolla por aprendizaje, almacenándose en la mente de las personas, de modo que, si ellas cambian, el conocimiento también se transforma. (Ausubel y otros, 1998; Davenport y Prusak, 2001; Díez, 2016; Nonaka y Takeuchi, 1999). Por lo antes expuesto, es de suma importancia que en el contexto educativo se realicen los procesos de la gestión del conocimiento.

Con respecto a la conceptualización de la gestión del conocimiento, existen diferentes visiones; entre otras, cabe mencionar a Davenport y Prusak (2001), quienes explican que la gestión del conocimiento constituye un proceso lógico y sistemático cuya finalidad es generar, transferir y aplicar un conjunto organizado de saberes. Los autores declaran que el conocimiento es una mezcla de “experiencias, valores, información del contexto y apreciaciones de expertos que brinda un marco para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información. Se origina y se aplica en la mente de conocedores”. (p. 5), Además, es posible incorporar los conocimientos en rutinas, procesos, prácticas y normas. Por su parte, Calvo (2018), con base en Tasmin and Yap, indica que “la gestión de conocimiento puede ser definida como un proceso de transformación de la información y los activos intelectuales en valor perdurable” (p. 143). También Torres y Lamenta (2015) exponen que se trata de un proceso que permite a las organizaciones “encontrar la información relevante, seleccionar, organizar y comunicarla a todo el personal activo; este ciclo es necesario para acciones tales como la resolución de problemas, dinámica el aprendizaje y la toma de decisiones”. (p. 420). Para Figuerola (2013), es la práctica de organizar, almacenar y compartir información importante, con la finalidad de que todos los miembros de la organización puedan beneficiarse de su uso.

En otras palabras, los autores citados coinciden en expresar que consiste, básicamente, en un proceso que comienza con la obtención o creación de conocimiento, se organiza, se almacena y se comparte para su uso y transformación en una institución, con el fin de lograr sus metas y objetivos. En este orden de ideas, el primer paso es obtener, adquirir o crear el conocimiento, teniendo presente que éste es personal. Es decir, cada persona ha aprendido algo nuevo, por lo que el conocimiento está en las personas (aspecto ontológico), en forma de conocimiento tácito (aspecto epistemológico). Por eso, Wiig (1993) declara que la gestión del conocimiento requiere un encuadre que facilite el trabajo de analizarlo, organizarlo y desarrollarlo del mejor modo posible, planteando que se sostiene en tres pilares generales: las funciones requeridas para tal gestión. Estos pilares/funciones son: 1) Explorar el conocimiento y su adecuación. 2) Evaluar el valor del conocimiento. 3) Gestionar el conocimiento.

Según Wiig (1993), para que el conocimiento pueda ser accesible, útil y valioso, es necesario obtenerlo y organizarlo. La razón de

Gestión del Conocimiento

dicha necesidad radica en el hecho que el conocimiento se encuentra en las personas bajo la forma de conocimiento tácito y en soportes como documentos escritos o digitales, como conocimiento explícito, En consecuencia, su gestión involucra procesos de administración de dichos elementos con el fin de entregar la información que incorpora cada uno a los miembros de la organización y, así, generar valor. Por su parte, Sánchez (2011) analizó el modelo de Wiig, lo reinterpretó y reconstruyó, sintetizando sus pilares en tres componentes de base: las personas/cultura, la gestión institucional y la tecnología. Cabe resaltar que este estudio se centra en los conocimientos previos que poseen las personas, es decir, al pilar referido a ellas.

Personas y Cultura. Se corresponde con el pilar de explorar el conocimiento y su adecuación de Wiig (1993). De modo similar al autor mencionado, Sánchez (2011), parte del hecho que el conocimiento reside en las personas y asume que las personas lo generan, lo acrecientan con sus saberes y experiencias, además, son sus principales usuarios. En este orden de ideas, la gestión del conocimiento depende de la cultura, del clima y estilos de liderazgo existentes en la organización. En consecuencia, se requiere una cultura centrada en las personas, que valore sus conocimientos, que atienda las actitudes y aptitudes del individuo y de los puestos de trabajo, porque en conjunto, contribuyen a la consecución de las metas institucionales.

Para resumir, es importante señalar que, tanto en la gestión del conocimiento como en el proceso del aprendizaje significativo, se requiere partir del conocimiento que poseen las personas. En el caso de los estudiantes, este conocimiento se denomina conocimientos previos y están conformados, de manera análoga como conocimiento tácito, por los saberes adquiridos mediante la experiencia y las interacciones con otras personas y con el entorno.

III. ABORDAJE METODOLÓGICO

Tomando en cuenta el objetivo general del estudio, la investigación fue de tipo analítico cualitativo. Según Hurtado de Barrera (2010), la investigación analítica “tiene como objetivo analizar un evento y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes. La investigación analítica incluye tanto el análisis como la síntesis” (p. 443), por eso, al identificar y luego reorganizar los aspectos o elementos hallados es posible obtener una comprensión más pro-

funda del evento, así como nuevos significados del evento y de las relaciones entre sus elementos. Para lograr el objetivo, se diseñó un estudio documental, cuyo procedimiento recorrió los siguientes pasos:

1. Se definió la gestión del conocimiento y se analizó la dimensión personas/cultura.
2. Se definió, caracterizó y analizó los conocimientos previos.
3. Se elaboró una matriz analítica relacional cualitativa para analizar y reorganizar los elementos.
4. Se asumió los conocimientos previos como criterios de análisis.
5. Se utilizó dicha matriz para analizar e interpretar la dimensión personas/cultura de la gestión del conocimiento desde la perspectiva de los conocimientos previos.
6. Se describieron los resultados en términos de categorías cualitativas, sin recurrir a datos cuantitativos. Además, durante la interpretación, se confrontaron con nuevas fuentes de información, ampliando y profundizando el significado de cada categoría.
7. Finalmente, se presentaron las conclusiones.

La técnica para la recolección de datos fue el análisis de contenido cualitativo. Esta técnica, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), consiste en estudiar diferentes tipos de comunicación objetiva y sistemáticamente. En la presente investigación, el universo estuvo conformado por las frases que identifican, definen y describen la dimensión personas/cultura de la gestión del conocimiento y de los conocimientos previos. Las unidades de análisis fueron las frases que representan el tema, entendido por Hernández y otros (2006), como los enunciados respecto de algo. Estas unidades se ubican o insertan en categorías.

El instrumento utilizado fue la matriz analítica relacional cualitativa. Esta matriz consistió en un cuadro de doble entrada, el cual, verticalmente muestra las dos variables: la analizada y el criterio de análisis. Horizontalmente, se encuentran las variables con sus categorías iniciales y las frases descriptoras que permitieron establecer las relaciones entre ellas. Con este instrumento se logró analizar y vincular el aspecto ontológico de la gestión del conocimiento con los conocimientos previos. El Cuadro 1 muestra la matriz descrita.

Cuadro 1. Matriz de análisis relacional.

Universo	Variables	Categorías	Unidades de análisis: Frases
Frases que identifican, definen y describen los elementos de la gestión del conocimiento y de los conocimientos previos.	Analizada: Personas-Cultura: Aspecto ontológico de la gestión del conocimiento	Concepciones y experiencias	•Conjunto de experiencias, valores, información del contexto y su organización (Davenport y Prusak, 2001),
		Uso o aplicación	•Las personas poseen el conocimiento y lo usan para adquirir experiencia y nuevos conocimientos •Lo pueden aplicar en rutinas, procesos, prácticas y normas
	Criterio de análisis: Conocimientos previos	Concepciones y experiencias	•Experiencias cotidianas, en situaciones reales, y conocimientos previos en el área del saber (De Lera, 2017; Pinzás, 2017) •Conjunto de conceptos, ideas sobre un determinado campo del conocimiento (Ausubel y otros; 1998)
		Uso o aplicación	•Relacionar lo que sabe con información nueva (Ausubel y otros; 1998) •Relacionar las ideas del texto y sus conocimientos previos. (De Lera, 2017) •Construir nuevos significados

La validación de la matriz fue de contenido mediante el juicio de expertos. La fiabilidad se determinó aplicando el método de fiabilidad entre observadores por medio de una prueba piloto. Para ello se desagregó las unidades de análisis en categorías y sus elementos constitutivos o descriptores (Cuadro 2) y se procedió a establecer relaciones entre los seis descriptores de la categoría conocimientos previos y los diez de Personas/Cultura. En total se obtuvo 14 descriptores utilizados de los 15 posibles. Seguidamente se aplicó a la prueba, la fórmula (Hernán-

dez, Fernández y Baptista, 2006):

$$\text{Confiabilidad de pareja} = \frac{\text{Número total de acuerdos entre la pareja}}{\text{Nº total de unidades de análisis}}$$

Del cálculo realizado resultó una confiabilidad de pareja: $14/15 = 0,93$; es decir, 93%, resultado que evidencia una alta confiabilidad de las observadoras. En consecuencia, se procedió a realizar el análisis e interpretación de la información, el cual se ofrece en el siguiente apartado.

IV. RESULTADOS

Para llegar a los resultados del análisis, se leyó detenidamente la caracterización que realizan los autores teóricos respecto de las variables del estudio y se extrajo solo las frases directamente relacionadas con el objetivo de la investigación. El criterio de análisis se desagregó en descriptores con la finalidad de vincularlos con los aspectos que identifican la variable analizada: Dimensión personas/cultura de la gestión de conocimiento, igualmente desagregada en descriptores, tal como se puede observar en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Descriptores que identifican las variables del estudio

Conocimientos previos		Personas/Cultura
Categorías	Descriptores	Descriptores
Elementos conceptuales	•Conceptos y proposiciones organizados •Ideas sobre el tema	•Saberes organizados •Experiencias, •Valores
Experiencias	•Experiencias previas en el área. •Experiencias cotidianas	•Información del contexto •Apreciaciones de expertos •Construcción de nuevos conocimientos
Uso o aplicación	•Relacionar lo que sabe con la nueva información •Construir significados nuevos	•Lo usan para adquirir experiencia y nuevos conocimientos •Lo pueden aplicar en rutinas, procesos, prácticas y normas

El cuadro muestra que, desde los conocimientos previos, se puede analizar la dimensión personas/cultura de la gestión del conocimiento con base en tres categorías distintivas: elementos conceptuales, experiencias previas y el uso o aplicación del conocimiento. Con el fin de mostrar la visión ontológica de su gestión desde los conocimientos previos, estos aspectos se asociaron de la siguiente manera:

Los elementos conceptuales de los conocimientos previos se relacionan con los saberes organizados y la información del contexto como aspectos de la dimensión personas/cultura de la gestión del conocimiento.

Las experiencias previas, mencionadas como conocimientos previos, se enlazan con las experiencias, los valores, las apreciaciones de expertos y el compartir conocimientos de la dimensión personas/cultura.

El uso o aplicación de los conocimientos previos, en la dimensión personas/cultura de la gestión del conocimiento, se vinculó con la construcción de nuevos conocimientos, la adquisición de experiencia y la posibilidad de aplicarlos en rutinas, procesos, prácticas y normas. Asimismo, en la resolución de problemas y la toma de decisiones, A continuación, se analiza e interpreta cada uno de ellos.

Elementos Conceptuales

En cuanto a los conocimientos previos, se tiene que la estructura cognitiva de la persona involucra conceptos, proposiciones, ideas sobre el tema que se trata. Estos elementos deben estar organizados en la mente de los individuos de modo que facilite el relacionarlos con la información nueva en el aprendizaje.

En la dimensión personas/cultura de la gestión del conocimiento se corresponden con los saberes organizados y la información del contexto que procesan las personas en las organizaciones. Es decir, se entiende que los saberes organizados se encuentran en las personas como conocimiento tácito (Nonaka y Takeuchi, 1999, Wiig, 1993), puesto que las personas han transformado la información del contexto en conocimiento por medio del aprendizaje. A esto se suma que, dada su estructuración, se facilita su exposición como conocimiento explícito (Nonaka y Takeuchi, 1999), lo cual es de gran importancia en aquellas organizaciones que, como la escuela, tienen la labor de trabajar con el conocimiento y el aprendizaje.

En las instituciones educativas, por tanto,

se debe motivar a las personas (docentes y estudiantes) para que lo produzcan y lo compartan, porque la gestión del conocimiento en el aula está ligada a una cultura organizacional centrada en las personas y dirigida a crear conocimiento y a compartirlo (Sánchez, 2011). Compartirlo es exteriorizarlo (Nonaka y Takeuchi, 1999), por medio de exposiciones, representaciones y/o conceptualizaciones, logrando así que se acreciente la base de conocimiento.

Son estas representaciones y conceptos que posee el lector los que entran en diálogo con el texto y facilitan su comprensión. Así lo indican autores como Flores (2019), Hoyos y Gallego (2017), Pinzás (2017), Solé (2018), porque la comprensión lectora envuelve procesos de conocer las palabras, interpretarlas dentro de un contexto significativo según las experiencias previas.

Experiencias Previas

Los conocimientos previos de los individuos incluyen el conocimiento experiencial, es decir, las experiencias previas en el área de conocimiento, así como las experiencias que tienen lugar en situaciones reales de la vida cotidiana. De modo análogo, coincide con las experiencias, los valores, las apreciaciones de expertos y el compartir conocimientos en la dimensión personas cultura de la gestión del conocimiento.

Las experiencias de las personas se pueden comprender desde dos perspectivas: experiencias adquiridas y experiencias expresadas. Adquirir experiencia involucra el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, Para Nonaka y Takeuchi (1999) constituye la interiorización o proceso de conversión de conocimiento explícito a tácito. Los autores explican que la interiorización está fuertemente relacionada con el aprender haciendo (por ejemplo, observando o escuchando a otros). De acuerdo con Dewey (1998), las personas obtienen conocimientos, aprenden normas, desarrollan habilidades, creencias y actitudes en los espacios donde interactúan con otras personas. En palabras de Dewey (1998): "Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo" (p. 123), por lo que ese 'algo' se convierte en experiencia. Además, tanto para Dewey (1998) como para Jara (2018), solo son realmente experiencias si las personas participan en ellas y las viven du-

rante el aprender.

Por otro lado, expresar/exponer experiencias, además, de que permite que quien escucha u observa aprenda, también transmite conocimiento entre las personas mediante la exteriorización, es decir, se comparte el saber (Navarro, Villasalero y Donate, 2014; Palacios y Flores, 2016; Wiig, 1993). Como se indicó antes, para Nonaka y Takeuchi (1999), la exteriorización implica el compartir conocimientos, ya que el conocimiento tácito de las personas se transforma en explícito. Este compartir, adicionalmente, se vincula con la posibilidad de conocer las apreciaciones de los expositores expertos. En ese sentido, expresar experiencias incluye el intercambio de conocimientos y cierta interacción entre personas y/o grupos, conduciendo al aprender en colectivo, a conformar espacios para el diálogo.

Es de hacer notar que las experiencias que ocurren durante la interacción están impregnadas de valores subyacentes, porque cada persona los posee y manifiesta los propios en el contexto de las relaciones intersubjetivas. De ahí, se puede afirmar que los valores se viven, se practican durante las interacciones, pues, aunado al intercambio de experiencias e información, también se muestran emociones, creencias y se practican valores. Cabe mencionar aquí a Dewey (2008), quien indica que la experiencia reúne conocimiento y emoción, intelecto y estética para ser completa. Quiere decir que la experiencia se vive con todo el ser intelectual y emocional de la persona. También es necesario convocar a Hoyos y Gallego (2017), quienes, aunque se refieren a la comprensión lectora como una interacción del lector con el texto, sus palabras y contexto, indican que en ella juegan un papel relevante la experiencia, los conocimientos, las emociones o los valores del lector.

Luego, la lectura, y más aún, la comprensión lectora se traduce en una experiencia, en la cual el lector percibe el impacto de las palabras, su fuerza sensorial, emocional y ética; sumado al proceso intelectual de elaborar nuevos significados o conocimientos con base en el texto. Por otra parte, cuando los significados nuevos o los conocimientos contruidos se comparten en el aula o en la institución, se transfieren de quien los generó a quien los puede utilizar.

Uso o aplicación de los conocimientos.

Los conocimientos previos, en la perspectiva de Ausubel y otros (1998), se utilizan para establecer relaciones entre lo que el estudian-

te sabe y la nueva información; como producto de esta relación, el sujeto construye significados nuevos y aprende. Anclado en las personas, el uso del conocimiento implica aplicaciones, tales como: la construcción de nuevos conocimientos, servir de base para adquirir nuevas experiencias; utilizarlo en diversas rutinas, procesos, prácticas y normas dentro de la institución, así como también, en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.

Tomando en cuenta que los conocimientos previos están conformados por conceptos y experiencias que configuran la estructura cognitiva de las personas, toda nueva información se entrelaza de manera sustancial con ella. El producto de esta relación es nuevo conocimiento y/o nuevas habilidades. (Ausubel y otros, 1998; Carretero, 1997; Carvallo y Aceves, 2000; Porlán, 1996; Tigse, 2019). Se entiende, entonces, que los conocimientos previos, como lo indica Wiig (1993), sirven de andamiaje a la innovación y a todos los procesos que contemplan las organizaciones.

Al respecto, Wiig (1993), y también Davenport y Prusak (2001), declaran que el conocimiento evidencia su valor en tanto que es accesible y útil. En otras palabras, que se pueda aplicar en diferentes instancias de las organizaciones, así como en todas sus actividades. En consecuencia, el conocimiento es útil para realizar las rutinas, desarrollar los procesos y prácticas institucionales y para cumplir las normas, como soportes de la cultura organizacional (Covey, 2009; Romero, 1998; Robbins, 1999), la cual de acuerdo con Romero (1998) es "el conjunto de normas, valores y creencias que están presentes en la organización y determinan conductas, comportamientos" (p. 28). Aunado a ello, Covey (2009) explica que las rutinas configuran las tradiciones y el folklore, convirtiendo a la escuela en el espacio de concreción de experiencias.

En la resolución de problemas y toma de decisiones es indispensable, ya que ambos procesos se fundamentan en el conocimiento y, en la medida que se obtenga, mejores soluciones se pueden ofrecer y mejores decisiones se van a tomar (Avendaño y Flores, 2016; Torres y Lamenta, 2015). En este sentido, hallar la información relevante, seleccionarla y organizarla es una prioridad para acciones como resolver situaciones problemáticas y tomar decisiones acertadas.

Cuando de lectura comprensiva se trata, de acuerdo con Pinzás (2017), la información y el conocimiento que contiene el texto acuden

al encuentro con las experiencias e información previas del lector. Así, texto y lector se encuentran, interactúan, se integran y se combinan, produciendo nuevos significados.

IV. CONCLUSIONES

Del análisis de la dimensión personas/cultura como aspecto ontológico de la gestión del conocimiento desde la perspectiva de los conocimientos previos, se obtuvo tres aspectos: elementos conceptuales, experiencias previas y uso del conocimiento. Éstos se pueden relacionar con base en el papel de los conocimientos previos en la comprensión lectora y el proceso de la gestión del conocimiento en el aula, espacio donde las personas tienen diversas oportunidades para aprender y crear conocimiento, por medio del intercambio de ideas, conocimientos y experiencias.

En consecuencia, la gestión del conocimiento en el aula se reestructura a partir de los conceptos, las experiencias previas de los sujetos y del uso que se le otorga al conocimiento. Éste se comparte durante las interacciones en el aula y en la institución; se adquieren y exponen experiencias, se practican valores. Con su uso, se pueden tomar decisiones acertadas y ofrecer mejores soluciones a situaciones conflictivas.

Se concluye que el docente debe planificar y ejecutar actividades que le permitan explorar y reorganizar los conocimientos previos de los estudiantes bajo la forma de elementos conceptuales, experiencias previas y explicitar su uso o aplicación para cimentar el desarrollo de la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Arroyo, R., Orales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C., Y Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología* 11(2), 55-64. Disponible en <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/301/306>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Avendaño P., V. y Flores U., M. (2016). Modelos teóricos de gestión del conocimiento: descriptores, conceptualizaciones y enfoques. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 4(10), pp. 201-227. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457646537004>
- Bautista C., N. (2018). Estrategia de lectura cooperativa y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de primaria de la Institución Educativa N° 86275 de Carhuaz, Ancash, 2015 [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.] <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2037/TD%20PE%201875%20B1%20-%20Bautista%20Cuentas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calvo G., O. (2018). La gestión del conocimiento en las organizaciones y las regiones: una revisión de la literatura. *Tendencias, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Universidad de Nariño* Vol. XIX(1), pp. 140-163. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rtend.181901.91>
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? *Desarrollo cognitivo y aprendizaje* en Carretero, Mario (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso, pp. 39-71.
- Carvallo Pontón, Mauricio y Aceves Hernández, Adriana. (2000). Lo que todos los maestros hacemos mal. Y no sabemos, no podemos o no queremos cambiar. Documento en línea disponible en: <https://silo.tips/download/lo-que-todos-los-maestros-hacemos-mal>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113-132. Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2005). *Enseñar Lengua*. España: Ed. GRAO.
- Covey, S. (2009). *El líder interior. Cómo transmitir e inspirar los valores que conducen a la grandeza*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Davenport, T. y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción: cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires. Prentice Hall.
- De Lera G., P. (2017). Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico. Tesis doctoral por la Universidad de León. España.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Tercera edición. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Tercera edición. México: McGraw-Hill Interamericana
- Diez G., A. C. (2016). Un estado del arte sobre el conocimiento tácito de los grupos. Trabajo de Grado de Maestría. Estado del arte descriptivo. Universidad EAFIT, Escuela De Administración, Maestría en Gerencia de la Innovación y el Conocimiento, Medellín.
- Figuerola, N. (2013). Gestión del Conocimiento (Knowledge Management), Pirámide D-I-K-W. <https://articulospm.files.wordpress.com/2013/08/gestic3b3n-de-conocimiento-dikw.pdf>
- Flores Ch., C. J. (2019) Influencia del programa de la motivación en la comprensión lectora de los niños y niñas del segundo grado del nivel primaria de la Institución Educativa Pública N° 22454 "Miguel Grau Seminario" Pisco-Ica, en el año 2015. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y valle]. Disponible en <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3217>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª. Ed. México: Mc Graw Hill.
- Hoyos F., A. M.; Gallego, T. M. (2017) Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 51, pp. 23-45. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>

- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. 4a. ed. Caracas: Quirón Ediciones.
- Jara H., O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE.
- Llamazares P., M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. Didáctica. Lengua y Literatura, vol. 27, pp. 111-130. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Navarro de G, K., Villasalero, M., y Donate, M. (2014), Especificidad de la Composición Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, N° 30-40, pp. 1-13.
- Solé, I. (2018). Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, N° 49 (3a.época) noviembre 2018 p. 3-15. Disponible en www.ambitsaaf.cat
- del Conocimiento en las Empresas Familiares. Revista Venezolana de Gerencia (RVG); Año 19 (6); pp. 339-360. Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/19299/19279>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Traducción: Martín Hernández Kocka. México, D. F. Oxford University Press México, SA de C.V.
- Palacios C., E. B. y Flores F., M. (2016). Estrategias de diseminación de conocimiento tácito en una institución de educación superior. Revista de Opción, Año 32, No. Especial 8, pp. 391-411. Disponible en: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/21542/21350>.
- Pinzás, J. (2017). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. (3ª ed.). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Porlán, R. (1997). Constructivismo y escuela. Sevilla, España: Diada.
- Robbins, S. (1999). Comportamiento Organizacional. México: Prentice Hall
- Romero, R. (1998). La cultura escolar. Madrid: Alin Editores
- Sánchez D., M. C. (2011). Los tres pilares del conocimiento. Blog docente de la Universidad de Alcalá sobre gestión del conocimiento en las organizaciones disponible en <https://gesticonamem.blogspot.com/p/elementos-de-la-gestion-del.html>
- Tigse P., C. M. (2019). El Constructivismo según bases teóricas de César Coll. Revista Andina de Educación, 2(1), 25-28. Disponible en <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659/635>
- Torres, K. y Lamenta, P. (2016). La gestión del conocimiento y los sistemas de información en las organizaciones. Negotium, vol. 11(32), pp. 3-20; Fundación Miguel Unamuno y Jugo, Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78246590001>
- Villasana Arreguín, L. M.; Hernández García, P. y Ramírez Flores, É. (2021). La gestión del conocimiento, pasado, presente y futuro. Una revisión de la literatura. Trascender, Contabilidad y Gestión. Año 6, Núm. 18 (septiembre- diciembre del 2021). DOI: <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i18.128>
- Wiig, K. (1993). Knowledge Management Foundations. Thinking about Thinking. How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge. Arlington, Texas: SCHEMA PRESS, LTD.