

## Gestión del conocimiento estudiantil en los paradigmas psico pedagógicos contemporáneos

### Student knowledge management in contemporary psycho-pedagogical paradigms

 Mauro A. Giusto-Largaespada<sup>1</sup>  
[mggiusto@unp.edu.ni](mailto:mggiusto@unp.edu.ni), [maurogiusto@gmail.com](mailto:maurogiusto@gmail.com)

*Fecha de Recepción:* 10-02-2024

*Fecha de Aprobación:* 19-04-2024

#### RESUMEN

El objetivo de la investigación documental fue analizar los avances de la gestión del conocimiento aplicada a la producción intelectual estudiantil a nivel de grado universitario, desde los distintos paradigmas psicoeducativos contemporáneos. Esta caracterizó y contrapuso la concepción de conocimiento y aprendizaje, producción y gestión del conocimiento y las estrategias de divulgación de los resultados, aplicados a la producción intelectual estudiantil a nivel de grado. Los paradigmas educativos analizados fueron: tradicional, conductista, constructivista, sociocrítico y humanista. Se concluyó que, para adecuar la educación superior a la sociedad del conocimiento, es obligatorio adecuar las prácticas pedagógicas y la gestión universitaria. La gestión del conocimiento estudiantil es un instrumento útil para el incremento de la calidad en la educación superior, ya que significa un recurso para el desarrollo científico, económico, social y cultural. No obstante, para su institucionalización se requiere la renovación paradigmática de los miembros de la academia a nivel institucional, local y global.

**Palabras claves:** Gestión del conocimiento, gestión educativa, modelos educativos, paradigma psicopedagógico, producción intelectual estudiantil.

#### ABSTRACT

The objective of the documentary research was to analyze the advances of knowledge management applied to student intellectual production at undergraduate level, from the different contemporary psychoeducational paradigms. It characterized and contrasted the conception of knowledge and learning, production and management of knowledge and the strategies of dissemination of the results, applied to student intellectual production at the undergraduate level. The educational paradigms analyzed were: traditional, behaviorist, constructivist, sociocritical and humanist. It was concluded that, in order to adapt higher education to the knowledge society, it is mandatory to adapt pedagogical practices and university management. Student knowledge management is a useful instrument for increasing quality in higher education, since it is a resource for scientific,

<sup>1</sup> Universidad Nacional Politécnica. Dirección de Educación, Arte y Humanidades. Profesor Titular de tiempo completo. Managua, Nicaragua



economic, social and cultural development. However, its institutionalization requires the paradigmatic renewal of the members of the academy at the institutional, local and global levels.

**Keywords:** Knowledge management, education management, educational models, psycho-pedagogical paradigm, student intellectual production.

**Para citar en APA:** Giusto-Largaespada, M. A. (2024). Gestión del conocimiento estudiantil en los paradigmas psico pedagógicos contemporáneos. *Wani*, 40(80). <https://doi.org/10.5377/wani.v40i80.17800>

## INTRODUCCIÓN

El cambio representa un ineludible componente del desarrollo humano. La adaptación de la educación superior a los contextos contemporáneos es una tarea en la que deben estar inmersos los actores del quehacer educativo, para incrementar la calidad institucional mediante la adecuación de la praxis y la gestión educativa a los requerimientos de la sociedad actual (Cevallos Soria & Romero-Sandoval, 2017; Mejía-Rodríguez & Mejía-Leguía, 2021).

El cambio contextual obliga a replantear la educación tradicional y transitar del énfasis en lo cognitivo hacia una educación integral, donde se involucren dimensiones como el ser, el conocer, el hacer, el convivir, entre otras. Esta amalgama de dimensiones debe estar focalizada en aras de establecer un proceso de construcción del conocimiento, que permita a los discentes desarrollar el pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo, para el bienestar de sí mismo y de los demás, sobrepasando el individualismo para lograr el buen vivir comunitario.

Según el artículo 6 de la Ley 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (1990) y sus reformas: Ley 1114, Ley de reforma a la Ley No. 582, Ley General de Educación y de reforma y adición a la Ley No. 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (2022), y posteriormente la Ley 1176, Ley de reforma y adición a la Ley No. 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior y de reforma a la Ley No. 582, Ley General de Educación (2023), los fines y objetivos universitarios nicaragüenses están orientados a incidir positivamente sobre las necesidades sociales, mediante la formación integral de profesionales y la vinculación con el entorno, alcanzado mediante la inclusión de mejoras en la gestión institucional, la que se concibe como el incremento de coherencia de los componente organizacionales, misión y visión universitaria (Flores, 2010; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011).

No obstante, Díaz, et al. (2010) afirman que “el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos” (p. 2-3). En este sentido, se considera que la mejora institucional está condicionada por los paradigmas de los miembros de la comunidad.

Los paradigmas educativos de los docentes como los programas de asignatura, diseños instruccionales, planificación didáctica y el modelo de evaluación de los aprendizajes, inciden sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. Lógicamente, estos modelos determinan la posición axiológica del educador frente al trabajo académico estudiantil. La asignación, calificación y

posterior manejo de tareas, ensayos, investigaciones y demás manifestaciones del quehacer académico en el aula, surgen de la concepción epistemológica del docente.

En la actualidad, la humanidad está inmersa en la “*sociedad del conocimiento*”, caracterizada por el incremento exponencial de la información y la permeabilidad de estos saberes hacia la comunidad, mediante los sistemas educativos y las redes de comunicación (Moreno, 2012). Es en este contexto donde se origina la gestión del conocimiento como una disciplina del campo de la administración, desarrollándose en paralelo a las tecnologías de la informática y de la comunicación (TIC). Durante el último siglo, el desarrollo de la gestión del conocimiento se ha formalizado, incluso, dentro de las instituciones de educación superior (Mas et al., 2021) como una medida de adecuación al contexto.

## DESARROLLO

### *Epistemología y conocimiento*

Acerca del conocimiento y su cientificidad han existido distintas concepciones; el debate y la evolución de paradigmas ha ocasionado que algunos sean aceptados y otros descartados por la comunidad científica. La ciencia que aporta lumbre y claridad sobre esta realidad es la epistemología, encargada de analizar el constructo histórico sobre conocimiento científico (Jaramillo, 2003). Al respecto, Calderón et al. (2020) destacan las consideraciones cronológicas indispensables para comprender el desarrollo y la transformación conceptual de conocimiento desde la antigüedad hasta el presente.

Desde esta óptica, la epistemología se refiere a la ciencia responsable de identificar, analizar y documentar las diferentes connotaciones de conocimiento científico aceptadas por la academia a lo largo de la historia. En este ensayo se sintetizan los rasgos más destacados de la postura de conocimiento adoptada por los académicos basado en su paradigma educativo.

### *Paradigmas psicopedagógicos*

El término paradigma es polisémico, evidencia de esto es que Thomas Kuhn, reconocido por su aporte a la concepción y divulgación del actual significado de este vocablo, utilizó el término en al menos 21 connotaciones distintas (Guba, 1990). Por lo tanto, en este documento se adopta una acepción específica presentada por el mismo Kuhn (1978), referida a un marco conceptual para la comprensión de la realidad que engloba principios teóricos y metodológicos, respaldados por una comunidad de expertos en la materia. Se entiende paradigma como un conglomerado de abstracciones sobre la realidad adoptada y validada por un colectivo científico en un período de tiempo específico.

En cuanto a paradigma psicopedagógico, también llamado educativo, en este trabajo se adoptan los aportes de Peña & Gaviria (2012), que hacen referencia al conjunto de ideas y concepciones (incluidas teorías, aplicaciones e instrumentaciones) de una realidad educativa y pedagógica, el cual se expresa en un modelo de acción que abarca la teoría, la teoría-práctica y la práctica educativa. En este caso, se concibe el modelo pedagógico (o educativo) como la manifestación de

un paradigma en la praxis (García Pérez, 2000). Por lo tanto, es posible caracterizar los modelos pedagógicos vigentes. En la educación superior pueden coexistir simultáneamente diferentes paradigmas educativos, parcialmente debido a que “los cambios paradigmáticos en la educación no ocurren de manera lineal como en las ciencias tradicionales...” (Conrado González, 2023).

### ***Gestión del conocimiento en educación***

Existen diversas acepciones sobre gestión del conocimiento, en este trabajo se refiere al “proceso de orientación y promoción de la actividad científica y la producción de conocimiento (Mas et al., 2021, p. 209). Sobre este proceso, Garcés (2014) identifica seis dimensiones necesarias para su cumplimiento: i) identificación del conocimiento, ii) adquisición del conocimiento, iii) desarrollo del conocimiento, iv) difusión del conocimiento, v) utilización del conocimiento y vi) retención del conocimiento.

Esta clasificación está orientada a la institucionalización del conocimiento, de modo que es necesaria una simplificación de estas dimensiones que facilite el propósito de analizar los paradigmas psicopedagógicos (concretamente el acto educativo) desde la óptica de la gestión del conocimiento. Este autor propone realizar el análisis en base a una reducción de la propuesta de Garcés, definiendo tres dimensiones a considerar: adquisición, producción y difusión del conocimiento. A continuación, sus conceptualizaciones:

- Adquisición del conocimiento: Referida a las metodologías y/o estrategias adoptadas en cada paradigma, mediante las cuales se pretende alcanzar las metas de aprendizaje en los discentes. Esto se refiere a la concepción sobre el aprendizaje estudiantil y las estrategias para lograrlo.
- Producción del conocimiento: Proceso a través del cual el aprendiente adapta, modifica, evalúa y/o transforma la información aprendida para adecuarla a sus necesidades, documentado mediante algún tipo de expresión escrita o audiovisual.
- Difusión del conocimiento: Estrategias utilizadas para compartir los resultados del aprendizaje a todos los niveles, desde el estudiantil en el salón de clases hasta la comunidad educativa y/o la sociedad en general.

En el caso de Nicaragua, los lineamientos estratégicos de la educación superior sobre investigación, validan la importancia de la gestión del conocimiento al declarar como prioridad: “Poner a disposición de los diferentes sectores y protagonistas los resultados de las investigaciones...” (Consejo Nacional de Universidades [CNU], 2022, p. 31). Por su parte, Mas et al. (2021) afirman que: “gestionar el conocimiento está directamente relacionado con el proceso administrativo de crear, planear, almacenar y evaluar conocimiento con el fin de compartirla entre las personas y grupos de las instituciones y de organizaciones externas con intereses y necesidades comunes...” (p. 210).

## Modelo tradicional

En este modelo, el conocimiento se interpreta como un cúmulo de información sobre la realidad (naturaleza, humanidad, sociedad y ciencias), validado por la comunidad científica de la época. Este conocimiento se percibe estático, inamovible y universal, es decir, la información presentada es atemporal y universal, no debe ser cuestionada ni analizada, por el contrario, debe ser aceptada y repetida por las masas. (Ocaña, 2013; Ospina, et al, 2013; Rodríguez Cavazos, 2013; Echevarría, 2018).

El aprendizaje se concibe como el resultado de la incorporación memorística de datos por parte del discente, priorizando la repetición del contenido en formato mecánico. Desde esta concepción, los educandos no producen conocimiento, esta tarea pertenece exclusivamente a los eruditos que conforman la academia, quienes a partir de su interpretación de la realidad hipotetizan, postulan, evalúan y teorizan sobre los fenómenos (Calderón et al., 2020). Adicionalmente, dentro de este paradigma no se originan ni promueven iniciativas para la divulgación del conocimiento estudiantil; por el contrario, este se considera inexistente y sólo se divulga la información avalada por la academia a los considerados aptos para ingresar a la formación académica, donde deberán recibir la instrucción (García Pérez, 2000).

## Modelo conductista

El conductismo considera al conocimiento como resultado de la experiencia sensorial y experiencia interna (Otálora, 2011). A través de la asociación de las ideas internas de la mente con los elementos externos, percibidos de los estímulos sensoriales, se produce el conocimiento (Rivas Navarro, 2008). Esta postura considera la asociación un proceso determinante para el aprendizaje (Méndez Estrada et al., 2008).

En este modelo se incorpora el desarrollo de destrezas o conductas sensomotrices complejas. Al respecto, Rivas Navarro (2008) afirma que las respuestas musculares del individuo son condicionadas por la asimilación de la información proporcionada por los sentidos. En resumen, este modelo añade al proceso de recolección de datos, el desarrollo de capacidades o habilidades.

Para el conductismo estricto (Watson, Skinner), la relación estímulo-respuesta es el elemento clave para la producción del conocimiento. La correcta selección de estímulos provocará el comportamiento deseado en el individuo. En este particular, Burrhus Frederic Skinner propuso la instrucción programada como estrategia para el aprendizaje estudiantil, que consiste en delinear metas operativas cuya consecución sea sometida a escrutinio y la disposición de los respectivos contenidos en una sucesión de pasos breves y discernibles, para mitigar la acumulación de errores (Rivas Navarro, 2008).

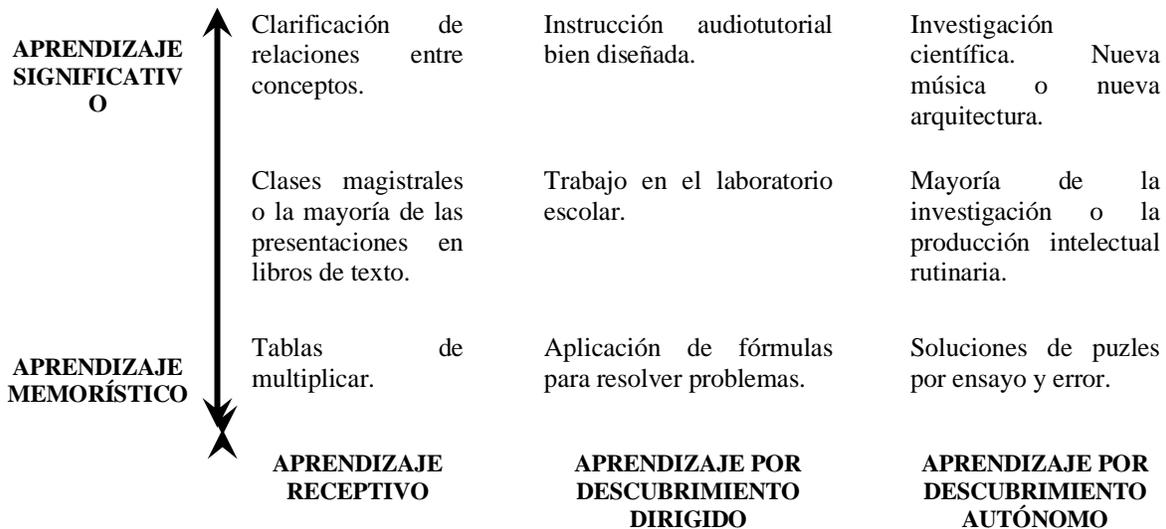
El neoconductismo incluye la variable organismo como determinante en la respuesta a los estímulos, presentando el esquema estímulo-organismo-respuesta (E-O-R). No solo el estímulo determina la respuesta, sino que un mismo estímulo aplicado a individuos diferentes puede generar disparidad en los aprendizajes. (Otálora, 2011). En cuanto a la divulgación del conocimiento

estudiantil, no se encontraron propuestas destinadas a la vinculación de los saberes con la comunidad.

**Modelo socio-constructivista**

Epistemológicamente, este modelo interpreta al conocimiento como el resultado de un proceso dinámico de equilibrio maximizador (asociación o incorporación, acomodación o modificación y regulación) de los significados de los elementos que componen la realidad en las estructuras mentales del individuo (Piaget, 1987). Es un proceso mental de construcción sucesiva de esquemas, sistemas y subsistemas interrelacionados y cohesionados entre sí. Otros autores asociados a este modelo (Vygotsky, Bruner, Ausubel y Novak) comparten esta concepción epistemológica de estructuras mentales y la utilizaron como fundamento para desarrollar sus propuestas.

En cuanto a la adquisición de conocimiento, Piaget, Vygotsky, Novak y Bruner, coinciden en que existe un componente social vinculado a la interacción, que cataliza la activación de las facultades cognitivas del individuo. Asimismo, Bruner (1988) y Ausubel (2000) concurren en que la educación debe estar destinada a promover el desarrollo de las capacidades cognitivas del estudiante fomentando su capacidad analítica, creativa e imaginativa, ya que el punto de origen y desarrollo del aprendizaje es la mente de la persona. La máxima educativa es el desarrollo de las facultades del estudiante para producir su propio conocimiento; el rol docente se convierte en un facilitador que brinda las condiciones para este evento.



Fuente: Novak, et al 2007 p.27

**Figura 1.** Comparación entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento

Los aportes de Ausubel originaron los llamados “aprendizaje por descubrimiento dirigido” y “aprendizaje por descubrimiento autónomo”, estrategias que impulsan la autogestión del conocimiento estudiantil. La figura 1 muestra las diferencias entre un aprendizaje memorístico y receptivo, donde la información se presenta al estudiante; y otro aprendizaje significativo y

xx



autónomo, donde el discente escoge la información que desea aprender. En este sentido, se incorpora la problematización, que consiste en incorporar experiencias y situaciones diferentes que demanden la construcción de nuevos aprendizajes en el estudiante.

En este mismo modelo se incorporan los términos metaconocimiento y metaaprendizaje, definiendo el primero como: “el conocimiento relativo a la naturaleza misma del conocimiento y del conocer” (Novak et al., 2002, p.27) y el otro, como: “el aprendizaje relativo a la naturaleza del aprendizaje” (Novak et al., 2002, p.28), a partir de estos planteamientos se promueven diversas iniciativas sobre la producción del conocimiento estudiantil en todos los niveles.

En cuanto a la divulgación, este modelo promueve la socialización de los aprendizajes y el enfrentamiento de interpretaciones divergentes mediante la interacción, el diálogo y el debate entre los miembros de la comunidad educativa (Ortiz Ocaña et al., 2015). También se incorporan diversas manifestaciones de investigación estudiantil, tanto individual como grupal: uso de mapas conceptuales y técnicas heurísticas (Novak et al., 2002), que destacan entre las demás como facilitadoras de producción de material para la comunicación de los resultados.

### **Modelo sociocrítico**

Epistemológicamente existen similitudes entre este modelo y el anterior, en ambos se acepta que el conocimiento sucede por la activación de las estructuras mentales del individuo, pero en el modelo sociocrítico se considera que estas estructuras son condicionadas por la interacción social, las cuales están “profundamente arraigadas en los nexos de relaciones de poder” (McLaren & González Arenas, 2011, p.267). Se considera que el conocimiento no es un reflejo del mundo, sino una realidad inteligible dentro de configuraciones ideológicas y formaciones sociales particulares.

En cuanto a la adquisición del conocimiento, se mantiene el aprendizaje significativo. No obstante, se considera que el propósito del aprendizaje sólo se logra al pensar críticamente mediante la interacción entre la reflexión y la práctica, al ver el significado y ser capaz de actuar de manera práctica y estratégica en una situación real (Álvarez Ruíz, 2020). Promueve la producción del conocimiento estudiantil, retomando la problematización como catalizadora de procesos cognitivos; la pregunta pedagógica prioriza la autorreflexión y el análisis constante, mediante “un diálogo genuino entre estudiantes y maestros, que trabajan como interlocutores en una búsqueda unificada de conciencia crítica que conduce a la transformación humana más que a la acomodación pasiva al mundo” (McLaren & González Arenas, 2011, p.332). En resumen, parte de los aportes sobre aprendizaje del constructivismo e incorpora consideraciones sobre la reflexión y la crítica de la realidad.

La divulgación del conocimiento parte desde el aula, mediante el diálogo y la reflexión colectiva. Giroux, y Apple (1998) destacan la propiciación de espacios públicos para el debate. El propósito fundamental de este modelo radica en la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, trascendiendo desde el salón de clases hacia la comunidad.



## Modelo humanista

Este modelo carece de una concepción epistemológica definida, pues su finalidad no está vinculada al conocimiento sino al desarrollo del individuo. Al respecto, Riveros Aedo (2014) comenta: “la pretensión era concebir una disciplina que estudiara al hombre como un ser total, es decir, que la dimensión mental estuviese integrada a la conducta, así como a la espiritual. Estudiando a este ser como un todo no fragmentado” (p.14). A su vez, Álvarez Ruíz (2020), afirma que en este paradigma no se han invertido esfuerzos en la definición de una posición epistemológica, debido a que los humanistas “no creen en la imposición de conocimientos” (p. 68), sus prioridades giran en torno al bienestar del individuo.

Dentro del modelo humanista surgieron aportes en la adquisición del conocimiento estudiantil, creándose la Programación Neuro Lingüística (PNL) desarrollada por Grinder y Bandler (Riveros Aedo, 2014), consistente en la modificación de modelos conductuales mediante una reformulación de patrones lingüísticos. De igual manera, la producción y divulgación del conocimiento no representa una prioridad; en la revisión documental no se encontraron vestigios de un modelo de producción o divulgación del conocimiento.

Para contraponer con mayor facilidad las particularidades de cada modelo, se presenta la **tabla 1**, que describe las características epistemológicas y las dimensiones de la gestión del conocimiento seleccionadas previamente. En la primera columna se define el aspecto en análisis y en las columnas siguientes, se detallan los hallazgos de cada paradigma.

**Tabla 1.** Análisis comparativo de las dimensiones de la gestión del conocimiento según algunos modelos educativos.

Eje / Modelo	Tradicional	Conductista	Constructivista	Sociocrítico	Humanista
Conocimiento	Cúmulo de información estático, inamovible y universal; la información es atemporal y universal, no debe ser cuestionada ni analizada, por el contrario, debe ser aceptada y repetida por las masas.	Se considera externo al individuo, se produce a nivel interno a partir de la experiencia sensorial y experiencia interna.	Resultado de un proceso dinámico de asociación y adaptación de los significados de los elementos que componen la realidad en las estructuras mentales del individuo.	El conocimiento no es un reflejo del mundo, sino una realidad dentro de configuraciones ideológicas y formaciones sociales particulares.	No se encontró una postura concreta.

Eje / Modelo	Tradicional	Conductista	Constructivista	Sociocrítico	Humanista
Adquisición de conocimiento	Resultado de la incorporación memorística de datos en la mente del individuo, priorizando la repetición del contenido en formato enciclopédico.	No sólo se aprenden datos, sino también habilidades a causa de la correcta selección de estímulos, provocando el comportamiento deseado en el individuo; la instrucción programada es un ejemplo.	La interacción social cataliza la activación de las facultades cognitivas del individuo, se incorpora el aprendizaje significativo como estrategia para la adquisición del conocimiento.	Se mantiene el aprendizaje significativo, pero se considera verdadero sólo si hay un proceso de análisis crítico en el aprendizaje.	No existe una metodología particular, pero se destaca el aporte de la Programación Neurolingüística (PNL) para facilitar el aprendizaje.
Producción de conocimiento	Les corresponde a los eruditos que conforman la academia quienes a partir de su interpretación de la realidad hipotetizan, postulan, evalúan y teorizan sobre los fenómenos.	Similar al modelo tradicional, sin embargo, se incorpora la instrucción programada que puede generar el autoaprendizaje y el estudiantil.	El estudiante gestiona su propio conocimiento, se fomenta el aprendizaje por descubrimiento, en oposición al aprendizaje receptivo.	Se prioriza la problematización, autorreflexión y análisis de los códigos culturales como estrategias de aprendizaje.	No se encontró información
Divulgación del conocimiento	Instrucción académica enciclopédica escolar.	Se mantiene la modalidad previa, pero se añaden opciones a causa de la instrucción programada.	Caracterizado por la socialización de los conocimientos, el uso de mapas conceptuales y métodos heurísticos.	Se aspira a la transformación social en pro del bienestar de los sectores vulnerables mediante el fomento del diálogo y la reflexión.	No se encontró información

### *Sobre la evaluación para el aprendizaje*

Es importante destacar que los paradigmas descritos anteriormente siguen vigentes en las comunidades universitarias, un indicador de esto son las asignaciones de trabajo académico estudiantil; en dependencia del paradigma del docente así se realizará el proceso de evaluación, aunque, el instrumento de recolección de la información empleado para la evaluación de los aprendizajes no debe asociarse específicamente a un paradigma. Por ejemplo, un cuestionario no siempre estará destinado a la evaluación memorística, pedagógicamente puede trascender de lo memorístico a la reflexión, propiciando la argumentación (la pregunta pedagógica).

El quehacer académico estudiantil inicia desde la planificación (nivel macro, meso y micro), luego este se operativiza en el aula de clase mediante las diversas actividades de aprendizaje, sin embargo, los productos resultantes del proceso enseñanza-aprendizaje pueden ser subutilizados, parcialmente, a causa de los paradigmas vigentes en los miembros de la comunidad académica (estudiantes incluidos), evidenciado en la postura epistemológica/axiológica asumida frente al trabajo estudiantil.

Desde los modelos tradicionales y conductistas los procesos de evaluación priorizan la repetición, distan de promover la innovación y como consecuencia, de extender las fronteras de las ciencias. Por el contrario, desde la óptica constructivista y sociocrítica se promueve la producción de conocimiento partiendo de tareas básicas que se convierten en el pilar para la elaboración de ensayos, investigaciones o proyectos. Al incluir el ideal humanista, el quehacer académico cobra otro sentido, pues pretende el desarrollo integral del individuo desde el mejoramiento de sus capacidades y cualidades. Aquí nace una oportunidad de mejora universitaria más allá de invertir en la adquisición de recursos o herramientas organizativas, sino en la gestión del conocimiento estudiantil.

### *Calidad institucional, gestión del conocimiento estudiantil y paradigmas*

Las dimensiones de la calidad institucional en la educación superior nicaragüense son: “i) gestión institucional, ii) docencia, iii) investigación, iv) proyección social y finalmente, v) internacionalización” (CNEA, 2021, pp.42 y 43). En este sentido, la gestión del conocimiento aplicado a la producción intelectual estudiantil puede significar la confluencia de las funciones supracitadas.

En el caso de las ciencias médicas, las prácticas clínicas u hospitalarias son un ejemplo de convergencia entre docencia, internacionalización y proyección social como resultado de la gestión institucional, ocasionalmente, (en dependencia del grado de integración curricular) puede añadirse la dimensión de investigación y generar un producto tangible del conocimiento estudiantil en el que se evidencia la convergencia de las dimensiones de la calidad institucional. Este es uno de los muchos escenarios en que la gestión del conocimiento se vincula con la calidad universitaria.

En atención a la Ley 1176, Ley de reforma y adición a la Ley No. 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior y de reforma a la Ley No. 582, Ley General de Educación. (2023), la enseñanza universitaria nicaragüense abarca una multitud de disciplinas organizadas por

xx



áreas del conocimiento, cada una con su epistemología, currículo y metodología. Durante la formación de profesionales surgen diversas manifestaciones de producción de conocimiento estudiantil, las más reconocidas son las investigaciones y/o proyectos. Desde las ciencias coloquialmente llamadas duras, continúan surgiendo diversos avances tecnológicos, innovaciones, incluso patentes; usualmente, desde el enfoque positivista de la investigación, estos inventivos generan beneficios socioeconómicos a la comunidad.

En el caso de las ciencias sociales o humanas, particularmente en las artes, los avances científicos surgen con menor frecuencia. No obstante, los estudiantes de estos campos crean productos de inherente valor social/cultural, tal es el caso de la música, la literatura u otras formas de expresión artística, que pese a ser infravaloradas por la comunidad académica, disponen inherentemente de un componente cultural y artístico.

Nicaragua es reconocida internacionalmente por ser la cuna del príncipe de las letras castellanas, esto es una evidencia del posible impacto de gestionar la producción intelectual artística, que si bien, surge en formatos no convencionales también es relevante. En el caso de la música, la asignación académica de una composición musical puede significar la intersección entre los ejes de docencia, proyección social, investigación e internacionalización.

En resumen, independientemente del área del conocimiento, disciplina, modalidad, turno o ciclo académico, se puede implementar la gestión del conocimiento al trabajo académico estudiantil.

En vista de lo anterior, la relevancia universitaria en su entorno está condicionada por la gestión institucional coherente con las necesidades contextuales, para este fin, la promoción de la gestión del conocimiento estudiantil desde las dimensiones curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas, son una oportunidad para la mejora universitaria. No obstante, para institucionalizar las buenas prácticas de gestión del conocimiento estudiantil (en todas las universidades surgen, aunque muchas veces son esfuerzos aislados), resulta indispensable incidir sobre los paradigmas psicopedagógicos de la comunidad universitaria.

El comportamiento sistémico de las IES ocasiona que la gestión institucional esté condicionada a las prioridades de sus autoridades. Aunque estudiantes y docentes dimensionen la relevancia del trabajo académico estudiantil, si los tomadores de decisiones no son parte del proceso, el cambio no se formalizará en la universidad.

Nicaragua ha asumido un modelo de desarrollo sostenible que promueve la innovación y el emprendedurismo para el desarrollo socioeconómico (Gobierno de Nicaragua, 2021), evidenciado con la promoción de iniciativas interinstitucionales de gestión del conocimiento con estudiantes universitarios como protagonistas.

Ejemplos de lo anterior: Hackaton Nicaragua, iniciativa que promueve el desarrollo del potencial innovador estudiantil mediante la creación de nuevas tecnologías. Su primera edición fue en 2017, donde participaron 144 jóvenes en 24 equipos multidisciplinarios (Centro Nacional de Innovación y Tecnología CI Nicaragua, 2024).

Rally Nacional de Innovación, Nicaragua Innova 2023, consistió en la creación de grupos multidisciplinares de estudiantes, a cargo de proponer soluciones a problemáticas actuales mediante la innovación tecnológica, social y organizacional. En este sentido, como nación se considera que la gestión del conocimiento estudiantil es un potencial instrumento para el desarrollo científico, económico, social y cultural del país.

## CONCLUSIÓN

Las prioridades en los distintos paradigmas psicopedagógicos pueden ser diametralmente opuestas, desde posturas que priman el conocimiento memorístico hasta ideologías que priorizan el desarrollo del individuo. No obstante, estos constructos condicionan la postura epistemológica/axiológica del docente hacia el trabajo académico estudiantil, evidenciado en la asignación y el seguimiento del aprendizaje estudiantil.

La gestión del conocimiento estudiantil es un recurso semi gratuito del que disponen las IES para la mejora en los fines y objetivos institucionales; será necesario invertir en políticas, normativas, etc., para su implementación.

La gestión del conocimiento estudiantil es un instrumento para el desarrollo científico, económico, social y cultural. Su institucionalización requiere la renovación paradigmática de los miembros de la academia.

Para garantizar una educación de calidad contextualizada a la sociedad del conocimiento, es obligatorio adecuar las prácticas pedagógicas y la gestión universitaria a los requerimientos de la sociedad actual.

Se recomienda la creación de líneas o sublíneas de investigación centradas en la gestión del conocimiento estudiantil, dado que la revisión documental evidenció que requiere de mayor atención en el quehacer académico, pese a que diversos autores han abordado la mejora de la calidad de las IES mediante la gestión del conocimiento.

Derivado de la investigación realizada, surgen tópicos investigativos u objetos de estudio, entre los cuales destacan: la producción intelectual estudiantil, la micro planificación como instrumento de la gestión del conocimiento estudiantil, la transformación paradigmática en docentes universitarios, la gestión curricular para la producción intelectual...

## REFERENCIAS

Álvarez Ruíz, R. O. (2020). *Análisis de las teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje en el pensamiento de docentes de Lengua y Literatura y su relación con cinco modelos pedagógicos* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.] Repositorio institucional de la UNAN-Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/13478/>

Ausubel, D. P. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. (1ª ed.) Paidós Ibérica, S.A.

- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. (1ª ed.) Morata.
- Calderón, P. L. L., Martínez, J. V. P., Barreto, B. A., Serrano, S. E. G., & Dugarte, O. V. A. (2020). *Epistemología de los modelos pedagógicos tradicionales y emergentes* (historia oral-neurolúdica). *Educere*, 24(78), 281–296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284008>
- Centro Nacional de Innovación y Tecnología CI Nicaragua. (2024). (09 de enero de 2024) *Hackathon 2024*. Hackaton 2017. <https://hackathonicaragua.com.ni/ediciones/2017/>
- Cevallos Soria, N., & Romero-Sandoval, A. (2017). Mejoramiento de la calidad de la educación superior desde la comparación de estándares. *INNOVA Research Journal*, 2(7), 13-33. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n7.2017.223>
- Conrado González, P. S. (2023). Análisis filosófico de los paradigmas educativos y su relación con la noción de paradigma de Thomas Kuhn. *Revista Torreón Universitario*, 12(35), 15–20. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/544>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). (2021). *Modelo de Calidad de la Educación Superior Nicaragüense* (Segunda versión). CNEA. <https://www.cnea.edu.ni/documentos/modelo-de-calidad-de-la-educacion-superior-nicaragüense-ii-version>
- Consejo Nacional de Universidades (CNU). (2022). *Marco Estratégico de la Educación Superior 2022-2030*. CNU. [https://www.cnu.edu.ni/wp-content/uploads/2023/03/Marco\\_Estrategico\\_ES-2022-2030.pdf](https://www.cnu.edu.ni/wp-content/uploads/2023/03/Marco_Estrategico_ES-2022-2030.pdf)
- Díaz, L., C., Martínez, P., Roa, G. I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista Latinoamericana*, 9(25), 421-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Echevarria, Y. A. (2018). *El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema*. [Presentación de paper] III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI Málaga, España <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/67-el-modelo-pedagogico-tradicional-arquetipo.pdf>
- Flores, M. C. (2010). *La calidad en el ámbito educativo*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/educacion2002-1.pdf>
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *EDUCAR* 47(1), 31-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>
- Garcés, R. (2014). *Dimensions of knowledge management and local community development processes*. *Acta Universitaria*, 24(1), 60–68. <https://doi.org/10.15174/au.2014.509>



García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w : Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12. <https://idus.us.es/handle/11441/17136>

Giroux, H. y Apple, M. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. España: Niño y Dávila

Gobierno de Nicaragua. (2021). *Plan Nacional de lucha contra la pobreza y el desarrollo humano 2022-2026* (p. 189).

Guba, E.G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Sage Publications, I, 13, New Delhi

Jaramillo, L. G. (2003). *¿Qué es epistemología?* *Universidad de Chile*, 18, 7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101802>

Kuhn, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Tecnos

Ley N. 89, Ley de autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Pub. L. No. 89, 24 (1990). <http://legislacion.asamblea.gob.ni/gacetas/1990/4/g77.pdf>

Ley de reforma a la Ley No. 582, Ley General de Educación y de reforma y adición a la Ley No. 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior., Pub. L. No. 1114, 56 (2022). <http://legislacion.asamblea.gob.ni/gacetas/2022/4/g66.pdf>

Ley de reforma y adición a la Ley No. 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior y de reforma a la Ley No. 582, Ley General de Educación., Pub. L. No. 1176, 18 (2023).

<http://legislacion.asamblea.gob.ni/SILEG/Iniciativas.nsf/250EE66D5E07695906258A77004A66B9/%24File/Reforma%20ley%20No.%20582.pdf?Open>

Mas, R., Meregildo, R., Torres, C., & Cruz, R. (2021). Gestión del conocimiento en la carrera de educación primaria en la Universidad Nacional del Santa, Perú. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 207–226. <https://doi.org/10.36390/telos232.02>

McLaren, P., & González Arenas, M. M. (2011). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo Veintiuno.

Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). *Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales*. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>

Méndez Estrada, V. H., Villalobos Pérez, A., D'Alton Kilby, C., Cartín Quesada, J., & Piedra García, L. Á. (2008). *El aprendizaje y la enseñanza en los modelos pedagógicos centrados en el estudiante: Concepciones y aplicaciones*. UNED. [https://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1344/1/Mendez\\_Villalobos\\_Dalton\\_Cartin\\_Riedra\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_Centrado\\_en\\_el\\_estudiante\\_marzo\\_2012.pdf](https://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1344/1/Mendez_Villalobos_Dalton_Cartin_Riedra_Modelos_Pedagogicos_Centrado_en_el_estudiante_marzo_2012.pdf)

- Moreno, C. (2012). *La construcción del conocimiento: Un nuevo enfoque de la educación actual / The construction of the knowledge: a new approach of the current education*. *Sophía*, 1(13), 252. <https://doi.org/10.17163/soph.n13.2012.10>
- Novak, J. D., Gowin, D. B., & Otero, J. (2002). *Aprendiendo a aprender*. (15ª ed.) Martínez Roca.
- Ocaña, A. L. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Ortiz Ocaña, A., Sánchez Buitrago, J. O., & Sánchez Fontalvo, I. M. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 183. <https://doi.org/10.21830/19006586.22>
- Ospina, D. Marín, D., y Pélaez, L. (2013). *Didáctica: de las dicotomías metodológicas al nuevo reto de la educación virtual*. @ tic. revista d'innovació educativa, (11), 21-29. [https://www.redalyc.org/pdf/3495/Resumenes/Resumen\\_349532306004\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/3495/Resumenes/Resumen_349532306004_1.pdf)
- Otálora, C. A. R. (2011). *Fundamento epistemológicos del conductismo: Implicaciones teóricas y experimentales*. [Proyecto Docente, IBERO]. Repositorio institucional- IBERO <https://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/536>
- Runge, A., & Muñoz, D., (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Piaget, J. (1987). *La equilibración de las estructuras cognitivas problema central del desarrollo* (5ª edición). Siglo veintiuno editores.
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Riveros Aedo, E., (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 12(2), 135-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545458006>
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45. [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)