



Modelo de gestión del conocimiento Etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales mediante una estrategia sistémica e integradora en el Departamento del Chocó, Colombia, durante el periodo 2024 – 2025.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Darlinson Figueroa Córdoba

ASESOR

Lyzzi Coromoto Davalillo Bolívar

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Figueroa Córdoba, Darlinson (2026). Modelo de gestión del conocimiento Etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales mediante una estrategia sistémica e integradora en el Departamento del Chocó, Colombia, durante el período 2024-2025. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

El estudio analiza la necesidad de fortalecer la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, Colombia, ante la ausencia de mecanismos formales para capturar, organizar, socializar y aplicar los saberes ancestrales en los procesos educativos, institucionales y territoriales. La problemática central se relaciona con la dispersión del conocimiento, su carácter predominantemente tácito y la falta de estrategias que permitan integrarlo en la toma de decisiones, situación que limita su aporte al desarrollo regional, sociocultural y organizacional. Desde esta perspectiva, la investigación plantea como hipótesis que un modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo puede contribuir al fortalecimiento de dicho proceso, al garantizar una estructura sistémica e integradora que facilite la transformación del conocimiento individual en conocimiento organizacional útil para la planificación institucional. Los resultados evidencian baja motivación de docentes, directivos y empleados para crear y compartir conocimiento, inexistencia de indicadores e instrumentos de medición, predominio de la tradición oral como principal mecanismo de transmisión, limitada sistematización documental y débil articulación entre fuentes, gestores y líneas de conocimiento. Asimismo, el consenso experto valida la pertinencia, viabilidad e impacto del modelo propuesto. En conclusión, el estudio demuestra que la implementación del modelo permite organizar, valorar y proyectar el conocimiento etnoeducativo, fortalecer la memoria cultural, mejorar la toma de decisiones y promover el desarrollo educativo, sociocultural y organizacional del departamento del Chocó.

Palabras clave: gestión del conocimiento, etnoeducación, saber ancestral, desarrollo regional, modelo sistémico.

Abstract.

The study analyzes the need to strengthen ethnoeducational knowledge management in the department of Chocó, Colombia, given the absence of formal mechanisms to capture, organize, socialize, and apply ancestral knowledge in educational, institutional, and territorial processes. The central problem is related to the dispersion of knowledge, its predominantly tacit nature, and the lack of strategies that allow its integration into decision-making, a situation that limits its contribution to regional, sociocultural, and organizational development. From this perspective, the research proposes the hypothesis that an ethnoeducational knowledge management model can contribute to strengthening this process by ensuring a systemic and integrative structure that facilitates the transformation of individual knowledge into organizational knowledge useful for institutional planning. The results show low motivation among teachers, administrators, and employees to create and share knowledge, the absence of indicators and measurement instruments, the predominance of oral tradition as the main mechanism of transmission, limited documentary systematization, and weak articulation among sources, managers, and lines of knowledge. Likewise, expert consensus validates the relevance, feasibility, and impact of the proposed model. In conclusion, the study demonstrates that the implementation of the model makes it possible to organize, value, and project ethnoeducational knowledge, strengthen cultural memory, improve decision-making, and promote the educational, sociocultural, and organizational development of the department of Chocó.

Keywords: knowledge, management, ethnoeducational, ancestral, knowledge, regional development, systemic model.

Agradecimientos.

A Dios, que todo lo ve, todo lo puede y todo lo concede, elevo mi más profundo agradecimiento por haberme dado la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para avanzar en este proceso doctoral. A mi familia, especialmente a mi padre, mi madre, mi hermano, mis hijos y mi esposa, les agradezco profundamente por su amor, comprensión, paciencia y apoyo incondicional. Cada uno de ustedes ha sido parte esencial de este logro, acompañándome en los momentos de esfuerzo, sacrificio y esperanza, hasta hacer posible que este sueño doctoral esté cada vez más cerca de materializarse.

A mis compañeros de Doctorado, quienes aportaron de manera significativa a mi formación académica, profesional y personal, gracias por los aprendizajes compartidos, el diálogo constructivo y el acompañamiento durante este camino. De manera especial, expreso mi reconocimiento a Nancy González Ramírez y Wbeimar Lozano Mosquera, por su apoyo, solidaridad y valiosos aportes en esta etapa formativa. A todos los docentes que, con dedicación, compromiso y esmero, contribuyeron al fortalecimiento de mis competencias profesionales e investigativas, les manifiesto mi gratitud por orientar este proceso con rigor académico, responsabilidad y vocación formadora.

Agradezco a todas aquellas personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este recorrido y contribuyeron al fortalecimiento de mi formación profesional en el marco del Doctorado en Educación e Innovación. Su apoyo, palabra oportuna y acompañamiento han sido fundamentales para avanzar en la consolidación de este proyecto académico y personal.

Darlinson Figueroa Córdoba.

Dedicatorias.

Quiero iniciar expresando mi más profundo agradecimiento a Dios, dueño de todo, fuente de vida, fortaleza y esperanza. Sin Él nada es posible; con su bendición, todo camino se ilumina y todo propósito puede alcanzarse. Su palabra ha sido guía y refugio en este proceso, especialmente cuando afirma: *“Porque yo, Jehová, soy tu Dios, quien te sostiene de tu mano derecha y te dice: No temas, yo te ayudo” (Isaías 41:13)*. En esa promesa he encontrado la fuerza necesaria para avanzar, perseverar y confiar aun en los momentos más difíciles.

A mis hijos, quienes son el motor de mi vida y la razón que me impulsa a levantarme cada día con mayor deseo de superación, les dedico este logro con todo mi amor. Ustedes representan mi mayor inspiración, mi alegría más profunda y el motivo por el cual cada esfuerzo cobra sentido. Gracias por su paciencia, comprensión, dedicación y apoyo incondicional durante este camino. Los amo profundamente.

A mis padres, Luz Dary Córdoba Garcés y Elkin Darío Figueroa Mosquera, les expreso mi gratitud infinita por su entrega, sacrificio, amor y acompañamiento constante. Gracias por formarme con principios, por creer en mí y por contribuir de manera invaluable a la persona y al profesional que soy hoy. Nunca me cansaré de agradecerles todo cuanto han hecho por mí.

A mi hermano menor, Elkin Yesith Figueroa Córdoba, gracias por brindarme su apoyo incondicional en las buenas y, especialmente, en los momentos más difíciles. Su presencia, respaldo y cariño han sido fundamentales en este proceso.

Darlinson Figueroa Córdoba.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	13
Capítulo 1. Proyección de la investigación.....	15
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	15
1.2. Planteamiento del problema.	16
1.3. Formulación del problema.	18
1.4. Justificación.....	18
1.5. Objeto de estudio.....	20
1.6. Campo de acción.	21
1.7. Objetivos.	22
1.7.1. Objetivo General.	22
1.7.2. Objetivos específicos.....	22
1.8. Hipótesis.....	22
1.9. Alcance temático.	23
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	24
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	26
2.1. Estado del arte	26
2.2. Marco Teórico.	38
2.3. Marco Conceptual.	59
2.4. Marco Contextual.	65
2.5. Marco Legal y Normativo.	66
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.....	68
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.....	68
3.2. Diseño metodológico.....	75
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis	75
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	78
3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.....	82
3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección	84
3.3. Trabajo de campo	86
3.3.1. Aplicación de los instrumentos.	89
3.3.2. Procesamiento de la información.	90
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.....	91
3.5. Redacción de resultados y discusión.....	136
Capítulo 4. Propuesta de transformación.	161
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	161
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	171
4.2.1 Título o denominación de la propuesta	171

4.2.2 Fundamentación teórica conceptual de la propuesta.....	171
4.2.3 Objetivo general de la propuesta.....	174
4.2.4 Objetivos específicos de la propuesta	174
4.2.5 Representación teórica y/o práctica.....	175
4.2.6 Fases y/o etapas.....	180
4.2.7 Acciones y/o actividades.....	186
4.2.8 Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación.....	190
4.2.9 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta	192
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.....	195
Conclusiones	200
Recomendaciones	205
Bibliografía	208
Anexos	216

Índice de figuras.

Figura 1 <i>Proceso de conversión del conocimiento en la organización</i>	50
Figura 2. <i>Frecuencia porcentual de respuestas sobre la definición y selección de estrategias etnoeducativas.</i>	89
Figura 3. <i>Distribución porcentual de la motivación institucional para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos.</i>	91
Figura 4. <i>Distribución porcentual de la existencia de mecanismos que fomentan la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos.</i>	92
Figura 5. <i>Distribución porcentual de la definición de estrategias en el aula para la adquisición de conocimiento etnoeducativo.</i>	94
Figura 6. <i>Distribución porcentual del nivel de motivación para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos en el aula.</i>	96
Figura 7. <i>Distribución porcentual del uso de mecanismos para compartir conocimiento etnoeducativo.</i>	98
Figura 8. <i>Frecuencia de respuesta sobre el uso de experiencias pedagógicas pasadas para la toma de decisiones actuales.</i>	99
Figura 9. <i>Usa experiencias pedagógicas pasadas para decisiones actuales</i>	101
Figura 10. <i>Miden y evalúan el conocimiento Etnoeducativo impartido</i>	103
Figura 11. <i>Control del conocimiento Etnoeducativo de los estudiantes</i>	105
Figura 12. <i>Se cuantifica el conocimiento Etnoeducativo almacenado</i>	106
Figura 13. <i>Conocimiento de estrategias que le permitan adquirir conocimiento Etnoeducativo</i>	108
Figura 14. <i>Motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización</i>	110
Figura 15. <i>Motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización</i>	112
Figura 16. <i>Utiliza experiencias de vida del pasado para tomar mejores decisiones hoy</i>	113
Figura 17. <i>Utiliza la tradición oral como mecanismo para compartir conocimiento Etnoeducativo</i>	115
Figura 18. <i>Existen indicadores para medir el conocimiento Etnoeducativo en la organización</i>	117

Figura 19. <i>Existe control sobre el conocimiento Etnoeducativo en la organización</i>	118
Figura 20. <i>Se mide o cuantifica el conocimiento etnoeducativo almacenado en documentos o sistemas</i>	120
Figura 21 <i>Red semántica de la matriz de análisis documental sobre gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó</i>	148
Figura 22 <i>Fuentes del conocimiento Etnoeducativo en el departamento del chocó</i>	164
Figura 23 <i>Representación gráfica del modelo de gestión de conocimiento Etnoeducativo en el departamento del chocó</i>	173
Figura 24 <i>Proceso de aprendizaje Etnoeducativo Organizacional; elaboración propia</i>	177

Índice de tablas.

Tabla 1. <i>Operacionalización de Variables</i>	68
Tabla 2. Caracterización de la población, muestra e instrumentos de recolección de datos	79
Tabla 3 <i>Fases metodológicas para el desarrollo de la investigación</i>	82
Tabla 4. Respuestas sobre estrategias de conocimiento etnoeducativo.	88
Tabla 5. <i>Frecuencia de respuesta sobre la existencia de motivación institucional para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos.</i>	90
Tabla 6. <i>Frecuencia de respuesta sobre la existencia de mecanismos que fomentan la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos.</i>	92
Tabla 7. <i>Frecuencia de respuestas frente a la definición de estrategias de aprendizaje etnoeducativo en el contexto de aula.</i>	93
Tabla 8. <i>Frecuencia de respuesta sobre el nivel de motivación para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos.</i>	95
Tabla 9. <i>Frecuencia de respuesta sobre el uso de mecanismos para compartir conocimiento etnoeducativo.</i>	97
Tabla 10. <i>Frecuencia de respuesta sobre el uso de experiencias pedagógicas pasadas para la toma de decisiones actuales.</i>	99
Tabla 11. <i>Usa experiencias pedagógicas pasadas para decisiones actuales</i>	100
Tabla 12. <i>Miden y evalúan el conocimiento Etnoeducativo impartido</i>	102
Tabla 13. <i>Control del conocimiento Etnoeducativo de los estudiantes</i>	104
Tabla 14. <i>Se cuantifica el conocimiento Etnoeducativo almacenado</i>	106
Tabla 15. <i>Conocimiento de estrategias que le permitan adquirir conocimiento Etnoeducativo</i>	107
Tabla 16. <i>Motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización</i>	109
Tabla 17. <i>Motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización</i>	111
Tabla 18. <i>Utiliza experiencias de vida del pasado para tomar mejores decisiones hoy</i>	113
Tabla 19. <i>Utiliza la tradición oral como mecanismo para compartir conocimiento Etnoeducativo</i>	114
Tabla 20. <i>Existen indicadores para medir el conocimiento Etnoeducativo en la organización</i>	116

Tabla 21. <i>Existe control sobre el conocimiento Etnoeducativo en la organización</i>	118
Tabla 22. <i>Se mide o cuantifica el conocimiento etnoeducativo almacenado en documentos o sistemas</i>	120
Tabla 23 Matriz de análisis documental para la revisión de documentos legislativos y de planeación relacionados con la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó	123
Tabla 24 Frecuencias por pregunta de la encuesta aplicada a docentes de educación media y superior	144
Tabla 25. <i>Selección de expertos para la aplicación del método Delphi</i>	191
Tabla 26 <i>Indicadores de evaluación</i>	191
Tabla 27. <i>Categorías e indicadores</i>	192

INTRODUCCIÓN

La gestión del conocimiento se ha consolidado, durante las últimas décadas, como un componente estratégico para el fortalecimiento institucional, la innovación educativa y el desarrollo social, especialmente en territorios donde convergen diversidad cultural, memoria histórica y riqueza ancestral. En este contexto, el departamento del Chocó enfrenta el reto de convertir sus saberes propios, contruidos desde la experiencia comunitaria, la tradición cultural y las prácticas educativas territoriales, en un recurso organizado, sistemático y pertinente para orientar la toma de decisiones y dinamizar procesos de desarrollo regional. La importancia de esta temática radica en que el conocimiento etnoeducativo, aunque posee un alto valor social, cultural y epistemológico, aún permanece disperso, mayoritariamente tácito y débilmente articulado entre actores, instituciones y fuentes de saber. Esta situación limita su apropiación efectiva en los sistemas educativos y organizacionales del territorio, así como su capacidad para incidir en la planificación, la innovación institucional y la construcción de respuestas contextualizadas frente a las necesidades del departamento del Chocó.

El estudio se adscribe a la línea de investigación Planificación y Gestión de la Educación, con énfasis en liderazgo y desarrollo organizacional, debido a que la problemática abordada demanda la articulación de procesos institucionales, comunitarios y administrativos orientados al reconocimiento, organización, circulación y proyección del conocimiento etnoeducativo en los distintos niveles de gestión educativa y territorial. Desde esta perspectiva, la investigación asume que los saberes ancestrales y las prácticas culturales del departamento del Chocó requieren ser integrados de manera sistemática en los procesos de planificación, toma de decisiones y fortalecimiento institucional. En consecuencia, esta línea de investigación sustenta los principales aportes del trabajo, centrados en el diseño de un modelo sistémico e integrador que permita captar, sistematizar, socializar y aplicar el conocimiento etnoeducativo como un recurso estratégico para el desarrollo educativo, sociocultural y organizacional de la región.

Los antecedentes recientes, derivados de investigaciones nacionales e internacionales publicadas en los últimos cinco años, evidencian la necesidad de diseñar modelos de gestión del conocimiento capaces de articular el capital intelectual, el aprendizaje organizacional y las dinámicas socioculturales propias de los territorios. En este campo, se destacan aportes

contemporáneos relacionados con la creación de conocimiento organizacional, la consolidación de redes de aprendizaje, el fortalecimiento del capital relacional y la sistematización de experiencias educativas como mecanismos esenciales para transformar saberes dispersos en recursos estratégicos para la gestión institucional. De igual manera, los estudios recientes en etnoeducación resaltan la importancia de reconocer, valorar e integrar los saberes de las comunidades afrodescendientes e indígenas como fundamento para la innovación educativa, la pertinencia curricular y la cohesión sociocultural. Esta tendencia resulta coherente con los hallazgos desarrollados en el estado del arte, en tanto confirma la urgencia de generar estructuras que permitan organizar, socializar y proyectar el conocimiento etnoeducativo en función del desarrollo educativo y territorial.

La investigación se organiza en cuatro capítulos, estructurados de manera lógica, progresiva y coherente con el desarrollo del proceso investigativo. En el Capítulo uno se presenta la proyección de la investigación, a partir de la contextualización del problema, su formulación, justificación, objetivos, hipótesis, alcance y delimitación, así como la revisión del estado del arte que permite situar el objeto de estudio en el campo académico correspondiente. El Capítulo dos desarrolla los fundamentos teóricos referenciales, mediante el abordaje de los principales enfoques, conceptos y perspectivas que sustentan la gestión del conocimiento etnoeducativo y su relación con los procesos institucionales, culturales y territoriales. En el Capítulo tres se expone la ruta metodológica del estudio, incluyendo la operacionalización de las variables, el diseño metodológico, la aplicación de los instrumentos, el procesamiento de la información y el análisis de los resultados obtenidos. Por su parte, el Capítulo cuatro presenta la propuesta de transformación, junto con su fundamentación, estructura y proceso de validación. Finalmente, se integran las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo, en correspondencia con los objetivos planteados y los hallazgos alcanzados.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

El presente capítulo desarrolla la proyección de la investigación orientada al Modelo de gestión del conocimiento Etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales mediante una estrategia sistémica e integradora en el Departamento del Chocó, Colombia, durante los años 2024 al 2025. En este sentido, se expone la pertinencia del estudio dentro de las líneas de investigación de la UIIX, especialmente en relación con la planificación y gestión educativa como campo estratégico para promover procesos de transformación institucional, liderazgo organizacional y desarrollo territorial. Asimismo, este apartado permite contextualizar la importancia de la gestión del conocimiento en los escenarios educativos y organizacionales contemporáneos, al reconocer su papel en la identificación, sistematización, socialización y aplicación de saberes relevantes para la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, el capítulo sienta las bases para comprender la gestión del conocimiento etnoeducativo como un recurso estratégico capaz de fortalecer la memoria cultural, dinamizar la innovación institucional y contribuir al desarrollo social, educativo y cultural del departamento del Chocó.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

El modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo se articula de manera pertinente con la línea de investigación Planificación y gestión de la Educación, particularmente con los ámbitos de liderazgo, desarrollo organizacional institucional, planificación estratégica, innovación curricular y gestión educativa definidos por la UIIX. Esta adscripción no responde solo a una correspondencia formal, sino a la necesidad de comprender el conocimiento ancestral del Chocó como un recurso organizacional que debe ser reconocido, sistematizado y proyectado en los procesos educativos, institucionales y territoriales. Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo adquiere un sentido estratégico, pues permite movilizar comunidades, fortalecer capacidades institucionales y transformar saberes dispersos en decisiones contextualizadas, aspecto coherente con los planteamientos de Vaillant (2025) sobre el liderazgo distribuido en América Latina.

En este marco, el ámbito de estudio se ubica en la gestión del conocimiento etnoeducativo como proceso orientado a convertir saberes tácitos, memorias comunitarias y experiencias

pedagógicas territoriales en conocimiento útil para la planificación educativa y el desarrollo institucional. La investigación asume una postura crítica frente a los modelos de gestión que reducen el conocimiento a información técnica, porque en el contexto chocoano los saberes afrodescendientes e indígenas poseen una dimensión histórica, cultural y política que exige mecanismos de reconocimiento y circulación. Por ello, el modelo propuesto dialoga con la perspectiva de Maldonado-Torres (2020), quien resalta la importancia de revisar las estructuras coloniales que han invisibilizado conocimientos producidos desde territorios históricamente marginados.

De igual modo, la línea de investigación seleccionada permite conectar la problemática con una realidad territorial concreta: la débil articulación entre fuentes, gestores, instituciones y líneas de conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó durante 2024 y 2025. En consecuencia, la propuesta no se limita a ordenar información, sino que busca configurar una estrategia sistémica e integradora capaz de fortalecer la memoria cultural, mejorar la toma de decisiones y favorecer procesos educativos con mayor pertinencia social. Esta orientación se aproxima a lo señalado por García (2023), quien plantea que las Epistemologías del Sur abren posibilidades para reinventar la educación desde saberes situados, diálogo intercultural y reconocimiento de experiencias históricamente subordinadas.

1.2. Planteamiento del problema.

El siglo XXI ha intensificado la relación entre desarrollo tecnológico, información y capacidad institucional para producir conocimiento pertinente; sin embargo, en territorios como el Chocó este proceso no puede reducirse a la digitalización de datos ni a la acumulación de información técnica. La gestión del conocimiento etnoeducativo exige reconocer que los saberes ancestrales, comunitarios y territoriales constituyen activos estratégicos para orientar decisiones educativas, siempre que sean organizados sin despojarlos de su sentido cultural. En esta dirección, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) plantea que la educación debe reconstruir sus vínculos con la tecnología, la comunidad y el planeta, lo cual permite situar el objeto de estudio desde una perspectiva transformadora.

En consecuencia, la problemática investigada adquiere relevancia porque el conocimiento etnoeducativo del departamento del Chocó permanece disperso, mayoritariamente tácito y con baja incidencia en la toma de decisiones institucionales y territoriales. Esta situación no solo

expresa una debilidad administrativa, sino también una brecha histórica entre la riqueza cultural de las comunidades afrodescendientes e indígenas y los mecanismos formales de planificación educativa. El informe de UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierte que América Latina enfrenta desafíos educativos que deben orientar decisiones de política en la próxima década, especialmente cuando persisten desigualdades que afectan la pertinencia y la equidad de los sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, la investigación asume que la gestión del conocimiento etnoeducativo debe superar los enfoques instrumentales que convierten el saber en simple información administrable. En el contexto chocoano, dicho conocimiento expresa memoria histórica, prácticas pedagógicas situadas, vínculos comunitarios y formas propias de interpretar el territorio; por tanto, su fortalecimiento requiere una postura crítica frente a las jerarquías que han invisibilizado saberes no hegemónicos. Maldonado-Torres (2020) sostiene que el pensamiento decolonial permite revisar las formas en que la colonialidad ha organizado la producción y validación del conocimiento, asunto central para comprender la realidad investigada.

Asimismo, el carácter sistémico e integrador del modelo propuesto se justifica porque el problema no se limita a la falta de repositorios, indicadores o instrumentos de medición, sino a la débil articulación entre fuentes, gestores, instituciones y líneas de conocimiento. En este sentido, la gestión etnoeducativa debe promover condiciones de diálogo horizontal entre actores comunitarios, docentes, directivos y entidades territoriales, evitando que la planificación reproduzca relaciones asimétricas. Wences (2021) afirma que todo diálogo intercultural requiere decolonialidad epistémica, ruptura con el eurocentrismo y reconocimiento de la diversidad cultural del Sur global, elementos que fortalecen la orientación crítica de esta investigación.

De igual manera, la realidad investigada demuestra que el conocimiento ancestral no impacta suficientemente en universidades, instituciones educativas y planes de desarrollo porque no existen estructuras estables para capturarlo, sistematizarlo, socializarlo y aplicarlo. Esta ausencia genera una pérdida progresiva de memoria cultural y reduce la capacidad del territorio para convertir sus saberes en recursos de innovación educativa y desarrollo organizacional. Lloyd (2023), al analizar experiencias de educación intercultural, advierte que las fricciones epistémicas y las contradicciones institucionales limitan el potencial transformador de estos modelos cuando no existe una participación real de las comunidades en el diseño y la gestión educativa.

Por consiguiente, el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo propuesto se orienta a fortalecer la toma de decisiones mediante una estrategia que articule capital intelectual, memoria cultural, aprendizaje organizacional y planificación territorial. Su valor radica en convertir el conocimiento individual y comunitario en conocimiento organizacional útil, sin desconocer las raíces históricas, étnicas y pedagógicas que le otorgan legitimidad. García (2023) plantea que las Epistemologías del Sur permiten reivindicar saberes excluidos por racionalidades dominantes y abrir posibilidades para una educación emancipadora, argumento que sustenta la necesidad de proyectar el conocimiento chocoano como base de transformación educativa, institucional y territorial.

1.3. Formulación del problema.

¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, Colombia, mediante un enfoque sistémico e integrador que favorezca su uso en la toma de decisiones orientadas al desarrollo regional y local durante el periodo 2024–2025?

1.4. Justificación.

La presente investigación se justifica por su capacidad para incidir en el campo educativo del departamento del Chocó desde una perspectiva que reconoce la diversidad étnica como fundamento de transformación institucional y no como un elemento periférico del sistema educativo. En este contexto, la gestión del conocimiento etnoeducativo adquiere relevancia teórica porque permite problematizar la forma en que los saberes ancestrales han sido históricamente desplazados de los espacios formales de producción académica y planificación educativa. Maldonado-Torres (2020) sostiene que el giro decolonial obliga a revisar las jerarquías que han definido qué conocimientos se consideran legítimos, lo cual fortalece la pertinencia del estudio en un territorio marcado por memorias afrodescendientes e indígenas.

Desde esta perspectiva, la investigación no se limita a describir una problemática institucional, sino que propone un modelo capaz de articular saberes culturales, aprendizaje organizacional y toma de decisiones en escenarios educativos concretos. Su aporte teórico radica en comprender el conocimiento etnoeducativo como una construcción situada, producida en la

relación entre territorio, comunidad, escuela e institucionalidad. En este sentido, García (2023) plantea que las Epistemologías del Sur permiten cuestionar paradigmas escolares hegemónicos y abrir posibilidades para una educación emancipadora, argumento que respalda la necesidad de integrar los saberes chocoanos en estructuras organizadas de gestión educativa.

En el plano práctico, el estudio se justifica porque responde a una necesidad evidente del departamento del Chocó: transformar un conocimiento disperso, predominantemente tácito y poco sistematizado en un recurso útil para la planificación educativa, institucional y territorial. La propuesta permite orientar procesos de captura, organización, socialización y aplicación de saberes, evitando que la tradición oral quede aislada de los instrumentos de gestión y de los planes de desarrollo. El informe de UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierte que América Latina requiere decisiones educativas más pertinentes frente a desigualdades persistentes, lo que refuerza la necesidad de modelos contextualizados para territorios históricamente excluidos.

Asimismo, la dimensión social de la investigación se sostiene en su potencial para fortalecer la memoria cultural, el reconocimiento identitario y la participación de comunidades afrodescendientes e indígenas en los procesos educativos del Chocó. La gestión del conocimiento etnoeducativo no puede entenderse como una técnica administrativa neutral, porque implica disputar formas de invisibilización que han limitado la presencia de los saberes ancestrales en la escuela y en la gestión pública. Wences (2021) afirma que el diálogo intercultural exige simetría, colonialidad epistémica y ruptura con el eurocentrismo, planteamiento que permite fundamentar el carácter crítico e inclusivo del modelo propuesto.

Por otra parte, la justificación metodológica del estudio se sustenta en la necesidad de abordar un fenómeno complejo mediante una ruta investigativa que combine análisis teórico, revisión contextual, trabajo empírico y validación experta. La gestión del conocimiento etnoeducativo requiere procedimientos rigurosos para identificar fuentes, gestores, líneas de conocimiento, indicadores y posibilidades de aplicación institucional, sin reducir la realidad cultural a datos aislados. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) resaltan que las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta permiten estudiar fenómenos multidimensionales desde diseños flexibles y articulados, lo cual fortalece la coherencia metodológica de esta investigación.

Finalmente, la investigación se justifica por su coherencia con una responsabilidad ética y académica orientada a proyectar el conocimiento etnoeducativo como base de desarrollo regional, institucional y humano. En el contexto chocoano, diseñar un modelo sistémico e integrador

implica reconocer que la planificación educativa debe dialogar con la historia, la cultura, el territorio y las formas propias de producción de saber. Vaillant (2025) destaca que el liderazgo distribuido en América Latina debe fortalecer comunidades profesionales y capacidades institucionales, perspectiva que resulta pertinente para comprender el modelo como una apuesta colectiva por mejorar la gestión educativa desde la diversidad cultural

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de estudio de la presente investigación se precisa en la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, entendida como el área del conocimiento donde se manifiesta la tensión entre la riqueza ancestral del territorio y la débil capacidad institucional para organizar, sistematizar y convertirla en insumo de decisión educativa. Esta delimitación permite reconocer que el problema no reside en la inexistencia de saberes, sino en la ausencia de mecanismos que articulen memoria cultural, prácticas pedagógicas, actores comunitarios e instituciones. Desde una lectura decolonial, Maldonado-Torres (2020) permite comprender que los conocimientos históricamente subordinados requieren ser legitimados dentro de los marcos educativos sin perder su raíz territorial.

En coherencia con lo anterior, el objeto de investigación no se reduce al conocimiento ancestral como contenido cultural, sino que se centra en el proceso mediante el cual dicho conocimiento se captura, organiza, socializa, aplica y proyecta en los escenarios educativos, institucionales y territoriales del Chocó. Esta precisión resulta fundamental porque la investigación busca explicar cómo un saber mayoritariamente tácito, transmitido por tradición oral y sostenido por comunidades afrodescendientes e indígenas, puede transformarse en conocimiento organizacional útil para la planificación educativa. García (2023) sostiene que las Epistemologías del Sur abren posibilidades para reinventar la educación desde saberes situados, lo que fortalece la pertinencia del objeto asumido.

Por consiguiente, la gestión del conocimiento etnoeducativo se configura como el núcleo analítico de la investigación, porque en ella convergen las dimensiones pedagógica, cultural, organizacional y territorial del problema estudiado. Su delimitación permite establecer una relación lógica entre la realidad investigada, la pregunta científica y el modelo propuesto, orientado a fortalecer procesos educativos mediante una estrategia sistémica e integradora. En este sentido, Wences (2021) plantea que el diálogo intercultural exige simetría epistémica y

reconocimiento de la diversidad cultural del Sur global, perspectiva que respalda la necesidad de construir un modelo capaz de vincular fuentes, gestores y líneas de conocimiento con decisiones institucionales pertinentes.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de la presente investigación se sitúa en los procesos de organización, circulación y aplicación del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, por constituir una de las áreas específicas del objeto de estudio más afectadas por la dispersión, la oralidad no sistematizada y la débil articulación institucional. En este ámbito se expresa con mayor claridad el problema investigativo, debido a que los saberes ancestrales existen en las comunidades, pero no siempre logran incorporarse de manera estructurada en la gestión educativa, curricular y territorial. Desde esta mirada, Maldonado-Torres (2020) permite comprender que la subordinación histórica de ciertos conocimientos exige revisar críticamente los mecanismos que definen su legitimidad institucional.

En coherencia con lo anterior, el campo de acción se concentra en la gestión operativa y estratégica del conocimiento etnoeducativo, particularmente en la relación entre fuentes comunitarias, gestores educativos, instituciones y líneas de conocimiento vinculadas con la memoria cultural del territorio. Esta delimitación resulta pertinente porque el problema no se manifiesta únicamente en la ausencia de información, sino en la falta de procesos que permitan transformar el saber tácito en conocimiento sistematizado, compartido y útil para la toma de decisiones. En este sentido, García (2023) plantea que las Epistemologías del Sur ofrecen una base crítica para reconocer saberes situados y proyectarlos en prácticas educativas con sentido emancipador y territorial.

Por consiguiente, el campo de acción queda definido en el fortalecimiento de los mecanismos de gestión del conocimiento etnoeducativo orientados a la planificación educativa, institucional y territorial del Chocó. Allí se ubica la intervención investigativa, dado que el modelo propuesto busca responder a la necesidad de integrar saberes ancestrales, capacidades organizacionales y decisiones estratégicas mediante una estructura sistémica e integradora. Esta perspectiva coincide con Wences (2021), quien sostiene que el diálogo intercultural requiere simetría epistémica y reconocimiento efectivo de la diversidad cultural, lo cual resulta esencial para que el conocimiento etnoeducativo incida en los procesos de desarrollo regional y local.

1.7. Objetivos.

1.7.1. *Objetivo General.*

- Diseñar un Modelo de gestión del conocimiento Etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales mediante una estrategia sistémica e integradora en el Departamento del Chocó, Colombia, durante los años 2024 al 2025

1.7.2. *Objetivos específicos.*

- Caracterizar el estado actual de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó, Colombia, considerando sus manifestaciones históricas, teóricas, empíricas, educativas, institucionales y territoriales durante los años 2024 al 2025.
- Analizar los componentes, dimensiones, principios y relaciones que intervienen en la gestión del conocimiento etnoeducativo, a partir de la articulación entre fuentes, gestores, saberes ancestrales y procesos de planificación educativa, institucional y territorial.
- Elaborar un modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo orientado al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales mediante una estrategia sistémica e integradora en el Departamento del Chocó, Colombia.
- Validar el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo propuesto, mediante criterios de pertinencia, coherencia, viabilidad e impacto, con el fin de valorar su aporte al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales del Departamento del Chocó.
-

1.8. Hipótesis.

En correspondencia con el enfoque mixto asumido en la investigación, resulta pertinente formular tanto una hipótesis como un supuesto teórico, dado que ambos cumplen funciones complementarias dentro del proceso investigativo. La hipótesis permite orientar la dimensión

cuantitativa del estudio, en cuanto posibilita contrastar, mediante datos empíricos, la relación entre el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo y el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales del Departamento del Chocó. Para la tesis titulada Modelo de gestión del conocimiento Etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales mediante una estrategia sistémica e integradora en el Departamento del Chocó, Colombia, durante los años 2024 al 2025, la hipótesis es:

La gestión del conocimiento etnoeducativo, cuando se estructura mediante un modelo sistémico e integrador que articula fuentes, gestores, saberes ancestrales, procesos institucionales y mecanismos de socialización del conocimiento, contribuye al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales en el Departamento del Chocó, Colombia, durante los años 2024 al 2025.

Por su parte, el supuesto teórico orienta la dimensión cualitativa e interpretativa, al permitir comprender el valor cultural, pedagógico y organizacional de los saberes ancestrales, así como las condiciones que favorecen su sistematización, socialización y aplicación en la toma de decisiones. De esta manera, la investigación no se limita a comprobar una relación entre variables, sino que también profundiza en el significado del fenómeno estudiado, reconociendo que la gestión del conocimiento etnoeducativo requiere una lectura integral, contextualizada y coherente con la diversidad sociocultural del territorio chocoano, por tanto el supuesto teórico se define como:

El fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales del Departamento del Chocó requiere una gestión sistémica e integradora del conocimiento etnoeducativo, que permita transformar los saberes ancestrales, comunitarios y territoriales, tradicionalmente dispersos y tácitos, en conocimiento organizado, socializado y aplicable a la toma de decisiones educativas e institucionales durante los años 2024 al 2025.

1.9. Alcance temático.

El alcance temático de la investigación se delimita en la gestión del conocimiento etnoeducativo como campo de articulación entre saberes ancestrales, procesos educativos, estructuras institucionales y dinámicas territoriales del departamento del Chocó durante 2024 y 2025. En el plano teórico, el estudio se concentra en comprender cómo el conocimiento

culturalmente situado puede pasar de una condición dispersa y predominantemente tácita a una forma organizada, socializada y aplicable en la planificación educativa. Esta delimitación adquiere pertinencia si se considera que América Latina requiere decisiones educativas sensibles a las desigualdades territoriales y culturales, como advierten UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022), al señalar la necesidad de orientar políticas educativas más pertinentes e inclusivas.

En el plano metodológico, el alcance se orienta hacia la caracterización, análisis, elaboración y validación de un modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo, sin pretender resolver la totalidad de las problemáticas educativas del Chocó ni sustituir las políticas públicas existentes. La investigación asume una ruta mixta, en tanto integra información empírica, interpretación contextual y validación experta para comprender un fenómeno que combina dimensiones culturales, organizacionales y educativas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta permiten abordar problemas complejos desde diseños flexibles y articulados, lo cual respalda la delimitación metodológica del estudio.

Desde el alcance práctico, la investigación proyecta un aporte concreto mediante la construcción de un modelo sistémico e integrador que permita organizar fuentes, gestores, líneas de conocimiento, procesos de socialización y mecanismos de aplicación institucional. Su propósito no se reduce a producir una explicación académica, sino a ofrecer una herramienta orientadora para fortalecer la toma de decisiones educativas, institucionales y territoriales en el Chocó. En este sentido, García (2023) plantea que las Epistemologías del Sur permiten reconocer saberes históricamente subordinados y convertirlos en base para una educación emancipadora, aspecto que resulta coherente con la intención de valorar el conocimiento etnoeducativo como recurso estratégico para el desarrollo regional.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La delimitación espacial de la investigación se ubica en el departamento del Chocó, Colombia, territorio cuya configuración social, cultural y educativa exige una lectura situada de los procesos de gestión del conocimiento etnoeducativo. Esta delimitación resulta coherente con el objeto de estudio, dado que en este espacio confluyen comunidades afrodescendientes e indígenas, memorias ancestrales, prácticas educativas territoriales y dinámicas institucionales que requieren mayor articulación para incidir en la planificación educativa. El DANE (2024) resalta la importancia de considerar las características poblacionales y territoriales en la definición de

estrategias locales de desarrollo, aspecto que sustenta la pertinencia de ubicar el estudio en un contexto históricamente diverso y estructuralmente desafiante.

En este sentido, la investigación se desarrollará en escenarios educativos, institucionales y territoriales del Chocó donde la gestión del conocimiento etnoeducativo se manifiesta como una necesidad estratégica para fortalecer la toma de decisiones. La delimitación espacial no se reduce a una ubicación geográfica, sino que comprende un entramado de relaciones entre actores comunitarios, instituciones educativas, gestores del conocimiento, saberes ancestrales y procesos de planificación local. Esta precisión permite evitar generalizaciones sobre la etnoeducación y centra el análisis en las condiciones concretas del territorio chocoano, en correspondencia con los desafíos regionales señalados por UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) frente a la necesidad de sistemas educativos más inclusivos, pertinentes y sensibles a las desigualdades territoriales.

La delimitación temporal comprende los años 2024 y 2025, periodo en el cual se planifican y desarrollan las acciones investigativas orientadas a caracterizar, analizar, elaborar y validar el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo. Este marco temporal permite organizar de manera lógica las fases del estudio, desde la revisión teórica y contextual hasta la aplicación de procedimientos metodológicos y la valoración del modelo propuesto. En coherencia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), la delimitación temporal en estudios con enfoque mixto favorece la consistencia del diseño, porque permite ordenar la recolección, integración e interpretación de datos en función del problema investigado y de los objetivos planteados.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

El capítulo dos desarrolla los fundamentos teóricos referenciales que sustentan la gestión del conocimiento etnoeducativo, a partir de una revisión del pensamiento epistemológico y de las principales corrientes filosóficas que han explicado la naturaleza, construcción y transmisión del conocimiento. En este recorrido se consideran aportes clásicos, medievales y modernos que permiten comprender la evolución de las teorías del aprendizaje organizacional y su relación con la gestión del saber en contextos institucionales y territoriales. Asimismo, el capítulo aborda el marco conceptual de la gestión del conocimiento, destacando los desafíos que implica reconocerlo como un recurso intangible, culturalmente situado y estratégico para la generación, circulación y valorización de los saberes etnoeducativos en el departamento del Chocó.

2.1. Estado del arte

El estado del arte constituye un componente esencial para situar la investigación dentro del campo académico, teórico y empírico relacionado con la gestión del conocimiento etnoeducativo. En este apartado se analizan los principales aportes investigativos desarrollados en los ámbitos internacional, nacional y local, con el propósito de identificar tendencias, avances, vacíos y posibilidades de articulación frente al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales en el departamento del Chocó. De esta manera, la revisión permite reconocer cómo la producción científica reciente ha abordado la relación entre saberes ancestrales, interculturalidad, gestión educativa, aprendizaje organizacional, sistematización del conocimiento y toma de decisiones en contextos culturalmente diversos.

Asimismo, el estado del arte permite establecer una lectura crítica sobre la forma en que diferentes estudios han tratado la etnoeducación, no solo como una política de reconocimiento cultural, sino como un campo de producción de conocimiento situado que exige estructuras institucionales capaces de organizar, socializar y aplicar los saberes propios de las comunidades afrodescendientes e indígenas. En este sentido, la revisión de antecedentes no se limita a enumerar investigaciones previas, sino que contribuye a comprender las relaciones existentes entre gestión del conocimiento, pertinencia educativa, memoria cultural, desarrollo territorial y fortalecimiento institucional. Por ello, este apartado ofrece una base argumentativa para justificar

la necesidad de diseñar un modelo sistémico e integrador que responda a las particularidades históricas, culturales y organizacionales del Chocó durante el periodo 2024–2025.

2.1.1 Marco Histórico

El marco histórico constituye un apartado fundamental para comprender la evolución del objeto de estudio y situar la investigación dentro de una trayectoria académica, social, cultural e institucional más amplia. En el caso del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales en el departamento del Chocó, este marco permite reconocer cómo los saberes ancestrales, las prácticas comunitarias, la oralidad, la memoria cultural y las dinámicas educativas propias del territorio han sido construidas, transmitidas y resignificadas a lo largo del tiempo. Asimismo, posibilita identificar las tensiones históricas que han limitado la incorporación de dichos saberes en los sistemas formales de educación y en los procesos de planificación institucional. Desde esta perspectiva, el marco histórico no se reduce a una exposición cronológica de antecedentes, sino que ofrece una lectura crítica sobre las condiciones que han configurado la gestión del conocimiento etnoeducativo, sus avances, vacíos y posibilidades de fortalecimiento. Por tanto, este apartado aporta una base interpretativa para comprender la necesidad de diseñar un modelo sistémico e integrador que permita organizar, valorar, socializar y aplicar el conocimiento etnoeducativo como recurso estratégico para el desarrollo educativo, sociocultural y territorial del Chocó.

El modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo se comprende a partir de la relación entre memoria cultural, organización institucional y reconocimiento de saberes históricamente subordinados. En el departamento del Chocó, esta trayectoria no puede separarse de las luchas de comunidades afrodescendientes e indígenas por conservar sus formas propias de educación, oralidad, territorio y vida colectiva. Desde esta perspectiva, Moreno Beltrán (2022) plantea que la educación intercultural en Colombia debe leerse desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos a partir de 1991, lo cual permite ubicar el modelo como una respuesta a una deuda histórica de reconocimiento y gestión educativa situada.

En este recorrido histórico, la etnoeducación aparece como un campo atravesado por tensiones entre política pública, currículo escolar y saber comunitario, pues durante mucho tiempo los conocimientos ancestrales fueron tratados como expresiones culturales periféricas y no como fuentes legítimas de formación. Esta situación resulta especialmente significativa en el

Chocó, donde la riqueza étnica y territorial contrasta con la débil sistematización institucional de sus saberes. En tal sentido, Wences Simón (2021) sostiene que el diálogo intercultural exige condiciones de simetría epistémica, argumento que permite comprender que un modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo debe superar la simple inclusión discursiva y avanzar hacia formas reales de legitimación institucional.

Asimismo, el desarrollo histórico de la gestión del conocimiento en educación permite reconocer que las instituciones no solo administran recursos materiales, sino también experiencias, memorias, aprendizajes y capacidades colectivas. En el caso del Chocó, esta comprensión adquiere sentido porque el conocimiento etnoeducativo se encuentra disperso entre docentes, líderes comunitarios, sabedores, instituciones y prácticas territoriales que no siempre dialogan entre sí. De La Cruz Medina (2024) señala que los modelos de gestión del conocimiento en universidades latinoamericanas requieren articular cultura, procesos, tecnología e indicadores, lo cual ofrece una base para trasladar dicha lógica al campo etnoeducativo con pertinencia territorial.

De manera complementaria, la historia reciente de la educación intercultural latinoamericana ha mostrado que la gestión del conocimiento debe responder a las condiciones concretas de los territorios y no reproducir modelos homogéneos de administración educativa. Esta lectura resulta clave para el Chocó, porque sus saberes no se originan únicamente en documentos institucionales, sino en prácticas orales, rituales, ambientales, productivas, lingüísticas y pedagógicas transmitidas por generaciones. García (2023) afirma que las Epistemologías del Sur permiten imaginar una educación emancipadora desde saberes situados, lo cual sustenta la necesidad de que el modelo propuesto reconozca el valor histórico del conocimiento local como fundamento de transformación educativa.

En este mismo sentido, los antecedentes pedagógicos del Chocó evidencian que la cultura ha funcionado históricamente como mediación educativa, aun cuando no siempre haya sido incorporada en los sistemas formales de gestión escolar. Las experiencias con ritmos, cantos, alabaos, juegos y sonoridades tradicionales muestran que la escuela puede convertirse en un espacio de recuperación de memoria ancestral cuando reconoce el valor formativo de las expresiones culturales. Rentería (2023) demuestra que estas prácticas fortalecen la identidad y la resiliencia educativa en básica primaria de Quibdó, lo cual confirma que el conocimiento

etnoeducativo posee una trayectoria viva que requiere ser organizada y proyectada institucionalmente.

No obstante, el desarrollo histórico de estas experiencias también revela un problema persistente: muchas prácticas pedagógicas con valor etnoeducativo permanecen aisladas, dependen de iniciativas individuales y carecen de mecanismos estables de medición, transferencia y continuidad. En consecuencia, el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo se justifica como una respuesta a la necesidad de convertir experiencias dispersas en procesos sostenibles de planificación educativa. Arias Ortiz et al. (2021) destacan que los sistemas de información y gestión educativa permiten organizar datos y apoyar decisiones en distintos niveles del sistema, criterio que resulta útil para pensar repositorios, indicadores y rutas de seguimiento aplicables al contexto chocoano.

Desde una lectura histórica más amplia, la invisibilización del conocimiento etnoeducativo también se relaciona con formas estructurales de desigualdad, racismo y exclusión territorial que han condicionado la experiencia escolar de comunidades afrodescendientes e indígenas. En el Chocó, la escuela ha sido simultáneamente un espacio de reproducción de carencias y una posibilidad de resistencia cultural, identidad y transformación comunitaria. Lemos-Lloreda y Arteaga-Quintero (2023) analizan estas tensiones desde una visión dialéctica del contexto educativo chocoano, lo que permite comprender que el modelo propuesto debe atender no solo la organización del conocimiento, sino también las condiciones históricas que han limitado su circulación institucional.

Por otra parte, el marco histórico del modelo se fortalece al considerar que la educación contemporánea enfrenta el desafío de articular innovación, inclusión y pertinencia cultural sin desligarse de las memorias territoriales. En América Latina, los organismos internacionales han insistido en que las brechas educativas demandan políticas más sensibles a la diversidad, a la equidad y a la producción de información útil para la gestión. UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierten que la región requiere transformar sus sistemas educativos para responder a desigualdades persistentes, aspecto que respalda la pertinencia de un modelo etnoeducativo capaz de vincular saber ancestral, gestión institucional y desarrollo territorial en el Chocó.

La discusión epistemológica que inicia con la duda radical de Georgias permite comprender que el problema del conocimiento no se reduce a su existencia, sino a las condiciones que hacen posible conocerlo, comunicarlo y validarlo socialmente. En el caso de la

gestión del conocimiento etnoeducativo en el Chocó, esta tensión adquiere una dimensión concreta, porque los saberes ancestrales existen, circulan y orientan prácticas comunitarias, pero no siempre alcanzan reconocimiento institucional. Desde esta perspectiva, Maldonado-Torres (2020) advierte que la colonialidad ha definido jerarquías de saber que excluyen conocimientos producidos desde territorios históricamente subordinados, lo cual sitúa la investigación en una posición crítica frente a la legitimación del saber local.

En continuidad con este debate, la tradición platónica aporta una clave relevante para pensar el conocimiento como una construcción que no puede transmitirse de forma mecánica, sino que requiere mediaciones pedagógicas, culturales y organizativas. Esta lectura resulta pertinente para el objeto de estudio, porque el conocimiento etnoeducativo del Chocó se encuentra alojado en sujetos, comunidades, relatos, prácticas y memorias que no pueden reducirse a registros documentales. García (2023) sostiene que las Epistemologías del Sur permiten repensar la educación desde saberes situados y experiencias históricamente invisibilizadas, lo cual respalda la necesidad de transformar el conocimiento comunitario en recurso educativo con sentido territorial.

Por su parte, la perspectiva aristotélica permite reconocer que el conocimiento se fortalece cuando la experiencia concreta se somete a procesos de abstracción, organización y comprensión sistemática. Esta idea resulta significativa para la investigación, en tanto el modelo propuesto busca pasar del saber disperso y tácito hacia una estructura de gestión capaz de ordenar fuentes, gestores, líneas de conocimiento y formas de aplicación institucional. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) destacan que los fenómenos complejos requieren rutas metodológicas capaces de integrar información empírica, análisis contextual e interpretación, lo cual justifica la necesidad de abordar el conocimiento etnoeducativo desde una perspectiva mixta y articulada.

Asimismo, la Edad Media mostró que las tensiones entre razón, experiencia y autoridad configuraron formas específicas de validar el conocimiento, asunto que todavía tiene efectos en los sistemas educativos contemporáneos. En el Chocó, esta problemática se expresa cuando los saberes ancestrales son reconocidos culturalmente, pero no siempre incorporados a los procesos formales de gestión, currículo y toma de decisiones. Wences (2021) plantea que el diálogo intercultural exige simetría epistémica y ruptura con visiones eurocéntricas del conocimiento,

argumento que permite sostener que la etnoeducación no debe aparecer como complemento decorativo, sino como fundamento para reorganizar la planificación educativa desde el territorio.

De igual manera, la modernidad occidental consolidó el debate entre racionalismo y empirismo, generando una tensión entre conocimiento abstracto y conocimiento derivado de la experiencia. Para la presente investigación, esta tensión resulta central porque el conocimiento etnoeducativo chocoano se construye en la práctica social, en la oralidad, en la memoria comunitaria y en la relación histórica con el territorio. Lloyd (2023) evidencia que las instituciones interculturales enfrentan contradicciones cuando intentan integrar saberes no hegemónicos dentro de estructuras académicas convencionales, situación que dialoga con la necesidad de diseñar un modelo que no absorba el saber ancestral, sino que lo organice respetando su procedencia cultural.

En consecuencia, el recorrido epistemológico desde la filosofía clásica hasta la modernidad permite fundamentar la investigación no como una simple revisión histórica, sino como una base crítica para comprender la gestión del conocimiento etnoeducativo. El problema investigado se ubica precisamente en la dificultad de comunicar, sistematizar y aplicar saberes culturalmente valiosos dentro de estructuras institucionales que privilegian otros modos de validación. De Sousa Santos y Martins (2021) sostienen que la justicia cognitiva exige superar las fronteras abisales que separan conocimientos legítimos e ilegítimos, planteamiento que fortalece la pertinencia de un modelo sistémico e integrador para el Departamento del Chocó.

A modo de cierre, se permite afirmar que el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo no surge como una propuesta aislada, sino como resultado de una trayectoria marcada por luchas de reconocimiento, avances normativos, experiencias pedagógicas locales y vacíos institucionales aún no resueltos. Su sentido histórico radica en pasar de la preservación informal del saber a su organización estratégica, sin desnaturalizar su origen comunitario ni su valor cultural. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que los fenómenos complejos requieren rutas metodológicas capaces de integrar evidencias cuantitativas y cualitativas, perspectiva que respalda la construcción de un modelo mixto, sistémico e integrador para fortalecer los procesos educativos, institucionales y territoriales del Chocó.

El fortalecimiento del proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo tiene una raíz histórica vinculada con las luchas de reconocimiento cultural, político y educativo de los pueblos afrodescendientes e indígenas en Colombia. En el departamento del Chocó, esta trayectoria se

expresa en la necesidad de pasar de una preservación comunitaria del saber a una organización institucional que permita su circulación, valoración y aplicación educativa. Moreno Beltrán (2022) sostiene que la interculturalidad debe comprenderse desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos a partir de 1991, lo cual permite situar este fortalecimiento como una respuesta histórica frente a la marginación de los saberes propios.

En este sentido, el proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo se fortalece cuando supera la mirada asistencial o folclórica sobre la diversidad y asume los saberes ancestrales como fundamento de planificación educativa. La historia de la etnoeducación muestra que las comunidades han producido conocimientos sobre territorio, convivencia, espiritualidad, oralidad, prácticas productivas y pedagogías propias, pero estos no siempre han logrado incorporarse a los sistemas formales de decisión. Wences Simón (2021) plantea que el diálogo intercultural exige simetría epistémica y ruptura con el eurocentrismo, argumento que respalda la necesidad de construir mecanismos institucionales para legitimar el conocimiento chocoano.

Asimismo, el fortalecimiento histórico de este proceso requiere reconocer que la gestión del conocimiento no surge únicamente de la tecnología, sino de la articulación entre cultura organizacional, sujetos, prácticas, indicadores y comunidades de aprendizaje. En el contexto chocoano, esta articulación resulta necesaria porque las fuentes del conocimiento etnoeducativo se encuentran dispersas entre docentes, sabedores, líderes comunitarios, familias, instituciones y experiencias pedagógicas locales. De La Cruz Medina (2024) evidencia que los modelos de gestión del conocimiento en instituciones educativas latinoamericanas alcanzan mayor consistencia cuando alinean cultura, procesos, tecnología e indicadores, perspectiva aplicable a la realidad etnoeducativa del Chocó.

De manera complementaria, el proceso histórico de fortalecimiento se sostiene en la necesidad de transformar la memoria cultural en conocimiento organizado sin despojarla de su sentido comunitario. En el Chocó, la oralidad, los cantos, los relatos, las prácticas ambientales y las formas tradicionales de enseñanza han conservado saberes que todavía no cuentan con suficientes rutas de sistematización institucional. García (2023) argumenta que las Epistemologías del Sur permiten reinventar la educación desde saberes situados y experiencias históricamente subalternizadas, lo cual fundamenta la necesidad de fortalecer la gestión del conocimiento etnoeducativo como práctica emancipadora y territorial.

Desde esta perspectiva, las experiencias pedagógicas locales constituyen antecedentes relevantes para comprender por qué el fortalecimiento de la gestión del conocimiento etnoeducativo debe vincular cultura, aula y territorio. En Quibdó, la incorporación de ritmos, cantos, alabaos, danzas, juegos y rondas en los procesos escolares demuestra que el saber cultural puede favorecer identidad, apropiación y permanencia educativa cuando ingresa de manera pertinente a la práctica pedagógica. Rentería (2023) muestra que estas expresiones fortalecen el acervo cultural en básica primaria, aunque su impacto exige mecanismos de seguimiento, documentación y proyección institucional.

No obstante, el fortalecimiento del proceso exige superar la fragmentación entre experiencias pedagógicas valiosas y estructuras formales de gestión educativa. La ausencia de repositorios, indicadores, protocolos de sistematización y redes de intercambio limita la posibilidad de convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito, transferible y aplicable a la toma de decisiones. Arias Ortiz et al. (2021) señalan que los sistemas de información y gestión educativa permiten registrar, procesar y diseminar información estratégica en distintos niveles del sistema, aporte que orienta la necesidad de construir infraestructuras organizativas para la gestión etnoeducativa en el Chocó.

A su vez, el fortalecimiento del conocimiento etnoeducativo debe interpretarse en relación con las desigualdades históricas que han afectado a las comunidades afrodescendientes e indígenas del Chocó. La escuela, en este contexto, no solo refleja carencias estructurales, sino que también puede convertirse en espacio de resistencia, reconocimiento identitario y reconstrucción de memoria colectiva. Lemos-Lloreda y Arteaga-Quintero (2023) analizan el contexto educativo chocoano desde una perspectiva dialéctica, mostrando tensiones entre ruralidad, inclusión, racismo y afirmación cultural, lo cual confirma que la gestión del conocimiento debe responder a condiciones históricas concretas y no a modelos abstractos.

En correspondencia con lo anterior, el fortalecimiento del proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo también se relaciona con los desafíos regionales de equidad, pertinencia y calidad educativa. La experiencia latinoamericana demuestra que los sistemas educativos requieren decisiones sustentadas en información pertinente, participación comunitaria y reconocimiento de la diversidad cultural. UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierten que América Latina y el Caribe enfrentan brechas persistentes para alcanzar una educación inclusiva

y de calidad, situación que permite comprender la urgencia de consolidar modelos de gestión capaces de articular conocimiento territorial, planificación institucional y desarrollo educativo.

Por último, el marco histórico del fortalecimiento del proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo permite afirmar que la investigación responde a una necesidad acumulada: organizar, socializar, valorar y aplicar saberes que han sostenido la vida cultural del Chocó, pero que no siempre han tenido incidencia en la gestión educativa. La construcción de un modelo sistémico e integrador se justifica porque el problema combina dimensiones cuantitativas, cualitativas, institucionales y territoriales. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que el enfoque mixto permite abordar fenómenos complejos desde la integración de datos y significados, perspectiva que resulta coherente con la validación del modelo propuesto.

2.1.2 Marco Actual

El marco actual permite situar la investigación en las condiciones contemporáneas que configuran la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, especialmente frente a los desafíos educativos, institucionales y territoriales que inciden en la organización, circulación y aplicación de los saberes ancestrales. En este apartado se analizan las dinámicas recientes relacionadas con la interculturalidad, la planificación educativa, la sistematización del conocimiento, la toma de decisiones y la necesidad de fortalecer mecanismos institucionales que reconozcan la diversidad cultural como un recurso estratégico para el desarrollo regional. De esta manera, el marco actual no se limita a describir el contexto presente, sino que interpreta críticamente las tensiones existentes entre la riqueza de los saberes afrodescendientes e indígenas y su débil incorporación en las estructuras formales de gestión educativa.

En el plano internacional, la producción académica reciente evidencia una transición significativa desde enfoques educativos homogéneos hacia perspectivas interculturales y decoloniales que cuestionan la subordinación histórica de los saberes indígenas, afrodescendientes y comunitarios. Esta tendencia resulta pertinente para la investigación, porque la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Chocó exige reconocer que los saberes territoriales no constituyen elementos accesorios del currículo, sino bases epistémicas para fortalecer procesos educativos, institucionales y territoriales. En esta línea, García-Arias, Corbetta y Baronnet (2023) muestran que las experiencias qom en Argentina y zapatistas en

México abren horizontes pedagógicos alternativos al articular autonomía, territorio y conocimiento local.

De manera complementaria, los estudios internacionales sobre integración de sistemas de conocimiento indígena en áreas científicas muestran que la pertinencia educativa no depende solo de incorporar contenidos culturales, sino de transformar las mediaciones pedagógicas, evaluativas e institucionales que sostienen el aprendizaje. Cherry Shive (2025) identifica que el aprendizaje basado en el territorio, la narración de historias y las alianzas recíprocas con comunidades indígenas permiten tensionar la supremacía de las epistemologías occidentales en la formación docente, aunque advierte la necesidad de métricas más consistentes para evaluar su impacto. Esta brecha dialoga directamente con el modelo propuesto, en tanto el Chocó requiere indicadores, fuentes y rutas de sistematización para valorar el conocimiento etnoeducativo.

Asimismo, los informes multilaterales recientes refuerzan la necesidad de comprender la interculturalidad como un asunto de justicia educativa y no como una política compensatoria. El informe regional de UNESCO, UNICEF y CEPAL advierte que América Latina y el Caribe requieren transformaciones profundas para alcanzar las metas del ODS 4, especialmente ante desigualdades persistentes que afectan la pertinencia, la inclusión y la calidad educativa. Este argumento resulta relevante para la realidad chocoana, donde la ausencia de sistemas robustos de información y de mecanismos institucionales para organizar los saberes ancestrales limita la capacidad del territorio para convertir su diversidad cultural en criterio de planificación educativa y desarrollo regional.

En el ámbito lingüístico e intercultural, las investigaciones recientes también señalan que los modelos educativos deben proteger las lenguas y memorias comunitarias frente a procesos de escolarización que, bajo discursos de modernización, pueden debilitar la identidad cultural. Fabre-Triana et al. (2025) proponen un modelo de equidad trilingüe aditiva que condiciona la enseñanza del inglés al fortalecimiento simultáneo de la lengua indígena y del español académico, planteamiento que resulta útil para pensar la etnoeducación desde criterios de sostenibilidad cultural. En el caso del Chocó, esta perspectiva permite comprender que la gestión del conocimiento etnoeducativo debe resguardar la oralidad, la memoria y los códigos culturales propios, sin convertirlos en simples archivos descontextualizados.

En el campo de la gestión del conocimiento, los aportes internacionales recientes confirman que el tránsito entre conocimiento tácito y explícito requiere espacios de interacción,

reflexión colectiva y aplicación institucional. Aunque Nonaka y Yamaguchi (2022) actualizan el modelo SECI desde una perspectiva organizacional, su valor para esta investigación reside en comprender que el conocimiento no se gestiona únicamente mediante repositorios, sino mediante relaciones sociales que permiten compartir experiencias, construir significado y orientar decisiones. De allí que el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el Chocó deba integrar fuentes comunitarias, gestores institucionales, líneas de conocimiento, indicadores y mecanismos de validación, con el fin de transformar saberes dispersos en recursos estratégicos para los procesos educativos, institucionales y territoriales.

El concepto de Ba aporta una clave analítica para comprender que la gestión del conocimiento etnoeducativo no puede limitarse a repositorios, registros o instrumentos administrativos, porque requiere espacios compartidos donde los saberes circulen, se contrasten y adquieran legitimidad colectiva. En el contexto del Chocó, esta perspectiva resulta especialmente pertinente, dado que la oralidad, la memoria territorial y las prácticas comunitarias necesitan escenarios de encuentro entre actores educativos, institucionales y comunitarios. Attard et al. (2022) señalan que el Ba favorece la creación de conocimiento cuando se configuran condiciones relacionales para compartir experiencias, construir significado y transformar la práctica, lo cual dialoga con la necesidad de convertir el saber ancestral en acción educativa organizada.

En coherencia con lo anterior, los estudios sobre sistemas de información y gestión educativa permiten advertir que la toma de decisiones requiere datos organizados, trazabilidad institucional y capacidad técnica para transformar información en conocimiento útil. Arias Ortiz et al. (2021) sostienen que los SIGED articulan procesos de registro, generación y disseminación de información estratégica en distintos niveles del sistema educativo, aspecto que resulta relevante para el modelo propuesto. En el caso chocoano, esta orientación permite comprender que la gestión del conocimiento etnoeducativo exige no solo reconocimiento cultural, sino también mecanismos de sistematización, indicadores y rutas de uso institucional que eviten la dispersión de los saberes ancestrales.

De manera complementaria, los debates recientes sobre educación superior en América Latina destacan que la innovación social, la participación comunitaria y la pertinencia territorial deben integrarse a los procesos de gestión educativa. UNESCO-IESALC (2025) plantea que la educación superior regional enfrenta retos asociados con inclusión, calidad, transformación institucional y capacidad de respuesta frente a las necesidades sociales, elementos que fortalecen

la pertinencia del presente estudio. Desde esta perspectiva, el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el Chocó se proyecta como una herramienta orientada a vincular memoria cultural, gestión institucional y desarrollo territorial, superando la separación entre saber comunitario y planificación educativa.

En el contexto colombiano, la etnoeducación se consolida como un campo político, pedagógico e institucional que exige superar lecturas folclorizadas de la diversidad y avanzar hacia procesos de apropiación curricular con sentido territorial. Moreno Beltrán (2022) argumenta que la interculturalidad debe construirse desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos en Colombia, lo que implica reconocer sus saberes, lenguas, memorias y formas organizativas como componentes legítimos del proyecto educativo. Esta postura resulta central para la investigación, porque el conocimiento etnoeducativo del Chocó no puede permanecer como recurso informal, sino que debe articularse con fuentes, gestores y procesos institucionales capaces de fortalecer la educación desde la realidad cultural del territorio.

La articulación entre saberes ancestrales, currículo y gestión institucional permite reconocer que el principal desafío no consiste solo en incorporar contenidos culturales, sino en crear condiciones para que dichos saberes incidan en la toma de decisiones educativas. Wences (2021) advierte que la interculturalidad crítica requiere simetría epistémica y ruptura con jerarquías que subordinan los conocimientos del Sur global, planteamiento que sustenta la necesidad de un modelo sistémico e integrador. Así, la investigación asume que el conocimiento etnoeducativo del Chocó debe pasar de la dispersión y la oralidad no sistematizada hacia una estructura de gestión que fortalezca procesos educativos, institucionales y territoriales con pertinencia sociocultural.

En el componente de gestión del conocimiento en educación, los estudios recientes permiten reconocer que la calidad de los modelos institucionales depende de la articulación entre cultura organizacional, procesos, tecnología e indicadores. En esta línea, De La Cruz Medina (2024) evidencia que las universidades latinoamericanas han avanzado en la adopción de modelos como SECI, Skandia y ciclos de creación, transferencia y uso del conocimiento, aunque persisten vacíos en su aplicación a contextos escolares interculturales. Este hallazgo resulta relevante para la investigación, porque el modelo propuesto para el Chocó requiere convertir el conocimiento etnoeducativo en un recurso organizado, medible y aplicable a la toma de decisiones educativas, institucionales y territoriales.

A escala departamental, las investigaciones sobre prácticas pedagógicas en el Chocó muestran que el territorio, la memoria y la resiliencia constituyen dimensiones centrales para comprender la relación entre saber ancestral y permanencia escolar. Rentería (2023) demuestra que la incorporación de alabaos, cantos, danzas, juegos y sonoridades tradicionales en básica primaria favorece la apropiación cultural de docentes y estudiantes, al tiempo que fortalece la identidad ancestral en el aula. No obstante, este aporte también revela una necesidad estratégica: pasar de experiencias pedagógicas valiosas pero dispersas a mecanismos de sistematización que permitan documentar, evaluar y proyectar dichos saberes dentro de la gestión escolar y territorial.

En consecuencia, la discusión sobre inclusión, ruralidad y racismo en el Chocó amplía el horizonte del modelo al mostrar que la escuela afrocolombiana enfrenta carencias estructurales, pero también produce iniciativas de resistencia, identidad y resignificación comunitaria. Lemos-Lloreda y Arteaga-Quintero (2023) plantean que los procesos de inclusión en la escuela rural afrocolombiana deben analizarse desde sus tensiones con lo urbano, el racismo, el endorracismo y las formas de identificación social. Desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento etnoeducativo no puede limitarse a almacenar información, sino que debe crear comunidades de práctica, repositorios, indicadores y redes institucionales que conviertan el saber local en insumo para la planeación educativa y el desarrollo territorial.

2.2. Marco Teórico.

El marco teórico constituye el fundamento conceptual y analítico que permite comprender la gestión del conocimiento etnoeducativo como un proceso complejo, situado y estratégico para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales del departamento del Chocó. En este apartado se abordan las principales perspectivas teóricas relacionadas con la gestión del conocimiento, el aprendizaje organizacional, el capital intelectual, la interculturalidad crítica, la etnoeducación y la sistematización de saberes, con el propósito de establecer una base argumentativa que sustente la construcción del modelo propuesto. Desde esta perspectiva, el marco teórico no se limita a recopilar conceptos, sino que articula enfoques que permiten interpretar cómo el conocimiento ancestral puede ser reconocido, organizado, socializado y aplicado dentro de las dinámicas educativas e institucionales del territorio.

Asimismo, este apartado permite analizar la relación entre conocimiento tácito y explícito, memoria cultural, saberes comunitarios, liderazgo educativo y toma de decisiones, elementos

centrales para comprender el problema investigado. En el contexto chocoano, la gestión del conocimiento etnoeducativo exige una lectura que supere los enfoques administrativos tradicionales y reconozca el valor epistémico de las prácticas culturales afrodescendientes e indígenas. Por ello, el marco teórico ofrece los referentes necesarios para fundamentar una propuesta sistémica e integradora, orientada a transformar saberes dispersos y poco sistematizados en conocimiento organizacional útil para la planificación educativa, el fortalecimiento institucional y el desarrollo sociocultural del departamento del Chocó durante el periodo 2024–2025.

2.2.1. Acercamiento a la gestión del conocimiento.

El análisis de la gestión del conocimiento parte del reconocimiento de que las organizaciones contemporáneas conviven con múltiples recursos materiales, tecnológicos, financieros y humanos, pero no siempre comprenden con la misma claridad la naturaleza del conocimiento como recurso intangible. En el caso del departamento del Chocó, esta tensión se vuelve más compleja, porque los saberes etnoeducativos no se encuentran únicamente en documentos, archivos o bases de datos, sino en prácticas comunitarias, relatos orales, memorias territoriales y experiencias pedagógicas situadas. Por ello, la investigación asume que gestionar conocimiento no equivale a acumular información, sino a crear condiciones institucionales para que el saber ancestral pueda circular, ser valorado y convertirse en fundamento de decisiones educativas. De acuerdo con De La Cruz Medina (2024), la gestión del conocimiento en instituciones educativas exige articular cultura organizacional, procesos, tecnología e indicadores, lo que permite comprender la necesidad de diseñar un modelo que supere la dispersión del conocimiento etnoeducativo y fortalezca su uso estratégico en contextos escolares, institucionales y territoriales.

En correspondencia con lo anterior, resulta necesario diferenciar la información del conocimiento, dado que la primera puede entenderse como un conjunto de datos organizados, mientras que el segundo implica interpretación, apropiación, razonamiento y capacidad de acción. En el contexto chocoano, esta distinción resulta decisiva, porque existen múltiples expresiones culturales, pedagógicas y territoriales que contienen información valiosa, pero no siempre se transforman en conocimiento institucionalmente aprovechable. La ausencia de mecanismos para capturar, sistematizar y aplicar estos saberes limita su incorporación en los

procesos de planificación educativa y en la toma de decisiones. Arias Ortiz et al. (2021) sostienen que los sistemas de información y gestión educativa permiten registrar, generar y diseminar información estratégica para mejorar la gestión del sistema, planteamiento que respalda la necesidad de organizar el conocimiento etnoeducativo mediante rutas institucionales claras, indicadores pertinentes y procesos de uso vinculados con el desarrollo educativo y territorial.

De igual manera, el conocimiento etnoeducativo no puede analizarse desde una lógica puramente técnica, porque su valor se encuentra estrechamente vinculado con la historia, la identidad, la oralidad y las formas propias de comprensión del territorio. En este sentido, el problema investigativo no se reduce a la falta de información, sino a la débil legitimación de saberes que han sostenido durante generaciones la vida cultural de las comunidades afrodescendientes e indígenas del Chocó. La gestión del conocimiento, aplicada a este campo, debe reconocer que el saber ancestral no es un insumo secundario, sino una fuente de orientación para la escuela, la comunidad y la institucionalidad. Moreno Beltrán (2022) plantea que la educación intercultural en Colombia debe construirse desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos, lo cual permite sostener que el modelo propuesto requiere integrar la experiencia comunitaria como base de planificación educativa, evitando que la diversidad cultural quede reducida a una mención normativa o curricular.

Desde esta perspectiva, considerar el conocimiento como recurso exige revisar críticamente la forma en que las instituciones educativas producen, conservan y utilizan sus aprendizajes colectivos. En el departamento del Chocó, los saberes asociados a la etnoeducación existen en los docentes, sabedores, líderes comunitarios, familias, estudiantes e instituciones, pero su permanencia depende en gran medida de prácticas orales y de iniciativas no siempre sistematizadas. Por ello, el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo debe favorecer el tránsito entre conocimiento tácito y conocimiento explícito, sin despojar al saber ancestral de su raíz cultural. García (2023) sostiene que las Epistemologías del Sur permiten reivindicar saberes históricamente subordinados y proyectarlos hacia una educación emancipadora, planteamiento que fortalece la postura teórica de esta investigación, al reconocer que el conocimiento chocoano debe ocupar un lugar activo en la organización institucional, la innovación pedagógica y el desarrollo regional.

Asimismo, la gestión del conocimiento requiere comprender que los datos, la información y el conocimiento mantienen relaciones complementarias, pero no equivalentes, especialmente

cuando se estudian fenómenos educativos culturalmente situados. En el caso del Chocó, los datos pueden expresar registros institucionales, diagnósticos o caracterizaciones; la información puede ordenar tendencias y necesidades; pero el conocimiento surge cuando esos elementos se interpretan a la luz de la memoria comunitaria, las prácticas escolares y las condiciones territoriales. Esta diferenciación resulta fundamental para evitar que el modelo propuesto se limite a una estructura administrativa sin capacidad de transformación. Wences (2021) argumenta que la interculturalidad crítica exige simetría epistémica y ruptura con formas de subordinación del saber, lo cual permite comprender que la gestión del conocimiento etnoeducativo debe articular información formal y saber ancestral en condiciones de reconocimiento, diálogo y utilidad institucional.

En este orden de ideas, la sociedad del conocimiento ha impulsado a las organizaciones a reconocer el valor de sus activos intangibles, aunque todavía persisten dificultades para identificar cómo se produce, se comparte y se convierte el conocimiento en capacidad institucional. En los escenarios educativos del Chocó, esta dificultad se expresa en la ausencia de repositorios, indicadores, redes de intercambio y protocolos de sistematización que permitan preservar y proyectar los saberes etnoeducativos. La problemática no radica en la inexistencia de conocimiento, sino en la debilidad de los mecanismos que facilitan su circulación organizada. UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierten que los sistemas educativos de América Latina y el Caribe enfrentan retos asociados con inclusión, pertinencia y calidad, lo que refuerza la necesidad de fortalecer modelos de gestión que permitan tomar decisiones contextualizadas en territorios culturalmente diversos, históricamente excluidos y atravesados por desigualdades estructurales.

Por otra parte, la epistemología aporta una base relevante para esta investigación, porque permite interrogar las condiciones bajo las cuales un saber es reconocido, validado y utilizado en los sistemas educativos. En el departamento del Chocó, la gestión del conocimiento etnoeducativo obliga a cuestionar por qué ciertos saberes comunitarios han permanecido al margen de los procesos formales de planificación, a pesar de su valor pedagógico, cultural y territorial. Esta reflexión desplaza el análisis desde una administración neutral del conocimiento hacia una lectura crítica de sus condiciones históricas de legitimación. Maldonado-Torres (2020) sostiene que el giro decolonial permite revisar las jerarquías que han ordenado la producción del saber, planteamiento que resulta pertinente para fundamentar un modelo orientado a reconocer

los conocimientos afrodescendientes e indígenas como recursos legítimos para fortalecer los procesos educativos, institucionales y territoriales del Chocó.

De manera complementaria, la gestión del conocimiento en una organización implica crear ambientes de confianza, colaboración y aprendizaje compartido, porque el conocimiento reside principalmente en las personas y se potencia cuando existen condiciones para su intercambio. Esta idea resulta especialmente significativa para el modelo propuesto, dado que los saberes etnoeducativos del Chocó se encuentran vinculados a sujetos concretos, trayectorias comunitarias y experiencias pedagógicas que requieren espacios de encuentro entre docentes, sabedores, directivos e instituciones. Rentería Rentería y Herrera Jara (2023) evidencian que la incorporación de ritmos, cantos y sonoridades del Chocó en la educación primaria fortalece la identidad ancestral y la resiliencia educativa, lo cual demuestra que el conocimiento cultural puede convertirse en mediación pedagógica cuando se integra de manera consciente a la práctica escolar.

En consecuencia, el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo debe entenderse como una estrategia sistémica e integradora que articula cultura organizacional, capital intelectual, memoria cultural, tecnologías de información, actores comunitarios y procesos de toma de decisiones. Su finalidad no consiste únicamente en ordenar saberes dispersos, sino en transformar el conocimiento individual y comunitario en conocimiento organizacional útil para la planificación educativa, institucional y territorial del departamento del Chocó. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) señalan que los enfoques mixtos permiten abordar fenómenos complejos mediante la integración de datos cuantitativos y cualitativos, perspectiva que resulta coherente con una investigación que requiere caracterizar, analizar, elaborar y validar un modelo con base empírica e interpretación contextual. Así, la gestión del conocimiento etnoeducativo se proyecta como una vía para fortalecer la memoria cultural, mejorar la toma de decisiones y promover un desarrollo regional sustentado en los saberes propios del territorio.

La cultura organizacional constituye una dimensión decisiva para comprender la forma en que las instituciones educativas reconocen, priorizan y movilizan el conocimiento que poseen sus integrantes. En el caso del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el departamento del Chocó, esta categoría adquiere un sentido estratégico, porque los saberes ancestrales no circulan de manera espontánea dentro de las organizaciones, sino que requieren condiciones institucionales favorables para ser identificados, valorados, sistematizados y

aplicados. De este modo, la cultura organizacional no se limita a un conjunto de normas o prácticas internas, sino que expresa una forma compartida de entender qué conocimientos tienen legitimidad, quiénes pueden producirlos y cómo se integran a los procesos educativos, institucionales y territoriales. De La Cruz Medina (2024) sostiene que la gestión del conocimiento en instituciones educativas exige articular cultura, procesos, tecnología e indicadores, planteamiento que permite comprender que el fortalecimiento del conocimiento etnoeducativo requiere transformar las prácticas organizacionales que han mantenido dispersos los saberes comunitarios.

En correspondencia con lo anterior, la cultura organizacional representa una condición previa para implementar cualquier proceso de gestión del conocimiento, debido a que configura los comportamientos, valores, creencias y formas de interacción que posibilitan o restringen la circulación del saber. En el contexto chocoano, esta afirmación adquiere especial importancia, pues el conocimiento etnoeducativo se encuentra alojado en docentes, sabedores, líderes comunitarios, familias, estudiantes y actores institucionales que no siempre cuentan con espacios estables para compartirlo. Por ello, un modelo sistémico e integrador debe promover una cultura orientada a la colaboración, la confianza, la corresponsabilidad y el aprendizaje colectivo. Arias Ortiz et al. (2021) señalan que los sistemas de información y gestión educativa permiten registrar, generar y disseminar información estratégica en distintos niveles del sistema; sin embargo, dicha infraestructura solo resulta pertinente cuando se apoya en una cultura institucional que valore el conocimiento como base para la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, la cultura organizacional no puede interpretarse como un componente neutral, porque también refleja relaciones de poder, jerarquías epistémicas y criterios institucionales sobre aquello que merece ser preservado o proyectado. En el departamento del Chocó, los saberes afrodescendientes e indígenas han sido reconocidos con frecuencia como patrimonio cultural, pero no siempre como conocimientos válidos para orientar la planificación educativa y la gestión institucional. Esta tensión permite comprender que el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo debe cuestionar la separación entre saber académico y saber comunitario, promoviendo una cultura organizacional capaz de integrarlos en condiciones de respeto, pertinencia y reciprocidad. Moreno Beltrán (2022) plantea que la educación intercultural en Colombia debe construirse desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos

constitucionalmente, lo cual refuerza la necesidad de que las instituciones educativas asuman la diversidad como fundamento de transformación y no como un elemento decorativo del currículo.

De igual manera, la cultura organizacional incide en la motivación de los actores para crear, compartir y aplicar conocimiento dentro de la organización. Cuando predominan prácticas institucionales rígidas, comunicación vertical y baja participación comunitaria, el conocimiento etnoeducativo tiende a permanecer fragmentado, oralizado y dependiente de esfuerzos individuales. En cambio, una cultura orientada al aprendizaje permite que las experiencias territoriales, las memorias colectivas y las prácticas pedagógicas propias ingresen a los procesos de deliberación institucional. García (2023) sostiene que las Epistemologías del Sur permiten reivindicar saberes históricamente subordinados y abrir posibilidades para una educación emancipadora, argumento que fortalece la postura de esta investigación al situar el conocimiento chocoano como recurso estratégico. Así, el modelo propuesto requiere una cultura organizacional que favorezca el diálogo entre conocimiento ancestral, liderazgo educativo y planificación territorial, evitando que los saberes comunitarios sean reducidos a registros aislados sin incidencia en las decisiones.

Asimismo, los valores organizacionales adquieren relevancia porque orientan la forma en que una institución decide qué saberes conserva, qué prácticas legitima y qué aprendizajes proyecta hacia el desarrollo colectivo. En un modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo, valores como identidad, pertenencia, reciprocidad, respeto intercultural, responsabilidad territorial y cooperación no deben asumirse como declaraciones formales, sino como principios que orientan acciones concretas. En el Chocó, donde la diversidad cultural constituye una riqueza histórica y una responsabilidad institucional, dichos valores permiten construir puentes entre memoria comunitaria y gestión educativa. Wences Simón (2021) afirma que todo diálogo intercultural requiere simetría epistémica y decolonialidad del saber, planteamiento que respalda la necesidad de construir culturas organizacionales capaces de reconocer a los actores comunitarios como productores legítimos de conocimiento.

Por otra parte, las tipologías clásicas de cultura organizacional permiten analizar cómo las formas de autoridad, comunicación y acción institucional influyen en la gestión del conocimiento. Una cultura burocrática puede favorecer la formalización de procedimientos, pero corre el riesgo de reducir los saberes ancestrales a formatos rígidos; una cultura emprendedora puede impulsar innovación, aunque debe evitar la apropiación instrumental del saber

comunitario; una cultura de clan puede fortalecer pertenencia, siempre que no cierre el diálogo con actores externos; y una cultura orientada a resultados puede aportar seguimiento, si no desconoce la dimensión simbólica del conocimiento etnoeducativo. Esta lectura resulta pertinente para el Chocó, donde la gestión del conocimiento exige equilibrio entre sistematización, participación, innovación y respeto cultural. UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierten que la región latinoamericana requiere sistemas educativos más pertinentes, inclusivos y sensibles a las desigualdades, lo cual confirma la necesidad de culturas organizacionales abiertas a la diversidad territorial.

En este orden de ideas, el capital intelectual se articula de manera directa con la cultura organizacional, dado que el conocimiento reside principalmente en las personas y se fortalece cuando la organización genera condiciones para compartirlo. En el caso de la gestión del conocimiento etnoeducativo, el capital humano se expresa en docentes, sabedores, directivos, líderes comunitarios, familias y estudiantes; el capital estructural se manifiesta en currículos, repositorios, proyectos institucionales, instrumentos de sistematización e indicadores; y el capital relacional se configura en redes comunitarias, alianzas interinstitucionales y vínculos territoriales. Esta articulación permite comprender que el modelo no debe limitarse a documentar saberes, sino que debe crear una arquitectura organizacional capaz de convertir conocimiento individual y comunitario en conocimiento institucional útil. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que los fenómenos complejos requieren abordajes metodológicos integradores, lo cual resulta coherente con una investigación que analiza simultáneamente cultura, conocimiento, organización y territorio.

De manera complementaria, la cultura organizacional debe facilitar canales horizontales y transversales de comunicación que permitan el intercambio de saberes entre actores diversos. En el contexto chocoano, esta necesidad se relaciona con la débil articulación entre fuentes, gestores y líneas de conocimiento etnoeducativo, situación que impide que las experiencias comunitarias incidan de manera sostenida en las decisiones educativas. Una cultura institucional favorable al conocimiento debe promover comunidades de práctica, encuentros intergeneracionales, repositorios vivos, espacios de validación comunitaria y mecanismos de retroalimentación entre escuela, comunidad y territorio. Lemos-Lloreda y Arteaga-Quintero (2023) analizan las tensiones educativas del Chocó desde una visión dialéctica, mostrando que la escuela afrocolombiana se encuentra atravesada por carencias estructurales, pero también por iniciativas de resistencia e

identidad. Esta lectura permite sostener que la cultura organizacional debe convertirse en mediación para transformar saberes dispersos en aprendizajes colectivos con valor institucional.

El capital intelectual constituye una categoría central para comprender cómo las organizaciones educativas generan valor a partir de activos intangibles que no siempre aparecen en registros contables, pero que sostienen su capacidad de innovación, aprendizaje y desarrollo institucional. En el caso del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, este capital adquiere una relevancia particular, porque los saberes ancestrales, las experiencias docentes, las prácticas comunitarias y las redes territoriales representan recursos estratégicos para fortalecer los procesos educativos, institucionales y territoriales. Desde esta mirada, el valor no se reduce a productividad económica, sino que se expresa en la capacidad de una institución para responder con pertinencia cultural, mejorar la toma de decisiones y proyectar conocimiento situado hacia el desarrollo regional. Gómez-Llano (2022) evidencia que el capital intelectual integra dimensiones humanas, estructurales y relacionales que inciden en el desempeño de las instituciones de educación superior, lo cual permite comprender que el conocimiento etnoeducativo del Chocó requiere ser reconocido como un activo organizacional de alto impacto social.

En correspondencia con lo anterior, el capital humano se expresa en las personas que poseen, producen y movilizan conocimiento dentro de la organización, mientras el capital estructural se manifiesta en los mecanismos, sistemas, documentos, currículos, protocolos y repositorios que permiten conservarlo y hacerlo transferible. Para la presente investigación, esta distinción resulta decisiva, dado que el conocimiento etnoeducativo reside principalmente en sabedores, docentes, líderes comunitarios, familias, estudiantes y actores institucionales, pero su permanencia depende de la capacidad organizativa para sistematizarlo sin despojarlo de su sentido cultural. A su vez, el capital relacional se refleja en los vínculos entre escuela, comunidad, universidad, entidades territoriales y organizaciones sociales, los cuales permiten ampliar la circulación del saber y fortalecer su aplicación en decisiones educativas. Antolínez y Valbuena (2024) muestran que la investigación sobre gestión del conocimiento, capital intelectual y educación ha avanzado hacia enfoques que relacionan conocimiento, innovación y valor social, aspecto que respalda la necesidad de medir, organizar y proyectar estos activos en contextos educativos culturalmente diversos.

De esta manera, la gestión del capital intelectual en el modelo propuesto exige definir mecanismos para identificar, inventariar, valorar y distribuir el conocimiento existente en el territorio chocoano, evitando que permanezca fragmentado, tácito o restringido a experiencias aisladas. Esta necesidad no implica convertir los saberes ancestrales en simples datos administrativos, sino crear condiciones para que el conocimiento comunitario dialogue con los procesos institucionales y se transforme en capacidad colectiva para la planificación educativa. En consecuencia, el modelo debe integrar indicadores, repositorios, redes de intercambio, rutas de socialización y criterios de evaluación que permitan dar seguimiento al aporte del conocimiento etnoeducativo en el fortalecimiento regional y local. De La Cruz Medina (2024) sostiene que la gestión del conocimiento en instituciones educativas requiere articular cultura organizacional, procesos, tecnología e indicadores, planteamiento que permite situar el capital intelectual como motor de diferenciación, pertinencia y sostenibilidad institucional en el departamento del Chocó

2.2.2 Principales enfoques de la gestión del conocimiento y su impacto en el desarrollo de modelos para las organizaciones.

Los modelos de gestión del conocimiento permiten comprender que el saber organizacional no surge de manera espontánea, sino que requiere estructuras, procesos y criterios que orienten su identificación, circulación, aplicación y evaluación. En el caso del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el departamento del Chocó, esta comprensión resulta especialmente relevante, porque los saberes ancestrales se encuentran distribuidos entre comunidades, docentes, sabedores, instituciones y prácticas territoriales que no siempre logran articularse en un sistema común de gestión. En consecuencia, clasificar los modelos no tiene un propósito meramente teórico, sino que permite reconocer cuáles enfoques resultan más pertinentes para transformar el conocimiento tácito, oral y disperso en conocimiento organizacional útil. De La Cruz Medina (2024) sostiene que las universidades latinoamericanas han avanzado en modelos de creación, transferencia y uso del conocimiento, pero advierte que su efectividad depende de la articulación entre cultura, procesos, tecnología e indicadores, criterio que resulta aplicable al contexto etnoeducativo chocoano.

Desde una primera perspectiva, los modelos conceptuales, teóricos y filosóficos aportan una base para analizar la génesis, naturaleza y legitimidad del conocimiento, aspecto decisivo

cuando se trata de saberes históricamente subordinados. En el Chocó, esta orientación permite cuestionar la tendencia institucional a reconocer el conocimiento ancestral como patrimonio cultural, pero no siempre como fundamento válido para la planificación educativa y territorial. Por ello, el modelo propuesto requiere una base epistemológica que permita comprender el conocimiento etnoeducativo como construcción situada, vinculada con la memoria, la identidad, la oralidad y la experiencia colectiva. García (2023) plantea que las Epistemologías del Sur permiten reinventar la educación desde saberes excluidos por racionalidades dominantes, lo cual fortalece la necesidad de que el modelo no reproduzca esquemas administrativos homogéneos, sino que reconozca la pluralidad de formas de conocer presentes en el territorio chocoano.

En segundo lugar, los modelos cognoscitivos y de capital intelectual permiten analizar cómo el conocimiento genera valor cuando se articula con capacidades humanas, estructuras institucionales y relaciones externas. Esta mirada resulta pertinente para la investigación, porque el conocimiento etnoeducativo no se agota en contenidos culturales, sino que se expresa en competencias docentes, experiencias comunitarias, redes territoriales, prácticas de aula, documentos institucionales y mecanismos de decisión. En este sentido, el capital humano se manifiesta en quienes portan y recrean los saberes; el capital estructural, en los medios que permiten conservarlos y sistematizarlos; y el capital relacional, en las alianzas entre escuela, comunidad, universidad y entidades territoriales. Valbuena Antolínez y Sánchez Cárcamo (2024) destacan que la gestión del conocimiento y el capital intelectual en educación se vinculan con innovación, generación de valor social y relación con grupos de interés, lo cual sustenta la necesidad de medir y proyectar el conocimiento etnoeducativo como activo estratégico.

De manera complementaria, los modelos de redes sociales y de trabajo permiten comprender que el conocimiento se fortalece cuando circula en comunidades de práctica, vínculos colaborativos y espacios de interacción permanente. Para el caso del Chocó, esta perspectiva resulta fundamental, dado que los saberes etnoeducativos se transmiten, en gran medida, mediante oralidad, acompañamiento intergeneracional, prácticas comunitarias y experiencias escolares situadas. Sin redes de intercambio, dichos saberes permanecen fragmentados y dependen de iniciativas individuales, lo cual limita su continuidad institucional. Wences Simón (2021) afirma que todo diálogo intercultural exige simetría epistémica, ruptura con el eurocentrismo y reconocimiento del mosaico cultural del Sur global, planteamiento que permite orientar el modelo hacia relaciones horizontales entre fuentes comunitarias, gestores

educativos e instituciones. Así, la gestión del conocimiento etnoeducativo debe construir redes donde el saber ancestral no sea extraído, sino compartido, validado y aplicado con participación territorial.

Asimismo, los modelos científicos y tecnológicos aportan herramientas para organizar, almacenar, procesar y difundir conocimiento mediante sistemas de información, repositorios, indicadores y plataformas de gestión. No obstante, en el campo etnoeducativo estos recursos deben asumirse con cautela, porque la tecnología no puede reemplazar el sentido cultural de los saberes ni reducir la memoria comunitaria a datos descontextualizados. En el departamento del Chocó, la dimensión tecnológica del modelo debe servir para dar trazabilidad, continuidad y uso institucional al conocimiento ancestral, sin romper su vínculo con la comunidad que lo produce. Arias Ortiz, Eusebio, Pérez Alfaro, Vásquez y Zoido (2021) explican que los Sistemas de Información y Gestión Educativa permiten diseñar, registrar, explotar, generar y diseminar información estratégica en línea dentro de una infraestructura legal, institucional y tecnológica, aporte que resulta útil para pensar mecanismos de sistematización aplicados a la gestión etnoeducativa.

En este marco, el modelo SECI constituye un referente relevante para comprender la conversión entre conocimiento tácito y explícito, especialmente en territorios donde el saber ancestral se conserva en la experiencia, la oralidad y la práctica comunitaria. La socialización permite que los actores compartan experiencias; la exteriorización facilita expresar saberes tácitos en formas comprensibles; la combinación articula conocimientos ya sistematizados; y la interiorización devuelve esos aprendizajes a la práctica institucional y pedagógica. Sin embargo, aplicado al Chocó, este modelo debe ser reinterpretado desde una perspectiva intercultural, pues no se trata solo de convertir conocimiento comunitario en documentos, sino de garantizar que dicha conversión respete su origen, sentido y legitimidad. López-Meza, Terán-Bustamante y Leyva-Hernández (2024) destacan la utilidad del modelo SECI para analizar procesos de gestión del conocimiento en organizaciones, lo que permite fundamentar su adaptación a contextos educativos y territoriales diversos.

Por otra parte, los modelos de internalización del conocimiento, como el propuesto por Wiig, resultan útiles para analizar los niveles mediante los cuales los actores reconocen, comprenden, aplican y dominan el conocimiento dentro de una organización. En el caso del modelo etnoeducativo, esta lógica permite diferenciar entre actores que poseen saberes

ancestrales sin conciencia de su valor institucional, quienes los identifican pero no saben cómo sistematizarlos, quienes los aplican en prácticas pedagógicas y quienes logran convertirlos en criterios de planificación educativa. Esta lectura resulta importante porque el fortalecimiento del proceso de gestión no depende únicamente de disponer de información, sino de formar capacidades para usarla de manera pertinente. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que los fenómenos complejos requieren abordajes metodológicos que integren evidencias cuantitativas y cualitativas, perspectiva coherente con una investigación que busca caracterizar, analizar, elaborar y validar un modelo en función de actores, prácticas y decisiones institucionales.

Igualmente, el modelo de la Triple Hélice ofrece una perspectiva relacional para comprender cómo universidad, Estado, sector productivo y sociedad pueden articularse en torno a la producción y aplicación del conocimiento. Aunque su origen se vincula con innovación y desarrollo económico, su adaptación al campo etnoeducativo permite pensar la interacción entre instituciones educativas, entidades gubernamentales, comunidades étnicas y organizaciones territoriales como una red de corresponsabilidad. En el Chocó, esta articulación resulta necesaria porque el conocimiento ancestral solo incide en el desarrollo regional cuando logra conectar escuela, universidad, administración pública y actores comunitarios. Pérez Mollinedo (2024) señala que el modelo de Triple Hélice en América Latina ha avanzado, aunque todavía enfrenta dificultades para alcanzar una interacción ideal entre sus componentes, lo cual evidencia la necesidad de diseñar mecanismos de coordinación contextualizados para territorios con alta diversidad cultural.

El contraste entre el modelo occidental de aprendizaje organizacional y el modelo oriental de creación del conocimiento permite comprender que la gestión del conocimiento no responde a una única racionalidad, sino a formas distintas de concebir la relación entre sujeto, experiencia, organización y acción colectiva. En el caso del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el departamento del Chocó, esta discusión resulta pertinente porque el conocimiento ancestral no puede ser tratado solo como información acumulada ni como producto individual, sino como una construcción social que circula entre comunidades, instituciones y territorios. Desde esta mirada, De La Cruz Medina (2024) señala que la gestión del conocimiento en universidades requiere integrar modelos, prácticas, cultura, tecnología e indicadores, planteamiento que permite ubicar la propuesta chocoana en un horizonte sistémico, donde el

conocimiento etnoeducativo se transforma en recurso estratégico para fortalecer decisiones educativas, institucionales y territoriales.

En el modelo occidental, la perspectiva de aprendizaje organizacional asociada a Senge permite reconocer la importancia del pensamiento sistémico, la visión compartida, los modelos mentales, el aprendizaje en equipo y el dominio personal como dimensiones que inciden en la capacidad de una organización para aprender y transformarse. Esta orientación dialoga con el problema investigado, porque el Chocó requiere instituciones educativas capaces de revisar sus paradigmas, superar prácticas fragmentadas y asumir una visión común frente al valor del conocimiento etnoeducativo. En esta línea, Arias Ortiz et al. (2021) sostienen que los sistemas de información y gestión educativa deben apoyar decisiones mediante procesos articulados de registro, generación y diseminación de información, lo cual demuestra que el aprendizaje organizacional necesita estructuras, pero también una cultura institucional dispuesta a convertir información en conocimiento útil para la acción.

Figura 1 *Proceso de conversión del conocimiento en la organización*



Nota. La figura representa el modelo SECI de creación del conocimiento organizacional, compuesto por los procesos de socialización, exteriorización, combinación e interiorización, a partir de la interacción dinámica entre conocimiento tácito y conocimiento explícito. Adaptado de Nonaka y Takeuchi (1995).

A su vez, el pensamiento sistémico resulta especialmente significativo para el modelo propuesto, debido a que la gestión del conocimiento etnoeducativo no puede comprenderse como una suma de actividades aisladas. La relación entre fuentes, gestores, líneas de conocimiento, instituciones, comunidades y procesos territoriales exige una mirada integradora que permita

identificar interdependencias, tensiones y posibilidades de articulación. En el contexto chocoano, esta perspectiva evita reducir la etnoeducación a contenidos curriculares dispersos y la posiciona como un sistema vivo de producción, circulación y aplicación del saber. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) plantean que los fenómenos complejos requieren abordajes metodológicos capaces de integrar datos, significados y contextos, lo cual respalda la pertinencia de un enfoque mixto para analizar y validar un modelo con alcance educativo, institucional y territorial.

Por otra parte, el modelo oriental representado por Nonaka y Takeuchi aporta una comprensión dinámica de la creación del conocimiento, al explicar la interacción entre conocimiento tácito y explícito mediante procesos de socialización, exteriorización, combinación e interiorización. Esta lógica resulta altamente pertinente para el conocimiento etnoeducativo del Chocó, cuya transmisión se apoya en la oralidad, la experiencia comunitaria, la memoria colectiva y las prácticas pedagógicas situadas. López-Meza, Terán-Bustamante y Leyva-Hernández (2024) destacan que el modelo SECI permite analizar tendencias de gestión del conocimiento desde la conversión entre saber tácito y explícito, lo cual ofrece una base para estructurar procesos de sistematización sin desconocer la raíz cultural del conocimiento ancestral. Así, el modelo etnoeducativo puede apropiarse de esta perspectiva, siempre que la conversión del saber no implique descontextualización ni pérdida de sentido comunitario.

En este sentido, la socialización del conocimiento adquiere un valor central en la realidad investigada, porque muchos saberes etnoeducativos se transmiten mediante la convivencia, la observación, la palabra, los relatos, los cantos, las prácticas productivas y la relación cotidiana con el territorio. La exteriorización, por su parte, permite que esos saberes puedan expresarse en relatos pedagógicos, documentos institucionales, materiales didácticos, repositorios comunitarios e instrumentos de planificación. Sin embargo, la investigación asume que dicha exteriorización debe realizarse con criterios éticos y culturales, evitando convertir el saber ancestral en simple recurso administrativo. García (2023) sostiene que las Epistemologías del Sur abren posibilidades para reinventar la educación desde saberes históricamente subalternizados, argumento que permite sustentar una gestión del conocimiento orientada a la emancipación, la memoria y la pertinencia territorial.

De manera complementaria, la combinación y la interiorización del conocimiento ofrecen criterios operativos para comprender cómo los saberes sistematizados pueden integrarse a procesos educativos, curriculares e institucionales. En el departamento del Chocó, la

combinación exige articular documentos, experiencias docentes, aportes de sabedores, políticas etnoeducativas, diagnósticos territoriales e información institucional, con el fin de producir conocimiento más amplio y aplicable. La interiorización, en cambio, implica que docentes, directivos, estudiantes y comunidades incorporen esos aprendizajes a sus prácticas cotidianas, evitando que el modelo quede reducido a una propuesta documental. Wences Simón (2021) afirma que el diálogo intercultural requiere simetría epistémica y reconocimiento efectivo de la diversidad cultural, planteamiento que orienta la necesidad de una gestión donde el conocimiento académico y el ancestral se encuentren en condiciones de legitimidad recíproca.

Asimismo, las clasificaciones europeas, estadounidenses y japonesas de la gestión del conocimiento permiten advertir que cada contexto ha privilegiado dimensiones distintas: medición de intangibles, uso de tecnologías, codificación de información, experiencia compartida y participación de los sujetos. Para el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo, esta lectura resulta útil porque el Chocó requiere integrar medición, tecnología, sistematización y experiencia comunitaria, sin adoptar de manera acrítica modelos diseñados para organizaciones empresariales o sistemas educativos homogéneos. Di Vaio, Palladino, Pezzi y Kalisz (2021) evidencian que la innovación digital cumple un papel relevante en los sistemas de gestión del conocimiento, pero también muestran que su sentido depende de la gobernanza y de la capacidad institucional para convertir información en valor organizacional. En consecuencia, la dimensión tecnológica del modelo debe servir a la memoria cultural y no sustituir la participación de las comunidades.

En este marco, las tipologías funcionales que distinguen modelos de almacenamiento, transferencia, socioculturales y tecnológicos permiten reconocer que ninguna dimensión, por sí sola, resulta suficiente para fortalecer la gestión del conocimiento etnoeducativo. El almacenamiento aporta continuidad, pero puede volverse estático; la transferencia favorece circulación, pero requiere legitimidad cultural; la dimensión sociocultural potencia creatividad y compromiso; y la dimensión tecnológica permite trazabilidad, siempre que no fragmente el sentido del saber. Pérez Mollinedo (2024), al revisar el modelo de Triple Hélice en América Latina, muestra que la interacción entre academia, gobierno e industria ha avanzado, aunque no siempre alcanza una articulación ideal entre actores, hallazgo que resulta trasladable al Chocó, donde la gestión etnoeducativa demanda coordinación entre escuela, comunidad, universidad y entidades territoriales.

2.2.3 Análisis de los procesos de gestión de conocimientos en las regiones.

Las regiones producen conocimiento aun cuando este no siempre sea reconocido por comunidades académicas, sistemas institucionales o dispositivos formales de validación. En el departamento del Chocó, dicha producción se expresa en saberes etnoeducativos vinculados con la memoria colectiva, la oralidad, las prácticas territoriales, la vida comunitaria y las formas propias de comprender la educación. Sin embargo, la ausencia de mecanismos que permitan visibilizar, organizar y proyectar estos saberes limita su incorporación en los planes de desarrollo y en la toma de decisiones regionales. Desde esta perspectiva, García (2023) plantea que las Epistemologías del Sur permiten reconocer conocimientos históricamente subordinados y convertirlos en base para una educación emancipadora, lo cual respalda la necesidad de valorar el conocimiento chocono como recurso estratégico para el desarrollo territorial.

En coherencia con lo anterior, el fortalecimiento regional exige que el gobierno central, las entidades departamentales y las instituciones educativas generen condiciones sostenibles para transformar el conocimiento existente en insumo de planificación. Esta tarea requiere una lectura integral del territorio, capaz de reconocer sus capacidades culturales, educativas e institucionales, así como las brechas que impiden convertir el saber local en decisiones efectivas. En este sentido, Arias Ortiz et al. (2021) señalan que los sistemas de información y gestión educativa permiten registrar, generar, explotar y diseminar información estratégica para apoyar la gestión en distintos niveles del sistema educativo. Por ello, el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo debe articular fuentes, actores, indicadores y procesos que permitan usar el saber ancestral en la planeación regional y local.

De esta manera, el conocimiento se configura como un recurso inherente al desarrollo, siempre que existan alternativas viables para capturarlo, sistematizarlo, socializarlo, aplicarlo y reutilizarlo conforme a las necesidades cambiantes del territorio. En el Chocó, esta condición resulta decisiva, porque los saberes etnoeducativos no deben permanecer dispersos ni depender únicamente de la transmisión oral, sino integrarse a procesos institucionales que fortalezcan la educación, la cultura y la gobernanza territorial. De La Cruz Medina (2024) sostiene que los modelos de gestión del conocimiento alcanzan mayor consistencia cuando articulan cultura organizacional, procesos, tecnología e indicadores, aspecto que permite fundamentar una propuesta orientada a convertir el conocimiento local en capacidad institucional. Así, la gestión

del saber etnoeducativo puede contribuir a superar barreras geográficas, administrativas y conceptuales que históricamente han limitado el progreso regional.

Asimismo, el conocimiento no puede separarse de la realidad social donde se produce, porque surge de la interacción entre experiencia, razón, memoria, práctica y contexto. En el caso del departamento del Chocó, el conocimiento etnoeducativo expresa una relación profunda entre territorio, identidad, comunidad e institucionalidad, por lo que su gestión requiere una postura crítica frente a los modelos que reducen el saber a información técnica o acumulación documental. Wences (2021) afirma que el diálogo intercultural exige simetría epistémica y reconocimiento efectivo de la diversidad cultural, planteamiento que resulta pertinente para comprender que el desarrollo regional no puede sustentarse únicamente en estrategias externas, sino en la valorización organizada del conocimiento propio. En consecuencia, gestionar el conocimiento etnoeducativo implica convertir los saberes territoriales en fundamento de decisiones educativas, institucionales y sociales con pertinencia cultural.

2.2.4 De la gestión del conocimiento a la gestión del conocimiento etnoeducativo.

La gestión del conocimiento, entendida como proceso de construcción, organización, circulación y aplicación del saber disponible en una organización o territorio, adquiere especial relevancia cuando se analiza el desarrollo regional desde una perspectiva educativa y sociocultural. En el departamento del Chocó, esta comprensión resulta necesaria porque el conocimiento etnoeducativo existe en abundancia, pero no siempre se encuentra estructurado para orientar decisiones pedagógicas, científicas, institucionales o administrativas. Por ello, el problema no radica en la ausencia de saberes, sino en la débil articulación entre conocimiento ancestral, planificación educativa y planes de desarrollo municipal y departamental. De La Cruz Medina (2024) plantea que la gestión del conocimiento en instituciones educativas exige generar, estructurar, difundir y utilizar el conocimiento para mejorar la calidad, la innovación y la interacción institucional, criterio que sustenta la necesidad de convertir el saber etnoeducativo chocoano en recurso estratégico para el fortalecimiento regional.

En correspondencia con lo anterior, el desarrollo social sostenible del Chocó demanda una gestión del conocimiento capaz de vincular la memoria cultural, la investigación, la pedagogía y la toma de decisiones públicas. El conocimiento etnoeducativo, transmitido por generaciones y enriquecido por estudios e investigaciones, no puede permanecer al margen de los procesos que

definen el rumbo educativo y territorial del departamento. Su incorporación a la planificación permitiría reconocer las capacidades propias del territorio, fortalecer la pertinencia de las instituciones y orientar estrategias de desarrollo con mayor coherencia cultural. En este sentido, UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierten que América Latina y el Caribe requieren decisiones educativas inclusivas, equitativas y pertinentes, capaces de responder a desigualdades históricas y orientar políticas durante la próxima década. Esta lectura refuerza la urgencia de articular el conocimiento etnoeducativo con los desafíos regionales del Chocó.

De esta manera, el conocimiento etnoeducativo se configura como un recurso inherente al desarrollo departamental, siempre que existan mecanismos para capturarlo, sistematizarlo, socializarlo, reutilizarlo y aplicarlo en función de las necesidades territoriales. Su gestión no debe reducirse a conservar información sobre prácticas culturales, sino a generar una estructura que permita transformar los saberes propios en criterios de acción educativa, institucional y social. Por ello, el modelo propuesto asume que el conocimiento solo produce valor cuando logra incidir en los procesos endógenos de planificación, innovación pedagógica y desarrollo regional. Desde esta perspectiva, García (2023) sostiene que las Epistemologías del Sur permiten reconocer saberes históricamente subordinados y proyectarlos hacia una educación emancipadora, lo cual resulta coherente con la necesidad de situar el conocimiento chocoano como base de transformación colectiva.

2.2.5 Análisis de los referentes teóricos para fundamentar el modelo de gestión del conocimiento Etnoeducativo.

Los fundamentos teóricos de esta investigación se articulan desde disciplinas que permiten comprender la gestión del conocimiento etnoeducativo como un proceso complejo, situado y socialmente producido. La psicología organizacional, la epistemología del conocimiento, la gestión educativa y el trabajo colaborativo ofrecen bases para analizar cómo los saberes se generan, circulan y adquieren valor dentro de instituciones y territorios. En el departamento del Chocó, esta lectura resulta pertinente porque el conocimiento etnoeducativo no se encuentra únicamente en documentos, sino en la memoria comunitaria, la oralidad, las prácticas pedagógicas y las relaciones culturales que sostienen la vida social. De La Cruz Medina (2024) plantea que la gestión del conocimiento en instituciones educativas exige generar,

estructurar, difundir y utilizar saberes para fortalecer la calidad, la innovación y la interacción institucional.

Desde esta perspectiva, la investigación asume una mirada dialéctica porque reconoce que el conocimiento etnoeducativo se produce en la relación entre sujeto, comunidad, territorio e institución. Esta postura permite analizar las contradicciones existentes entre la riqueza cultural del Chocó y la débil incorporación de sus saberes ancestrales en los procesos formales de planificación educativa. En consecuencia, el modelo propuesto no se limita a organizar información, sino que busca comprender cómo el conocimiento individual, comunitario e institucional puede transformarse en un recurso colectivo para el desarrollo regional. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que los fenómenos complejos requieren abordajes integradores, capaces de articular evidencias cuantitativas, cualitativas y contextuales dentro de una misma lógica investigativa.

Asimismo, el conocimiento etnoeducativo debe analizarse como un activo intangible que reside en las personas, pero que adquiere sentido organizacional cuando logra compartirse, sistematizarse y aplicarse en decisiones concretas. En el caso del Chocó, este conocimiento se expresa en saberes ancestrales, prácticas de crianza cultural, memorias territoriales, formas de convivencia, relación con la naturaleza y experiencias pedagógicas construidas desde la vida comunitaria. Por ello, su gestión exige condiciones institucionales que permitan pasar de la transmisión oral dispersa a una organización respetuosa de su origen cultural. García (2023) afirma que las Epistemologías del Sur permiten reconocer saberes históricamente subordinados y proyectarlos hacia una educación emancipadora, planteamiento que sustenta la pertinencia del modelo en territorios étnicamente diversos.

En coherencia con lo anterior, la creación del conocimiento organizacional constituye un referente clave para comprender la transformación del saber tácito en conocimiento explícito y socialmente útil. En esta investigación, dicha relación se expresa en la necesidad de convertir las experiencias de sabedores, docentes, líderes comunitarios e instituciones en conocimiento organizado para fortalecer los procesos educativos, institucionales y territoriales. El modelo SECI resulta pertinente porque permite interpretar los procesos de socialización, exteriorización, combinación e interiorización como rutas para dinamizar el aprendizaje organizacional. López-Meza, Terán-Bustamante y Leyva-Hernández (2024) destacan que la conversión entre

conocimiento tácito y explícito sigue siendo una base relevante para analizar cómo las organizaciones generan, movilizan y aplican saberes en contextos complejos.

De igual manera, la etnoeducación constituye el eje que otorga sentido cultural, pedagógico y político a la gestión del conocimiento en esta investigación. Su importancia radica en que permite reconocer los saberes afrodescendientes e indígenas no como expresiones complementarias del currículo, sino como fundamentos para construir una educación pertinente, situada y coherente con la diversidad territorial. En el Chocó, esta perspectiva exige superar la separación entre escuela y comunidad, dado que los procesos educativos deben dialogar con la memoria colectiva y las prácticas propias del territorio. Moreno Beltrán (2022) sostiene que la educación intercultural en Colombia debe construirse desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos constitucionalmente, lo que refuerza la necesidad de articular identidad, territorio y gestión educativa.

Por otra parte, la gestión del conocimiento etnoeducativo requiere comprender el aprendizaje como un proceso social e histórico, en el cual los sujetos interiorizan saberes contruidos colectivamente y los transforman en prácticas significativas. Esta lectura resulta coherente con el enfoque histórico-cultural, en tanto permite explicar cómo las comunidades transmiten códigos, valores, lenguajes y formas de interpretación del mundo que luego pueden ser apropiadas por las instituciones educativas. En el caso del Chocó, esta relación entre aprendizaje, cultura y territorio permite fundamentar la necesidad de crear mediaciones entre conocimiento comunitario y conocimiento organizacional. Wences Simón (2021) plantea que la interculturalidad crítica exige simetría epistémica, lo cual implica reconocer a los actores comunitarios como productores legítimos de saber y no solo como fuentes de información.

En este mismo sentido, la teoría de la actividad permite analizar la gestión del conocimiento etnoeducativo como un proceso orientado por motivos, objetivos, acciones y operaciones concretas. Para esta investigación, dichas acciones se relacionan con identificar fuentes de conocimiento, reconocer gestores, sistematizar saberes, socializarlos, aplicarlos y evaluarlos dentro de procesos educativos e institucionales. Esta mirada resulta relevante porque evita tratar el conocimiento ancestral como un conjunto pasivo de contenidos y lo sitúa como una práctica viva que se transforma mediante la acción colectiva. Arias Ortiz et al. (2021) señalan que los sistemas de información y gestión educativa permiten registrar, generar y disseminar

información estratégica para apoyar decisiones, aspecto que resulta útil para estructurar rutas de gestión aplicables al contexto chocoano.

Además, el capital intelectual aporta una base teórica para comprender cómo los saberes etnoeducativos pueden generar valor social, pedagógico e institucional cuando se articulan con capacidades humanas, estructuras organizativas y redes de relación. En el departamento del Chocó, el capital humano se expresa en docentes, sabedores, líderes comunitarios, estudiantes y familias; el capital estructural, en currículos, repositorios, instrumentos e indicadores; y el capital relacional, en vínculos entre escuela, comunidad, universidad y entidades territoriales. Valbuena Antolínez y Sánchez Cárcamo (2024) destacan que la relación entre gestión del conocimiento, capital intelectual y educación permite analizar la innovación y el valor social desde una perspectiva institucional, lo que respalda la necesidad de medir y proyectar los saberes propios del territorio.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual constituye un apartado fundamental para precisar las categorías centrales que orientan la comprensión del objeto de estudio y delimitan el sentido analítico de la investigación. En el caso del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales en el departamento del Chocó, este marco permite establecer las nociones que estructuran la relación entre conocimiento, etnoeducación, gestión, aprendizaje organizacional, capital intelectual, cultura organizacional, saber ancestral, territorio e interculturalidad. De esta manera, no se trata de presentar conceptos de forma aislada, sino de articularlos en función del problema investigado, reconociendo que el conocimiento etnoeducativo posee una naturaleza histórica, cultural, pedagógica y comunitaria que requiere ser comprendida desde la realidad chocoana.

2.3.1 Proceso de gestión del conocimiento Etnoeducativo en el departamento del Chocó.

El proceso, entendido desde una perspectiva organizacional y educativa, permite analizar cómo se articulan personas, recursos, información, saberes y acciones para alcanzar un propósito determinado. En el caso de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, esta categoría adquiere relevancia porque permite comprender que el conocimiento ancestral no se fortalece mediante acciones aisladas, sino a través de una secuencia organizada de

identificación, sistematización, socialización, aplicación y evaluación. De La Cruz Medina (2024) sostiene que la gestión del conocimiento en instituciones educativas requiere integrar cultura, procesos, tecnología e indicadores, lo cual permite ubicar el proceso como eje articulador entre saber comunitario, organización institucional y toma de decisiones.

Desde esta lógica, el proceso no puede reducirse a una cadena técnica de actividades, porque en contextos etnoeducativos involucra relaciones humanas, memorias colectivas, prácticas culturales y formas de aprendizaje vinculadas al territorio. En el Chocó, los saberes afrodescendientes e indígenas se producen en la vida cotidiana, en la oralidad, en la experiencia comunitaria y en la interacción con el entorno natural y social. Por ello, su gestión requiere una lectura situada que reconozca la historicidad del conocimiento y su relación con las necesidades educativas del territorio. García (2023) plantea que las Epistemologías del Sur permiten reconocer saberes históricamente subordinados, perspectiva que fundamenta la necesidad de comprender el proceso desde una racionalidad culturalmente pertinente.

En consecuencia, el proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo debe asumirse como una dinámica sistémica en la que intervienen actores, fuentes, mediaciones, recursos y finalidades compartidas. Esta comprensión permite superar la visión fragmentada que separa escuela, comunidad, institución y territorio, para reconocer que el conocimiento adquiere valor cuando logra circular entre estos espacios y orientar decisiones concretas. Arias Ortiz et al. (2021) señalan que los sistemas de información y gestión educativa permiten organizar y disseminar información estratégica para apoyar la gestión, lo cual resulta pertinente para estructurar rutas que transformen el saber ancestral en conocimiento institucionalmente aprovechable.

Asimismo, el proceso adquiere una dimensión pedagógica cuando se relaciona con el aprendizaje, la interacción social y la construcción de sentido. En el modelo propuesto, la gestión del conocimiento etnoeducativo no se limita a registrar saberes, sino que busca crear condiciones para que docentes, estudiantes, sabedores, directivos y comunidades participen en su apropiación y resignificación. Esta perspectiva permite comprender que el aprendizaje organizacional se fortalece cuando los actores reconocen el valor de su experiencia y la convierten en práctica compartida. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que los fenómenos complejos requieren abordajes metodológicos integradores, lo cual respalda la necesidad de analizar el proceso desde dimensiones cuantitativas, cualitativas y contextuales.

De igual manera, el proceso se vincula con la calidad de la gestión institucional, en tanto permite ordenar acciones orientadas al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales. En el departamento del Chocó, esta organización resulta necesaria porque el conocimiento etnoeducativo se encuentra disperso, predominantemente tácito y con débil incidencia en la planificación educativa y regional. Por ello, el modelo debe establecer fases claras que permitan reconocer fuentes, formar gestores, construir repositorios, definir indicadores y promover usos concretos del conocimiento. Moreno Beltrán (2022) afirma que la educación intercultural en Colombia debe construirse desde los pueblos étnico-territoriales, planteamiento que reafirma la necesidad de procesos participativos y culturalmente situados.

La gestión, entendida como proceso de dirección, organización y orientación de recursos hacia objetivos definidos, adquiere un sentido particular cuando se aplica al campo educativo y territorial. En la investigación sobre el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, esta categoría no se limita a la administración eficiente de medios, sino que implica tomar decisiones contextualizadas sobre saberes ancestrales, actores comunitarios, instituciones educativas y necesidades regionales. Por ello, gestionar supone reconocer qué conocimiento existe, quién lo produce, cómo circula y de qué manera puede aportar al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales. De La Cruz Medina (2024) sostiene que la gestión del conocimiento en instituciones educativas depende de la capacidad para generar, estructurar, difundir y utilizar saberes, criterio que permite situar la gestión como un proceso estratégico de transformación y no solo como una práctica operativa.

En correspondencia con lo anterior, la gestión exige planificación, anticipación y articulación de acciones, especialmente en territorios donde las condiciones sociales, culturales e institucionales demandan respuestas pertinentes. En el Chocó, la gestión del conocimiento etnoeducativo requiere superar la dispersión de los saberes propios y convertirlos en insumos útiles para la toma de decisiones educativas y territoriales. Esto implica diseñar rutas para identificar fuentes, reconocer gestores, organizar información, construir repositorios, definir indicadores y promover espacios de socialización del conocimiento. Arias Ortiz et al. (2021) señalan que los sistemas de información y gestión educativa permiten registrar, generar y disseminar información estratégica en distintos niveles del sistema, lo cual evidencia que una gestión pertinente requiere estructuras técnicas, institucionales y humanas capaces de sostener decisiones basadas en conocimiento.

Desde esta perspectiva, la gestión también posee una dimensión estratégica, porque permite alinear misión, visión, recursos, actores y acciones en función de propósitos comunes. Para el modelo propuesto, dicha alineación resulta indispensable, dado que el conocimiento etnoeducativo no puede depender de iniciativas aisladas ni de esfuerzos individuales, sino de una estructura sistémica e integradora que garantice continuidad, legitimidad y aplicación institucional. La gestión, entonces, opera como mediación entre el saber comunitario y la planificación educativa, al facilitar que los conocimientos ancestrales se incorporen a procesos curriculares, pedagógicos y administrativos. Vaillant (2025) plantea que el liderazgo distribuido en América Latina fortalece capacidades profesionales e institucionales, argumento que respalda la necesidad de comprender la gestión educativa como práctica colectiva, colaborativa y orientada al desarrollo organizacional.

De igual manera, la gestión debe comprenderse como un proceso decisional sustentado en información, análisis contextual y participación de los grupos de interés. En el caso chocoano, esta condición resulta central porque los saberes afrodescendientes e indígenas poseen valor cultural y pedagógico, pero su incidencia institucional depende de la capacidad para traducirlos en criterios de acción sin despojarlos de su sentido territorial. La gestión del conocimiento etnoeducativo, por tanto, exige integrar datos, experiencias, memorias, prácticas y valoraciones comunitarias dentro de una ruta organizada de mejora. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) destacan que los enfoques mixtos permiten abordar fenómenos complejos mediante la integración de evidencia cuantitativa y cualitativa, lo cual refuerza la pertinencia de una gestión que combine medición, interpretación y validación contextual.

En síntesis, la gestión se configura como una categoría articuladora del modelo, en tanto permite pasar del reconocimiento general del conocimiento etnoeducativo a su organización estratégica para la acción educativa, institucional y territorial. Su importancia radica en que posibilita ordenar recursos, actores, procesos y decisiones en función de un propósito común: fortalecer el uso social, pedagógico y organizacional de los saberes propios del Chocó. En este sentido, la gestión no se reduce a controlar recursos, sino que orienta transformaciones sostenibles mediante planificación, liderazgo, participación y evaluación. UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierten que América Latina y el Caribe requieren sistemas educativos más pertinentes, inclusivos y sensibles a las desigualdades históricas, planteamiento que confirma la

necesidad de una gestión capaz de convertir el conocimiento etnoeducativo en fundamento para el desarrollo regional.

El conocimiento, en el marco de la presente investigación, se comprende como una construcción dinámica que surge de la relación entre experiencia, interpretación, contexto y acción colectiva. En el departamento del Chocó, esta categoría adquiere un sentido particular porque los saberes etnoeducativos no se encuentran únicamente en registros formales, sino en la oralidad, la memoria comunitaria, las prácticas pedagógicas, los relatos territoriales y las formas propias de comprender la vida social. Por ello, el conocimiento no puede reducirse a información acumulada, dado que implica capacidad de juicio, apropiación cultural y uso pertinente en situaciones concretas. López-Meza, Terán-Bustamante y Leyva-Hernández (2024) destacan que el modelo SECI sigue siendo relevante para analizar la conversión entre conocimiento tácito y explícito, lo cual permite fundamentar la necesidad de transformar los saberes ancestrales en conocimiento organizacional aplicable sin despojarlos de su origen cultural.

En correspondencia con lo anterior, el conocimiento etnoeducativo se configura como un saber situado, producido históricamente por comunidades afrodescendientes e indígenas en interacción con el territorio, la cultura y las instituciones educativas. Su valor no depende únicamente de su posibilidad de ser documentado, sino de su capacidad para orientar decisiones pedagógicas, fortalecer identidades, enriquecer prácticas escolares y contribuir al desarrollo regional. En este sentido, García (2023) plantea que las Epistemologías del Sur permiten repensar la educación desde saberes históricamente subordinados, lo cual resulta pertinente para reconocer el conocimiento chocoano como una fuente legítima de transformación educativa. Esta perspectiva respalda la necesidad de que el modelo propuesto no trate el saber ancestral como contenido marginal, sino como fundamento para fortalecer los procesos educativos, institucionales y territoriales del departamento del Chocó.

De esta manera, el conocimiento adquiere relevancia dentro del modelo de gestión etnoeducativa cuando logra pasar de la experiencia individual y comunitaria a formas organizadas de socialización, validación y aplicación institucional. En el contexto investigado, esta transición exige reconocer que los sabedores, docentes, directivos, familias, estudiantes y comunidades son portadores activos de saberes que pueden fortalecer la planificación educativa, siempre que existan mecanismos adecuados para capturarlos, sistematizarlos y proyectarlos. Moreno Beltrán (2022) sostiene que la educación intercultural en Colombia debe construirse

desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos constitucionalmente, planteamiento que permite comprender que el conocimiento etnoeducativo no solo expresa memoria cultural, sino también una posibilidad concreta de reorganizar la gestión educativa desde la diversidad, la pertinencia territorial y la participación comunitaria.

La etnoeducación constituye una categoría central para comprender la relación entre educación, cultura, territorio e identidad en contextos donde las comunidades poseen memorias, lenguas, tradiciones y formas propias de organización social. En el departamento del Chocó, esta noción adquiere especial relevancia porque permite reconocer que los procesos educativos no pueden desligarse de las prácticas culturales afrodescendientes e indígenas ni de los saberes transmitidos históricamente por la comunidad. Moreno Beltrán (2022) plantea que la educación intercultural en Colombia debe pensarse desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos constitucionalmente, perspectiva que fortalece la necesidad de asumir la etnoeducación como fundamento del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo.

En coherencia con lo anterior, la etnoeducación no debe limitarse a una modalidad de atención diferenciada, sino que debe comprenderse como un proyecto pedagógico, cultural e institucional orientado a garantizar pertinencia educativa, participación comunitaria y reconocimiento de los saberes propios. En el Chocó, esta perspectiva exige superar prácticas escolares que incorporan la diversidad solo de manera declarativa, sin transformar los currículos, las metodologías, los proyectos institucionales y los mecanismos de gestión del conocimiento. Wences Simón (2021) sostiene que el diálogo intercultural requiere simetría epistémica, ruptura con el eurocentrismo y apertura a la diversidad cultural del Sur global, lo cual permite fundamentar una etnoeducación que reconozca a las comunidades como productoras legítimas de conocimiento.

De esta manera, la etnoeducación se vincula directamente con el objeto de estudio, porque el modelo propuesto busca organizar, socializar y aplicar el conocimiento ancestral en los procesos educativos, institucionales y territoriales del departamento del Chocó. Su valor radica en que permite articular la memoria cultural, las prácticas comunitarias, el ambiente, los procesos productivos, la vida social y las tradiciones con una gestión educativa más pertinente y contextualizada. En el ámbito regional, los informes sobre educación intercultural bilingüe en América Latina resaltan la necesidad de reconocer la diversidad social, económica, cultural y educativa de los pueblos como condición para garantizar respuestas educativas pertinentes

(UNICEF, 2021). Por ello, la etnoeducación se configura como base conceptual y práctica para transformar los saberes propios en conocimiento organizacional útil para la planificación y el desarrollo territorial.

2.4. Marco Contextual.

La gestión del conocimiento etnoeducativo en el Chocó se comprende a partir de la articulación entre actores educativos, comunitarios e institucionales que participan en la producción, circulación y aplicación de saberes situados. En este contexto, el conocimiento no se reduce a información disponible, sino que se expresa en prácticas culturales, memorias colectivas, experiencias pedagógicas y formas de relación con el territorio. De La Cruz Medina (2024) sostiene que la gestión del conocimiento en instituciones educativas requiere integrar cultura organizacional, procesos, tecnología e indicadores, perspectiva que resulta pertinente para comprender la necesidad de fortalecer mecanismos que permitan organizar el saber etnoeducativo chocoano y vincularlo con decisiones educativas, institucionales y territoriales.

Colombia, como Estado social de derecho organizado territorialmente en departamentos y entidades descentralizadas, ofrece un marco político e institucional donde la diversidad étnica y cultural debe incidir en la planeación educativa. En este escenario, el departamento del Chocó ocupa un lugar estratégico por su composición social, su riqueza biocultural y la presencia histórica de comunidades afrodescendientes e indígenas que han construido saberes propios desde la oralidad, el territorio y la vida comunitaria. Moreno Beltrán (2022) plantea que la educación intercultural en Colombia debe pensarse desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos constitucionalmente, lo cual permite situar la gestión del conocimiento etnoeducativo como una vía para hacer efectiva la pertinencia cultural en los procesos formativos.

En correspondencia con lo anterior, el Chocó no puede ser interpretado únicamente como una delimitación geográfica, sino como un territorio donde confluyen biodiversidad, memoria histórica, identidad étnica, prácticas productivas y desafíos estructurales que condicionan la gestión educativa. Su ubicación en el noroccidente colombiano, su relación con el Pacífico, el Caribe y sus cuencas hidrográficas, así como su diversidad poblacional, configuran un contexto que exige modelos de gestión sensibles a las realidades locales. UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierten que América Latina requiere sistemas educativos más pertinentes e inclusivos

frente a desigualdades persistentes, argumento que refuerza la necesidad de integrar el conocimiento etnoeducativo en la planificación departamental y municipal.

Desde esta perspectiva, la riqueza natural y cultural del Chocó constituye un capital intelectual territorial que debe ser reconocido, organizado y proyectado en los procesos educativos e institucionales. Los saberes de las comunidades no solo conservan tradiciones, sino que orientan formas de convivencia, cuidado ambiental, transmisión intergeneracional y participación social. Valbuena Antolínez y Sánchez Cárcamo (2024) señalan que el capital intelectual en educación se relaciona con la capacidad de generar innovación y valor social mediante componentes humanos, estructurales y relacionales. Por ello, el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo debe reconocer a docentes, sabedores, líderes comunitarios, estudiantes e instituciones como portadores y dinamizadores de conocimiento estratégico para el desarrollo regional.

En síntesis, el marco contextual de la investigación se fundamenta en la comprensión del Chocó como un territorio diverso, históricamente significativo y culturalmente productor de conocimiento. Esta realidad exige que la gestión del conocimiento etnoeducativo supere la simple conservación de saberes y avance hacia su sistematización, socialización y aplicación en los procesos educativos, institucionales y territoriales. Wences Simón (2021) sostiene que la interculturalidad crítica requiere simetría epistémica y reconocimiento efectivo de la diversidad cultural, planteamiento que permite sustentar la necesidad de un modelo sistémico e integrador capaz de convertir los saberes propios del Chocó en fundamento para la toma de decisiones y el fortalecimiento del desarrollo local.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El marco legal y normativo colombiano proporciona sustento jurídico a la presente investigación, en tanto reconoce la educación como derecho fundamental, servicio público con función social y escenario de protección de la diversidad étnica y cultural. En este sentido, la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995 constituyen referentes esenciales para comprender la etnoeducación como una respuesta institucional a las particularidades culturales, lingüísticas, sociales y territoriales de los pueblos étnicos. Para el caso del departamento del Chocó, este marco cobra especial relevancia, debido a que sus comunidades afrodescendientes e indígenas han producido saberes ancestrales que

requieren ser reconocidos, organizados y proyectados en los procesos educativos. Moreno Beltrán (2022) sostiene que la educación intercultural en Colombia debe construirse desde los pueblos étnico-territoriales, lo cual fortalece la pertinencia jurídica y cultural del modelo propuesto.

Asimismo, la Ley 21 de 1991, al incorporar el Convenio 169 de la OIT, refuerza el derecho de los pueblos indígenas y tribales a conservar sus formas de vida, instituciones, prácticas culturales y sistemas propios de conocimiento. Esta disposición se articula con la gestión del conocimiento etnoeducativo, porque reconoce que los saberes comunitarios no pueden ser tratados como elementos accesorios, sino como fundamentos legítimos para orientar procesos formativos, institucionales y territoriales. En este marco, la investigación asume que el conocimiento ancestral del Chocó debe gestionarse mediante mecanismos participativos que respeten la autonomía cultural y promuevan su uso en la toma de decisiones educativas. Wences Simón (2021) plantea que la interculturalidad crítica exige simetría epistémica y reconocimiento efectivo de la diversidad cultural, argumento que permite comprender el sentido transformador del marco normativo aplicado al objeto de estudio.

De igual manera, normas como la Ley 594 de 2000, la Ley 1712 de 2014 y el Decreto 1860 de 1994 permiten vincular la gestión documental, el acceso a la información pública y la participación de la comunidad educativa con la protección del capital intelectual institucional. En el contexto chocoano, estas disposiciones respaldan la necesidad de construir repositorios, rutas de sistematización, mecanismos de circulación del conocimiento e instrumentos que garanticen la trazabilidad de los saberes etnoeducativos. Por tanto, el marco legal no solo legitima la etnoeducación, sino que también fortalece la organización del conocimiento como recurso estratégico para la planificación educativa y territorial. Arias Ortiz et al. (2021) destacan que los sistemas de información y gestión educativa contribuyen a registrar, generar y diseminar información relevante para la toma de decisiones, lo cual sustenta la pertinencia normativa y operativa del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

En este capítulo se exponen los fundamentos metodológicos que orientaron el desarrollo de la investigación, así como los resultados derivados del análisis del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó durante el periodo 2024–2025. Desde una perspectiva de enfoque mixto, el estudio articula la caracterización de las variables, dimensiones e indicadores con la interpretación contextual de los saberes ancestrales, las prácticas institucionales y los procesos territoriales vinculados con la etnoeducación. En este sentido, la operacionalización permite establecer una relación coherente entre el problema, los objetivos, la hipótesis, el supuesto teórico y los instrumentos aplicados, garantizando rigurosidad en la obtención y análisis de la información. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) señalan que la investigación mixta favorece la integración de datos cuantitativos y cualitativos para comprender fenómenos complejos, aspecto que resulta pertinente para abordar la gestión del conocimiento etnoeducativo como proceso cultural, pedagógico e institucional. De este modo, el capítulo evidencia la consistencia metodológica del estudio y su aporte al fortalecimiento de la gestión educativa, la preservación del capital intelectual y la toma de decisiones en contextos étnicos, multiculturales y territorialmente diversos.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

La operacionalización de variables constituye un procedimiento metodológico fundamental para traducir los elementos teóricos de la investigación en dimensiones, indicadores y criterios observables que permitan orientar la recolección, organización y análisis de la información. En este estudio, dicho proceso permite establecer la relación entre el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo y el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales en el Departamento del Chocó durante el periodo 2024–2025. Por tanto, el cuadro que se presenta a continuación organiza de manera sistemática las variables de la investigación, precisando sus dimensiones e indicadores, con el fin de garantizar coherencia entre el problema científico, los objetivos específicos, la hipótesis, el supuesto teórico y los instrumentos aplicados.

periodo 2024– 2025?	durante los años 2024 al 2025	Analizar los componentes, dimensiones, principios y relaciones que intervienen en la gestión del conocimiento etnoeducativo, a partir de la articulación entre fuentes, gestores, saberes ancestrales y procesos de planificación educativa, institucional y territorial.			Circulación y socialización	Frecuencia de intercambios de saberes (eventos, talleres).
						Uso de plataformas o medios para difundir conocimiento.
					Apropiación comunitaria	Porcentaje de miembros de la comunidad que conocen y usan los saberes gestionados.
						Aplicación de conocimientos en actividades cotidianas o educativas.
		Elaborar un modelo de gestión del conocimiento		Supuesto Teórico Carácter sistémico e integrador del proceso	Articulación institucional	Número de acuerdos formales entre entidades (educativas, comunitarias, gubernamentales).
						Existencia de comités interinstitucionales de gestión del conocimiento.

		etnoeducativo orientado al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales mediante una estrategia sistémica e integradora en el Departamento del Chocó, Colombia.			Integración de saberes	Grado de combinación entre conocimientos tradicionales y académicos en programas.
						Interdisciplinariedad en proyectos educativos.
					Continuidad y sostenibilidad	Existencia de políticas internas que respalden el proceso.
						Presupuesto permanente asignado.
		Validar el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo propuesto, mediante criterios de pertinencia, coherencia, viabilidad e impacto, con el fin de valorar su aporte al fortalecimiento de los procesos		Supuesto Teórico Calidad o eficacia de la toma de decisiones	Base informada	Porcentaje de decisiones que utilizan los conocimientos gestionados.
						Uso de evidencias provenientes del modelo en reuniones o planeación.
					Pertinencia cultural	Grado de concordancia de las decisiones con los valores y saberes étnicos.

		educativos, institucionales y territoriales del Departamento del Chocó.				Nivel de satisfacción de la comunidad con las decisiones tomadas.
				Supuesto Teórico Nivel de desarrollo en el departamento del Chocó	Desarrollo educativo	Tasas de retención escolar en instituciones que implementan el modelo.
						Inclusión de contenidos etnoeducativos en el currículo oficial.
					Desarrollo sociocultural	Fortalecimiento de la identidad étnica (medido mediante encuestas de autoidentificación y orgullo cultural).
						Número de proyectos comunitarios basados en saberes ancestrales.
					Desarrollo organizacional	Fortalecimiento de la gobernanza local (participación en decisiones).
						Creación de redes de cooperación entre comunidades.

3.2. Diseño metodológico.

El diseño metodológico constituye el apartado en el que se define la ruta científica que orienta el desarrollo de la investigación, precisando el enfoque, tipo de estudio, diseño, métodos, técnicas, instrumentos, población, muestra y procedimientos empleados para abordar el objeto de estudio. En esta investigación, dicho diseño se estructura en coherencia con el propósito de formular un modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales en el Departamento del Chocó, Colombia, durante el periodo 2024–2025. Por ello, la metodología no se asume como un componente operativo aislado, sino como una construcción lógica que permite articular el problema, los objetivos, la hipótesis, el supuesto teórico, las variables y las fases del proceso investigativo.

Desde esta perspectiva, el diseño metodológico permite establecer las condiciones necesarias para recolectar, organizar, analizar e interpretar información proveniente de actores educativos, comunitarios e institucionales, así como de fuentes documentales vinculadas con la etnoeducación y la gestión del conocimiento. La investigación adopta un enfoque mixto, en tanto integra procedimientos cuantitativos y cualitativos para comprender tanto las tendencias medibles del fenómeno como los significados, experiencias y prácticas que configuran la realidad etnoeducativa del territorio. De este modo, el diseño metodológico favorece una lectura integral del problema, al combinar el análisis de datos empíricos con la interpretación contextual de los saberes ancestrales, los flujos de conocimiento, la participación de los gestores y las dinámicas institucionales.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

La investigación adopta un enfoque mixto porque el objeto de estudio exige comprender, de manera articulada, las condiciones medibles y los significados sociales asociados a la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. Desde esta perspectiva, la dimensión cuantitativa permite examinar variables relacionadas con el fortalecimiento del proceso, el carácter sistémico e integrador, la calidad de la toma de decisiones y el desarrollo educativo, sociocultural y organizacional. A su vez, la dimensión cualitativa posibilita interpretar discursos, prácticas, experiencias y sentidos

construidos por los actores educativos y comunitarios. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que la investigación mixta permite integrar datos numéricos e interpretativos para abordar fenómenos complejos, lo cual resulta pertinente en un contexto donde el conocimiento ancestral se expresa tanto en evidencias observables como en significados territoriales.

En coherencia con lo anterior, el componente cualitativo se orienta a comprender la realidad etnoeducativa desde las voces, trayectorias y prácticas de quienes producen, conservan y socializan los saberes ancestrales en el territorio chocoano. Esta perspectiva permite reconocer que la gestión del conocimiento no se reduce a indicadores o registros institucionales, sino que también involucra memoria cultural, oralidad, vínculos comunitarios, experiencias pedagógicas y formas propias de interpretar el desarrollo regional. Rodríguez (2021) señala que la teoría fundamentada posibilita construir explicaciones desde los datos y desde la interacción con los significados emergentes del campo, lo cual favorece una lectura contextualizada del fenómeno. Así, el estudio asume que el modelo propuesto debe surgir del diálogo entre la realidad empírica, la interpretación de los actores y la fundamentación teórica que sostiene la investigación.

Por su parte, el componente cuantitativo aporta criterios de medición, contraste y validación empírica que permiten valorar el comportamiento de las variables asociadas al modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo. Su incorporación fortalece la rigurosidad del estudio, porque permite organizar datos, identificar tendencias, estimar niveles de apropiación, reconocer grados de participación y analizar la incidencia del modelo en los procesos educativos, institucionales y territoriales. Creswell y Creswell (2023) explican que los diseños mixtos integran procedimientos cualitativos y cuantitativos para ampliar la comprensión del problema investigado y fortalecer la consistencia de los hallazgos. En consecuencia, la articulación metodológica asumida permite validar el modelo desde evidencias numéricas y, al mismo tiempo, comprender su sentido cultural, pedagógico y organizacional en el Departamento del Chocó.

El diseño de investigación se configura como explicativo secuencial, dado que el estudio requiere iniciar con una fase cuantitativa orientada a identificar tendencias, relaciones y niveles de comportamiento de las variables asociadas a la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó. Esta primera etapa permite

reconocer, con base empírica, cómo se manifiestan el fortalecimiento del proceso, el carácter sistémico e integrador, la calidad de la toma de decisiones y el desarrollo educativo, sociocultural y organizacional. Bagur-Pons et al. (2021) señalan que los diseños mixtos secuenciales integran componentes cuantitativos y cualitativos mediante una lógica de conexión y profundización, lo cual respalda la pertinencia de este diseño para abordar fenómenos educativos complejos.

En coherencia con lo anterior, la segunda fase cualitativa permite explicar con mayor profundidad los resultados cuantitativos iniciales, incorporando las voces, experiencias y sentidos de los actores educativos, comunitarios e institucionales que participan en la producción y circulación del conocimiento etnoeducativo. En el contexto chocoano, esta secuencia resulta necesaria porque los datos numéricos permiten identificar patrones, pero la comprensión del fenómeno exige interpretar la oralidad, la memoria cultural, las prácticas pedagógicas y las relaciones territoriales que sostienen los saberes ancestrales. Cueva Luza et al. (2023) precisan que el diseño secuencial explicativo inicia con una fase cuantitativa para establecer patrones y continúa con una fase cualitativa dirigida a comprender en profundidad los resultados obtenidos.

De esta manera, el diseño explicativo secuencial se articula con la naturaleza aplicada del estudio, porque no solo busca describir el estado de la gestión del conocimiento etnoeducativo, sino explicar sus condiciones, tensiones y posibilidades de fortalecimiento mediante un modelo sistémico e integrador. Esta ruta metodológica favorece la construcción progresiva de evidencias, al permitir que los hallazgos cuantitativos orienten la profundización cualitativa y que ambos resultados se integren en la validación del modelo propuesto. Albornoz Zamora et al. (2023) sostienen que, en el enfoque mixto, los métodos cuantitativo y cualitativo trabajan de manera conjunta para comprender la realidad estudiada de forma más integral, criterio que fortalece la coherencia metodológica de esta investigación.

La investigación se clasifica como propositiva porque trasciende la caracterización del fenómeno etnoeducativo y orienta sus resultados hacia la elaboración de un modelo de gestión del conocimiento contextualizado para el Departamento del Chocó. Esta elección metodológica responde a la naturaleza del problema, dado que la dispersión de los saberes ancestrales, la débil sistematización institucional y la limitada incidencia del conocimiento

etnoeducativo en la toma de decisiones requieren una respuesta organizada, viable y aplicable. En este sentido, Arias Gonzáles y Covinos Gallardo (2021) señalan que el diseño metodológico debe guardar coherencia con el propósito del estudio y con la forma en que se pretende responder al problema investigado, criterio que sustenta la orientación propositiva de esta investigación.

En coherencia con lo anterior, el carácter propositivo del estudio se expresa en la intención de construir una alternativa de solución fundamentada en el diagnóstico, el análisis de los componentes del fenómeno y la validación del modelo propuesto. Por ello, la investigación no se limita a describir las condiciones actuales de la gestión del conocimiento etnoeducativo, sino que avanza hacia la formulación de una estructura sistémica e integradora que articule fuentes, gestores, saberes ancestrales, procesos educativos, instituciones y dinámicas territoriales. Desde esta perspectiva, la investigación proyectiva o propositiva se orienta a elaborar una propuesta, plan, programa o modelo como respuesta a una necesidad práctica previamente identificada en un contexto específico (Hurtado de Barrera, 2023).

De esta manera, la investigación propositiva adquiere pertinencia en el contexto chocoano porque permite transformar el conocimiento generado en una herramienta útil para fortalecer los procesos educativos, institucionales y territoriales. Su valor metodológico radica en que integra la comprensión del problema con la elaboración de una respuesta contextualizada, respetuosa de la diversidad cultural y orientada a mejorar la gestión del conocimiento etnoeducativo desde la participación de los actores involucrados. En consecuencia, el modelo propuesto no constituye un resultado meramente conceptual, sino una construcción académica con proyección práctica, destinada a organizar, socializar y aplicar los saberes ancestrales como recurso estratégico para la planificación educativa y el desarrollo regional.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

El método analítico funcionó como un microscopio intelectual que permitió descomponer la compleja realidad de la gestión del conocimiento Etnoeducativo en el Chocó en sus elementos constitutivos. En esta investigación, actuó como un proceso de disección conceptual que separa el fenómeno holístico en componentes manejables: las

líneas de conocimiento ancestral, las fuentes generadoras de saber, los gestores comunitarios, los procesos de transmisión intergeneracional y las estructuras organizativas que los contienen. Esta descomposición sistemática, como señala Sampieri et al. (2014), permitió estudiar cada parte por separado mientras se mantiene conciencia de sus interrelaciones. A través de este lente analítico, se pueden examinar con precisión cómo operan individualmente elementos como el capital intelectual cultural, los mecanismos de socialización del saber tácito o los flujos de información etnoeducativa, estableciendo así las bases para comprender posteriormente su funcionamiento como sistema integrado. Bunge (2010) destaca que esta operación mental es fundamental para descubrir la estructura causal del fenómeno estudiado, lo que resultó esencial cuando se abordó un objeto tan multidimensional como la gestión del conocimiento en contextos interculturales.

Si el análisis separa, la síntesis reconstruye; este método operó como el arquitecto que, tras haber desmontado el edificio conceptual en sus piezas fundamentales, las reensambló en una estructura coherente y significativa. En el contexto de esta tesis doctoral, la síntesis fue el proceso creativo mediante el cual los elementos previamente analizados —los saberes ancestrales afrochocoanos, las prácticas educativas tradicionales, los sistemas de conocimiento indígena, los marcos legales de etnoeducación y las teorías de gestión organizacional— se integran en un modelo unificado de gestión del conocimiento Etnoeducativo. Eco (2015) describe esta operación intelectual como la reconstrucción de una totalidad significativa a partir de fragmentos interpretados, lo que resulta particularmente relevante cuando se trabaja con realidades culturales complejas donde el todo es más que la suma de sus partes. La síntesis permitió tejer las hebras dispersas del conocimiento Etnoeducativo en un tapiz coherente que reflejó tanto la riqueza particular de cada componente como la lógica relacional que los vincula. Martínez (2011) subraya que en investigaciones cualitativas y mixtas como esta, la síntesis no es un mero resumen, sino un acto de creación interpretativa que genera modelos explicativos capaces de capturar la esencia sistémica del fenómeno estudiado.

El método analítico permitió descomponer la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Chocó en sus componentes esenciales, con el fin de examinar de manera rigurosa las relaciones entre saberes ancestrales, fuentes de conocimiento, gestores comunitarios, prácticas de transmisión, estructuras institucionales y procesos de toma de

decisiones. Esta descomposición no fragmentó el fenómeno de forma arbitraria, sino que facilitó reconocer sus dimensiones constitutivas y las tensiones que afectan su organización, circulación y aplicación. López Falcón y Ramos Serpa (2021) señalan que los métodos teóricos posibilitan sistematizar, analizar y explicar los resultados obtenidos, lo cual sustenta el uso del análisis para comprender la complejidad del objeto investigado.

En correspondencia con lo anterior, la síntesis permitió reconstruir los elementos previamente analizados en una estructura explicativa coherente, orientada a fundamentar el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo desde una perspectiva sistémica e integradora. Así, las líneas de conocimiento ancestral, los actores educativos y comunitarios, los recursos institucionales, los procesos de socialización y los mecanismos de validación se articularon como partes interdependientes de una misma realidad investigativa. Delgado-Hito y Romero-García (2021), citados por López Falcón y Ramos Serpa (2021), precisan que la síntesis integra las partes analizadas para descubrir relaciones y características generales del fenómeno, aspecto pertinente para construir una visión global del proceso estudiado.

De esta manera, el método analítico-sintético se constituyó en una vía metodológica pertinente para abordar un objeto multidimensional, en tanto permitió transitar de la identificación de componentes particulares hacia la comprensión de su funcionamiento integrado en el contexto chocoano. Su aplicación favorece una lectura crítica de la gestión del conocimiento etnoeducativo, al mostrar que el problema no se reduce a la existencia de saberes dispersos, sino a la ausencia de mecanismos que articulen dichos saberes con la planificación educativa, institucional y territorial. Villamar et al. (2023) destacan que el método analítico-sintético permite descomponer un fenómeno para observar causas, naturaleza y efectos, y luego relacionar sus partes en una síntesis general, procedimiento coherente con la construcción del modelo propuesto.

La encuesta, la entrevista y la observación se emplearon como técnicas de recolección de información orientadas a comprender, desde diferentes niveles de profundidad, el proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó. La encuesta permitió obtener datos estructurados sobre percepciones, prácticas, niveles de participación, formas de apropiación y condiciones institucionales relacionadas con la producción, circulación y uso del conocimiento ancestral. Esta técnica resultó

pertinente para identificar tendencias generales entre los actores educativos y comunitarios, así como para reconocer patrones vinculados con la sistematización, socialización y aplicación de los saberes etnoeducativos en los procesos educativos, institucionales y territoriales.

Por su parte, la entrevista permitió profundizar en las experiencias, significados y valoraciones de los participantes frente a la gestión del conocimiento etnoeducativo. A través de esta técnica fue posible recuperar las voces de actores clave, tales como docentes, directivos, sabedores, líderes comunitarios y representantes institucionales, quienes aportaron información relevante sobre las formas en que los saberes ancestrales se transmiten, se conservan, se transforman y se vinculan con las prácticas educativas del territorio. En este sentido, la entrevista favoreció una comprensión más amplia del fenómeno, al permitir interpretar no solo lo que los actores hacen, sino también el sentido cultural, pedagógico e institucional que atribuyen a sus prácticas.

La observación permitió registrar de manera directa las dinámicas, interacciones y prácticas asociadas a la circulación del conocimiento etnoeducativo en contextos reales. Esta técnica aportó elementos para comprender cómo se manifiestan los saberes ancestrales en los espacios educativos y comunitarios, cómo participan los actores en su transmisión y qué condiciones favorecen o limitan su apropiación institucional. De esta manera, la articulación entre encuesta, entrevista y observación fortaleció la rigurosidad del estudio, al permitir contrastar datos medibles, discursos de los participantes y evidencias observadas en el contexto, contribuyendo así a un diagnóstico más integral del proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó.

3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

El desarrollo de los instrumentos de obtención de datos se configuró como una fase metodológica decisiva para recoger información pertinente sobre la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. En coherencia con el enfoque mixto de la investigación, los instrumentos se diseñaron para captar tanto tendencias cuantificables como valoraciones cualitativas de los actores educativos, institucionales y comunitarios vinculados con el objeto de estudio. Esta decisión permitió abordar dimensiones como adquisición, motivación, socialización, evaluación, control y

cuantificación del conocimiento etnoeducativo, evitando una lectura fragmentada del fenómeno. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que la investigación mixta permite integrar datos cuantitativos y cualitativos para comprender problemas complejos desde rutas complementarias, criterio que sustenta la estructura instrumental adoptada.

En primer lugar, la encuesta se desarrolló como instrumento estructurado para obtener información cuantitativa de docentes y empleados vinculados con instituciones educativas y organizaciones del territorio. Sus preguntas se formularon en correspondencia con las variables, dimensiones e indicadores definidos en la operacionalización, permitiendo identificar niveles de presencia o ausencia de estrategias, mecanismos, motivaciones e indicadores relacionados con el conocimiento etnoeducativo. De esta manera, la encuesta aportó datos comparables y organizados mediante frecuencias, porcentajes y tendencias predominantes, lo que facilitó el análisis descriptivo y la posterior triangulación. Chaparro Prieto (2024) señala que la gestión del conocimiento en instituciones educativas exige procesos de organización, documentación y uso del saber disponible, por lo cual la encuesta permitió diagnosticar hasta qué punto tales procesos se manifiestan en el contexto investigado.

En segundo lugar, la entrevista se estructuró como instrumento cualitativo orientado a profundizar en las percepciones, experiencias y criterios de los directivos docentes frente a la gestión del conocimiento etnoeducativo. Su diseño permitió indagar aspectos que no podían ser comprendidos únicamente mediante datos numéricos, tales como la necesidad de transversalizar los saberes en el Proyecto Educativo Institucional, la importancia de las ferias etnoeducativas, la participación comunitaria y la ausencia de instrumentos definidos para controlar el conocimiento existente. En este sentido, la entrevista favoreció una lectura contextualizada de las decisiones institucionales y de las prácticas pedagógicas asociadas al territorio. Muñoz Sánchez (2024) plantea que la etnoeducación y la educación propia deben comprenderse desde la diversidad social y cultural de Colombia, lo que justifica el uso de instrumentos capaces de recuperar voces, sentidos y experiencias situadas.

Asimismo, la observación se asumió como un instrumento de apoyo para reconocer dinámicas, prácticas y comportamientos vinculados con la circulación del conocimiento etnoeducativo en escenarios educativos e institucionales. Su desarrollo permitió contrastar la información declarada por los participantes con expresiones concretas de participación,

socialización, uso de saberes, prácticas pedagógicas y formas de interacción entre docentes, estudiantes y comunidad. Esta técnica resultó pertinente porque el conocimiento etnoeducativo no siempre aparece formalizado en documentos, sino que se manifiesta en acciones cotidianas, relatos, actividades culturales, formas de enseñanza y mecanismos informales de transmisión. Marín-Araujo (2023) destaca que la sistematización de experiencias etnoeducativas permite convertir prácticas y aprendizajes dispersos en conocimiento organizado, aspecto que refuerza la utilidad de la observación como vía para identificar evidencias situadas del fenómeno.

El análisis documental se desarrolló mediante una matriz orientada a revisar documentos legislativos, normativos, institucionales y de planeación relacionados con la etnoeducación y la gestión del conocimiento en el Departamento del Chocó. Este instrumento permitió valorar la presencia de criterios como reconocimiento de la diversidad cultural, participación comunitaria, pertinencia curricular, conservación documental, acceso a la información y articulación con la toma de decisiones. Su aporte fue fundamental para contrastar los resultados de encuestas, entrevistas y observación con el marco normativo y los instrumentos de planificación territorial e institucional. De este modo, el desarrollo articulado de los instrumentos permitió construir una base empírica suficiente para caracterizar el problema, sustentar la propuesta de transformación y validar la necesidad de un modelo sistémico e integrador para gestionar el conocimiento etnoeducativo.

3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección

El diagnóstico desarrollado en la investigación tuvo como propósito reconocer la realidad actual de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, a partir de la participación de actores vinculados con los procesos educativos, institucionales y territoriales. Para ello, se consideraron directivos docentes de instituciones sociales y educativas, docentes de educación media y superior, y empleados de entidades gubernamentales y no gubernamentales, debido a su relación directa con la producción, circulación y aplicación del conocimiento ancestral. Esta selección permitió obtener una lectura más amplia del fenómeno, al integrar voces con responsabilidades diferenciadas en la planificación, la enseñanza, la gestión institucional y el desarrollo local. Arias González y Covinos Gallardo (2021) señalan que la población y la muestra deben definirse en

coherencia con los objetivos del estudio y con las características del fenómeno investigado, criterio que sustenta la pertinencia de los grupos seleccionados.

En correspondencia con lo anterior, la definición muestral respondió a la necesidad de garantizar representatividad y rigor en la recolección de información, especialmente en las poblaciones conformadas por docentes y empleados, cuyos tamaños poblacionales fueron de 134 y 360 participantes, respectivamente. Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó una expresión estadística que considera el tamaño de la población, la desviación estándar, el nivel de confianza y el margen de error aceptable, lo que permitió establecer una base cuantitativa consistente para el diagnóstico. En este sentido, Arispe et al. (2020) sostienen que el muestreo permite seleccionar una parte representativa de la población con el propósito de obtener información válida y generalizable dentro de los límites metodológicos definidos. De esta manera, el cálculo muestral fortaleció la confiabilidad del estudio y aportó criterios objetivos para analizar la gestión del conocimiento etnoeducativo.

Asimismo, la selección de los participantes permitió vincular el diagnóstico con la complejidad sociocultural e institucional del Chocó, dado que la gestión del conocimiento etnoeducativo no depende de un solo actor, sino de la interacción entre quienes producen, transmiten, administran y aplican los saberes ancestrales. Esta decisión metodológica favoreció la identificación de percepciones, prácticas, debilidades y posibilidades de fortalecimiento del proceso de gestión, en relación con las fuentes de conocimiento, los gestores, la sistematización, la socialización y la toma de decisiones. Ñaupas et al. (2023) destacan que la delimitación adecuada de la muestra contribuye a la validez del proceso investigativo, al permitir que los datos recolectados respondan de manera pertinente al problema y a los objetivos planteados. En consecuencia, el diagnóstico se constituyó en una base empírica fundamental para orientar la elaboración y validación del modelo propuesto.

Tabla 2. Caracterización de la población, muestra e instrumentos de recolección de datos

SUJETOS/OBJETOS	POBLACIÓN	MUESTRA	INSTRUMENTO
Directivos docentes	25	25	Entrevista
Docentes	134	50	Encuesta
Empleados	360	100	Encuesta

Documentos legislativos y Planes de desarrollo	2	2	Guía de análisis documental
--	---	---	-----------------------------

Nota. Elaboración propia a partir de la delimitación de los sujetos, objetos, población, muestra e instrumentos definidos para la recolección de datos de la investigación. La tabla presenta la distribución de los actores vinculados al estudio sobre la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó, diferenciando directivos docentes, docentes, empleados y documentos legislativos o planes de desarrollo, de acuerdo con su relación con el fenómeno investigado. Asimismo, permite evidenciar la correspondencia metodológica entre cada grupo participante y el instrumento aplicado, integrando entrevistas, encuestas y guía de análisis documental como recursos orientados a obtener información pertinente, contextualizada y coherente con los objetivos del estudio. Esta organización fortalece la rigurosidad del proceso investigativo, al precisar las fuentes empíricas y documentales que sustentan el diagnóstico, el análisis y la posterior elaboración del modelo propuesto.

3.3. Trabajo de campo

A continuación, se presentan las fases metodológicas y los procedimientos que orientaron el desarrollo del proceso investigativo, desde la organización, sistematización y análisis de la información hasta la elaboración y validación del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo, tal como se expone en la Tabla 3. Cada fase fue estructurada con el propósito de garantizar la coherencia entre el problema de investigación, los objetivos, el enfoque metodológico y los instrumentos aplicados, permitiendo una lectura rigurosa de la realidad estudiada. Asimismo, la secuencia metodológica integró la triangulación de enfoques, la fundamentación teórica y la valoración de la propuesta, con el fin de responder de manera pertinente a las necesidades educativas, institucionales y territoriales del Departamento del Chocó. De esta forma, la organización del proceso permitió construir una visión integral del fenómeno y orientar la formulación de una propuesta transformadora ajustada al contexto etnoeducativo investigado.

La Fase 1, denominada Fundamentación y Diseño, se desarrolló durante los primeros trimestres del año 2024 y constituyó el punto de partida estructural de la investigación. En esta etapa se realizó el ajuste del problema y la justificación, con el propósito de delimitar con mayor precisión la necesidad de fortalecer la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. Asimismo, se avanzó en la construcción del marco teórico y legal, integrando los referentes conceptuales, normativos y contextuales que sustentan el estudio. De manera complementaria, se definió el diseño

metodológico desde el enfoque mixto y la lógica de la teoría fundamentada, lo cual permitió orientar la comprensión del fenómeno desde datos empíricos y categorías emergentes. Finalmente, se diseñaron los instrumentos de recolección de información, especialmente la encuesta y la entrevista, garantizando su correspondencia con las variables, dimensiones e indicadores de la investigación.

La Fase 2, correspondiente al Trabajo de Campo o Recolección de Información, se proyectó entre el tercer y cuarto trimestre de 2024 y el primer semestre de 2025, con el fin de obtener los datos necesarios para caracterizar la gestión del conocimiento etnoeducativo en el contexto estudiado. En esta etapa se realizó la selección de la muestra, conformada por docentes, directivos docentes y empleados vinculados con procesos educativos, institucionales y territoriales del Departamento del Chocó. Posteriormente, se aplicaron entrevistas a directivos docentes, con el propósito de profundizar en sus percepciones, experiencias y criterios sobre la gestión del conocimiento etnoeducativo. De igual manera, se aplicaron encuestas a docentes y empleados, lo que permitió recopilar información estructurada sobre prácticas, niveles de apropiación, circulación y uso de los saberes ancestrales. Esta fase se complementó con el análisis documental y la observación, técnicas que permitieron contrastar la información obtenida con documentos legislativos, planes de desarrollo y dinámicas reales del contexto.

La Fase 3, denominada Procesamiento y Análisis, se desarrolló principalmente durante el año 2025 y tuvo como finalidad organizar, interpretar y relacionar la información recolectada en el trabajo de campo. En esta etapa se realizó el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió identificar categorías, relaciones y patrones asociados con la gestión del conocimiento etnoeducativo. Asimismo, se efectuó la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de integrar los resultados provenientes de encuestas, entrevistas, observación y análisis documental. Esta articulación metodológica permitió fortalecer la validez interpretativa del estudio y ampliar la comprensión del fenómeno investigado. Además, se desarrolló el análisis de tendencias históricas y teóricas, lo cual facilitó conectar los hallazgos empíricos con los referentes conceptuales que sustentan la propuesta de investigación.

La Fase 4, correspondiente a la Propuesta o Diseño del Modelo, se orientó a la construcción del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo, a partir de los

resultados obtenidos en las fases anteriores. En esta etapa se definieron los componentes, dimensiones y relaciones estructurales del modelo, considerando las necesidades identificadas en torno a la producción, sistematización, circulación, apropiación y aplicación del conocimiento ancestral. Asimismo, se diseñó el modelo de gestión etnoeducativo como una estrategia sistémica e integradora, orientada al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales del Departamento del Chocó. Esta fase permitió transformar los hallazgos diagnósticos en una propuesta organizada, coherente y contextualizada, capaz de responder a la dispersión del conocimiento etnoeducativo y a la necesidad de incorporarlo en la toma de decisiones para el desarrollo regional y local.

La Fase 5, denominada Validación y Cierre, comprendió las actividades finales del proceso investigativo y se proyectó hacia los últimos trimestres del año 2025. En esta etapa se realizó la validación teórica del modelo propuesto, con el fin de valorar su pertinencia, coherencia, viabilidad e impacto frente a las necesidades educativas, institucionales y territoriales del contexto chocoano. Posteriormente, se procedió a la redacción de los resultados y la discusión, integrando los hallazgos obtenidos con los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación. Finalmente, se desarrollaron las acciones correspondientes a la entrega final y defensa de la tesis, consolidando el proceso investigativo en un documento académico estructurado, riguroso y pertinente. De esta manera, el cronograma permitió organizar secuencialmente las actividades del estudio y garantizar una ruta coherente desde la fundamentación inicial hasta la validación del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo.

Tabla 3 *Fases metodológicas para el desarrollo de la investigación*

Fases de la investigación	Propósito de la fase	Actividades principales	Periodo de desarrollo
Fase 1. Fundamentación y diseño	Delimitar la base teórica, normativa y metodológica de la investigación, precisando el problema, la	Ajuste del problema y justificación; construcción del marco teórico y legal; definición del diseño metodológico; diseño de instrumentos de recolección	Trimestre 1, 2 y 3 de 2024

	justificación y la ruta de trabajo.	de información, como encuesta y entrevista.	
Fase 2. Trabajo de campo o recolección de información	Obtener información empírica de los actores educativos, institucionales y comunitarios vinculados con la gestión del conocimiento etnoeducativo.	Selección de la muestra; entrevistas a directivos docentes; encuestas a docentes y empleados; observación; análisis documental de normas, planes de desarrollo y documentos institucionales.	Trimestre 3 y 4 de 2024; trimestre 1 y 2 de 2025
Fase 3. Procesamiento y análisis de la información	Organizar, codificar, interpretar y relacionar los datos obtenidos durante el trabajo de campo.	Codificación abierta, axial y selectiva; triangulación de datos cualitativos y cuantitativos; análisis de tendencias históricas, teóricas y empíricas relacionadas con el fenómeno investigado.	Trimestre 1, 2 y 3 de 2025
Fase 4. Propuesta o diseño del modelo	Elaborar el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo a partir de los hallazgos del diagnóstico y del análisis teórico-metodológico.	Definición de componentes, dimensiones y relaciones del modelo; diseño del modelo de gestión etnoeducativo; articulación de la estrategia sistémica e integradora.	Trimestre 2 y 3 de 2025
Fase 5. Validación y cierre	Valorar la pertinencia, coherencia, viabilidad e impacto del modelo propuesto y consolidar el informe final de investigación.	Validación teórica del modelo; redacción de resultados y discusión; elaboración de conclusiones y recomendaciones; entrega final y defensa de tesis.	Trimestre 3 y 4 de 2025

Nota. Elaboración propia a partir del cronograma metodológico de la investigación titulada Modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales mediante una estrategia sistémica e integradora en el Departamento del Chocó, Colombia, durante los años 2024 al 2025

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

La recolección de información se desarrolló mediante una triangulación de datos que integró técnicas cuantitativas y cualitativas, con el propósito de comprender la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó desde una perspectiva amplia, contextualizada y empíricamente sustentada. En este proceso se aplicaron entrevistas semiestructuradas a directivos docentes del nivel departamental, lo que permitió

reconocer percepciones institucionales, criterios de gestión y experiencias vinculadas con la preservación, circulación y uso del saber ancestral. Asimismo, se aplicaron encuestas estructuradas a docentes de educación media y superior y a empleados de entidades gubernamentales y no gubernamentales, con el fin de identificar tendencias, prácticas y niveles de apropiación del conocimiento etnoeducativo. Según Bagur-Pons et al. (2021), la integración de métodos en la investigación educativa permite ampliar la comprensión de fenómenos complejos al articular evidencias numéricas con interpretaciones situadas.

En correspondencia con lo anterior, el análisis documental complementó la información obtenida en campo, al permitir examinar documentos normativos, institucionales y territoriales relacionados con la preservación, transmisión y gestión del conocimiento etnoeducativo. Esta técnica facilitó la identificación de tendencias históricas y teóricas, así como de componentes y dimensiones relevantes para la estructuración del modelo propuesto. En el contexto chocoano, dicho procedimiento resultó fundamental, debido a que parte del conocimiento ancestral se encuentra disperso en relatos, prácticas, documentos institucionales, planes de desarrollo y referentes normativos que requieren ser organizados e interpretados. Sime Poma (2021) sostiene que la investigación documental aporta al análisis educativo al permitir reconstruir antecedentes, comprender contextos y fortalecer la interpretación del fenómeno desde fuentes secundarias pertinentes.

De esta manera, el proceso de recolección de información se diseñó en coherencia con los componentes y dimensiones del modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo, garantizando correspondencia entre los objetivos, las variables, los instrumentos y las fuentes consultadas. La triangulación permitió contrastar los datos provenientes de entrevistas, encuestas y documentos, fortaleciendo la validez de los hallazgos y evitando una lectura parcial del fenómeno investigado. Además, esta articulación metodológica favoreció una comprensión más sólida de las relaciones entre saberes ancestrales, actores educativos, instituciones, procesos de socialización y toma de decisiones. Para Cueva Luza et al. (2023), los métodos mixtos permiten integrar información cuantitativa y cualitativa con el fin de generar explicaciones más consistentes, aspecto que respalda la pertinencia de la estrategia empleada en esta investigación.

3.3.2. Procesamiento de la información.

La fase de recopilación de datos se desarrolló mediante la integración de procedimientos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de comprender la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó desde una perspectiva empírica y contextualizada. Las entrevistas aplicadas a directivos docentes permitieron recuperar visiones estratégicas sobre las condiciones institucionales, los flujos de conocimiento y las posibilidades de articulación entre escuela, comunidad y territorio. A su vez, las encuestas dirigidas a docentes y empleados de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales aportaron información estructurada sobre percepciones, prácticas y niveles de apropiación del conocimiento ancestral. Bagur-Pons et al. (2021) sostienen que la metodología mixta permite integrar datos de distinta naturaleza para comprender con mayor profundidad los fenómenos educativos complejos.

En correspondencia con lo anterior, el procesamiento de la información implicó la organización, depuración, codificación y sistematización de los datos recolectados, con el fin de garantizar su pertinencia para el análisis posterior. Este procedimiento permitió transformar registros dispersos en información útil para identificar patrones, recurrencias, tensiones y divergencias relacionadas con la gestión del conocimiento etnoeducativo. La triangulación entre entrevistas, encuestas y fuentes documentales fortaleció la consistencia del análisis, al contrastar las percepciones de los actores con evidencias institucionales y contextuales. Cueva Luza et al. (2023) afirman que los métodos mixtos favorecen la integración de resultados cuantitativos y cualitativos, permitiendo construir explicaciones más sólidas y ajustadas a la realidad estudiada.

Asimismo, la efectividad de las vías empleadas para el acopio y procesamiento de la información se evidenció en la calidad de los datos obtenidos y en la correspondencia de estos con los objetivos de la investigación. Los registros de entrevistas, formularios de encuesta y evidencias documentales incorporados en los anexos permitieron respaldar la trazabilidad del proceso metodológico y valorar tanto los alcances como las limitaciones de los instrumentos aplicados. Esta organización favoreció la verificación del estado del problema y aportó insumos relevantes para la construcción del modelo propuesto. Sime Poma (2021) destaca que el tratamiento riguroso de las fuentes y registros fortalece la

interpretación educativa, especialmente cuando el análisis busca responder a contextos sociales e institucionales específicos.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

El análisis de los resultados obtenidos constituye una fase central de la investigación, en tanto permite interpretar la información recolectada a partir de los instrumentos aplicados a los actores vinculados con la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. En este apartado se examinan los datos derivados de las encuestas, entrevistas, observación y análisis documental, con el propósito de identificar tendencias, regularidades, fortalezas, limitaciones y necesidades asociadas con la producción, sistematización, socialización, apropiación y aplicación de los saberes etnoeducativos en los procesos educativos, institucionales y territoriales.

Desde esta perspectiva, el análisis no se limita a describir frecuencias o respuestas individuales, sino que busca establecer relaciones entre los hallazgos empíricos y los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. La interpretación de los datos permite valorar el estado actual de la gestión del conocimiento etnoeducativo, el nivel de participación de los actores, la existencia de estrategias institucionales, la circulación de los saberes ancestrales y su incidencia en la toma de decisiones. Asimismo, este proceso contribuye a reconocer las brechas existentes entre el conocimiento disponible en el territorio y su aprovechamiento efectivo dentro de las instituciones educativas y organismos vinculados al desarrollo regional.

En consecuencia, este apartado ofrece una base empírica para sustentar la pertinencia del Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo, al evidenciar la necesidad de organizar, fortalecer y proyectar los saberes propios del Chocó mediante procesos más estructurados, participativos y sostenibles. De esta manera, el análisis de los resultados permite pasar de la simple presentación de datos a una comprensión crítica del fenómeno investigado, orientando la construcción de una propuesta de transformación coherente con las necesidades educativas, socioculturales e institucionales del contexto.

3.4.1. Análisis cuantitativos.

El análisis cuantitativo constituye una fase fundamental del proceso investigativo, en tanto permite examinar de manera sistemática los datos obtenidos mediante la aplicación de instrumentos estructurados a los actores vinculados con la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. En este apartado se organizan, procesan e interpretan los resultados derivados de las encuestas aplicadas a docentes y empleados de entidades gubernamentales y no gubernamentales, con el propósito de identificar tendencias, frecuencias, niveles de percepción y comportamientos asociados con las variables, dimensiones e indicadores definidos en la operacionalización del estudio. De esta manera, el análisis cuantitativo aporta evidencia empírica para caracterizar el estado actual del fenómeno investigado y establecer una base objetiva para la formulación del modelo propuesto.

3.4.1.1 Encuesta realizada a los docentes de educación media y superior de instituciones educativas del departamento.

Los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de educación media y superior de instituciones educativas del departamento permiten evidenciar una limitada incorporación de estrategias orientadas a la adquisición de conocimiento etnoeducativo en el proceso educativo. Frente a la pregunta sobre si define y selecciona estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo, solo 10 docentes, equivalentes al 20% de la muestra, respondieron afirmativamente, mientras que 40 docentes, correspondientes al 80%, manifestaron no hacerlo. Esta tendencia revela una debilidad significativa en la planificación pedagógica relacionada con la gestión del conocimiento etnoeducativo, dado que la mayoría de los participantes no reconoce prácticas sistemáticas para identificar, seleccionar o incorporar saberes ancestrales en su labor formativa. En consecuencia, los datos de la Tabla 4 evidencian la necesidad de fortalecer procesos de formación, acompañamiento y orientación institucional que permitan a los docentes asumir un papel más activo en la recuperación, organización y aplicación del conocimiento etnoeducativo en los escenarios escolares.

Pregunta 1: ¿Define y selecciona estrategias para adquirir conocimiento Etnoeducativo en su proceso educativo?

Los resultados de la Tabla 4 evidencian que la definición y selección de estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo en el proceso educativo es una práctica poco desarrollada entre los docentes encuestados. De un total de 50 participantes, solo 10 docentes, equivalentes al 20%, manifestaron que sí definen y seleccionan estrategias orientadas a la adquisición de conocimiento etnoeducativo, mientras que 40 docentes, correspondientes al 80%, indicaron que no realizan esta acción. Esta tendencia permite interpretar que la mayoría de los docentes no cuenta con procedimientos sistemáticos para incorporar saberes ancestrales, prácticas culturales o conocimientos propios del contexto chocoano en su labor pedagógica. En consecuencia, los datos reflejan una debilidad significativa en la gestión pedagógica del conocimiento etnoeducativo y justifican la necesidad de fortalecer procesos de formación, acompañamiento institucional y diseño de estrategias que permitan integrar dicho conocimiento de manera pertinente, organizada y contextualizada en los escenarios educativos del departamento del Chocó.

Tabla 4. Respuestas sobre estrategias de conocimiento etnoeducativo.

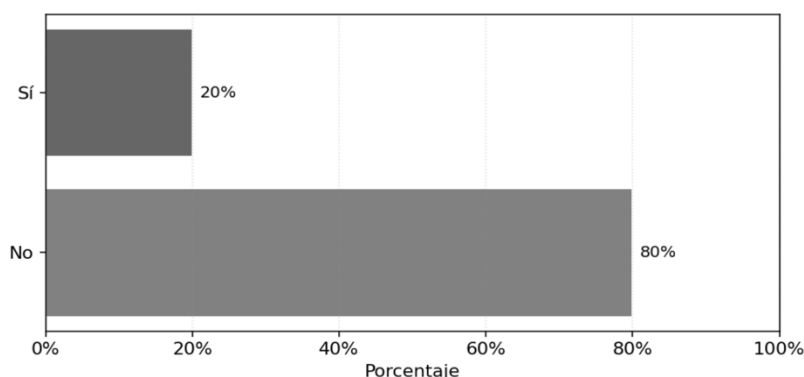
Pregunta 1	Fi	Fr	Fr%
Si	10	0.1	20%
No	40	0.4	80%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante encuesta aplicada a docentes de educación media y superior de instituciones educativas del departamento del Chocó. La tabla presenta las respuestas frente a la definición y selección de estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo en el proceso educativo, evidenciando que el 20% de los participantes respondió afirmativamente, mientras que el 80% manifestó no realizar esta práctica.

Ahora bien, la Figura 2 evidencia una tendencia marcada hacia la ausencia de definición y selección de estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo en el proceso educativo, dado que el 80% de los docentes encuestados respondió negativamente, mientras solo el 20% manifestó realizar esta práctica. Este resultado permite interpretar que, aunque existe un grupo minoritario que reconoce la importancia de incorporar estrategias etnoeducativas en su labor pedagógica, la mayoría de los docentes aún no cuenta con procedimientos claros, sistemáticos o institucionalmente orientados para integrar los

saberes ancestrales en los procesos de enseñanza. En consecuencia, la figura revela una debilidad significativa en la gestión pedagógica del conocimiento etnoeducativo, especialmente en lo relacionado con la identificación, apropiación y aplicación de saberes propios del contexto chocoano. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar e implementar un modelo de gestión que oriente a los actores educativos en la selección de estrategias pertinentes, contextualizadas y articuladas con la cultura, la memoria y las necesidades formativas del territorio.

Figura 2. Frecuencia porcentual de respuestas sobre la definición y selección de estrategias etnoeducativas.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante encuesta aplicada a docentes de educación media y superior de instituciones educativas del departamento del Chocó. La figura muestra la frecuencia porcentual de respuestas frente a la pregunta relacionada con la definición y selección de estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo en el proceso educativo, evidenciando que el 20% de los participantes respondió afirmativamente, mientras que el 80% manifestó no realizar esta práctica.

Pregunta 2: ¿Existe motivación para crear y/o desarrollar conocimientos Etnoeducativos (ámbito institucional)?

Los resultados de la Tabla 5 evidencian que la motivación institucional para crear y desarrollar conocimientos etnoeducativos aún es limitada dentro de las instituciones educativas consultadas. De los 50 docentes encuestados, 19 participantes, equivalentes al 38%, indicaron que sí existe motivación para promover este tipo de conocimiento en el ámbito institucional; sin embargo, 31 docentes, correspondientes al 62%, manifestaron que no perciben dicha motivación. Esta tendencia permite interpretar que, aunque existe una

base inicial de reconocimiento hacia la importancia del conocimiento etnoeducativo, todavía predominan condiciones institucionales débiles para estimular su creación, desarrollo y apropiación pedagógica. En consecuencia, los datos revelan la necesidad de fortalecer una cultura organizacional orientada a la valoración de los saberes ancestrales, mediante estrategias de formación docente, liderazgo directivo, participación comunitaria y mecanismos de reconocimiento que impulsen la producción de conocimiento etnoeducativo como parte esencial del proyecto educativo institucional.

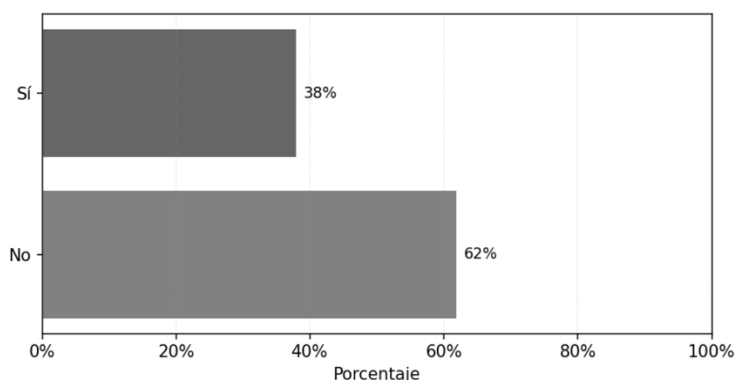
Tabla 5. *Frecuencia de respuesta sobre la existencia de motivación institucional para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos.*

Pregunta 2	Fi	Fr	Fr%
Si	19	0.38	38%
No	31	0.62	62%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante encuesta aplicada a docentes de educación media y superior de instituciones educativas del departamento del Chocó. La tabla presenta las respuestas frente a la existencia de motivación institucional para crear y desarrollar conocimientos etnoeducativos, evidenciando que el 38% de los participantes respondió afirmativamente, mientras que el 62% manifestó que no percibe dicha motivación en el ámbito institucional.

La Figura 3 muestra que la motivación institucional para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos presenta una tendencia desfavorable, dado que el 62% de los docentes encuestados manifestó que no percibe dicha motivación en el ámbito institucional, mientras que el 38% indicó que sí existe. Este resultado evidencia que, aunque hay una proporción significativa de docentes que reconoce algún nivel de estímulo institucional, predomina la percepción de ausencia de condiciones, incentivos o estrategias claras para promover la producción de conocimiento etnoeducativo. En consecuencia, la figura permite inferir que las instituciones educativas requieren fortalecer mecanismos de liderazgo, acompañamiento, formación y reconocimiento que impulsen a los docentes a crear, sistematizar y aplicar saberes etnoeducativos en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, este hallazgo reafirma la pertinencia del modelo propuesto, en tanto plantea la necesidad de consolidar una cultura institucional orientada a valorar el conocimiento ancestral como recurso estratégico para el desarrollo educativo, cultural y territorial del Chocó.

Figura 3. *Distribución porcentual de la motivación institucional para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos.*



Nota. El 62% de los docentes encuestados manifiestan que no hay motivación para crear y/o desarrollar conocimientos Etnoeducativo nuevos partiendo de los principios de la etnoeducación; esto refleja que los docentes carecen en gran medida de herramientas, creatividad y sentido de innovación para desarrollar procesos Etnoeducativo.

Pregunta 3: ¿Existen mecanismos que fomenten innovación y actualización de procedimientos Etnoeducativos?

Los resultados de la Tabla 6 muestran que la existencia de mecanismos orientados a fomentar la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos aún presenta un desarrollo insuficiente en las instituciones educativas consultadas. De los 50 docentes encuestados, 22 participantes, equivalentes al 44%, afirmaron que sí existen mecanismos para promover la innovación y actualización en este ámbito; sin embargo, 28 docentes, correspondientes al 56%, señalaron que no se cuenta con dichos mecanismos. Esta distribución evidencia una diferencia moderada, pero relevante, que permite interpretar que las prácticas de innovación etnoeducativa no se encuentran plenamente consolidadas ni institucionalizadas. En consecuencia, los datos revelan la necesidad de fortalecer estrategias, procesos formativos, espacios de investigación y rutas de actualización pedagógica que permitan renovar los procedimientos etnoeducativos de manera sistemática, contextualizada y coherente con las necesidades culturales, sociales y educativas del departamento del Chocó.

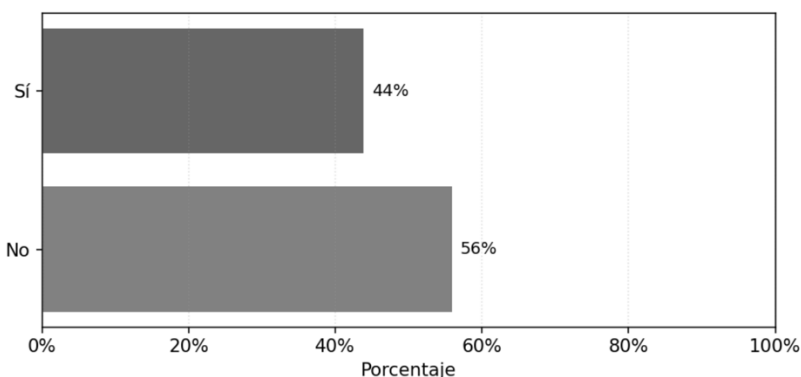
Tabla 6. *Frecuencia de respuesta sobre la existencia de mecanismos que fomentan la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos.*

Pregunta 3	Fi	Fr	Fr%
Si	22	0.44	44%
No	28	0.56	56%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante encuesta aplicada a docentes de educación media y superior de instituciones educativas del departamento del Chocó. La tabla presenta las respuestas frente a la existencia de mecanismos que fomentan la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos, evidenciando que el 44% de los participantes respondió afirmativamente, mientras que el 56% manifestó que no existen dichos mecanismos en el contexto educativo analizado.

La Figura 4 evidencia que la existencia de mecanismos institucionales para fomentar la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos presenta una tendencia ligeramente desfavorable. El 56% de los docentes encuestados manifestó que no existen dichos mecanismos, mientras que el 44% indicó que sí se cuenta con ellos. Aunque la diferencia porcentual no es amplia, el predominio de respuestas negativas permite interpretar que las instituciones educativas aún no han consolidado de manera suficiente procesos sistemáticos de innovación, revisión y actualización de las prácticas etnoeducativas. Este resultado muestra que, si bien existen algunas iniciativas o experiencias aisladas, estas no parecen estar plenamente institucionalizadas ni articuladas a una estrategia común de gestión del conocimiento. En consecuencia, la figura refuerza la necesidad de diseñar mecanismos más claros, sostenibles y contextualizados que permitan renovar los procedimientos etnoeducativos, fortalecer la participación docente y promover la incorporación de saberes ancestrales en los procesos pedagógicos del departamento del Chocó.

Figura 4. *Distribución porcentual de la existencia de mecanismos que fomentan la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos.*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante encuesta aplicada a docentes de educación media y superior de instituciones educativas del departamento del Chocó. La figura presenta la distribución porcentual de las respuestas frente a la existencia de mecanismos que fomentan la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos, evidenciando que el 44% de los participantes respondió afirmativamente, mientras que el 56% manifestó que no existen dichos mecanismos en el contexto educativo analizado.

Pregunta 4: En el aula, ¿se definen estrategias para adquirir conocimiento Etnoeducativo?

Los resultados de la Tabla 7 evidencian una baja presencia de estrategias orientadas a la adquisición de conocimiento etnoeducativo en el contexto de aula. De los docentes encuestados, 14 participantes, equivalentes al 27%, afirmaron que en sus prácticas de aula sí se definen estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo; sin embargo, 36 docentes, correspondientes al 73%, manifestaron que no se establecen dichas estrategias. Esta tendencia permite interpretar que la incorporación de saberes ancestrales, prácticas culturales y conocimientos propios del contexto chocoano aún no se encuentra suficientemente integrada en la planificación didáctica cotidiana. En consecuencia, los datos reflejan una debilidad pedagógica relevante, dado que el aula debería constituirse en un espacio privilegiado para la recuperación, socialización y apropiación del conocimiento etnoeducativo. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar orientaciones metodológicas, recursos didácticos y procesos de formación docente que permitan llevar el conocimiento ancestral al aula de manera organizada, pertinente y articulada con los objetivos educativos del territorio.

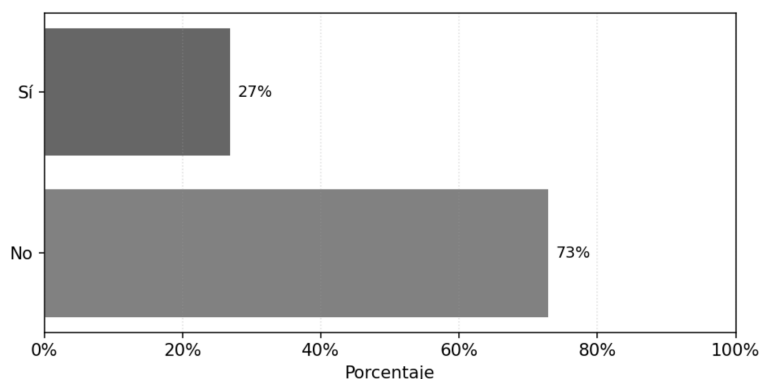
Tabla 7. Frecuencia de respuestas frente a la definición de estrategias de aprendizaje etnoeducativo en el contexto de aula.

Pregunta 4	Fi	Fr	Fr%
Si	14	0.27	27%
No	36	0.73	73%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 5 muestra una tendencia desfavorable frente a la definición de estrategias en el aula para la adquisición de conocimiento etnoeducativo, dado que el 73% de los docentes encuestados señaló que no establece este tipo de estrategias, mientras que solo el 27% afirmó hacerlo. Este resultado permite interpretar que el conocimiento etnoeducativo aún no se encuentra suficientemente incorporado en la planeación didáctica ni en las prácticas pedagógicas cotidianas de las instituciones educativas consultadas. Aunque existe un grupo minoritario que reconoce la importancia de trabajar saberes ancestrales en el aula, la mayoría de las respuestas evidencia ausencia de procedimientos claros para recuperar, seleccionar, organizar y aplicar dichos conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, la figura confirma la necesidad de fortalecer la formación docente, el diseño de recursos didácticos contextualizados y la construcción de orientaciones institucionales que permitan convertir el aula en un espacio efectivo de socialización, apropiación y valoración del conocimiento etnoeducativo del departamento del Chocó.

Figura 5. Distribución porcentual de la definición de estrategias en el aula para la adquisición de conocimiento etnoeducativo.



Nota. El 73% de los docentes encuestados evidencian que dentro del proceso pedagógico desarrollado en el aula de clase no definen, ni seleccionan estrategias que le permiten adquirir conocimiento Etnoeducativo.

Pregunta 5: En el aula, ¿hay motivación para desarrollar conocimiento Etnoeducativo?

Los resultados de la Tabla 8 evidencian una debilidad significativa en la motivación para desarrollar conocimiento etnoeducativo dentro del aula. De los docentes encuestados, solo 8 participantes, equivalentes al 15%, afirmaron que existe motivación para promover este tipo de conocimiento en el espacio educativo, mientras que 42 docentes, correspondientes al 85%, señalaron que la motivación es poca o inexistente. Esta tendencia permite interpretar que el aula aún no se consolida como un escenario activo para la creación, apropiación y desarrollo de saberes etnoeducativos, lo cual limita la integración de la cultura, la memoria y las prácticas ancestrales del contexto chocoano en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, los datos reflejan la necesidad de fortalecer estrategias de sensibilización, formación docente, acompañamiento institucional y diseño de experiencias pedagógicas que motiven a docentes y estudiantes a reconocer el conocimiento etnoeducativo como un recurso valioso para la identidad cultural, la pertinencia curricular y el desarrollo educativo del departamento del Chocó.

Tabla 8. *Frecuencia de respuesta sobre el nivel de motivación para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos.*

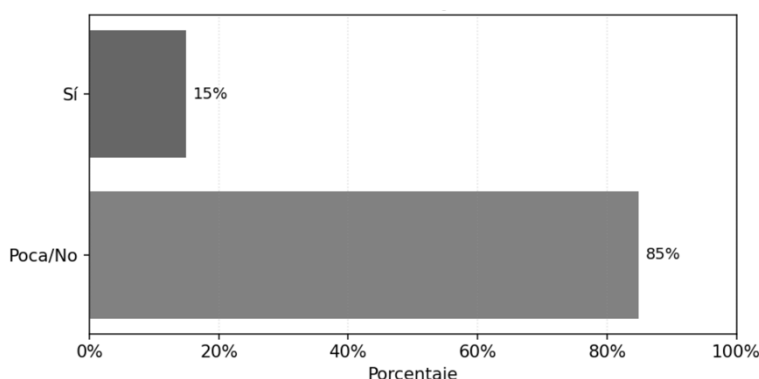
Pregunta 5	Fi	Fr	Fr%
Si	8	0.15	15%
Poca/No	42	0.85	85%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 6 evidencia una tendencia altamente desfavorable frente al nivel de motivación para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos en el aula, dado que el 85% de los docentes encuestados señaló que dicha motivación es poca o inexistente, mientras que solo el 15% manifestó que sí existe. Este resultado permite interpretar que el aula aún no se configura como un espacio suficientemente estimulante para promover la

recuperación, producción y apropiación de saberes etnoeducativos vinculados con la cultura chocoana. La baja motivación puede estar asociada con la ausencia de orientaciones institucionales, limitados recursos didácticos contextualizados, escasa formación docente en etnoeducación y débil articulación entre currículo, comunidad y territorio. En consecuencia, la figura reafirma la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas e institucionales que incentiven la participación de docentes y estudiantes en la construcción de conocimiento etnoeducativo, promoviendo una cultura escolar más sensible a la memoria ancestral, la identidad étnica y la pertinencia educativa del departamento del Chocó.

Figura 6. *Distribución porcentual del nivel de motivación para la creación y desarrollo de conocimientos etnoeducativos en el aula.*



Nota. El 85% de los docentes encuestados muestran que dentro del proceso pedagógico desarrollado en el aula de clase existe poca motivación para crear y/o desarrollar nuevos conocimientos con enfoque Etnoeducativo, partiendo de los principios de la etnoeducación.

Pregunta 6: ¿Utiliza mecanismos para compartir conocimiento Etnoeducativo?

Los resultados de la Tabla 9 permiten evidenciar que el uso de mecanismos para compartir conocimiento etnoeducativo presenta una tendencia parcialmente favorable, aunque todavía requiere fortalecimiento institucional. De los docentes encuestados, 23 participantes, equivalentes al 46%, manifestaron hacer un uso sistemático de mecanismos para compartir este tipo de conocimiento, mientras que 17 docentes, correspondientes al 34%, indicaron utilizarlos de manera eventual, y 10 docentes, equivalentes al 20%, señalaron que no los utilizan. Estos datos permiten interpretar que existe una base significativa de prácticas orientadas a la circulación del conocimiento etnoeducativo, pero

también revelan que dichas prácticas no están completamente consolidadas en todos los actores educativos. En consecuencia, aunque casi la mitad de la muestra evidencia un uso organizado de mecanismos de socialización, la presencia de usos eventuales y de ausencia de uso confirma la necesidad de fortalecer estrategias institucionales que promuevan espacios permanentes de intercambio, documentación y difusión de saberes ancestrales, con el fin de garantizar que el conocimiento etnoeducativo circule de manera continua, pertinente y articulada con los procesos pedagógicos del departamento del Chocó.

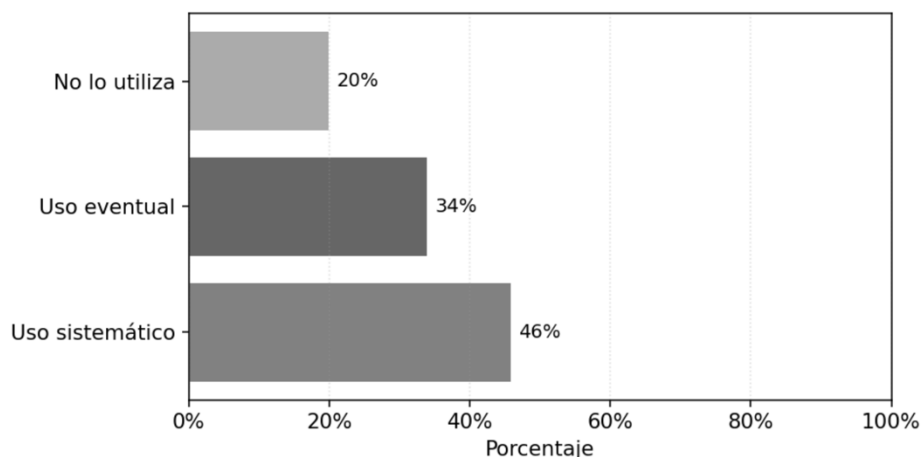
Tabla 9. *Frecuencia de respuesta sobre el uso de mecanismos para compartir conocimiento etnoeducativo.*

Pregunta 6	Fi	Fr	Fr%
No lo utiliza	10	0.2	20%
Uso eventual	17	0.34	34%
Uso sistemático	23	0.46	46%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 7 muestra que el uso de mecanismos para compartir conocimiento etnoeducativo presenta una tendencia relativamente favorable, dado que el 46% de los docentes encuestados manifestó utilizarlos de manera sistemática. No obstante, el 34% indicó que los emplea de forma eventual y el 20% señaló que no los utiliza, lo cual evidencia que la socialización del conocimiento etnoeducativo aún no se encuentra plenamente consolidada en todos los escenarios educativos consultados. Este resultado permite interpretar que existen prácticas iniciales de intercambio de saberes ancestrales, posiblemente asociadas con experiencias pedagógicas, actividades institucionales o iniciativas docentes, pero también revela la necesidad de fortalecer mecanismos más estables, planificados y articulados. En consecuencia, la figura confirma que el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo debe promover espacios permanentes de socialización, redes de colaboración, repositorios, encuentros pedagógicos y estrategias de comunicación que garanticen la circulación continua del saber propio del departamento del Chocó.

Figura 7. *Distribución porcentual del uso de mecanismos para compartir conocimiento etnoeducativo.*



Nota. El 46% de los docentes encuestados manifiestan que utiliza mecanismos para compartir conocimiento Etnoeducativo mediante la construcción de confianza, la concesión de incentivos, tiempo y recursos disponibles; pero el 34% afirma que lo realiza de manera eventual y el resto dice que si lo utiliza; por lo tanto, se evidencia que no hay una uniformidad en este aspecto de vital importancia para la gestión del conocimiento Etnoeducativo.

Pregunta 7: ¿Usa experiencias pedagógicas pasadas para decisiones actuales?

Los resultados de la Tabla 10 evidencian una tendencia ampliamente favorable frente al uso de experiencias pedagógicas pasadas para orientar decisiones actuales. De los docentes encuestados, 45 participantes, equivalentes al 90%, afirmaron que recurren a experiencias previas como referente para la toma de decisiones, mientras que solo 5 docentes, correspondientes al 10%, señalaron que no lo hacen. Este resultado permite interpretar que existe una práctica consolidada de aprendizaje desde la experiencia, lo cual representa una fortaleza importante para la gestión del conocimiento etnoeducativo, en tanto demuestra que los docentes reconocen el valor de las vivencias, prácticas y aprendizajes acumulados en el desarrollo de su labor educativa. Sin embargo, aunque el uso de experiencias pasadas es elevado, resulta necesario que dichas experiencias sean sistematizadas, documentadas y socializadas institucionalmente, para que no permanezcan únicamente en el plano individual, sino que puedan convertirse en conocimiento colectivo y

organizacional al servicio de los procesos pedagógicos, investigativos y etnoeducativos del departamento del Chocó.

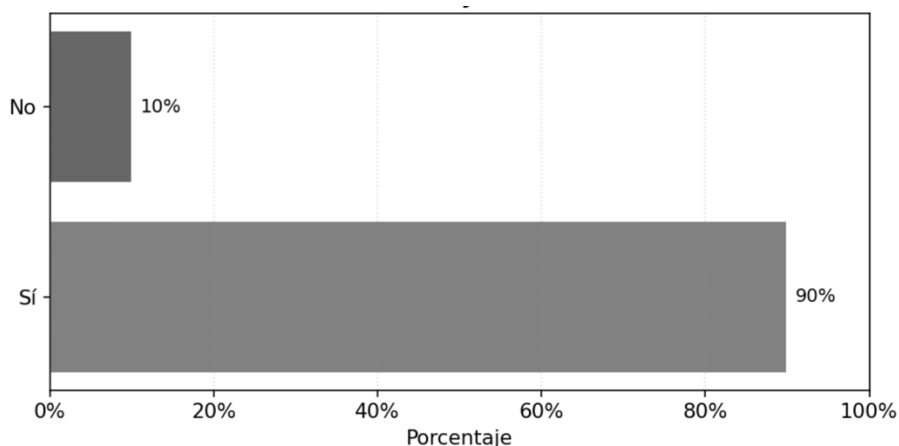
Tabla 10. *Frecuencia de respuesta sobre el uso de experiencias pedagógicas pasadas para la toma de decisiones actuales.*

Pregunta 7	Fi	Fr	Fr%
Si	45	0.9	90%
No	5	0.1	10%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 8 evidencia una tendencia altamente favorable frente al uso de experiencias pedagógicas pasadas para orientar decisiones actuales, dado que el 90% de los docentes encuestados manifestó recurrir a dichas experiencias, mientras que solo el 10% indicó no hacerlo. Este resultado permite interpretar que los docentes reconocen el valor acumulativo del conocimiento pedagógico y etnoeducativo, en tanto las prácticas desarrolladas en el pasado se convierten en referentes para mejorar las decisiones presentes. Asimismo, la figura muestra una fortaleza significativa para el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo, pues revela que existe una disposición docente hacia el aprendizaje desde la experiencia. No obstante, el principal desafío consiste en transformar esas experiencias individuales en conocimiento colectivo y organizacional, mediante procesos de sistematización, socialización y documentación que permitan conservar las buenas prácticas, compartirlas con otros actores educativos y utilizarlas como base para fortalecer la planificación pedagógica, la innovación etnoeducativa y la toma de decisiones en el departamento del Chocó.

Figura 8. *Frecuencia de respuesta sobre el uso de experiencias pedagógicas pasadas para la toma de decisiones actuales.*



Nota. El 90% de los docentes encuestados manifiestan que usa experiencias pedagógicas del pasado para tomar mejores decisiones hoy, dando a entender con ello, que el conocimiento Etnoeducativo es acumulativo y que por tanto debe ser utilizado como base para mejorar el presente.

Pregunta 8: ¿Usa experiencias pedagógicas pasadas para decisiones actuales?

Los resultados de la Tabla 11 evidencian una respuesta completamente negativa frente a la pregunta planteada, dado que los 50 docentes encuestados, equivalentes al 100% de la muestra, manifestaron no usar experiencias pedagógicas pasadas para la toma de decisiones actuales, mientras que ninguna respuesta se ubicó en la opción afirmativa. Este resultado marca una diferencia importante frente a la pregunta anterior, por lo que conviene revisar si la formulación de la Pregunta 8 repite el mismo enunciado de la Pregunta 7 o si corresponde a otro aspecto del instrumento, debido a que los datos muestran comportamientos totalmente opuestos. En términos interpretativos, si la pregunta efectivamente indaga por el uso de experiencias pedagógicas pasadas, el resultado reflejaría una ausencia total de sistematización, recuperación y aplicación de aprendizajes previos en la práctica docente, lo cual constituiría una debilidad crítica para la gestión del conocimiento etnoeducativo. En consecuencia, la tabla reafirma la necesidad de establecer mecanismos institucionales que permitan documentar, socializar y reutilizar experiencias pedagógicas, de modo que estas puedan convertirse en conocimiento colectivo, organizacional y útil para fortalecer la toma de decisiones educativas en el departamento del Chocó.

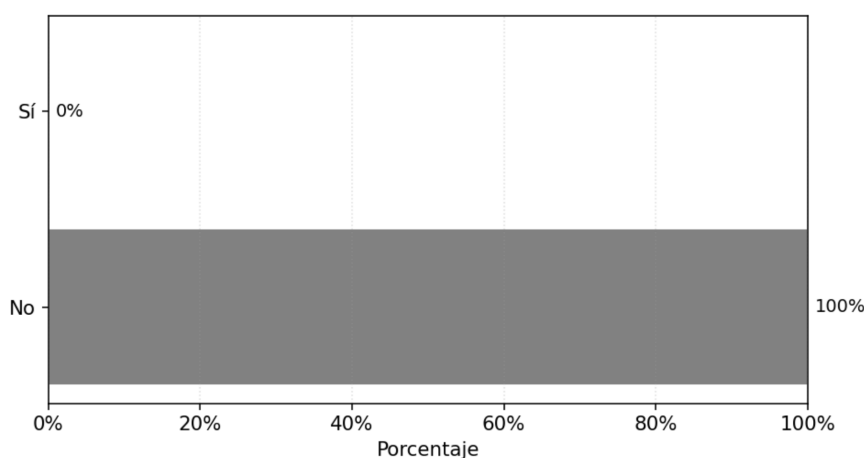
Tabla 11. *Usa experiencias pedagógicas pasadas para decisiones actuales*

Pregunta 8	Fi	Fr	Fr%
Si	0	0.0	0%
No	50	1	100%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 9 evidencia una tendencia totalmente desfavorable frente al uso de experiencias pedagógicas pasadas para la toma de decisiones actuales, dado que el 100% de los docentes encuestados manifestó no recurrir a dichas experiencias, mientras que la opción afirmativa obtuvo 0%. Este resultado permite interpretar una ruptura significativa entre la experiencia acumulada y los procesos actuales de decisión pedagógica, lo cual representa una debilidad crítica para la gestión del conocimiento etnoeducativo. En este sentido, la ausencia de uso de experiencias previas puede indicar falta de sistematización, inexistencia de registros institucionales, escasa socialización de buenas prácticas o limitada cultura organizacional orientada al aprendizaje desde la experiencia. En consecuencia, la figura confirma la necesidad de establecer mecanismos que permitan recuperar, documentar, compartir y aplicar las experiencias pedagógicas acumuladas, de modo que estas puedan transformarse en conocimiento colectivo y organizacional al servicio de la innovación educativa, la pertinencia etnoeducativa y el fortalecimiento de los procesos de toma de decisiones en el departamento del Chocó.

Figura 9. *Usa experiencias pedagógicas pasadas para decisiones actuales*



Nota. El 100% de los docentes encuestados manifiestan que no existen indicadores para medir el conocimiento Etnoeducativo; dando a entender con ello, que se carece de estrategias pedagógicas y de administración para gestionar indicadores de conocimiento Etnoeducativo.

Pregunta 9: ¿Miden y evalúan el conocimiento Etnoeducativo impartido?

Los resultados de la Tabla 12 evidencian que la medición y evaluación del conocimiento etnoeducativo impartido presenta una tendencia ligeramente desfavorable. De los docentes encuestados, 23 participantes, equivalentes al 46%, señalaron que este conocimiento se mide y evalúa adecuadamente; sin embargo, 27 docentes, correspondientes al 54%, indicaron que dicha medición se realiza poco. Esta distribución permite interpretar que, aunque existe un grupo significativo de docentes que reconoce prácticas evaluativas asociadas al conocimiento etnoeducativo, todavía predomina una percepción de insuficiencia en los mecanismos de valoración utilizados. En consecuencia, los datos reflejan la necesidad de fortalecer instrumentos, criterios e indicadores que permitan evaluar de manera más sistemática la apropiación, comprensión y aplicación de los saberes etnoeducativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, este hallazgo reafirma la importancia de consolidar un modelo de gestión que no solo promueva la transmisión del conocimiento ancestral, sino que también establezca formas pertinentes de seguimiento y evaluación acordes con la realidad cultural, pedagógica y territorial del departamento del Chocó.

Tabla 12. *Miden y evalúan el conocimiento Etnoeducativo impartido*

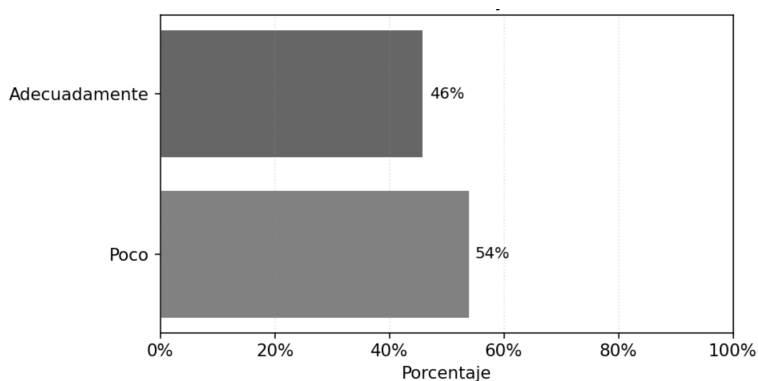
Pregunta 9	Fi	Fr	Fr%
Adecuadamente	23	0.46	46%
Poco	27	0.54	54%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 10 muestra que la medición y evaluación del conocimiento etnoeducativo impartido en el aula presenta una tendencia de debilidad moderada, dado que el 54% de los docentes encuestados manifestó que este proceso se realiza poco, mientras que el 46%

señaló que se desarrolla adecuadamente. Aunque la diferencia porcentual no es amplia, el predominio de la opción “poco” permite interpretar que aún no existen criterios, instrumentos o mecanismos suficientemente consolidados para valorar de manera sistemática la apropiación, comprensión y aplicación de los saberes etnoeducativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este resultado evidencia que la evaluación del conocimiento etnoeducativo no puede limitarse a prácticas generales de aula, sino que requiere indicadores contextualizados, culturalmente pertinentes y articulados con las características del territorio chocoano. En consecuencia, la figura reafirma la necesidad de fortalecer el modelo de gestión propuesto, incorporando estrategias de seguimiento y evaluación que permitan reconocer el impacto real de los saberes ancestrales en la formación estudiantil, la identidad cultural y la toma de decisiones pedagógicas.

Figura 10. *Miden y evalúan el conocimiento Etnoeducativo impartido*



Nota. El 54% de los docentes encuestados manifiestan que en el aula de clase poco miden y evalúan el conocimiento Etnoeducativo impartido.

Pregunta 10: ¿Tiene control del conocimiento Etnoeducativo de los estudiantes?

Los resultados de la Tabla 13 evidencian una debilidad significativa en el control del conocimiento etnoeducativo de los estudiantes. De los docentes encuestados, solo 2 participantes, equivalentes al 4%, manifestaron tener control sobre dicho conocimiento; 23 docentes, correspondientes al 46%, señalaron que lo hacen solo algunas veces; y 25 docentes, equivalentes al 50%, indicaron que no tienen control sobre este aspecto. Esta distribución permite interpretar que la mayoría de los docentes no cuenta con mecanismos

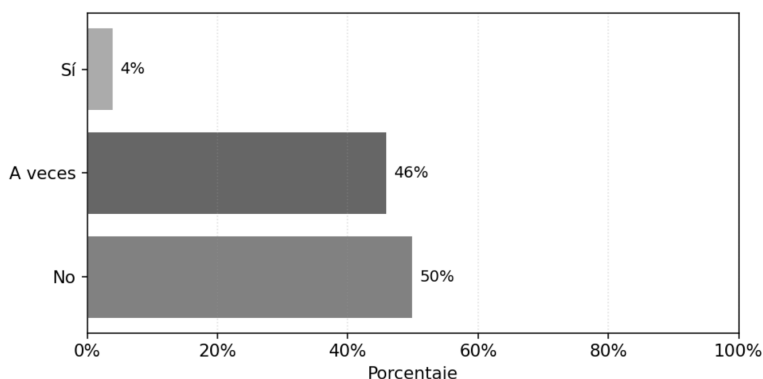
sistemáticos para reconocer, acompañar, verificar o dar seguimiento al conocimiento etnoeducativo que poseen o desarrollan los estudiantes. En consecuencia, los datos revelan una limitación importante en la gestión pedagógica del saber ancestral dentro del aula, ya que el conocimiento etnoeducativo no solo requiere ser transmitido, sino también observado, orientado y valorado en su proceso de apropiación. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar estrategias e instrumentos de seguimiento que permitan identificar avances, dificultades y niveles de apropiación estudiantil, fortaleciendo así la integración del conocimiento etnoeducativo en los procesos formativos del departamento del Chocó.

Tabla 13. *Control del conocimiento Etnoeducativo de los estudiantes*

Pregunta 10	Fi	Fr	Fr%
Si	2	0.04	4%
A veces	23	0.46	46%
No	25	0.5	50%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 11 evidencia una tendencia desfavorable respecto al control del conocimiento etnoeducativo de los estudiantes, dado que el 50% de los docentes encuestados manifestó no tener control sobre este aspecto, mientras que el 46% señaló que solo lo hace algunas veces y apenas el 4% afirmó tenerlo de manera efectiva. Estos resultados permiten interpretar que los mecanismos actuales de seguimiento, evaluación y captación del conocimiento etnoeducativo no se encuentran suficientemente estructurados ni ajustados a las particularidades del contexto educativo chocoano. Aunque un porcentaje importante de docentes reconoce ejercer algún tipo de control ocasional, dicha práctica parece responder más a acciones empíricas o aisladas que a procedimientos institucionales sistemáticos. En consecuencia, la figura confirma la necesidad de diseñar instrumentos y estrategias pedagógicas que permitan identificar, valorar y acompañar el conocimiento etnoeducativo presente en los estudiantes, con el fin de fortalecer su apropiación, conservación y aplicación en los procesos formativos.

Figura 11. *Control del conocimiento Etnoeducativo de los estudiantes*

Nota. El 50% de los docentes encuestados manifiestan que NO tienen control sobre el conocimiento Etnoeducativo existente en sus estudiantes, por los tanto, se evidencia que los mecanismos de evaluación y captación de conocimiento no son los más adecuados al contexto educativo, aunque un 46% afirma que a veces tiene control sobre dicho aspecto, pero de manera muy empírica.

Pregunta 11: ¿Se cuantifica el conocimiento Etnoeducativo almacenado?

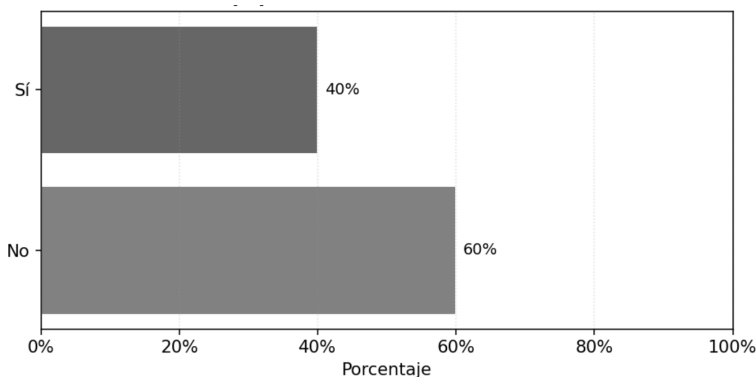
Los resultados de la Tabla 14 evidencian que la cuantificación del conocimiento etnoeducativo almacenado presenta una tendencia desfavorable dentro de la muestra consultada. De los docentes encuestados, 20 participantes, equivalentes al 40%, afirmaron que sí se cuantifica el conocimiento etnoeducativo almacenado; sin embargo, 30 docentes, correspondientes al 60%, manifestaron que no se realiza este proceso. Esta distribución permite interpretar que, aunque existen algunas prácticas orientadas al registro o medición del conocimiento etnoeducativo, estas aún no alcanzan un nivel suficiente de sistematicidad institucional. En consecuencia, los datos revelan una debilidad en los procesos de organización, medición y seguimiento del saber ancestral que se conserva en las instituciones educativas, lo cual limita su aprovechamiento pedagógico, investigativo y administrativo. Este hallazgo confirma la necesidad de fortalecer mecanismos de inventario, repositorios, indicadores y sistemas de información que permitan identificar cuánto conocimiento etnoeducativo se almacena, en qué formatos se conserva, quién lo produce y cómo puede ser utilizado para la toma de decisiones en el departamento del Chocó.

Tabla 14. *Se cuantifica el conocimiento Etnoeducativo almacenado*

Pregunta 11	Fi	Fr	Fr%
Si	20	0.4	40%
No	30	0.6	60%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 12 evidencia una tendencia desfavorable frente a la cuantificación del conocimiento etnoeducativo almacenado, dado que el 60% de los docentes encuestados manifestó que no se mide ni se cuantifica dicho conocimiento en documentos físicos, electrónicos o sistemas informativos, mientras que el 40% señaló que sí se realiza este proceso. Este resultado permite interpretar que las instituciones educativas aún no cuentan con un sistema estructurado y suficientemente consolidado para registrar, clasificar, medir y hacer seguimiento al conocimiento etnoeducativo disponible. En consecuencia, la ausencia de cuantificación limita la posibilidad de conocer con precisión qué saberes se encuentran almacenados, en qué formatos reposan, quiénes los producen, cómo se actualizan y de qué manera pueden ser utilizados en la toma de decisiones pedagógicas e institucionales. Por tanto, la figura confirma la necesidad de implementar mecanismos de inventario, repositorios, indicadores y sistemas de información que permitan organizar el conocimiento etnoeducativo como un activo estratégico para fortalecer los procesos educativos, investigativos y territoriales del departamento del Chocó.

Figura 12. *Se cuantifica el conocimiento Etnoeducativo almacenado*

Nota. El 60% de los docentes encuestados manifiestan que NO se mide y/o cuantifica el conocimiento Etnoeducativo almacenado en documentos papel, electrónico y/o sistemas

informativos, evidenciado ello, que no existe un sistema estructural para el manejo del conocimiento Etnoeducativo.

3.4.1.2 Encuesta a empleados de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Pregunta 1: ¿Tiene conocimiento de estrategias que le permitan adquirir conocimiento Etnoeducativo?

Los resultados de la Tabla 15 evidencian una tendencia desfavorable frente al conocimiento de estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo. De los 100 participantes encuestados, 27, equivalentes al 27%, manifestaron que sí conocen estrategias que les permiten adquirir este tipo de conocimiento, mientras que 73, correspondientes al 73%, indicaron no tener conocimiento de dichas estrategias. Este resultado permite interpretar que existe una debilidad significativa en la apropiación de rutas, mecanismos o procedimientos orientados a la adquisición del saber etnoeducativo dentro del grupo consultado. En consecuencia, la mayoría de los participantes no dispone de referentes claros para identificar, acceder, organizar o incorporar conocimientos ancestrales en sus prácticas institucionales o comunitarias. Este hallazgo reafirma la necesidad de fortalecer procesos de formación, socialización y acompañamiento que permitan divulgar estrategias pertinentes para la adquisición del conocimiento etnoeducativo, de modo que los actores involucrados puedan participar de manera más activa en su recuperación, sistematización y aplicación en el contexto del departamento del Chocó.

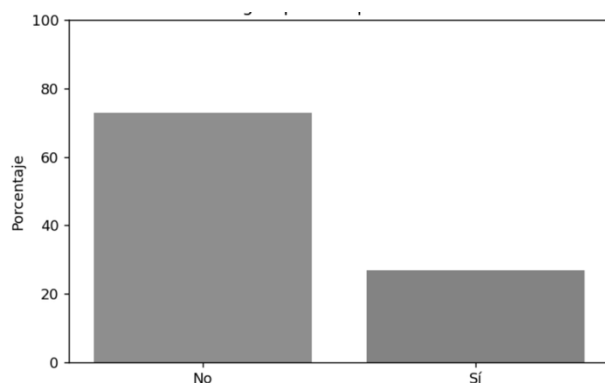
Tabla 15. *Conocimiento de estrategias que le permitan adquirir conocimiento Etnoeducativo*

Pregunta 1	Fi	Fr	Fr%
Si	27	0.27	27%
No	73	0.73	73%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 13 muestra una tendencia desfavorable frente al conocimiento de estrategias que permitan adquirir conocimiento etnoeducativo, dado que el 73% de los participantes encuestados manifestó no conocer dichas estrategias, mientras que solo el 27% indicó tener conocimiento de ellas. Este resultado permite interpretar que la mayoría de los actores consultados no cuenta con rutas claras, procedimientos definidos ni mecanismos institucionales suficientes para acceder, recuperar o apropiarse de saberes etnoeducativos. En consecuencia, la figura evidencia una debilidad importante en la gestión del conocimiento, especialmente en la fase de adquisición, pues sin estrategias conocidas y compartidas se dificulta la identificación de fuentes, la recuperación de saberes ancestrales y su posterior aplicación en procesos educativos, institucionales y territoriales. Este hallazgo reafirma la necesidad de implementar acciones formativas, espacios de socialización y orientaciones metodológicas que permitan fortalecer las capacidades de los actores para adquirir conocimiento etnoeducativo de manera organizada, contextualizada y pertinente para el departamento del Chocó.

Figura 13. *Conocimiento de estrategias que le permitan adquirir conocimiento Etnoeducativo*



Nota. El 73% de los empleados manifiesta no conocer estrategias para adquirir conocimiento Etnoeducativo. Esto evidencia una debilidad significativa en los procesos de formación y socialización institucional, lo que limita la apropiación, transmisión y aplicación del conocimiento Etnoeducativo dentro de las organizaciones.

Pregunta 2: ¿Existe motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización?

Los resultados de la Tabla 16 evidencian una tendencia altamente desfavorable respecto a la motivación para crear o desarrollar conocimiento etnoeducativo en la organización. De los 100 participantes encuestados, 19, equivalentes al 19%, manifestaron que sí existe motivación para impulsar este tipo de conocimiento, mientras que 81, correspondientes al 81%, indicaron que no perciben dicha motivación. Este resultado permite interpretar que las organizaciones vinculadas al contexto estudiado aún no han consolidado una cultura institucional orientada a promover la creación, recuperación y desarrollo de saberes etnoeducativos. En consecuencia, la ausencia de motivación limita la participación de los actores, reduce las posibilidades de innovación y dificulta la transformación del conocimiento ancestral en un recurso útil para la toma de decisiones. Este hallazgo confirma la necesidad de fortalecer estrategias de sensibilización, liderazgo, reconocimiento institucional y acompañamiento formativo que estimulen a los actores organizacionales a involucrarse activamente en la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó.

Tabla 16. *Motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización*

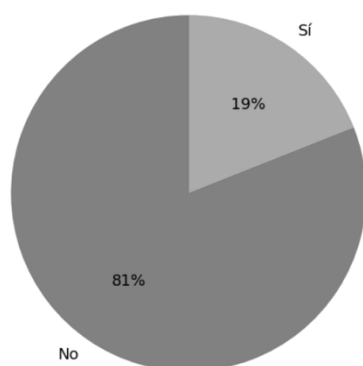
Pregunta 2	Fi	Fr	Fr%
Si	19	0.19	19%
No	81	0.81	81%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 14 evidencia una tendencia claramente desfavorable frente a la motivación para crear o desarrollar conocimiento etnoeducativo en la organización, dado que el 81% de los encuestados manifestó que no existe dicha motivación, mientras que solo el 19% respondió afirmativamente. Este resultado permite interpretar que el conocimiento etnoeducativo aún no es percibido como un recurso estratégico dentro de la gestión organizacional, principalmente porque los actores consultados no identifican con claridad su aplicación práctica en los procesos institucionales, administrativos o de toma de decisiones. En consecuencia, la baja motivación refleja una desconexión entre los saberes etnoeducativos y las dinámicas organizacionales, lo cual limita su valoración, apropiación y

sostenibilidad. Este hallazgo reafirma la necesidad de fortalecer mecanismos de sensibilización, liderazgo institucional, reconocimiento del saber ancestral y articulación entre conocimiento etnoeducativo y gestión organizacional, con el fin de convertirlo en una base de valor para el desarrollo educativo, sociocultural e institucional del departamento del Chocó.

Figura 14. *Motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización*



Nota. El 81% de los encuestados indica que no existe motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo, principalmente porque no perciben una aplicación práctica. Esto refleja una desconexión entre el conocimiento Etnoeducativo y la gestión organizacional, afectando su valoración y sostenibilidad.

Pregunta 3: ¿Existe motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización?

Los resultados de la Tabla 17 evidencian una tendencia ligeramente desfavorable respecto a la motivación para crear o desarrollar conocimiento etnoeducativo en la organización. De los 100 participantes encuestados, 44, equivalentes al 44%, manifestaron que sí existe motivación para promover este tipo de conocimiento, mientras que 56, correspondientes al 56%, indicaron que no perciben dicha motivación. Aunque la diferencia entre ambas respuestas no es amplia, el predominio de la opción negativa permite interpretar que la motivación organizacional aún no se encuentra suficientemente consolidada para impulsar de manera sistemática la producción, apropiación y aplicación del conocimiento etnoeducativo. En consecuencia, los datos reflejan la necesidad de fortalecer estrategias institucionales que estimulen la participación de los actores,

reconozcan el valor práctico de los saberes ancestrales y promuevan condiciones organizacionales favorables para su desarrollo. Este hallazgo confirma que el modelo de gestión propuesto debe incluir mecanismos de sensibilización, liderazgo, formación y reconocimiento que permitan convertir el conocimiento etnoeducativo en un recurso estratégico para la gestión educativa, sociocultural y territorial del departamento del Chocó.

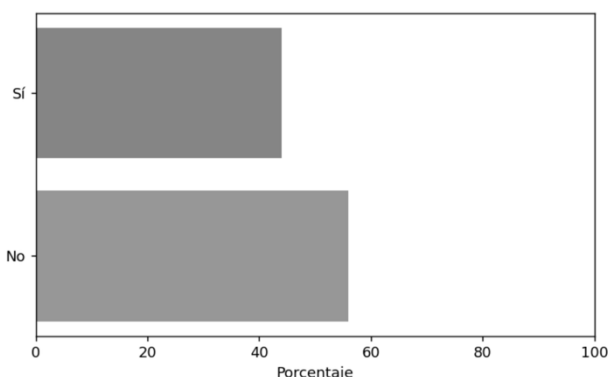
Tabla 17. *Motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización*

Pregunta 3	Fi	Fr	Fr%
Si	44	0.44	44%
No	56	0.56	56%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 15 evidencia una tendencia moderadamente desfavorable frente a la existencia de condiciones organizacionales para crear, actualizar o desarrollar conocimiento etnoeducativo, dado que el 56% de los encuestados manifestó una percepción negativa, mientras que el 44% respondió afirmativamente. Este resultado permite interpretar que, aunque existe una proporción importante de actores que reconoce algún nivel de motivación o posibilidad de desarrollo del conocimiento etnoeducativo, todavía predomina la percepción de ausencia de mecanismos claros para su innovación y actualización. En este sentido, la organización parece presentar limitaciones estructurales para promover procesos de mejora continúa asociados con los saberes culturales y tradicionales, lo cual puede afectar la sostenibilidad de la gestión del conocimiento. En consecuencia, la figura reafirma la necesidad de fortalecer políticas internas, estrategias de actualización, espacios de formación, mecanismos de participación y rutas institucionales que permitan dinamizar el conocimiento etnoeducativo como un recurso estratégico para la toma de decisiones, la gestión organizacional y el desarrollo educativo y territorial del departamento del Chocó.

Figura 15. *Motivación para crear o desarrollar conocimiento Etnoeducativo en la organización*



Nota. El 56% señala que no existen mecanismos para actualizar o innovar los conocimientos Etnoeducativos. Esto sugiere una estructura organizacional poco flexible y sin políticas claras para la mejora continua del conocimiento cultural y tradicional.

Pregunta 4: ¿Utiliza experiencias de vida del pasado para tomar mejores decisiones hoy?

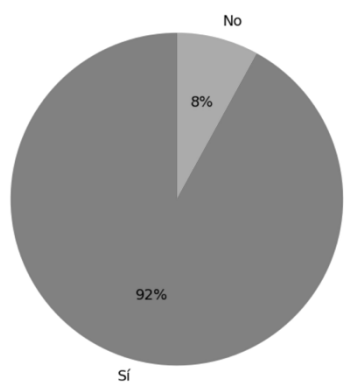
Los resultados de la Tabla 18 evidencian una tendencia altamente favorable frente al uso de experiencias de vida del pasado para orientar mejores decisiones en el presente. De los 100 participantes encuestados, 92, equivalentes al 92%, manifestaron que sí recurren a experiencias previas como referente para la toma de decisiones, mientras que 8 participantes, correspondientes al 8%, indicaron que no lo hacen. Este resultado permite interpretar que existe una valoración significativa de la experiencia acumulada como fuente de aprendizaje práctico, criterio especialmente relevante para la gestión del conocimiento etnoeducativo, dado que muchos saberes ancestrales se transmiten mediante vivencias, memoria comunitaria, relatos, prácticas cotidianas y aprendizajes intergeneracionales. En consecuencia, los datos muestran una fortaleza importante para el modelo propuesto, pues revelan disposición de los actores para reconocer el pasado como base de orientación del presente. No obstante, el desafío consiste en transformar estas experiencias individuales en conocimiento organizado, socializado y aprovechable institucionalmente, mediante procesos de sistematización, documentación y transferencia que permitan fortalecer la toma de decisiones educativas, culturales y territoriales en el departamento del Chocó.

Tabla 18. *Utiliza experiencias de vida del pasado para tomar mejores decisiones hoy*

Pregunta 4	Fi	Fr	Fr%
Si	92	0.92	92%
No	8	0.08	8%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 16 evidencia una tendencia altamente favorable frente al uso de experiencias de vida del pasado para orientar mejores decisiones en el presente, dado que el 92% de los encuestados manifestó recurrir a dichas experiencias, mientras que solo el 8% indicó no hacerlo. Este resultado permite interpretar que los participantes reconocen el conocimiento como un proceso acumulativo, construido a partir de vivencias, aprendizajes, prácticas culturales y memorias individuales o colectivas que conservan valor para la acción actual. En el contexto de la gestión del conocimiento etnoeducativo, esta tendencia representa una fortaleza significativa, porque demuestra que los actores consultados otorgan importancia a la experiencia previa como fuente de orientación, reflexión y toma de decisiones. No obstante, el reto consiste en transformar ese conocimiento experiencial en conocimiento sistematizado, socializado y organizacional, de modo que las experiencias acumuladas no permanezcan únicamente en el plano personal, sino que se conviertan en insumos para fortalecer procesos educativos, institucionales y territoriales en el departamento del Chocó.

Figura 16. *Utiliza experiencias de vida del pasado para tomar mejores decisiones hoy*

Nota. El 92% reconoce el valor de las experiencias pasadas en la toma de decisiones actuales. Esto evidencia que el conocimiento es entendido como acumulativo, constituyéndose en una fortaleza clave para fortalecer sistemas de gestión del conocimiento Etnoeducativo.

Pregunta 5: ¿Utiliza la tradición oral como mecanismo para compartir conocimiento Etnoeducativo?

Los resultados de la Tabla 19 evidencian una tendencia altamente favorable frente al uso de la tradición oral como mecanismo para compartir conocimiento etnoeducativo. De los 100 participantes encuestados, 96, equivalentes al 96%, manifestaron hacer uso frecuente de la tradición oral, mientras que solo 4 participantes, correspondientes al 4%, indicaron utilizarla de manera eventual. Este resultado permite interpretar que la oralidad continúa siendo el principal medio de transmisión, conservación y socialización de los saberes ancestrales en el contexto estudiado, lo cual confirma su papel central en la memoria cultural y en la gestión del conocimiento etnoeducativo del departamento del Chocó. Asimismo, los datos revelan una fortaleza significativa para el modelo propuesto, dado que existe una práctica viva de circulación del conocimiento basada en relatos, experiencias, consejos, historias, cantos, mitos y narrativas comunitarias. No obstante, el desafío consiste en complementar esta tradición oral con procesos de sistematización, registro y conservación, de manera que los saberes compartidos verbalmente puedan integrarse a repositorios, materiales pedagógicos y estrategias institucionales sin perder su sentido cultural ni su vínculo con la comunidad.

Tabla 19. *Utiliza la tradición oral como mecanismo para compartir conocimiento Etnoeducativo*

Pregunta 5	Fi	Fr	Fr%
Uso frecuente	96	0.96	96%
Uso eventual	4	0.04	4%

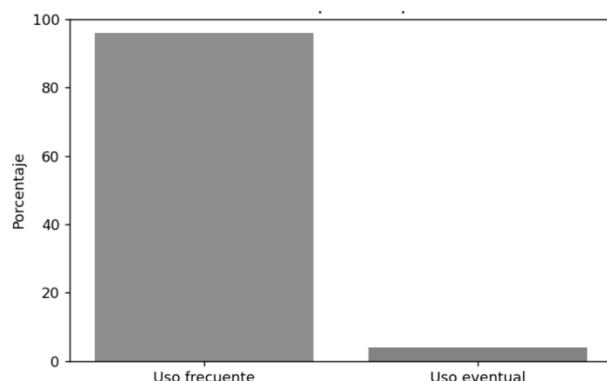
Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 17 evidencia una tendencia ampliamente favorable hacia el uso de la tradición oral como mecanismo principal para compartir conocimiento etnoeducativo, dado que el 96% de los empleados encuestados manifestó utilizarla de manera frecuente,

mientras que apenas el 4% señaló un uso eventual. Este resultado confirma la centralidad de la oralidad en la transmisión de saberes ancestrales, experiencias comunitarias, memorias culturales y prácticas propias del departamento del Chocó. En este sentido, la tradición oral se presenta como una fortaleza cultural para la gestión del conocimiento etnoeducativo, porque mantiene vivos los relatos, valores, aprendizajes y referentes identitarios que circulan entre generaciones. No obstante, la alta dependencia de la oralidad también revela un desafío importante: si estos saberes no se complementan con procesos de documentación, sistematización y conservación tecnológica, pueden perderse, fragmentarse o quedar limitados al recuerdo individual. Por tanto, la figura reafirma la necesidad de articular la tradición oral con repositorios, registros audiovisuales, archivos comunitarios y materiales pedagógicos que garanticen su preservación, circulación y uso institucional sin desvirtuar su sentido cultural.

Figura 17. *Utiliza la tradición oral como mecanismo para compartir conocimiento*

Etnoeducativo



Nota. El 96% de los empleados utiliza la tradición oral como principal mecanismo de transmisión del conocimiento Etnoeducativo. Esto confirma su importancia cultural; sin embargo, también revela la necesidad de complementarla con mecanismos documentales y tecnológicos que aseguren su preservación.

Pregunta 6: ¿Existen indicadores para medir el conocimiento Etnoeducativo en la organización?

Los resultados de la Tabla 20 evidencian una ausencia total de indicadores para medir el conocimiento etnoeducativo en la organización, dado que el 100% de los participantes encuestados respondió negativamente, mientras que ninguna respuesta se

ubicó en la opción afirmativa. Este hallazgo representa una debilidad crítica dentro del proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo, debido a que la inexistencia de indicadores impide valorar de manera objetiva la producción, sistematización, circulación, apropiación y aplicación de los saberes ancestrales en los procesos organizacionales. Asimismo, esta situación limita la posibilidad de hacer seguimiento, evaluar avances, identificar brechas y tomar decisiones fundamentadas en evidencia. En consecuencia, los datos confirman la necesidad de diseñar un sistema de indicadores contextualizados que permita medir el conocimiento etnoeducativo como activo estratégico, articulando criterios pedagógicos, culturales, institucionales y territoriales que favorezcan su preservación, valoración y uso efectivo en el departamento del Chocó.

Tabla 20. *Existen indicadores para medir el conocimiento Etnoeducativo en la organización*

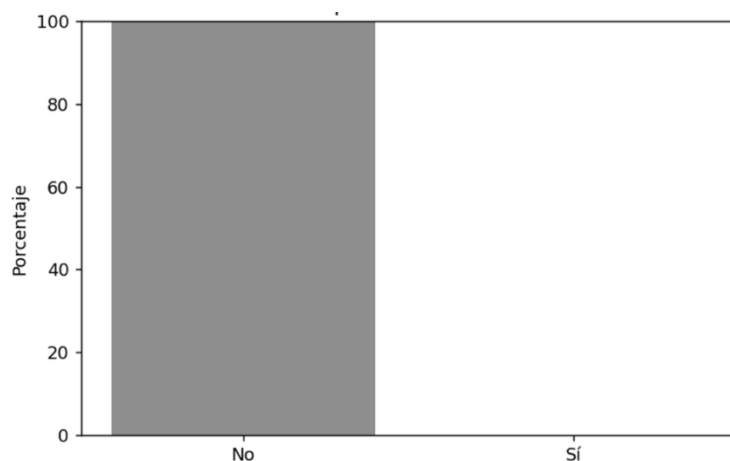
Pregunta 6	Fi	Fr	Fr%
Si	0	0.0	0%
No	100	1.0	100%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 18 evidencia una situación crítica en la gestión organizacional del conocimiento etnoeducativo, dado que el 100% de los empleados encuestados afirmó que no existen indicadores para medir dicho conocimiento dentro de la organización. Este resultado permite interpretar que no se cuenta con criterios, instrumentos ni mecanismos formales para valorar la producción, conservación, circulación, apropiación y aplicación de los saberes etnoeducativos en los procesos institucionales. La ausencia total de indicadores limita la posibilidad de evaluar avances, reconocer impactos, identificar debilidades y establecer acciones de mejora continua, lo que afecta directamente la sostenibilidad del conocimiento ancestral como recurso estratégico. En consecuencia, la figura confirma la necesidad de incorporar al modelo propuesto un sistema de medición contextualizado, capaz de traducir el conocimiento etnoeducativo en evidencias verificables para orientar la

toma de decisiones, fortalecer la gestión institucional y promover el desarrollo educativo, sociocultural y territorial del departamento del Chocó.

Figura 18. *Existen indicadores para medir el conocimiento Etnoeducativo en la organización*



Nota. El 100% de los empleados afirma que no existen indicadores para medir el conocimiento Etnoeducativo. Esto representa un vacío crítico en la gestión organizacional, ya que impide evaluar avances, impactos y procesos de mejora.

Pregunta 7: ¿Existe control sobre el conocimiento Etnoeducativo en la organización?

Los resultados de la Tabla 21 evidencian una tendencia desfavorable frente al control del conocimiento etnoeducativo en la organización. De los 100 participantes encuestados, 30, equivalentes al 30%, manifestaron que sí existe algún tipo de control sobre dicho conocimiento, mientras que 70, correspondientes al 70%, indicaron que no se cuenta con mecanismos de control. Este resultado permite interpretar que la gestión organizacional del conocimiento etnoeducativo presenta debilidades importantes en cuanto al seguimiento, organización, resguardo y uso sistemático de los saberes ancestrales. En consecuencia, la mayoría de los encuestados percibe que el conocimiento etnoeducativo circula sin una estructura formal que permita identificarlo, conservarlo, actualizarlo y aplicarlo en los procesos institucionales. Este hallazgo reafirma la necesidad de fortalecer mecanismos de control, registro, evaluación y trazabilidad dentro del modelo propuesto, con el fin de

garantizar que el conocimiento etnoeducativo sea gestionado como un activo estratégico para la toma de decisiones, la planificación educativa y el desarrollo sociocultural del departamento del Chocó.

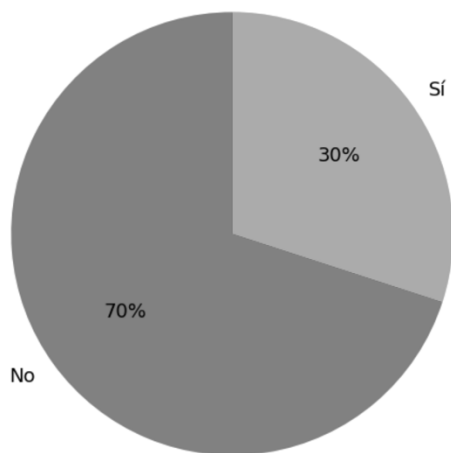
Tabla 21. *Existe control sobre el conocimiento Etnoeducativo en la organización*

Pregunta 7	Fi	Fr	Fr%
Si	30	0.3	30%
No	70	0.7	70%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 19 evidencia una tendencia desfavorable respecto al control del conocimiento etnoeducativo en la organización, dado que el 70% de los encuestados manifestó que no existe control sobre este tipo de conocimiento, mientras que solo el 30% indicó que sí se cuenta con algún mecanismo al respecto. Este resultado confirma que los procesos de captación, sistematización, seguimiento y resguardo del conocimiento etnoeducativo son insuficientes o no se encuentran formalmente establecidos dentro del contexto institucional. En consecuencia, la ausencia de control limita la posibilidad de identificar qué saberes existen, dónde se encuentran, quiénes los producen, cómo circulan y de qué manera pueden ser utilizados para fortalecer la toma de decisiones. Este hallazgo reafirma la necesidad de implementar un modelo de gestión que incorpore mecanismos de registro, trazabilidad, actualización y evaluación del conocimiento etnoeducativo, con el fin de convertirlo en un activo organizacional capaz de aportar al desarrollo educativo, cultural e institucional del departamento del Chocó.

Figura 19. *Existe control sobre el conocimiento Etnoeducativo en la organización*



Nota. El 70% manifiesta no tener control sobre el conocimiento Etnoeducativo organizacional, lo que confirma que los mecanismos de captación, sistematización y seguimiento son insuficientes o inexistentes dentro del contexto institucional.

Pregunta 8: ¿Se mide o cuantifica el conocimiento etnoeducativo almacenado en documentos o sistemas?

Los resultados de la Tabla 22 evidencian una tendencia altamente desfavorable frente a la medición o cuantificación del conocimiento etnoeducativo almacenado en documentos o sistemas. De los 100 participantes encuestados, solo 10, equivalentes al 10%, afirmaron que sí se mide o cuantifica este conocimiento, mientras que 90 participantes, correspondientes al 90%, manifestaron que no se realiza dicho proceso. Este hallazgo permite interpretar que la organización carece de mecanismos suficientemente estructurados para inventariar, clasificar, cuantificar y hacer seguimiento al conocimiento etnoeducativo disponible en soportes físicos, digitales o sistemas de información. En consecuencia, la ausencia de medición limita la posibilidad de conocer el volumen, estado, ubicación, actualización y utilidad del saber almacenado, afectando su aprovechamiento en la planificación, la toma de decisiones y la gestión institucional. Por tanto, los datos reafirman la necesidad de implementar indicadores, repositorios y procedimientos de control documental que permitan convertir el conocimiento etnoeducativo en un recurso organizado, verificable y estratégico para el desarrollo educativo, sociocultural y territorial del departamento del Chocó.

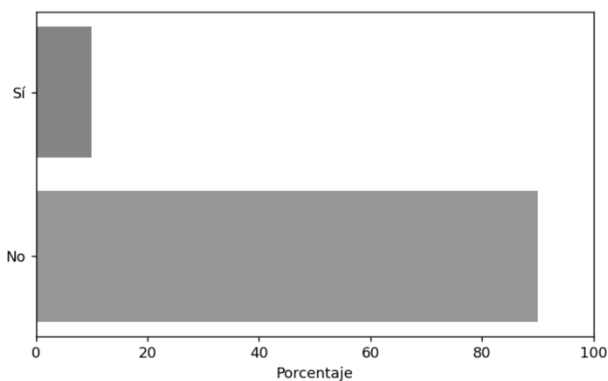
Tabla 22. *Se mide o cuantifica el conocimiento etnoeducativo almacenado en documentos o sistemas*

Pregunta 8	Fi	Fr	Fr%
Si	10	0.1	10%
No	90	0.9	90%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Datos obtenidos mediante encuesta aplicada a la muestra del estudio.

La Figura 20 evidencia una tendencia altamente desfavorable frente a la medición o cuantificación del conocimiento etnoeducativo almacenado en documentos o sistemas, dado que el 90% de los encuestados afirmó que este proceso no se realiza, mientras que solo el 10% indicó que sí existe algún nivel de medición. Este resultado permite interpretar que la organización carece de un sistema estructurado para inventariar, clasificar, actualizar y valorar el conocimiento etnoeducativo disponible en soportes físicos, digitales o institucionales. En consecuencia, la ausencia de cuantificación limita la reutilización del saber ancestral, dificulta su preservación y reduce su aporte a la planificación educativa, la toma de decisiones y la mejora de los procesos organizacionales. Este hallazgo confirma la necesidad de implementar repositorios, indicadores, protocolos de registro y mecanismos de seguimiento que permitan transformar el conocimiento etnoeducativo almacenado en un activo institucional verificable, accesible y útil para el fortalecimiento educativo, sociocultural y territorial del departamento del Chocó.

Figura 20. *Se mide o cuantifica el conocimiento etnoeducativo almacenado en documentos o sistemas*



Nota. El 90% afirma que no se mide ni cuantifica el conocimiento almacenado, lo que evidencia la ausencia de un sistema estructurado de gestión del conocimiento Etnoeducativo, limitando su reutilización, actualización y preservación institucional.

3.4.2. Análisis cualitativos

El análisis cualitativo constituye una fase esencial de la investigación, en tanto permite interpretar en profundidad los significados, percepciones, experiencias y valoraciones de los actores vinculados con la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. A diferencia del análisis cuantitativo, centrado en frecuencias y porcentajes, este apartado busca comprender las razones, sentidos y dinámicas que explican las tendencias identificadas en los datos, especialmente aquellas relacionadas con la transmisión oral, la escasa sistematización del conocimiento, la débil existencia de indicadores, la limitada motivación institucional y la necesidad de fortalecer procesos de gestión más organizados. Para ello, se consideran los aportes obtenidos mediante entrevistas, observación y análisis documental, con el propósito de reconocer cómo los directivos docentes, docentes, empleados y actores comunitarios comprenden, producen, comparten y valoran los saberes etnoeducativos. En este sentido, el análisis cualitativo permite aproximarse a la dimensión cultural, pedagógica e institucional del fenómeno, evidenciando no solo las dificultades existentes, sino también las posibilidades de transformación que sustentan la pertinencia del Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo en el Departamento del Chocó.

3.4.2.1 Entrevista a directivos de instituciones sociales y educativas del Departamento del Chocó.

Los hallazgos cualitativos derivados de la asamblea con directivos docentes evidencian que la definición y selección de estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo debe partir de una articulación directa con el Proyecto Educativo Institucional y con los planes de estudio. El 76% de los participantes consideró que la integración de este conocimiento requiere transversalización curricular, de modo que los saberes propios no queden reducidos a actividades ocasionales, sino que se incorporen a las áreas, proyectos pedagógicos y prácticas formativas de manera organizada. Esta apreciación resulta coherente con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, en cuanto plantea que la etnoeducación debe articularse curricularmente en los establecimientos educativos para responder a la diversidad cultural de los grupos étnicos del país. En consecuencia, el análisis permite afirmar que la gestión del conocimiento etnoeducativo exige pasar de una visión complementaria a una estructura institucionalizada, donde el PEI funcione como eje orientador para recuperar, organizar y aplicar los saberes ancestrales en la formación de los estudiantes.

De igual manera, los directivos docentes identificaron la motivación del profesorado como una condición indispensable para fortalecer la producción y actualización del conocimiento etnoeducativo. El 59% señaló la importancia de promover la participación continua en proyectos con enfoque etnoeducativo y en ferias internas y externas, mientras que el 41% destacó la asistencia a concursos, festivales y eventos académicos como estrategias para estimular la innovación pedagógica. Esta tendencia permite interpretar que la motivación docente se vincula con el reconocimiento público, la circulación de experiencias y la posibilidad de que las comunidades valoren las propuestas desarrolladas en las instituciones. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional reconoce los espacios de encuentro, intercambio y compartir de saberes como escenarios relevantes para fortalecer la educación intercultural y la apuesta etnoeducativa en Colombia. Por tanto, las ferias etnoeducativas, los encuentros académicos y los ejercicios comunitarios de evaluación pueden constituirse en mecanismos de socialización, validación y actualización del conocimiento producido por docentes y estudiantes.

Asimismo, los participantes señalaron que las prácticas pedagógicas etnoeducativas permiten mejorar el quehacer de docentes y estudiantes, siempre que sean compartidas, evaluadas y retroalimentadas en espacios institucionales y comunitarios. Desde esta

perspectiva, la socialización del conocimiento debe apoyarse en mecanismos confiables, eficaces y eficientes, tales como el intercambio entre instituciones educativas, comunidad local y actores territoriales. No obstante, también se reconoce una debilidad importante: las instituciones hacen uso de la evaluación y la práctica como referentes generales para valorar el conocimiento etnoeducativo, pero no cuentan con instrumentos definidos para ejercer control sistemático sobre su existencia, circulación e impacto. La literatura reciente sobre prácticas pedagógicas transformadoras desde la etnoeducación destaca que el conocimiento del territorio y las estrategias contextualizadas aportan elementos esenciales al proceso educativo, aunque requieren continuidad, organización y compromiso institucional. En consecuencia, el análisis cualitativo confirma la necesidad de un modelo de gestión que articule currículo, motivación docente, ferias, evaluación comunitaria, sistematización de experiencias e instrumentos de seguimiento para convertir el conocimiento etnoeducativo en una base organizacional útil para la toma de decisiones.

3.4.2.2 Revisión de documentos legislativos y plan de desarrollo departamental del chocó.

La revisión de documentos legislativos y del Plan de Desarrollo Departamental del Chocó permite reconocer que la gestión del conocimiento etnoeducativo se encuentra respaldada por un marco normativo amplio, pero aún requiere mayor concreción operativa en los instrumentos de planeación territorial. La Constitución Política de Colombia reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación, y además define la educación como un derecho y servicio público con función social orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los bienes culturales. Esta base constitucional otorga legitimidad a la incorporación de saberes ancestrales en los procesos educativos, pero también exige que dichos saberes sean gestionados, documentados y proyectados institucionalmente.

Tabla 23 Matriz de análisis documental para la revisión de documentos legislativos y de planeación relacionados con la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó

Documento analizado	Naturaleza del documento	Criterio de evaluación	Aspectos a revisar	Hallazgos esperados	Relación con la gestión del conocimiento etnoeducativo	Valoración para la investigación
Constitución Política de Colombia de 1991	Norma superior del ordenamiento jurídico colombiano	Reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y educativa	Artículos relacionados con diversidad cultural, derecho a la educación, participación comunitaria y protección de grupos étnicos	Identificación de fundamentos constitucionales que legitiman la educación pertinente para comunidades étnicas	Aporta la base jurídica para reconocer los saberes ancestrales como parte del patrimonio cultural y educativo del país	Permite sustentar la pertinencia legal del modelo desde el derecho a la educación, la diversidad cultural y la participación social
Ley 115 de 1994, Ley General de Educación	Ley educativa nacional	Inclusión de la etnoeducación en el sistema educativo colombiano	Artículos 55, 56 y demás disposiciones sobre educación para grupos étnicos	Reconocimiento de la etnoeducación como modalidad orientada a comunidades con cultura, lengua, tradiciones y fueros propios	Permite vincular el conocimiento etnoeducativo con el currículo, el PEI, los planes de estudio y la formación integral	Fortalece la relación entre el modelo propuesto y la organización institucional de la educación en Colombia
Decreto 804 de 1995	Decreto reglamentario de la atención educativa para grupos étnicos	Pertinencia cultural y participación comunitaria en la educación	Lineamientos sobre currículo, docentes, procesos pedagógicos, participación de comunidades y respeto por tradiciones	Identificación de orientaciones específicas para la atención educativa de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos	Aporta criterios para gestionar saberes propios desde la comunidad, la escuela y el territorio	Sirve como soporte normativo directo para la propuesta de gestión del conocimiento etnoeducativo
Ley 21 de 1991	Ley aprobatoria del Convenio 169 de la OIT	Reconocimiento de derechos de pueblos indígenas y tribales	Disposiciones sobre identidad, participación, cultura, educación y consulta a comunidades étnicas	Reconocimiento del derecho de los pueblos a conservar sus instituciones, valores, prácticas y formas propias de conocimiento	Refuerza la necesidad de que la gestión del conocimiento etnoeducativo respete la autonomía, la	Aporta sustento jurídico internacional incorporado al ordenamiento colombiano

					participación y la memoria cultural	
Ley 594 de 2000, Ley General de Archivos	Ley nacional sobre gestión documental	Conservación, organización y acceso a documentos	Disposiciones sobre archivos, memoria institucional, gestión documental y preservación de información	Identificación de criterios para organizar, conservar y consultar documentos institucionales	Permite fundamentar la creación de repositorios, archivos pedagógicos y memoria etnoeducativa organizacional	Fortalece el componente de sistematización, codificación y conservación del conocimiento etnoeducativo
Ley 1712 de 2014	Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública	Accesibilidad, transparencia y circulación de la información	Normas sobre acceso a información pública, publicación de datos y gestión transparente	Reconocimiento de la importancia de garantizar acceso a la información institucional	Sustenta la necesidad de que el conocimiento etnoeducativo almacenado sea accesible, consultable y útil para la toma de decisiones	Aporta soporte para el diseño de mecanismos abiertos de consulta y difusión del conocimiento
Decreto 1860 de 1994	Decreto reglamentario de la Ley General de Educación	Organización institucional y Proyecto Educativo Institucional	Disposiciones sobre PEI, currículo, comunidad educativa y organización escolar	Identificación del PEI como instrumento central para incorporar la etnoeducación en la vida institucional	Permite articular el conocimiento etnoeducativo con la planeación escolar, los planes de estudio y la gestión institucional	Aporta criterios para transversalizar el conocimiento etnoeducativo en la estructura educativa
Plan de Desarrollo Departamental del Chocó 2024–2027	Instrumento de planeación territorial	Inclusión del conocimiento etnoeducativo en la planeación departamental	Diagnóstico territorial, líneas estratégicas, educación, cultura, ciencia, tecnología, innovación y desarrollo social	Identificación de oportunidades o vacíos frente al tratamiento del conocimiento etnoeducativo en la planeación regional	Permite valorar si el conocimiento ancestral, pedagógico y cultural aparece como recurso estratégico para el	Evidencia la necesidad de incorporar un componente específico sobre gestión del conocimiento etnoeducativo

					desarrollo del departamento	
Proyectos Educativos Institucionales de instituciones del Chocó	Documento institucional educativo	Transversalización de la etnoeducación en la escuela	Misión, visión, currículo, proyectos pedagógicos, enfoque cultural y participación comunitaria	Identificación del nivel de incorporación de saberes ancestrales en la identidad institucional y el currículo	Permite analizar si el conocimiento etnoeducativo se articula con la práctica pedagógica y la gestión escolar	Aporta evidencia sobre la distancia entre la norma, la planeación institucional y la práctica educativa
Planes de estudio institucionales	Documento curricular	Incorporación curricular del conocimiento etnoeducativo	Áreas, asignaturas, competencias, contenidos, estrategias didácticas y evaluación	Identificación de contenidos, actividades o vacíos relacionados con saberes etnoeducativos	Permite valorar si el conocimiento etnoeducativo está presente en la enseñanza y aprendizaje cotidiano	Favorece la triangulación con encuestas y entrevistas sobre estrategias de aula
Documentos de investigaciones, memorias y registros etnoeducativos	Fuente académica, comunitaria o institucional	Producción, conservación y circulación del conocimiento etnoeducativo	Investigaciones, memorias, cartillas, relatos, experiencias, informes, registros escritos, sonoros o audiovisuales	Identificación de saberes producidos, experiencias significativas y formas de conservación documental	Permite reconocer fuentes de conocimiento etnoeducativo y su posible integración al repositorio del modelo	Fortalece la construcción de la memoria etnoeducativa organizacional

La matriz de análisis documental constituye un instrumento fundamental para organizar, examinar e interpretar los documentos legislativos, normativos, institucionales y de planeación relacionados con la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. Su propósito es identificar de qué manera las normas nacionales, los planes de desarrollo, los proyectos educativos institucionales, los planes de estudio y otros documentos de carácter académico o comunitario reconocen, orientan o limitan la incorporación de los saberes etnoeducativos en los procesos educativos, institucionales y territoriales. De esta forma, la matriz permite establecer una lectura sistemática sobre la presencia de la etnoeducación, la diversidad cultural, la participación comunitaria, la gestión documental, la conservación de la memoria y la circulación del conocimiento ancestral en los referentes que sustentan la acción educativa y pública del territorio.

Asimismo, esta matriz facilita la valoración crítica de la relación existente entre el marco legal colombiano, la planeación departamental y las prácticas institucionales vinculadas con el conocimiento etnoeducativo. A través de criterios previamente definidos, se busca reconocer si los documentos revisados incluyen lineamientos, estrategias, mecanismos o vacíos frente a la identificación, sistematización, conservación, socialización, evaluación y uso de los saberes propios del contexto chocoano. En consecuencia, el análisis documental no se limita a describir el contenido de las normas o planes, sino que permite interpretar su nivel de pertinencia, aplicabilidad y contribución al fortalecimiento de una gestión organizada del conocimiento etnoeducativo.

De igual manera, la matriz aporta insumos relevantes para la triangulación de los resultados obtenidos mediante encuestas, entrevistas y observación, al contrastar la información empírica con los referentes documentales que regulan y orientan la educación en contextos étnicos. Este procedimiento permite evidenciar la distancia o coherencia entre lo establecido en los documentos y lo que efectivamente ocurre en las instituciones educativas y organizaciones del territorio. Por tanto, la matriz de análisis documental se convierte en una herramienta clave para sustentar la necesidad del Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo, al demostrar la importancia de articular normativa, planeación, currículo, memoria cultural y toma de decisiones en función del desarrollo educativo, sociocultural e institucional del Departamento del Chocó.

En esa misma dirección, la Ley 115 de 1994 constituye un referente normativo esencial, porque define la educación para grupos étnicos como aquella dirigida a comunidades con cultura, lengua, tradiciones y fueros propios, vinculada al ambiente, al proceso productivo, social y cultural. Esta disposición permite comprender que el conocimiento etnoeducativo no debe abordarse como contenido complementario, sino como parte sustantiva de la formación escolar en territorios culturalmente diversos. Sin embargo, la revisión documental evidencia que su aplicación requiere mayores niveles de sistematización, pues la existencia normativa no garantiza por sí misma que las instituciones clasifiquen, conserven o utilicen los saberes propios en sus proyectos educativos. El Laboratorio de Economía de la Educación (2024) plantea que la etnoeducación en Colombia ha contribuido a visibilizar identidades culturales, aunque persisten desafíos en su consolidación institucional.

Asimismo, el Decreto 804 de 1995 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y ofrece lineamientos para que los procesos educativos respondan a las condiciones culturales, lingüísticas, sociales y territoriales de las comunidades. Este decreto resulta relevante para el estudio porque permite situar la gestión del conocimiento etnoeducativo como una responsabilidad institucional que debe vincular currículo, comunidad, tradición y participación. No obstante, al revisar su relación con la realidad chocoana, se identifica que los saberes ancestrales continúan dispersos en prácticas orales, documentos institucionales, memorias comunitarias y experiencias pedagógicas poco sistematizadas. Moreno Beltrán (2022) sostiene que la etnoeducación requiere relaciones horizontales entre escuela, comunidad y territorio, perspectiva que confirma la necesidad de avanzar hacia mecanismos participativos de recuperación, organización y uso de los conocimientos propios.

Por otra parte, el Plan de Desarrollo Departamental del Chocó 2024–2027 “El Chocó en Ruta Hacia el Progreso” se presenta como un instrumento estratégico de planeación territorial que busca cimentar bases para rutas de desarrollo, cultura, transformación institucional e infraestructura. Su revisión resulta fundamental, porque permite observar cómo se proyectan las prioridades regionales y qué lugar ocupa la educación dentro de la visión de desarrollo departamental. Sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, se advierte la necesidad de incorporar un análisis más

específico sobre el estado del conocimiento etnoeducativo, sus fuentes, actores, flujos, niveles de sistematización e incidencia en la toma de decisiones. Chaparro Prieto (2024) afirma que la gestión del conocimiento en contextos educativos exige organizar y utilizar el saber disponible para fortalecer procesos académicos y organizacionales.

En consecuencia, la revisión documental permite identificar una brecha entre el reconocimiento normativo de la diversidad étnica y la existencia de instrumentos técnicos que permitan gestionar el conocimiento etnoeducativo como recurso estratégico. El Chocó posee una riqueza cultural, lingüística, territorial y biocultural que podría aportar a la planificación educativa y al desarrollo regional; sin embargo, dicha riqueza requiere ser convertida en información organizada, accesible y evaluable. Borja (2025) advierte que los saberes ancestrales agroecológicos del Chocó han perdido vigencia social cuando no se articulan con procesos educativos e institucionales capaces de preservarlos y proyectarlos. Esta observación fortalece la idea de que el conocimiento etnoeducativo no debe permanecer disperso, sino integrarse a diagnósticos, repositorios, planes institucionales y estrategias de desarrollo territorial.

De igual forma, el análisis de los documentos evidencia que los planes de desarrollo y los instrumentos educativos deben avanzar hacia una mayor articulación entre política pública, gestión institucional y saber comunitario. La ausencia de un epígrafe específico que caracterice el estado del conocimiento etnoeducativo limita la posibilidad de reconocer qué saberes existen, quiénes los producen, cómo circulan y de qué manera pueden aportar a la mejora de los procesos pedagógicos. Esta omisión reduce la capacidad de formular estrategias basadas en evidencia cultural y territorial. Muñoz Sánchez (2024) señala que los enfoques de educación propia e intercultural exigen comprender las formas particulares de producción del conocimiento en comunidades diversas. Por tanto, la planeación departamental requiere ampliar su mirada hacia una gestión más precisa del capital cultural y pedagógico del territorio.

A su vez, la revisión normativa permite afirmar que la gestión del conocimiento etnoeducativo debe asumirse como una mediación entre derechos culturales, procesos educativos y desarrollo regional. La Constitución, la Ley General de Educación, el Decreto 804 de 1995 y el Plan de Desarrollo Departamental ofrecen bases jurídicas e institucionales para reconocer la diversidad, pero la investigación muestra que aún se requieren

procedimientos que permitan capturar, clasificar, conservar, transferir y evaluar los saberes propios. La evaluación de la estrategia de etnoeducación desarrollada por UNICEF en Cauca y Chocó evidenció la importancia de valorar la pertinencia, efectividad y sostenibilidad de las acciones etnoeducativas en contextos territoriales específicos (UNICEF, 2022). Esta perspectiva permite sostener que el modelo propuesto debe responder tanto al marco normativo como a las necesidades concretas de gestión del conocimiento en el departamento.

En ese sentido, la incorporación del conocimiento etnoeducativo en los Proyectos Educativos Institucionales, planes de estudio y planes de desarrollo debe superar el nivel declarativo para convertirse en una práctica organizada de planeación, seguimiento y evaluación. La revisión documental muestra que las instituciones requieren instrumentos que permitan registrar fuentes orales, escritas y audiovisuales, así como identificar líneas de conocimiento, actores gestores, buenas prácticas y productos pedagógicos. Sin estas herramientas, el conocimiento ancestral corre el riesgo de permanecer en la informalidad o depender únicamente de la memoria individual de sabedores, docentes y líderes comunitarios. Marín-Araujo (2023) destaca que la sistematización de experiencias etnoeducativas permite convertir aprendizajes dispersos en conocimiento organizado, comunicable y útil para el fortalecimiento de la práctica educativa.

De manera complementaria, el análisis del Plan de Desarrollo Departamental permite reconocer una oportunidad para vincular la gestión del conocimiento etnoeducativo con la transformación institucional y el desarrollo social sostenible. Si el plan busca consolidar rutas de progreso y fortalecer la cultura como eje territorial, entonces resulta pertinente integrar un componente específico orientado a la memoria etnoeducativa, la investigación comunitaria, la innovación pedagógica y la toma de decisiones basada en saberes propios. Esta integración permitiría que la etnoeducación se articule con políticas de calidad educativa, inclusión, identidad cultural, participación comunitaria y fortalecimiento institucional. Santos (2025) sostiene que una educación intercultural de calidad exige dimensiones de implementación que relacionen pertinencia cultural, práctica pedagógica y condiciones institucionales, argumento que respalda la necesidad de incorporar estos elementos en la planeación chocoana.

Finalmente, la revisión de documentos legislativos y del Plan de Desarrollo Departamental confirma que la propuesta de transformación debe incorporar procedimientos de sistematización, indicadores, repositorios, mecanismos de actualización y espacios de participación que permitan gestionar de forma confiable el conocimiento etnoeducativo. La normativa colombiana reconoce la diversidad étnica y cultural, mientras la planeación departamental ofrece una ruta de desarrollo; sin embargo, entre ambos niveles se requiere un modelo que conecte el saber ancestral con la gestión educativa, institucional y territorial. De esta manera, el MOSIGE-C se justifica como una respuesta a la dispersión de la información, a la ausencia de mecanismos de control y a la necesidad de convertir los saberes del Chocó en bases de valor para la toma de decisiones. En consecuencia, la revisión documental respalda la pertinencia de una gestión etnoeducativa sistémica, participativa y contextualizada.

3.5. Redacción de resultados y discusión

La redacción de resultados y discusión constituye un apartado fundamental dentro del proceso investigativo, en tanto permite presentar, interpretar y contrastar los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de información. En esta sección se integran los resultados cuantitativos y cualitativos derivados de las encuestas, entrevistas, observación y análisis documental, con el propósito de comprender el estado actual de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. De esta manera, los datos no se exponen como cifras o testimonios aislados, sino como evidencias que permiten reconocer tendencias, regularidades, fortalezas, debilidades y necesidades asociadas con la producción, sistematización, socialización, evaluación y aplicación de los saberes etnoeducativos.

El análisis de los resultados de la encuesta constituye una fase fundamental para comprender el estado actual de la gestión del conocimiento etnoeducativo en las instituciones educativas del Departamento del Chocó. A través de este procedimiento se examinan las respuestas obtenidas de los docentes participantes, con el propósito de identificar tendencias, regularidades, fortalezas y debilidades relacionadas con la adquisición, motivación, innovación, socialización, evaluación, control y cuantificación del conocimiento etnoeducativo. En este sentido, la encuesta permitió obtener información

empírica relevante sobre la manera como los actores educativos perciben, incorporan y gestionan los saberes ancestrales dentro de sus prácticas pedagógicas e institucionales.

Desde esta perspectiva, los resultados no se interpretan únicamente como datos porcentuales, sino como evidencias que permiten valorar el nivel de desarrollo de los procesos asociados con la gestión del conocimiento etnoeducativo. Cada pregunta aporta elementos para reconocer si existen estrategias definidas, mecanismos de socialización, motivación institucional, procedimientos de evaluación y formas de sistematización del conocimiento en el contexto escolar. Asimismo, el análisis permite establecer relaciones entre las respuestas obtenidas y las dimensiones definidas para la triangulación, favoreciendo una lectura más integral del fenómeno investigado.

El resultado correspondiente a la dimensión “estrategias de adquisición del conocimiento etnoeducativo” evidencia una tendencia desfavorable, dado que solo 10 docentes, equivalentes al 20% de la muestra, afirmaron que definen y seleccionan estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo en su proceso educativo. En contraste, 40 docentes, correspondientes al 80%, manifestaron no realizar esta práctica, lo cual revela una debilidad significativa en la planeación pedagógica y en la apropiación institucional de los saberes propios del territorio. Este hallazgo permite inferir que el conocimiento etnoeducativo aún no se incorpora de manera sistemática como recurso formativo, pese a su importancia para fortalecer la pertinencia cultural de la educación. Chaparro Prieto (2024) sostiene que la gestión del conocimiento en instituciones educativas exige dinámicas organizadas para documentar, compartir y utilizar el saber disponible en función de la mejora académica e institucional.

En correspondencia con lo anterior, la baja proporción de respuestas afirmativas permite interpretar que la adquisición del conocimiento etnoeducativo depende, en gran medida, de iniciativas aisladas o prácticas individuales, más que de una orientación institucional consolidada. Esta situación limita la posibilidad de que los docentes identifiquen fuentes, seleccionen contenidos culturales pertinentes, reconozcan saberes comunitarios y los integren de manera coherente en sus procesos de enseñanza. En el contexto del Pacífico colombiano, Mosquera (2024) advierte que la transmisión de saberes ancestrales ha sido relegada por transformaciones contemporáneas, pese a su valor para orientar estrategias educativas contextualizadas. Por tanto, el dato obtenido confirma la

necesidad de fortalecer rutas pedagógicas que permitan convertir el saber ancestral en conocimiento educativo sistematizado, aplicable y articulado con las necesidades formativas del departamento del Chocó.

Desde una perspectiva analítica, la tendencia desfavorable registrada en esta dimensión constituye un indicador relevante para la triangulación de datos, pues permite contrastar la limitada definición de estrategias docentes con los hallazgos cualitativos relacionados con la dispersión del conocimiento, la ausencia de mecanismos formales de sistematización y la débil incorporación del saber etnoeducativo en los procesos institucionales. Este resultado respalda la pertinencia del Modelo de Gestión del Conocimiento Etnoeducativo, en tanto evidencia la necesidad de diseñar procedimientos que orienten la captura, organización, socialización y aplicación de los saberes ancestrales en el ámbito educativo. El informe sobre etnoeducación en Colombia 1994–2024 destaca que esta modalidad educativa contribuye a visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos, lo cual refuerza la importancia de contar con estrategias docentes explícitas para su apropiación curricular.

El resultado correspondiente a la dimensión “motivación institucional para la creación de conocimiento etnoeducativo” evidencia una tendencia desfavorable, dado que solo 19 docentes, equivalentes al 38%, afirmaron que existe motivación para crear o desarrollar conocimientos etnoeducativos en el ámbito institucional. En contraste, 31 docentes, correspondientes al 62%, manifestaron que no perciben dicha motivación, lo que revela una debilidad relevante en la cultura organizacional de las instituciones educativas consultadas. Este hallazgo permite interpretar que la producción de conocimiento etnoeducativo aún no cuenta con suficientes estímulos, espacios de participación, reconocimiento docente o mecanismos de acompañamiento institucional. Montero y Ureña (2021) señalan que la gestión del conocimiento se relaciona con el aprendizaje organizacional en instituciones educativas, lo cual confirma que la motivación institucional resulta clave para activar procesos colectivos de creación, intercambio y uso del saber.

En este sentido, la baja motivación institucional limita la posibilidad de que docentes y actores educativos asuman el conocimiento etnoeducativo como un campo activo de innovación pedagógica, investigación y fortalecimiento cultural. La ausencia de incentivos puede generar que los saberes ancestrales permanezcan en el plano individual o

comunitario, sin llegar a convertirse en conocimiento sistematizado, compartido y aplicado en los procesos institucionales. En el contexto colombiano, la etnoeducación ha sido reconocida como una vía para visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos, pero su consolidación requiere condiciones institucionales que favorezcan su apropiación curricular y pedagógica (Laboratorio de Economía de la Educación, 2024). Por tanto, los resultados obtenidos evidencian la necesidad de articular liderazgo directivo, formación docente y proyectos institucionales que estimulen la creación de conocimiento etnoeducativo.

Desde una perspectiva de triangulación, esta tendencia desfavorable debe contrastarse con los hallazgos cualitativos relacionados con la escasa sistematización, la limitada existencia de indicadores y la débil articulación del conocimiento etnoeducativo con los planes institucionales. El dato del 62% de respuestas negativas permite sostener que la motivación no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino de una estructura organizacional capaz de reconocer, acompañar y proyectar los saberes propios como activos educativos y culturales. Machuca-Téllez (2021) advierte que la gestión del conocimiento en educación en Colombia requiere mayor desarrollo investigativo y organizacional para responder a los desafíos del campo educativo. En consecuencia, este resultado respalda la pertinencia del modelo propuesto, al evidenciar la necesidad de crear condiciones institucionales que favorezcan la producción, circulación y valoración del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó.

El resultado correspondiente a la dimensión “innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos” evidencia una tendencia ligeramente desfavorable, dado que 22 docentes, equivalentes al 44%, afirmaron que existen mecanismos orientados a fomentar la innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos, mientras que 28 docentes, correspondientes al 56%, señalaron que no existen. Esta distribución muestra una diferencia moderada entre ambas opciones, pero el predominio de respuestas negativas permite interpretar que las instituciones educativas aún no han consolidado procesos sistemáticos para renovar, revisar y mejorar las prácticas etnoeducativas. En este sentido, la gestión del conocimiento en educación requiere estructuras que favorezcan la creación, circulación y uso continuo de saberes para mejorar la calidad institucional y promover innovación educativa (Díaz Rojas et al., 2025).

En correspondencia con lo anterior, el dato del 56% permite inferir que la innovación etnoeducativa se encuentra limitada por la ausencia de mecanismos formales de actualización, acompañamiento docente, sistematización de experiencias y evaluación de procedimientos. Aunque el 44% de respuestas afirmativas indica que existen algunas iniciativas, estas parecen no estar suficientemente institucionalizadas ni articuladas a una política interna de mejora continua. En el caso colombiano, la etnoeducación busca que los contenidos educativos reflejen lenguas, tradiciones, saberes ancestrales y necesidades culturales de los pueblos, lo cual exige procedimientos flexibles y actualizados para responder a los contextos específicos de las comunidades (Laboratorio de Economía de la Educación, 2024).

Desde la perspectiva de la triangulación, este resultado debe contrastarse con los hallazgos cualitativos relacionados con la necesidad de ferias etnoeducativas, proyectos institucionales, espacios de intercambio comunitario y mecanismos para modificar o actualizar el conocimiento producido por docentes y estudiantes. La tendencia ligeramente desfavorable revela que la innovación no puede depender únicamente de esfuerzos individuales, sino de una estructura institucional que promueva formación, investigación, documentación y socialización de buenas prácticas. El Ministerio de Educación Nacional (2023) plantea que la política de gestión del conocimiento y la innovación requiere estrategias y mecanismos para mejorar su implementación institucional, criterio que respalda la pertinencia del modelo propuesto para fortalecer procedimientos etnoeducativos en el Departamento del Chocó.

El resultado correspondiente a la dimensión “estrategias de aprendizaje etnoeducativo en el aula” evidencia una tendencia desfavorable, dado que solo 14 docentes, equivalentes al 27%, afirmaron que en el aula se definen estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo. En contraste, 36 docentes, correspondientes al 73%, manifestaron que no se establecen dichas estrategias, lo cual revela una debilidad significativa en la planeación didáctica y en la incorporación sistemática de saberes ancestrales en los procesos de enseñanza. Este hallazgo permite interpretar que el aula aún no se consolida como un espacio pedagógico suficientemente orientado a la recuperación, apropiación y circulación del conocimiento propio del territorio chocoano. Mosquera (2024) señala que, en el Pacífico afrocolombiano, la transmisión de saberes ancestrales

sigue siendo fundamental para estructurar nuevos conocimientos, aunque ha sido relegada por transformaciones contemporáneas.

En correspondencia con lo anterior, el predominio de respuestas negativas indica que las estrategias de aprendizaje etnoeducativo no se encuentran suficientemente institucionalizadas ni articuladas al currículo de aula. Esta situación limita la posibilidad de que los estudiantes accedan a conocimientos vinculados con la memoria cultural, las prácticas comunitarias, la oralidad, la historia local y los valores identitarios del Departamento del Chocó. El informe *La etnoeducación en Colombia 1994–2024* plantea que la etnoeducación constituye una vía para visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos, lo cual confirma que su incorporación al aula requiere estrategias pedagógicas explícitas y sostenidas. Por tanto, los resultados obtenidos muestran la necesidad de fortalecer la formación docente, la producción de materiales contextualizados y la planeación didáctica con enfoque etnoeducativo.

Desde la perspectiva de la triangulación, esta tendencia desfavorable debe contrastarse con los hallazgos cualitativos relacionados con la necesidad de transversalizar el conocimiento etnoeducativo en el Proyecto Educativo Institucional y en los planes de estudio. El dato del 73% de respuestas negativas evidencia que la adquisición de conocimiento etnoeducativo en el aula no puede depender exclusivamente de iniciativas individuales, sino de una estructura institucional que oriente su definición, aplicación y seguimiento. El Ministerio de Educación Nacional reconoce los proyectos etnoeducativos como espacios de encuentro, intercambio y compartir de saberes entre comunidad educativa, organizaciones étnicas y actores pedagógicos, lo cual respalda la pertinencia de diseñar estrategias de aula conectadas con la comunidad y el territorio. En consecuencia, este resultado sustenta la necesidad del modelo propuesto para organizar, socializar y aplicar el conocimiento etnoeducativo en los escenarios escolares del Chocó.

El resultado correspondiente a la dimensión “motivación en el aula para desarrollar conocimiento etnoeducativo” evidencia una tendencia altamente desfavorable, dado que solo 8 docentes, equivalentes al 15%, afirmaron que existe motivación para desarrollar este tipo de conocimiento en el aula. En contraste, 42 docentes, correspondientes al 85%, señalaron que la motivación es poca o inexistente, lo cual revela una debilidad crítica en la dinámica pedagógica cotidiana. Este hallazgo permite interpretar que los saberes

etnoeducativos aún no logran movilizar suficientemente el interés, la participación y la apropiación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto del Pacífico afrocolombiano, Mosquera (2024) advierte que la transmisión de saberes ancestrales sigue siendo fundamental para adquirir y estructurar nuevos conocimientos, aunque ha sido relegada por las transformaciones actuales.

En correspondencia con lo anterior, la baja motivación en el aula limita la posibilidad de que estudiantes y docentes reconozcan el conocimiento etnoeducativo como una fuente válida para comprender la historia local, la identidad cultural, las prácticas comunitarias y la relación con el territorio. Este resultado no solo evidencia una dificultad actitudinal, sino también una debilidad institucional asociada con la falta de estrategias didácticas, recursos contextualizados y ambientes de aprendizaje que estimulen la creación de conocimiento propio. El informe sobre la etnoeducación en Colombia 1994–2024 señala que esta modalidad educativa busca visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos, lo cual exige condiciones pedagógicas que favorezcan su apropiación en la escuela. Por tanto, la motivación en el aula debe ser entendida como un componente estratégico para activar la participación estudiantil y docente en torno a los saberes ancestrales.

Desde una perspectiva de triangulación, el 85% de respuestas desfavorables debe contrastarse con los hallazgos cualitativos que señalan la necesidad de programar ferias etnoeducativas, encuentros académicos y proyectos institucionales donde docentes y estudiantes puedan presentar, evaluar y socializar sus propuestas. La escasa motivación registrada en el aula confirma que el conocimiento etnoeducativo requiere mediaciones pedagógicas más activas, participativas y vinculadas con la comunidad. En esta línea, el Plan Territorial de Formación Docente 2024 plantea la importancia de fortalecer capacidades docentes mediante estrategias formativas relacionadas con prácticas educativas inclusivas, equidad y etnoeducación. En consecuencia, este resultado sustenta la pertinencia del modelo propuesto, al evidenciar la necesidad de crear condiciones pedagógicas e institucionales que incentiven el desarrollo del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó.

El resultado correspondiente a la dimensión “socialización del conocimiento etnoeducativo” evidencia una tendencia parcialmente favorable, dado que 23 docentes,

equivalentes al 46%, afirmaron utilizar de manera sistemática mecanismos para compartir conocimiento etnoeducativo. No obstante, 17 docentes, correspondientes al 34%, señalaron que los usan de forma eventual, mientras que 10 docentes, equivalentes al 20%, indicaron que no los utilizan. Esta distribución permite interpretar que existe una base inicial de prácticas de socialización, pero estas aún no alcanzan un nivel suficiente de institucionalización ni continuidad. Mendoza-Ripaz et al. (2021) sostienen que la gestión del conocimiento en educación exige procesos que favorezcan la circulación, apropiación y uso del saber dentro de las instituciones, criterio que permite valorar la socialización como un componente esencial del modelo propuesto.

En correspondencia con lo anterior, el uso sistemático registrado por el 46% de los docentes representa una fortaleza relativa, pues indica que una parte importante del profesorado reconoce la necesidad de compartir saberes etnoeducativos mediante actividades pedagógicas, intercambios institucionales, encuentros comunitarios o experiencias de aula. Sin embargo, el 54% restante, sumando el uso eventual y la ausencia de uso, revela que la socialización del conocimiento no se desarrolla de manera plenamente organizada. Este hallazgo resulta relevante porque la etnoeducación busca visibilizar y fortalecer identidades culturales de los grupos étnicos, lo que requiere mecanismos estables de intercambio entre escuela, comunidad y territorio (Laboratorio de Economía de la Educación, 2024). Por tanto, el conocimiento etnoeducativo necesita espacios permanentes donde pueda compartirse, validarse y transformarse en aprendizaje colectivo.

Desde una perspectiva de triangulación, este resultado debe contrastarse con los hallazgos cualitativos que destacan la importancia de ferias etnoeducativas, eventos académicos, prácticas colaborativas e intercambio de conocimiento con la comunidad educativa y las instituciones locales. La tendencia parcialmente favorable indica que existen prácticas de socialización, pero también confirma la necesidad de fortalecer su planificación, seguimiento y articulación con una estrategia institucional. Machuca-Téllez (2021) señala que la gestión del conocimiento en educación en Colombia requiere avanzar en procesos de caracterización, organización y circulación del saber para responder a las necesidades del campo educativo. En consecuencia, el modelo propuesto debe consolidar mecanismos sistemáticos de socialización que permitan transformar el conocimiento

etnoeducativo individual en conocimiento colectivo y organizacional en el Departamento del Chocó.

El resultado correspondiente a la dimensión “uso de experiencias pedagógicas previas en la toma de decisiones” evidencia una tendencia altamente favorable, dado que 45 docentes, equivalentes al 90%, afirmaron que utilizan experiencias pedagógicas pasadas para orientar decisiones actuales, mientras que solo 5 docentes, correspondientes al 10%, manifestaron no hacerlo. Este hallazgo permite interpretar que la experiencia acumulada conserva un valor significativo en la práctica educativa, especialmente en contextos donde el conocimiento etnoeducativo se transmite mediante vivencias, memoria comunitaria, prácticas culturales y aprendizajes situados. Montero y Ureña (2021) sostienen que la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional se relacionan con procesos de adquisición, transferencia y uso del saber en instituciones educativas, lo cual respalda la importancia de recuperar experiencias previas como insumo para la toma de decisiones pedagógicas.

En correspondencia con lo anterior, la alta proporción de respuestas afirmativas revela una fortaleza importante para el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo, puesto que demuestra que los docentes reconocen la utilidad de las prácticas pasadas como referentes para mejorar su quehacer actual. No obstante, el desafío consiste en evitar que dichas experiencias permanezcan únicamente en el plano individual o empírico, pues su verdadero aporte se fortalece cuando son documentadas, socializadas, contrastadas y convertidas en conocimiento colectivo. La sistematización de experiencias pedagógicas ha sido reconocida como una vía para recuperar aprendizajes derivados de la práctica educativa y transformarlos en saber pedagógico comunicable, analizable y útil para otros actores educativos.

Desde la perspectiva de la triangulación, este resultado debe contrastarse con los hallazgos cualitativos relacionados con la necesidad de organizar ferias, encuentros académicos, prácticas colaborativas y mecanismos de socialización del conocimiento etnoeducativo. El 90% de respuestas favorables indica que existe disposición docente para aprender de la experiencia, pero también exige construir procedimientos institucionales que permitan registrar, evaluar y reutilizar esas prácticas como base de valor para la toma de decisiones. Chaparro Prieto (2024) plantea que la gestión del conocimiento en la educación

superior colombiana implica organizar y aprovechar saberes institucionales para fortalecer procesos académicos y organizacionales. En consecuencia, este resultado sustenta la pertinencia del modelo propuesto, al evidenciar una base favorable para transformar experiencias pedagógicas previas en conocimiento etnoeducativo colectivo y organizacional.

El resultado correspondiente a la dimensión “uso de experiencias pedagógicas previas en la toma de decisiones” evidencia una tendencia altamente desfavorable, dado que ningún docente afirmó utilizar experiencias pedagógicas pasadas para orientar decisiones actuales, mientras que los 50 docentes encuestados, equivalentes al 100%, señalaron que no recurren a ellas. Este hallazgo resulta crítico para la gestión del conocimiento etnoeducativo, porque muestra una ruptura entre la experiencia acumulada y los procesos actuales de decisión pedagógica. En este sentido, la ausencia de uso de experiencias previas limita la posibilidad de convertir las prácticas desarrolladas en aprendizajes institucionales, buenas prácticas o insumos para la mejora educativa. Montero y Ureña (2021) sostienen que la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional dependen de la capacidad institucional para adquirir, compartir y utilizar saberes producidos en la experiencia educativa.

En correspondencia con lo anterior, el 100% de respuestas negativas permite interpretar que las experiencias pedagógicas pasadas no se encuentran suficientemente documentadas, sistematizadas ni disponibles para orientar el trabajo docente actual. Esta situación resulta especialmente problemática en el campo etnoeducativo, donde los saberes ancestrales, las prácticas comunitarias y las experiencias escolares contextualizadas constituyen fuentes fundamentales para fortalecer la pertinencia cultural de los procesos formativos. La sistematización de experiencias pedagógicas ha sido reconocida como una vía para recuperar prácticas significativas, analizarlas críticamente y convertirlas en conocimiento útil para la transformación institucional; en esa línea, el IDEP y la Secretaría de Educación de Bogotá desarrollaron en 2023 un proceso de sistematización de experiencias exitosas orientadas a promover transformaciones en la gestión institucional. Por tanto, la ausencia de uso de experiencias previas revela una debilidad en la memoria pedagógica organizacional.

Desde la perspectiva de la triangulación, este resultado debe contrastarse cuidadosamente con otros hallazgos del estudio, especialmente si existen preguntas similares que muestren comportamientos opuestos, pues ello puede indicar una diferencia en la formulación del ítem o una posible inconsistencia del instrumento. No obstante, tomado de manera independiente, el dato evidencia la necesidad de fortalecer mecanismos de registro, análisis, conservación y reutilización de experiencias pedagógicas etnoeducativas. Machuca-Téllez (2021) señala que la gestión del conocimiento en educación en Colombia requiere caracterizar, organizar y aprovechar la producción existente para responder a los desafíos educativos del contexto. En consecuencia, este resultado respalda la pertinencia del modelo propuesto, al mostrar la urgencia de transformar las experiencias pedagógicas dispersas en conocimiento colectivo y organizacional para la toma de decisiones en el Departamento del Chocó.

El resultado correspondiente a la dimensión “medición y evaluación del conocimiento etnoeducativo impartido” evidencia una tendencia ligeramente desfavorable, dado que 23 docentes, equivalentes al 46%, señalaron que dicho conocimiento se mide y evalúa adecuadamente, mientras que 27 docentes, correspondientes al 54%, manifestaron que se evalúa poco. Esta distribución muestra una diferencia moderada; sin embargo, el predominio de la opción “poco” permite interpretar que la evaluación del conocimiento etnoeducativo aún no cuenta con criterios suficientemente consolidados dentro de las prácticas pedagógicas. En este sentido, la gestión del conocimiento en instituciones educativas implica procesos de creación, almacenamiento, evaluación, refinamiento y divulgación del saber, por lo que la evaluación constituye una fase indispensable para reconocer su calidad, uso y aplicabilidad (Chaparro Prieto, 2024).

En correspondencia con lo anterior, el dato del 54% permite inferir que los mecanismos de valoración empleados en el aula no logran medir de manera suficiente la apropiación, comprensión y aplicación del conocimiento etnoeducativo impartido. Esta situación puede limitar la posibilidad de identificar avances, dificultades, aprendizajes significativos y niveles de integración de los saberes ancestrales en los procesos formativos. En el campo de la educación intercultural, la evaluación requiere considerar la diversidad social y cultural, así como las formas propias de construcción del conocimiento en las comunidades, aspecto que resulta central para valorar la etnoeducación en Colombia

(Muñoz Sánchez, 2024). Por tanto, la medición del conocimiento etnoeducativo no debe reducirse a instrumentos generales, sino que debe incorporar criterios pedagógicos, culturales y territoriales.

Desde la perspectiva de la triangulación, esta tendencia ligeramente desfavorable debe contrastarse con los hallazgos cualitativos que señalan la ausencia de instrumentos definidos para ejercer control sobre el conocimiento etnoeducativo existente. Aunque una parte importante de docentes afirma evaluar adecuadamente, el predominio de respuestas que indican una medición limitada confirma la necesidad de fortalecer indicadores, rúbricas, listas de cotejo, registros de desempeño y mecanismos de seguimiento contextualizados. La evaluación de estrategias etnoeducativas ha mostrado la importancia de analizar pertinencia, efectividad e impacto en territorios como Cauca y Chocó, especialmente cuando se busca valorar procesos culturalmente situados (UNICEF, 2022). En consecuencia, este resultado respalda la pertinencia del modelo propuesto, al evidenciar la necesidad de estructurar un sistema de evaluación que permita medir el conocimiento etnoeducativo impartido y orientar decisiones pedagógicas e institucionales en el Departamento del Chocó.

El resultado correspondiente a la dimensión “control del conocimiento etnoeducativo de los estudiantes” evidencia una tendencia desfavorable, dado que solo 2 docentes, equivalentes al 4%, afirmaron tener control sobre dicho conocimiento, mientras que 23 docentes, correspondientes al 46%, señalaron que lo hacen algunas veces y 25 docentes, equivalentes al 50%, manifestaron no tenerlo. Esta distribución permite interpretar que el seguimiento del conocimiento etnoeducativo estudiantil se realiza de manera débil, ocasional o poco sistemática, lo cual limita la posibilidad de reconocer avances, dificultades y niveles de apropiación cultural en el aula. Muñoz Sánchez (2024) sostiene que la etnoeducación y la educación propia deben abordarse desde la diversidad social y cultural de Colombia, lo cual exige procesos pedagógicos capaces de reconocer las formas particulares de aprendizaje de los estudiantes.

En correspondencia con lo anterior, el bajo porcentaje de control efectivo revela que las instituciones educativas no cuentan con mecanismos suficientemente definidos para observar, registrar y valorar el conocimiento etnoeducativo que poseen o construyen los estudiantes. Esta situación afecta la capacidad docente para identificar saberes previos,

prácticas culturales, memorias familiares y aprendizajes vinculados con el territorio chocoano. En este sentido, la evaluación de la Estrategia de Etnoeducación de UNICEF en Cauca y Chocó resalta la importancia de valorar la pertinencia y efectividad de las acciones etnoeducativas en contextos territoriales específicos, lo que confirma la necesidad de contar con instrumentos de seguimiento más ajustados a la realidad cultural del aula.

Desde una perspectiva de triangulación, esta tendencia desfavorable debe contrastarse con los hallazgos cualitativos que señalan la ausencia de instrumentos definidos para ejercer control sobre el conocimiento etnoeducativo existente. El predominio de respuestas “no” y “a veces” muestra que el control del aprendizaje etnoeducativo depende más de prácticas empíricas que de procesos institucionales formalizados. Mosquera (2024) advierte que, en contextos afrocolombianos, la falta de estrategias pedagógicas orientadas a la etnoeducación debilita la transmisión de conocimientos ancestrales en el aula, lo cual refuerza la necesidad de diseñar instrumentos de seguimiento, rúbricas, registros y criterios contextualizados. En consecuencia, este resultado respalda la pertinencia del modelo propuesto para fortalecer el control, la evaluación y la apropiación del conocimiento etnoeducativo en los estudiantes del Departamento del Chocó.

El resultado correspondiente a la dimensión “cuantificación del conocimiento etnoeducativo almacenado” evidencia una tendencia desfavorable, dado que 20 docentes, equivalentes al 40%, afirmaron que se cuantifica el conocimiento etnoeducativo almacenado, mientras que 30 docentes, correspondientes al 60%, manifestaron que no se realiza este proceso. Este hallazgo permite interpretar que las instituciones educativas aún presentan debilidades en la medición, registro e inventario del conocimiento etnoeducativo disponible en documentos físicos, archivos digitales, materiales pedagógicos o sistemas informativos. En este sentido, la gestión del conocimiento en instituciones educativas requiere procesos de almacenamiento, evaluación, refinamiento y divulgación del saber para que este pueda convertirse en un recurso organizacional útil (Chaparro Prieto, 2024).

En correspondencia con lo anterior, la ausencia de cuantificación limita la posibilidad de conocer qué conocimientos etnoeducativos se conservan, en qué formatos se encuentran, quiénes los producen, cómo se actualizan y de qué manera pueden ser utilizados en los procesos pedagógicos, investigativos e institucionales. Esta debilidad resulta especialmente relevante en el contexto chocoano, donde los saberes ancestrales

poseen alto valor cultural, pero pueden permanecer dispersos si no existen mecanismos de organización, clasificación y seguimiento. La etnoeducación en Colombia se orienta a visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos, por lo que su gestión exige instrumentos que permitan identificar y preservar los saberes vinculados con la memoria, la lengua, la tradición y el territorio (Laboratorio de Economía de la Educación, 2024).

Desde la perspectiva de la triangulación, el predominio de respuestas negativas debe contrastarse con los hallazgos cualitativos que señalan la falta de instrumentos definidos para ejercer control sobre el conocimiento etnoeducativo existente. La tendencia desfavorable confirma que no basta con almacenar documentos o experiencias, sino que se requiere un sistema estructurado de indicadores, repositorios, matrices de registro y criterios de actualización que permita convertir el conocimiento conservado en base de valor para la toma de decisiones. Vera Barbosa y Monachello Fuentes (2024) destacan que un sistema de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior debe favorecer la organización, transferencia y uso del saber como parte de la transformación institucional. En consecuencia, este resultado respalda la pertinencia del modelo propuesto para fortalecer la memoria etnoeducativa organizacional del Departamento del Chocó.

Tabla 24 Frecuencias por pregunta de la encuesta aplicada a docentes de educación media y superior

No.	Dimensión para triangulación	Pregunta	Opciones de respuesta	Fi	Fr	Fr%	Tendencia predominante
1	Estrategias de adquisición del conocimiento etnoeducativo	¿Define y selecciona estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo en su proceso educativo?	Sí	10	0.20	20%	Desfavorable
			No	40	0.80	80%	
2	Motivación institucional para la creación de conocimiento etnoeducativo	¿Existe motivación para crear y/o desarrollar conocimientos etnoeducativos en	Sí	19	0.38	38%	Desfavorable

		el ámbito institucional?					
			No	31	0.62	62%	
3	Innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos	¿Existen mecanismos que fomenten innovación y actualización de procedimientos etnoeducativos?	Sí	22	0.44	44%	Ligeramente desfavorable
			No	28	0.56	56%	
4	Estrategias de aprendizaje etnoeducativo en el aula	En el aula, ¿se definen estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo?	Sí	14	0.27	27%	Desfavorable
			No	36	0.73	73%	
5	Motivación en el aula para desarrollar conocimiento etnoeducativo	En el aula, ¿hay motivación para desarrollar conocimiento etnoeducativo?	Sí	8	0.15	15%	Altamente desfavorable
			No	36	0.73	73%	
6	Socialización del conocimiento etnoeducativo	¿Utiliza mecanismos para compartir conocimiento etnoeducativo?	Poca/No lo utiliza	42	0.85	85%	Parcialmente favorable
			No lo utiliza	10	0.20	20%	
			Uso eventual	17	0.34	34%	
			Uso sistemático	23	0.46	46%	
7	Uso de experiencias pedagógicas previas en la toma de decisiones	¿Usa experiencias pedagógicas pasadas para decisiones actuales?	Sí	45	0.90	90%	Altamente favorable
			No	5	0.10	10%	
8	Uso de experiencias pedagógicas previas en la toma de decisiones	¿Usa experiencias pedagógicas pasadas para decisiones actuales?	Sí	0	0.00	0%	Altamente desfavorable
			No	50	1.00	100%	
9	Medición y evaluación del conocimiento etnoeducativo impartido	¿Miden y evalúan el conocimiento etnoeducativo impartido?	Adecuadamente	23	0.46	46%	Ligeramente desfavorable
			Poco	27	0.54	54%	
10	Control del conocimiento	¿Tiene control del conocimiento	Sí	2	0.04	4%	Desfavorable

etnoeducativo de los estudiantes		etnoeducativo de los estudiantes?				
			A veces	23	0.46	46%
			No	25	0.50	50%
11	Cuantificación del conocimiento etnoeducativo almacenado	¿Se cuantifica el conocimiento etnoeducativo almacenado?	Sí	20	0.40	40%
			No	30	0.60	60%

Nota. Fi: frecuencia absoluta; Fr: frecuencia relativa; Fr%: frecuencia porcentual. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante encuesta aplicada a 50 docentes de educación media y superior de instituciones educativas del departamento del Chocó. En esta tabla se ajustaron las frecuencias relativas de las preguntas 1, 4 y 5, calculándolas con base en el total de la muestra docente, es decir, $n = 50$. Se recomienda revisar la Pregunta 8, debido a que presenta el mismo enunciado de la Pregunta 7, pero con resultados opuestos, lo cual podría corresponder a un error de transcripción o a una pregunta diferente en el instrumento original.

El análisis de los resultados de la matriz de análisis documental permite evidenciar que los documentos legislativos, normativos e institucionales revisados ofrecen un soporte jurídico y educativo relevante para fundamentar la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. En primer lugar, la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y la Ley 21 de 1991 reconocen la diversidad étnica, cultural, lingüística y educativa del país, lo cual legitima la necesidad de fortalecer procesos formativos pertinentes para comunidades afrodescendientes, indígenas y otros grupos étnicos. Sin embargo, aunque estos documentos establecen principios importantes sobre inclusión, participación, autonomía cultural y respeto por los saberes propios, también se observa que su alcance depende de la capacidad de las instituciones para convertir dichos lineamientos en prácticas concretas de gestión, sistematización y aplicación del conocimiento etnoeducativo.

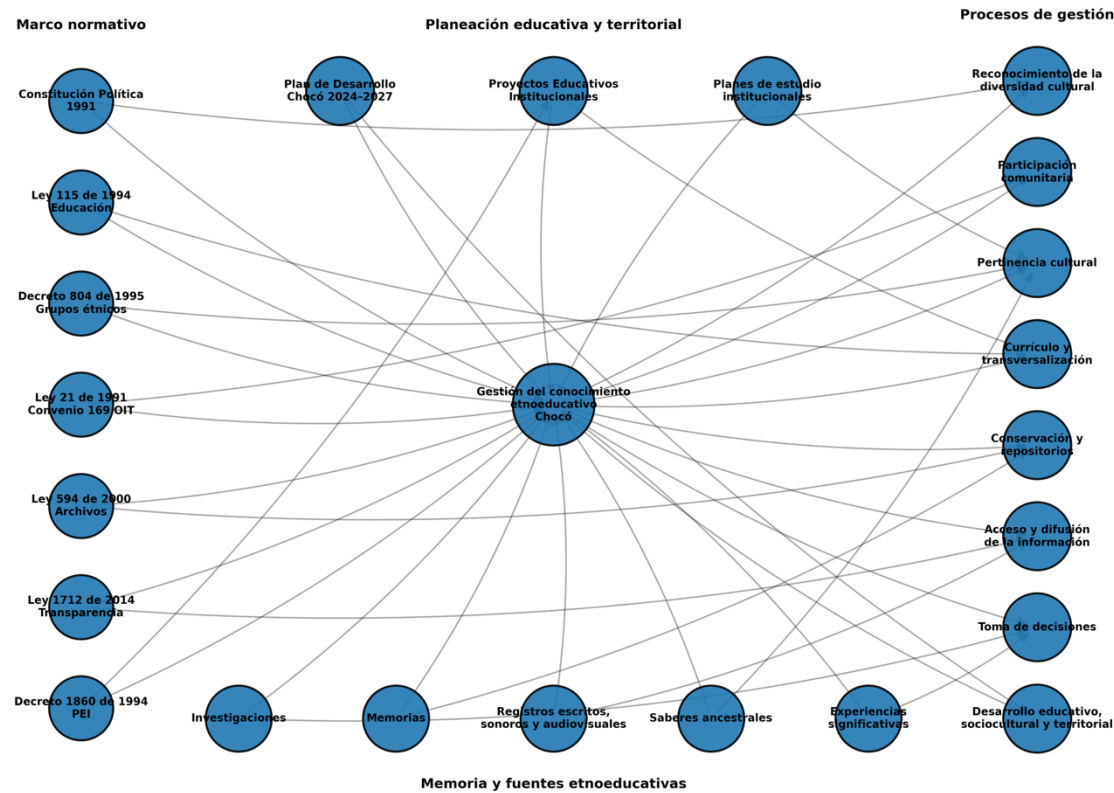
Asimismo, la revisión de la Ley 594 de 2000 y la Ley 1712 de 2014 permite identificar una relación directa entre gestión documental, acceso a la información y preservación de la memoria institucional. Estos documentos aportan criterios fundamentales para sustentar la creación de archivos pedagógicos, repositorios digitales, registros comunitarios y mecanismos de consulta que permitan conservar y divulgar el conocimiento etnoeducativo producido en el territorio. No obstante, el análisis evidencia que la existencia de normas sobre archivo y transparencia no garantiza, por sí sola, que los saberes ancestrales, las experiencias pedagógicas y los registros etnoeducativos se

encuentren organizados, clasificados o disponibles para la toma de decisiones. Por ello, se reconoce la necesidad de diseñar procedimientos específicos que permitan transformar la información dispersa en conocimiento estructurado, accesible y útil para las instituciones educativas y los actores comunitarios.

De igual manera, el Decreto 1860 de 1994, los Proyectos Educativos Institucionales y los planes de estudio constituyen documentos clave para valorar el grado de incorporación del conocimiento etnoeducativo en la vida escolar. La matriz muestra que estos instrumentos pueden favorecer la transversalización de la etnoeducación en el currículo, la misión institucional, los proyectos pedagógicos y las estrategias didácticas. Sin embargo, también se advierte que la presencia normativa o declarativa de la etnoeducación no siempre se traduce en acciones sistemáticas dentro del aula, ni en mecanismos claros para identificar, evaluar y actualizar los saberes propios. En este sentido, el análisis documental confirma la importancia de articular el conocimiento etnoeducativo con el PEI, los planes de área, las prácticas pedagógicas y los procesos de evaluación, de manera que este deje de ser un componente aislado y se convierta en eje estructural de la formación.

Por otra parte, el Plan de Desarrollo Departamental del Chocó 2024–2027 representa un instrumento estratégico para analizar la relación entre educación, cultura, ciencia, tecnología, innovación y desarrollo territorial. La matriz permite identificar que este documento ofrece oportunidades para vincular el conocimiento ancestral, pedagógico y cultural con la planeación regional; sin embargo, también evidencia la necesidad de incorporar un componente más explícito sobre gestión del conocimiento etnoeducativo. Esta ausencia limita la posibilidad de reconocer qué saberes existen en el territorio, cuáles son sus fuentes, quiénes los gestionan, cómo circulan y de qué manera pueden aportar al desarrollo educativo, sociocultural e institucional del departamento. En consecuencia, el análisis muestra que la planeación territorial debe avanzar hacia una lectura más profunda de la etnoeducación como activo estratégico para el desarrollo regional.

Figura 21 Red semántica de la matriz de análisis documental sobre gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó



Nota. Elaboración propia a partir de la matriz de análisis documental aplicada a documentos legislativos, normativos, institucionales y de planeación relacionados con la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. La figura representa las relaciones entre el marco normativo, la planeación educativa y territorial, las fuentes de memoria etnoeducativa y los procesos de gestión necesarios para organizar, conservar, socializar y aplicar los saberes propios del territorio. Asimismo, evidencia que la gestión del conocimiento etnoeducativo se articula con el reconocimiento de la diversidad cultural, la participación comunitaria, la pertinencia cultural, la transversalización curricular, la conservación en repositorios, el acceso a la información, la toma de decisiones y el desarrollo educativo, sociocultural y territorial.

El análisis de la red semántica permite reconocer que la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó se configura como un nodo articulador entre el marco normativo, la planeación educativa y territorial, las fuentes de memoria cultural y los procesos de gestión institucional. La ubicación central del concepto evidencia que el conocimiento etnoeducativo no puede comprenderse como un elemento aislado, sino como una construcción relacional que depende de normas, actores, documentos, experiencias y prácticas comunitarias. En este sentido, la red muestra que la gestión del conocimiento requiere pasar de la dispersión documental a una estructura organizada de reconocimiento, conservación, circulación y aplicación. Chaparro Prieto (2024) sostiene que la gestión del conocimiento en instituciones educativas demanda dinámicas capaces de organizar, documentar y utilizar el saber disponible para fortalecer procesos académicos y organizacionales.

En el bloque correspondiente al marco normativo, la red vincula la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995, la Ley 21 de 1991, la Ley 594 de 2000, la Ley 1712 de 2014 y el Decreto 1860 de 1994 con el nodo central de gestión del conocimiento etnoeducativo. Esta relación permite interpretar que el modelo propuesto cuenta con una base jurídica amplia para reconocer la diversidad cultural, proteger los derechos de los pueblos étnicos, organizar la gestión documental y promover el acceso a la información. No obstante, la red también permite advertir que la existencia de normas no garantiza por sí misma la gestión efectiva del conocimiento, pues se requieren mediaciones institucionales que conviertan esos mandatos en prácticas pedagógicas, curriculares y organizacionales concretas. En consecuencia, el marco normativo aparece como condición de legitimidad, pero no como garantía suficiente de transformación.

Asimismo, la conexión entre la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y los procesos de currículo y transversalización revela una relación clave para la investigación, ya que sitúa la etnoeducación dentro de la organización escolar y no solo como una dimensión cultural externa a la institución. La red muestra que el conocimiento etnoeducativo debe vincularse con los planes de estudio, los proyectos educativos institucionales y las prácticas pedagógicas, de manera que los saberes ancestrales puedan incorporarse a la formación cotidiana de los estudiantes. El informe sobre etnoeducación en Colombia 1994–2024 destaca que esta modalidad ha contribuido a visibilizar y fortalecer

las identidades culturales de los grupos étnicos, aunque persisten desafíos en su implementación institucional. Por tanto, la red confirma la necesidad de pasar del reconocimiento formal a la integración curricular efectiva.

Por otra parte, el eje de planeación educativa y territorial permite identificar la relación entre el Plan de Desarrollo Departamental del Chocó 2024–2027, los Proyectos Educativos Institucionales y los planes de estudio. Esta conexión evidencia que la gestión del conocimiento etnoeducativo debe operar en distintos niveles: territorial, institucional y curricular. Desde esta perspectiva, el Plan de Desarrollo aporta la visión regional, el PEI organiza la identidad y orientación de cada institución, y los planes de estudio concretan la incorporación del conocimiento en el aula. Sin embargo, la red también sugiere una tensión importante: si estos documentos no incorporan de manera explícita el diagnóstico, la sistematización y el uso de los saberes etnoeducativos, la gestión queda fragmentada y pierde capacidad para incidir en la toma de decisiones. En consecuencia, la planeación debe asumir el conocimiento ancestral como recurso estratégico para el desarrollo educativo y sociocultural del Chocó.

De igual manera, el conjunto de nodos agrupados como memoria y fuentes etnoeducativas muestra que las investigaciones, memorias, registros escritos, sonoros y audiovisuales, saberes ancestrales y experiencias significativas constituyen la materia prima del modelo. Esta parte de la red resulta especialmente importante porque evidencia que el conocimiento etnoeducativo no se encuentra únicamente en documentos oficiales, sino también en relatos, prácticas, experiencias, registros comunitarios y formas de transmisión cultural. Marín-Araujo (2023) señala que la sistematización de experiencias etnoeducativas permite recuperar aprendizajes dispersos y convertirlos en conocimiento organizado para la acción educativa. Por tanto, la red permite interpretar que la memoria etnoeducativa debe ser protegida, codificada y socializada sin perder su vínculo con la comunidad que la produce.

En cuanto a los procesos de gestión, la red semántica integra reconocimiento de la diversidad cultural, participación comunitaria, pertinencia cultural, currículo, conservación, acceso a la información, toma de decisiones y desarrollo educativo, sociocultural y territorial. Esta agrupación permite comprender que el modelo no se reduce a almacenar información, sino que busca generar condiciones para que el conocimiento circule, sea

valorado y tenga efectos sobre la práctica institucional. En este sentido, la participación comunitaria aparece como un eje decisivo, porque impide que el conocimiento etnoeducativo sea apropiado únicamente por estructuras administrativas o académicas. Muñoz Sánchez (2024) plantea que la educación intercultural, la etnoeducación y la educación propia deben abordarse desde la diversidad social y cultural de Colombia, lo cual exige reconocer los modos particulares de producción y transmisión del conocimiento en las comunidades. Por ello, la red destaca la necesidad de una gestión situada, participativa y culturalmente pertinente.

El análisis relacional también muestra que el nodo de conservación y repositorios se conecta con la Ley General de Archivos, la Ley de Transparencia y las fuentes de memoria etnoeducativa, lo cual evidencia la importancia de crear mecanismos técnicos para preservar y hacer accesible el conocimiento. Esta relación resulta clave para el MOSIGE-C, porque los resultados empíricos han mostrado debilidades en la cuantificación, control y medición del conocimiento almacenado. La red, por tanto, permite argumentar que la memoria etnoeducativa organizacional requiere repositorios digitales, archivos pedagógicos, registros audiovisuales y criterios de clasificación que faciliten su consulta y reutilización. Sin estos mecanismos, los saberes ancestrales corren el riesgo de permanecer dispersos, depender de la oralidad individual o perderse por falta de documentación. En consecuencia, la conservación debe entenderse como una acción estratégica de protección cultural y fortalecimiento institucional.

A su vez, la conexión entre acceso y difusión de la información, toma de decisiones y desarrollo territorial muestra que la gestión del conocimiento etnoeducativo tiene una finalidad práctica y política. La red indica que los saberes propios no deben conservarse únicamente como patrimonio simbólico, sino convertirse en insumos para orientar decisiones pedagógicas, institucionales y territoriales. Esta relación resulta coherente con el propósito de la investigación, que busca fortalecer los procesos educativos, institucionales y regionales mediante una estrategia sistémica e integradora. En este plano, la gestión del conocimiento adquiere valor cuando permite identificar necesidades, fundamentar acciones, mejorar prácticas, fortalecer identidades y orientar políticas educativas pertinentes. Por tanto, la red semántica confirma que el conocimiento etnoeducativo debe asumirse como base de valor para el desarrollo del Departamento del Chocó.

La red semántica evidencia que la gestión del conocimiento etnoeducativo requiere una articulación permanente entre norma, planeación, currículo, memoria, comunidad y evaluación. Su aporte principal consiste en mostrar visualmente que el modelo propuesto no puede funcionar mediante acciones aisladas, sino mediante relaciones interdependientes que conecten documentos, actores, fuentes y procesos. Esta lectura confirma que la propuesta debe incorporar instrumentos de sistematización, repositorios, indicadores, participación comunitaria, transversalización curricular y mecanismos de seguimiento. En consecuencia, el análisis de la red respalda la pertinencia del MOSIGE-C como una estructura capaz de ordenar el conocimiento disperso, fortalecer la memoria etnoeducativa organizacional y proyectar los saberes ancestrales hacia la toma de decisiones educativas, científicas, investigativas y territoriales en el Chocó.

Discusión

La discusión de los resultados permite identificar una primera tendencia asociada con la débil estructuración de estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo en el proceso educativo. Los datos cuantitativos evidencian que una proporción mayoritaria de docentes no define ni selecciona rutas sistemáticas para incorporar saberes propios en su práctica pedagógica, situación que se articula con los hallazgos cualitativos sobre la necesidad de transversalizar la etnoeducación en el Proyecto Educativo Institucional y en los planes de estudio. Esta regularidad muestra que el conocimiento ancestral existe en el territorio, pero no siempre se convierte en insumo organizado para la enseñanza. Chaparro Prieto (2024) plantea que la gestión del conocimiento en instituciones educativas exige organizar, documentar y utilizar el saber disponible para fortalecer los procesos académicos y organizacionales. Por tanto, el problema no radica en la ausencia de conocimiento, sino en su limitada gestión institucional.

Una segunda tendencia se manifiesta en la baja motivación institucional y de aula para crear o desarrollar conocimiento etnoeducativo. Los resultados muestran porcentajes desfavorables tanto en el ámbito institucional como en el aula, lo cual revela que la etnoeducación aún no se percibe plenamente como una fuente estratégica de innovación pedagógica, identidad cultural y desarrollo territorial. Esta situación se torna crítica porque, sin motivación docente e institucional, los saberes ancestrales tienden a permanecer en el

plano informal, comunitario o episódico, sin alcanzar niveles de sistematización, evaluación y transferencia. El informe sobre la etnoeducación en Colombia 1994–2024 señala que esta modalidad educativa contribuye a visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos, pero también enfrenta desafíos de implementación y consolidación institucional. En consecuencia, el contexto del Chocó requiere condiciones organizacionales que estimulen la producción y apropiación del conocimiento propio.

Asimismo, los datos revelan una regularidad relacionada con la limitada innovación y actualización de los procedimientos etnoeducativos. Aunque algunos docentes reconocen la existencia de mecanismos para innovar, predomina una percepción desfavorable que muestra la ausencia de procesos sistemáticos de mejora continua. Este hallazgo se confirma en el análisis cualitativo, donde los directivos docentes proponen ferias, concursos, festivales, encuentros académicos y proyectos como mecanismos para dinamizar la creación y actualización del conocimiento. Díaz Rojas, Jiménez Mairena y Leonard Collantes (2025) destacan que la gestión del conocimiento en instituciones educativas se vincula con la creación y uso continuo de nuevos saberes para fortalecer procesos de calidad, investigación e innovación. Desde esta perspectiva, el Chocó demanda una estructura que convierta las experiencias pedagógicas en prácticas innovadoras, evaluables y transferibles.

Otra tendencia significativa se relaciona con la socialización parcial del conocimiento etnoeducativo. Los datos muestran que existe un grupo de docentes que utiliza mecanismos de manera sistemática para compartir saberes, pero también se observa un porcentaje importante que los emplea de forma eventual o no los utiliza. Esta situación revela que la socialización del conocimiento no se encuentra plenamente institucionalizada, aunque sí existen bases culturales favorables para su fortalecimiento, especialmente por el peso de la tradición oral y las experiencias comunitarias. Marín-Araujo (2023) evidencia que las experiencias etnoeducativas en Colombia generan aprendizajes relevantes cuando se sistematizan y se comparten como parte de procesos colectivos. En consecuencia, la socialización debe pasar de acciones aisladas a espacios permanentes de intercambio, tales como redes, repositorios, encuentros pedagógicos y comunidades de práctica.

De igual forma, se identifica una regularidad favorable en el reconocimiento del valor de las experiencias pasadas para orientar decisiones actuales. Algunos resultados

evidencian que los docentes y actores institucionales recurren a experiencias pedagógicas y de vida como referentes para actuar en el presente, lo cual confirma que el conocimiento etnoeducativo posee una naturaleza acumulativa, experiencial e intergeneracional. Sin embargo, también aparece una tensión en los datos, debido a que una pregunta reporta resultados opuestos sobre el uso de experiencias pedagógicas pasadas, lo cual exige revisar el instrumento o la transcripción antes de formular inferencias definitivas. Muñoz Sánchez (2024) señala que la educación intercultural, la etnoeducación y la educación propia deben comprenderse desde la diversidad social y cultural del país, reconociendo formas particulares de transmisión y producción de conocimiento. Por ello, la experiencia debe convertirse en memoria organizada y no permanecer solo como recurso individual.

Una tendencia crítica se expresa en la debilidad de los procesos de medición, evaluación y control del conocimiento etnoeducativo. Los resultados muestran que una parte importante de docentes considera que dicho conocimiento se mide poco, que no existe control suficiente sobre el conocimiento de los estudiantes y que no se cuantifica adecuadamente el conocimiento almacenado. Esta regularidad evidencia la falta de instrumentos, indicadores, rúbricas, registros, listas de cotejo y sistemas de seguimiento culturalmente pertinentes. La guía de implementación de la política de gestión del conocimiento y la innovación del Ministerio de Educación Nacional resalta la importancia de desarrollar estrategias y herramientas que fortalezcan la generación, uso y mejora del conocimiento institucional. En este sentido, el estudio confirma que el Chocó requiere mecanismos de evaluación que permitan valorar la apropiación, circulación e impacto del conocimiento etnoeducativo.

El análisis documental refuerza esta interpretación al mostrar que existe un marco normativo robusto para reconocer la diversidad cultural, la etnoeducación, el acceso a la información y la gestión documental, pero también evidencia vacíos en la operacionalización de estos mandatos. La Constitución Política, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995, la Ley 21 de 1991, la Ley 594 de 2000 y la Ley 1712 de 2014 ofrecen bases legales suficientes para fundamentar el modelo; sin embargo, los documentos revisados no garantizan por sí mismos la existencia de repositorios, indicadores o rutas institucionales de gestión. La revisión de Muñoz Sánchez (2024) sobre educación intercultural y etnoeducación en Colombia confirma que el reconocimiento de la diversidad

exige enfoques aplicados, contextualizados y sostenidos en la práctica educativa. Por tanto, la brecha central se ubica entre la norma y la gestión efectiva del conocimiento.

En relación con el contexto territorial, los resultados permiten concluir que el Departamento del Chocó posee una riqueza cultural, ancestral y pedagógica significativa, pero carece de una estructura suficientemente articulada para convertirla en conocimiento organizacional. La red semántica derivada de la matriz documental muestra que el marco normativo, la planeación educativa y territorial, las fuentes etnoeducativas y los procesos de gestión se encuentran relacionados, aunque todavía requieren integración operativa. El informe del Laboratorio de Economía de la Educación señala que departamentos como Chocó se encuentran entre los territorios con mayor presencia de sedes que aplican modelos de etnoeducación, lo cual evidencia la relevancia territorial del tema y la necesidad de fortalecer su sostenibilidad institucional. En consecuencia, el problema investigado se expresa como una paradoja: existe un amplio potencial etnoeducativo, pero persisten debilidades en su organización, medición, circulación y uso.

La contrastación entre encuestas, entrevistas, análisis documental y red semántica permite afirmar que el estado del problema de investigación se caracteriza por una gestión del conocimiento etnoeducativo fragmentada, poco sistematizada y débilmente articulada con la toma de decisiones institucionales y territoriales. Las principales regularidades identificadas se concentran en la ausencia de estrategias claras de adquisición, baja motivación, escasos mecanismos de innovación, socialización parcial, débil evaluación, falta de control e insuficiente cuantificación del conocimiento almacenado. No obstante, también emergen fortalezas relevantes, como el reconocimiento de la experiencia, la importancia de la tradición oral y la existencia de fundamentos normativos para sustentar la transformación. En consecuencia, los hallazgos respaldan la pertinencia del Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo, en tanto ofrece una vía para organizar saberes, fortalecer la memoria institucional, promover participación comunitaria y orientar decisiones educativas, científicas, pedagógicas y territoriales en el Chocó.

Capítulo 4. Propuesta de transformación.

El Capítulo cuatro constituye un apartado central de la investigación, en tanto presenta la propuesta de transformación orientada al fortalecimiento de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó, a partir de los resultados obtenidos, los fundamentos teóricos y las conclusiones derivadas del proceso empírico. En este capítulo se articula el tránsito entre el análisis científico y la aplicación práctica, mediante un modelo que integra saberes ancestrales, actores educativos, líderes comunitarios y entidades institucionales para responder a la problemática identificada. Asimismo, la propuesta plantea acciones dirigidas a fortalecer la identidad étnica, incorporar contenidos etnoeducativos en los currículos, mejorar la permanencia estudiantil, promover proyectos comunitarios y consolidar redes de cooperación. De igual manera, establece indicadores que permiten valorar el avance y ajustar las estrategias de manera dinámica. En conjunto, el capítulo proyecta una transformación educativa, sociocultural y organizacional basada en la participación, la gobernanza local, la diversidad y la innovación, con el propósito de contribuir al desarrollo integral y sostenible del Chocó desde una perspectiva intercultural y contextualizada.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

El modelo para el fortalecimiento de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó se fundamenta en la necesidad de representar, de manera ordenada y comprensible, una realidad educativa, cultural e institucional caracterizada por la dispersión de saberes ancestrales, la limitada sistematización documental y la débil articulación entre actores territoriales. En este sentido, el modelo no se asume como una copia rígida de la realidad, sino como una construcción racional que permite identificar relaciones, componentes, procesos y condiciones necesarias para transformar el conocimiento etnoeducativo en un recurso útil para la toma de decisiones. Su pertinencia se fortalece al reconocer que las instituciones educativas requieren dinámicas de gestión capaces de organizar, compartir y aplicar el conocimiento que producen, tal como lo plantea Chaparro Prieto (2024), al analizar la importancia de las dinámicas de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior colombianas. Desde esta perspectiva,

el modelo propuesto responde a una realidad concreta: el Chocó posee un amplio capital cultural y pedagógico que requiere ser estructurado para incidir en procesos educativos, institucionales y territoriales.

En correspondencia con lo anterior, el modelo se concibe como una representación sistémica que permite comprender las relaciones entre fuentes de conocimiento, gestores comunitarios, actores educativos, procesos de socialización, mecanismos de sistematización y estrategias de aplicación institucional. Esta estructura resulta necesaria porque el conocimiento etnoeducativo no se produce en un único espacio ni pertenece exclusivamente a la escuela, sino que emerge de la interacción entre comunidad, territorio, memoria, oralidad, experiencia pedagógica y gestión institucional. Por ello, el modelo debe integrar dimensiones culturales, organizacionales y metodológicas que permitan pasar de prácticas aisladas a procesos sostenibles de gestión. Suazo (2023) sostiene que los modelos de gestión del conocimiento en educación superior contribuyen a identificar, organizar y distribuir saberes académicos e investigativos para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la innovación. Este planteamiento permite sustentar que, en el contexto chocoano, el modelo debe operar como una mediación entre conocimiento ancestral y planificación educativa, evitando que los saberes propios permanezcan invisibles o fragmentados dentro de las estructuras formales.

Asimismo, la fundamentación del modelo exige reconocer que la gestión del conocimiento etnoeducativo no puede limitarse a una lógica técnica de almacenamiento, clasificación o transferencia de información. En territorios culturalmente diversos como el Chocó, el conocimiento ancestral posee una dimensión histórica, simbólica y política que demanda procesos de legitimación, diálogo y participación comunitaria. Por tanto, el modelo debe garantizar que los saberes afrodescendientes e indígenas no sean incorporados como contenidos periféricos, sino como fundamentos para fortalecer la pertinencia educativa y la justicia epistémica. Henao (2025) advierte que la inclusión de saberes indígenas en la educación superior ha sido, en muchas ocasiones, simbólica, por lo que se requiere una perspectiva intercultural crítica orientada a la transformación real de las estructuras institucionales. Esta lectura resulta relevante para el modelo propuesto, porque permite comprender que la gestión etnoeducativa debe superar la simple recopilación de

saberes y avanzar hacia su reconocimiento como conocimiento válido para orientar decisiones educativas y territoriales.

De igual manera, los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados permiten fundamentar el modelo desde una necesidad empírica concreta: la existencia de saberes etnoeducativos valiosos, pero poco organizados, escasamente documentados y débilmente vinculados con los procesos de gestión regional. Esta situación evidencia que el problema no radica en la ausencia de conocimiento, sino en la falta de mecanismos que permitan capturarlo, sistematizarlo, socializarlo y aplicarlo sin descontextualizarlo. En esta dirección, Potosí (2023) resalta la importancia de los saberes ancestrales en los modelos educativos actuales, al señalar que una educación intercultural debe favorecer el intercambio entre conocimientos occidentales y saberes propios, desde el respeto por la diversidad, la cultura y las tradiciones. Este aporte resulta coherente con la realidad chocoana, donde el modelo propuesto debe articular el conocimiento comunitario con los procesos escolares, institucionales y territoriales, de modo que la etnoeducación contribuya al fortalecimiento de la identidad, la innovación pedagógica y el desarrollo regional.

En este orden de ideas, el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo se estructura como una herramienta orientada a fortalecer capacidades institucionales y comunitarias, al definir componentes, dimensiones, actores, rutas de interacción, procesos de validación y criterios de seguimiento. Su finalidad no consiste únicamente en explicar el fenómeno, sino en ofrecer una guía operativa para transformar los saberes dispersos en conocimiento organizacional aplicable. Desde una perspectiva de gestión pública, esta orientación resulta relevante, porque las entidades territoriales y educativas requieren información pertinente para tomar decisiones contextualizadas. Quiroz-Valenzuela (2023) analiza la gestión del conocimiento en entidades públicas latinoamericanas y destaca la importancia de generar evidencias que permitan fortalecer procesos institucionales. A partir de esta mirada, el modelo propuesto para el Chocó debe favorecer la articulación entre escuela, comunidad, gobierno local y organizaciones sociales, con el propósito de convertir el conocimiento etnoeducativo en un insumo estratégico para la planificación, la gobernanza territorial y la sostenibilidad de las acciones educativas.

La fundamentación del modelo permite afirmar que su valor radica en su capacidad para representar una realidad compleja y, al mismo tiempo, orientar acciones concretas de

transformación educativa, institucional y territorial. Al integrar los resultados empíricos con las bases teóricas, el modelo se proyecta como una estructura sistémica e integradora que organiza el tránsito del conocimiento individual y comunitario hacia formas colectivas, institucionales y aplicables de conocimiento etnoeducativo. Esta perspectiva se relaciona con los aportes de Luna Miranda (2025), quien analiza prácticas innovadoras de gestión del conocimiento vinculadas con saberes docentes tácitos y explícitos, resaltando la importancia de visibilizar aquello que las comunidades educativas producen en la práctica cotidiana. En el Chocó, esta orientación permite sostener que el modelo debe fortalecer la memoria cultural, mejorar la toma de decisiones, promover redes de cooperación y consolidar procesos de desarrollo regional basados en el conocimiento propio. Así, la propuesta no solo representa una abstracción de la realidad investigada, sino una vía para intervenirla de manera pertinente, crítica y contextualizada.

Los principios que direccionan el proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo deben comprenderse como fundamentos orientadores que regulan la coherencia interna del modelo, su pertinencia contextual y su capacidad para transformar los saberes ancestrales en conocimiento socialmente útil. En la presente investigación, estos principios no operan como enunciados abstractos, sino como criterios que permiten ordenar la relación entre actores, fuentes, prácticas, instituciones y territorios del departamento del Chocó. Su función consiste en establecer una base lógica, gnoseológica y práctica para que la gestión del conocimiento etnoeducativo no se limite a recopilar información, sino que promueva procesos de reconocimiento, sistematización, circulación y aplicación del saber propio. Desde esta perspectiva, la noción de principio se vincula con la necesidad de definir bases de actuación que garanticen sentido, continuidad y orientación estratégica al modelo. La Real Academia Española entiende el principio como base, origen o razón fundamental sobre la cual se procede en una materia, lo que permite asumirlo como fundamento regulador del proceso investigado.

En coherencia con lo anterior, el principio de contextualización se constituye en el punto de partida del proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo, porque obliga a leer el saber ancestral desde las condiciones históricas, culturales, territoriales, educativas e institucionales donde se produce. En el Chocó, este principio permite evitar la aplicación mecánica de modelos externos y exige reconocer que el conocimiento etnoeducativo

emerge de comunidades afrodescendientes e indígenas, de prácticas orales, de relaciones con la biodiversidad, de experiencias pedagógicas locales y de memorias colectivas que no pueden comprenderse fuera de su entorno. Por ello, contextualizar implica identificar el origen inmediato del conocimiento, sus modos de transmisión, sus actores portadores y sus posibilidades de incidencia en la planificación educativa y territorial. Ochoa Carrión (2025) sostiene que los saberes ancestrales constituyen memoria colectiva y modo de vida, y que su integración en la educación exige una relación dialógica entre comunidades y sistemas modernos de conocimiento. Esta postura respalda la necesidad de que el modelo parta del territorio y no de una abstracción desarraigada.

Asimismo, el principio de contextualización permite valorar las influencias positivas y negativas que inciden en la gestión del conocimiento etnoeducativo, especialmente cuando los saberes propios enfrentan riesgos de invisibilización, pérdida de continuidad o apropiación superficial dentro de los sistemas educativos. En el contexto chocoano, las prácticas culturales, la espiritualidad, la medicina tradicional, la música, la danza, la cocina, la oralitura y los relatos comunitarios constituyen fuentes vivas de conocimiento que requieren procesos organizados para su preservación y proyección. Sin embargo, su gestión exige preparación de los actores, participación comunitaria y autovaloración sistemática del contexto, de modo que las fortalezas territoriales se conviertan en capacidades institucionales. Olaya (2024) muestra que los saberes ancestrales cumplen un papel decisivo en la configuración de la identidad de jóvenes afrocolombianos y que su transmisión mediante la oralitura fortalece la relación entre escuela y territorio. Esta evidencia permite sustentar que contextualizar no significa describir el entorno, sino reconocerlo como fuente activa de conocimiento.

Por otra parte, el principio de relación entre teoría y práctica expresa la necesidad de articular los fundamentos conceptuales del modelo con las acciones concretas que permiten gestionar el conocimiento etnoeducativo en los escenarios educativos, institucionales y territoriales. En esta investigación, dicha relación se evidencia en la conexión entre conocimiento ancestral, flujos de información, fuentes comunitarias, valores etnoeducativos, sentido de pertenencia y procesos cognitivos que permiten el tránsito del saber individual al colectivo y, posteriormente, al organizacional. Esta articulación resulta esencial porque el modelo no puede permanecer en el plano declarativo, sino que debe

orientar prácticas de identificación, sistematización, socialización y uso del conocimiento. Santos Rego, Cernadas Ríos y Núñez-García (2023) advierten que la educación intercultural latinoamericana ha desarrollado núcleos investigativos vinculados con diversidad cultural, formación docente y hecho diferencial indígena, pero también muestra campos que requieren mayor atención. En consecuencia, la relación teoría-práctica fortalece la posibilidad de convertir referentes académicos en acciones pertinentes para el territorio.

De igual modo, el principio de relación teoría y práctica permite superar la separación entre conocimiento científico, conocimiento pedagógico y saber comunitario, especialmente en un departamento donde la vida cultural y productiva está profundamente conectada con el territorio. En el Chocó, la gestión del conocimiento etnoeducativo debe reconocer que las prácticas heredadas por generaciones no solo conservan tradición, sino que también ofrecen criterios para la sostenibilidad, la educación, la organización comunitaria y el desarrollo regional. El Instituto SINCHI (2025) destaca que en el Pacífico Norte chocoano los saberes heredados de padres y abuelos se articulan con prácticas agroecológicas, cadenas de valor y estrategias de innovación territorial. Esta evidencia permite afirmar que la teoría cobra sentido cuando interpreta y potencia experiencias reales del contexto, mientras la práctica adquiere mayor alcance cuando se organiza mediante principios, herramientas, recursos e indicadores que permiten hacerla transferible y útil para la toma de decisiones educativas y territoriales.

En consecuencia, el principio de accionar secuenciado y consciente integra los principios anteriores y orienta la dinámica operativa del modelo, al establecer que la gestión del conocimiento etnoeducativo requiere acciones organizadas, intencionales, participativas y sostenibles en el tiempo. Este principio permite justificar que el modelo no se reduzca a actividades aisladas, sino que estructure una ruta que contemple identificación de fuentes, reconocimiento de gestores, sistematización de saberes, socialización comunitaria, validación institucional, aplicación pedagógica y evaluación de impacto. Su sentido dialéctico radica en que cada fase depende de la anterior y, al mismo tiempo, retroalimenta el proceso completo, fortaleciendo la memoria etnoeducativa organizacional y la capacidad del territorio para decidir con base en sus propios saberes. UNESCO (2025) afirma que los conocimientos ancestrales son dinámicos, evolucionan frente a desafíos contemporáneos y

permanecen anclados en la continuidad cultural de los pueblos. Esta comprensión sustenta la necesidad de un accionar consciente que valore el conocimiento etnoeducativo como base de transformación educativa, institucional y territorial del Chocó.

La relación entre líneas de conocimiento etnoeducativo, gestores del conocimiento y fuentes de conocimiento constituye el soporte estructural del modelo propuesto, porque permite organizar la manera como los saberes ancestrales del Chocó se producen, circulan, se conservan y se proyectan hacia los procesos educativos, institucionales y territoriales. En este sentido, el conocimiento etnoeducativo no se entiende como una acumulación estática de prácticas culturales, sino como una construcción histórica que nace de la experiencia comunitaria, se fortalece mediante la interacción social y adquiere valor cuando se articula con decisiones pedagógicas, científicas y organizacionales. Esta relación resulta clave porque permite reconocer que los saberes afrodescendientes e indígenas poseen una lógica propia, vinculada con la oralidad, la memoria, la espiritualidad, el territorio, la naturaleza y las formas colectivas de vida. Borja (2025) analiza los saberes ancestrales agroecológicos del Chocó y advierte la necesidad de sistematizar conocimientos de pueblos indígenas y afrocolombianos para evitar su pérdida de vigencia social, aspecto que respalda la urgencia de convertir dichos saberes en líneas organizadas de conocimiento etnoeducativo.

En coherencia con lo anterior, las líneas de conocimiento etnoeducativo permiten ordenar las áreas estratégicas desde las cuales el saber ancestral puede contribuir al desarrollo educativo y regional. Estas líneas comprenden las tradiciones pedagógicas y didácticas propias, la diversidad e inclusión social, la relación entre etnoeducación y desarrollo social, y la gestión del conocimiento etnoeducativo como proceso orientado a identificar, regular, transferir y aplicar saberes en contextos institucionales. Su importancia radica en que ofrecen una ruta para pasar de conocimientos dispersos a campos de acción capaces de orientar investigaciones, proyectos escolares, procesos comunitarios y decisiones territoriales. Mosquera (2024) sostiene que los docentes afrocolombianos requieren alternativas para conservar y transmitir los saberes ancestrales en el aula, de modo que la etnoeducación se convierta en una base activa para mantener viva la cultura afrodescendiente. Esta mirada refuerza la necesidad de que las líneas de conocimiento no operen como categorías nominales, sino como ejes de acción pedagógica, investigativa y comunitaria.

Asimismo, los gestores del conocimiento etnoeducativo cumplen una función mediadora entre las líneas de conocimiento y las fuentes donde se produce, conserva y actualiza el saber ancestral. Estos gestores no son únicamente administradores de información, sino actores que identifican, organizan, contextualizan, socializan, aplican y evalúan conocimientos con valor educativo, cultural e institucional. En el contexto chocoano, esta función puede ser asumida por secretarías de educación, instituciones educativas, directivos, docentes, sabedores, líderes comunitarios, grupos de investigación y colectivos territoriales que participan en la transmisión y resignificación del saber. Hernández Cassiani (2020) plantea que la etnoeducación, la educación propia, la interculturalidad y los saberes ancestrales afrocolombianos exigen un docente investigador articulado comunitariamente, lo cual permite comprender que el gestor del conocimiento debe actuar como puente entre comunidad, escuela e institucionalidad. De esta manera, la gestión del conocimiento etnoeducativo requiere sujetos capaces de transformar la experiencia local en conocimiento organizado, sin romper su vínculo con la identidad colectiva.

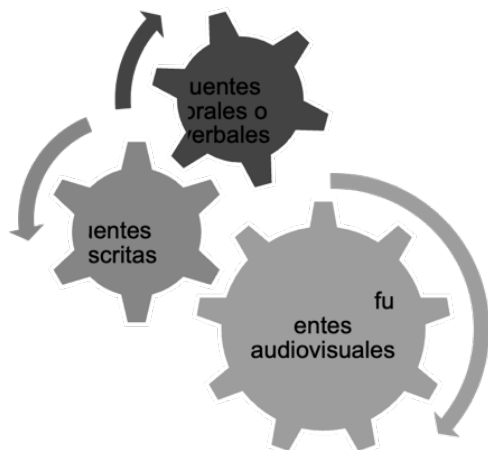
De igual forma, las fuentes de conocimiento etnoeducativo constituyen la base viva desde la cual se alimentan las líneas y se legitima la acción de los gestores. Las fuentes orales reúnen mitos, leyendas, relatos, cantos, anécdotas, historias familiares y memorias comunitarias; las fuentes escritas incluyen investigaciones, libros, proyectos educativos, planes institucionales, periódicos, revistas y documentos producidos en torno a la etnoeducación; y las fuentes audiovisuales conservan fotografías, grabaciones, canciones, videos, cortometrajes y registros que permiten recuperar la historia pasada y reciente del territorio. Sinisterra (2024) destaca que la tradición oral en el Pacífico colombiano, particularmente en Guapi, contiene elementos epistémicos, axiológicos y pragmáticos de la cultura afrodescendiente, lo que evidencia que la palabra hablada no solo transmite memoria, sino que produce conocimiento situado. Esta perspectiva permite afirmar que las fuentes orales deben ocupar un lugar central en el modelo, pues allí se conserva buena parte de la memoria etnoeducativa del Chocó.

En este marco, la relación entre líneas, gestores y fuentes expresa una dinámica de tránsito del conocimiento individual al conocimiento colectivo y, posteriormente, al conocimiento organizacional. El saber que nace en la experiencia de una familia, un

sabedor, una comunidad o una práctica territorial adquiere mayor alcance cuando los gestores lo identifican, lo contextualizan, lo sistematizan y lo articulan con líneas estratégicas de conocimiento. De este modo, la etnoeducación deja de ser solo un principio de reconocimiento cultural y se convierte en un proceso de gestión orientado a fortalecer la investigación, la pedagogía, la identidad y la toma de decisiones. Caicedo (2024) subraya que el saber ancestral contribuye a la etnoeducación y a la reafirmación cultural cuando se integra en prácticas formativas capaces de reconocer la memoria de los pueblos. Esta afirmación resulta pertinente para el Chocó, donde la gestión del conocimiento debe evitar que las fuentes permanezcan aisladas y debe propiciar su articulación con proyectos educativos, políticas locales y procesos de desarrollo regional.

Por tanto, la relación entre líneas de conocimiento etnoeducativo, gestores y fuentes constituye el núcleo operativo del modelo, porque permite convertir la riqueza cultural del Chocó en una estructura organizada para la acción educativa e institucional. Esta relación exige una estrategia sistémica e integradora que reconozca la autonomía de los saberes ancestrales, la función articuladora de los gestores y la diversidad de fuentes que sostienen la memoria cultural. Vallejo (2025) examina la etnoeducación como espacio de resistencia cultural en pueblos afrodescendientes y resalta su papel en la recuperación de saberes, lo que permite comprender que gestionar conocimiento etnoeducativo no significa neutralizarlo, sino fortalecer su capacidad de resistencia, identidad y transformación. En consecuencia, el modelo propuesto debe garantizar que las líneas orienten el proceso, que los gestores dinamicen la circulación del saber y que las fuentes alimenten una memoria etnoeducativa organizacional capaz de incidir en los procesos educativos, institucionales y territoriales del departamento del Chocó.

Figura 22 *Fuentes del conocimiento Etnoeducativo en el departamento del chocó*



Nota. Elaboración propia. La figura representa la relación dinámica entre las principales fuentes del conocimiento etnoeducativo en el departamento del Chocó: fuentes orales o verbales, fuentes escritas y fuentes audiovisuales. Las fuentes orales o verbales comprenden mitos, leyendas, relatos, cantos, anécdotas, historias comunitarias y experiencias transmitidas intergeneracionalmente; las fuentes escritas integran documentos, investigaciones, proyectos educativos institucionales, planes de desarrollo, libros, memorias, revistas y registros académicos; mientras que las fuentes audiovisuales incluyen fotografías, videos, grabaciones, canciones, cortometrajes y otros materiales que preservan la memoria cultural del territorio. La interacción entre estas fuentes permite comprender que el conocimiento etnoeducativo no se produce de manera aislada, sino mediante un proceso articulado de recuperación, sistematización, socialización y valoración de los saberes ancestrales, con el propósito de fortalecer la gestión educativa, institucional y territorial del departamento del Chocó.

Por consiguiente, la relación entre las líneas de conocimiento etnoeducativo, los gestores y las fuentes de conocimiento implica la búsqueda, recuperación y exploración permanente de nuevos saberes en el departamento del Chocó. Este proceso permite fortalecer dinámicas de investigación, innovación y desarrollo, en las cuales participan los habitantes, las instituciones educativas de los diferentes niveles de formación, los centros de investigación, las entidades territoriales y demás actores vinculados con la gestión educativa y comunitaria. En este sentido, el conocimiento etnoeducativo se convierte en un recurso estratégico para dinamizar el desarrollo científico, investigativo y pedagógico de la región, al aportar criterios contextualizados para la formulación de planes de desarrollo municipal y departamental más pertinentes. De esta manera, la gestión articulada de estos saberes favorece la toma de decisiones fundamentadas, promueve el reconocimiento de la identidad cultural y contribuye al progreso individual y colectivo de la población chocoana.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

La estructura de la propuesta de transformación constituye el apartado en el que se organiza, de manera sistemática y coherente, el Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo en el Departamento del Chocó, Colombia, durante el periodo 2024–2025. En este sentido, la propuesta se presenta como una respuesta académica, metodológica e institucional frente a la necesidad de fortalecer la identificación, organización, socialización, aplicación y valoración de los saberes etnoeducativos presentes en el territorio. Su diseño parte de los hallazgos obtenidos en el diagnóstico, de los fundamentos teóricos desarrollados y de la validación realizada mediante criterio de expertos, lo que permite sustentar una intervención contextualizada, pertinente y orientada a la transformación de los procesos educativos, institucionales y territoriales.

Desde esta perspectiva, la estructura de la propuesta articula objetivos, principios, componentes, fases, actores, recursos, estrategias de implementación, mecanismos de seguimiento y criterios de evaluación, con el propósito de garantizar que el modelo no se limite a una formulación conceptual, sino que pueda proyectarse como una herramienta operativa para la toma de decisiones. Asimismo, esta organización permite evidenciar la relación entre las líneas de conocimiento etnoeducativo, las fuentes de conocimiento, los gestores, los flujos de información y la memoria etnoeducativa organizacional, elementos que conforman el núcleo del modelo. De este modo, la propuesta busca convertir el conocimiento ancestral, pedagógico y comunitario del Chocó en una base de valor para fortalecer la investigación, la práctica educativa, la planificación institucional y el desarrollo regional desde una perspectiva sistémica, integradora e intercultural.

4.2.1 Título o denominación de la propuesta

Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo (MOSIGE-C) en el Departamento del Chocó, Colombia.

4.2.2 Fundamentación teórica conceptual de la propuesta

Desde esta perspectiva, el primer pilar de la propuesta se ubica en la creación y transformación del conocimiento organizacional, asumida como una dinámica mediante la cual el saber tácito de sabedores, docentes, líderes comunitarios, familias y actores

institucionales puede convertirse en conocimiento explícito, compartido y aplicable. En el Chocó, este proceso exige reconocer que la memoria cultural se expresa en relatos, prácticas pedagógicas, formas de convivencia, conocimientos ambientales, manifestaciones artísticas, lenguajes comunitarios y experiencias históricas que requieren mediaciones respetuosas para su registro y circulación. Por ello, el modelo adopta una lógica de tránsito entre socialización, exteriorización, combinación e interiorización, pero la contextualiza desde la realidad etnoeducativa regional, de modo que la formalización del saber no implique despojo cultural. Díaz (2024) sostiene que la gestión del conocimiento dirigida a docentes debe considerar una perspectiva humanística y transdisciplinaria, lo cual respalda la necesidad de que el modelo integre experiencia, reflexión pedagógica y construcción colectiva de sentido.

En correspondencia con lo anterior, el segundo pilar se fundamenta en un enfoque sistémico y dialéctico que permite comprender el modelo como una totalidad integrada, en la cual las líneas de conocimiento, las fuentes y los gestores no operan de manera separada, sino como componentes interdependientes de un mismo proceso. Esta mirada resulta indispensable porque la problemática identificada no se reduce a la falta de documentos o repositorios, sino a la débil articulación entre actores comunitarios, instituciones educativas, entidades gubernamentales, organizaciones sociales y centros de investigación. Desde esta lógica, el conocimiento etnoeducativo se fortalece cuando las fuentes orales, escritas y audiovisuales dialogan con gestores capaces de organizarlo y con líneas estratégicas que orienten su aplicación. Grajales López (2023) advierte que la interculturalidad crítica en la educación superior exige revisar los marcos normativos y evaluativos para hacer posible un diálogo intercultural real, argumento que refuerza la necesidad de un modelo que articule estructura institucional y reconocimiento epistémico.

Asimismo, el tercer pilar se relaciona con el capital intelectual contextualizado, entendido como el conjunto de saberes, capacidades, relaciones, memorias, prácticas y estructuras que generan valor educativo, sociocultural y organizacional en el territorio. En el Departamento del Chocó, este capital se expresa en tres niveles articulados: el capital humano, representado por sabedores, docentes, directivos, estudiantes, líderes comunitarios y familias; el capital estructural, constituido por currículos, repositorios, planes de estudio, instrumentos, archivos, metodologías y políticas institucionales; y el capital relacional,

expresado en redes comunitarias, alianzas interinstitucionales, confianza social y cooperación territorial. La Política de Gestión de Saberes, Conocimientos e Innovación del Ministerio de Igualdad y Equidad (2024) reconoce la necesidad de estructurar modelos que integren componentes, categorías, estrategias y mecanismos para gestionar saberes y conocimientos, lo cual dialoga con la intención de visibilizar el capital intelectual etnoeducativo del Chocó y convertirlo en fundamento de acción pública y educativa.

De igual manera, la propuesta se sustenta en la necesidad de integrar los saberes ancestrales a los procesos formativos, curriculares y organizacionales sin reducirlos a elementos simbólicos o conmemorativos. El diagnóstico evidencia que el conocimiento etnoeducativo posee valor pedagógico, identitario y territorial, pero requiere herramientas que permitan su apropiación institucional, su valoración comunitaria y su aplicación en decisiones educativas. Por ello, el modelo propone una estructura que articula investigación, pedagogía, gestión, participación y evaluación, con el fin de que los saberes propios puedan incidir en la permanencia escolar, la identidad cultural, la pertinencia curricular y la gobernanza local. Flores Romero et al. (2025) señalan que la educación intercultural crítica enfrenta desafíos importantes para integrar saberes ancestrales en el currículo, especialmente cuando los docentes carecen de condiciones institucionales para hacerlo de manera sistemática. Esta afirmación sustenta la necesidad de que la propuesta no dependa solo de voluntades individuales, sino de una arquitectura organizacional capaz de sostener el proceso.

En síntesis, el modelo se fundamenta como una construcción sistémica e integradora que transforma los resultados del diagnóstico en una propuesta orientada a fortalecer la gestión del conocimiento etnoeducativo desde la realidad del Chocó. Su valor radica en articular creación de conocimiento, enfoque sistémico, capital intelectual, participación comunitaria, soporte institucional y validación contextual, con el propósito de superar la dispersión de saberes y convertirlos en recursos estratégicos para la planificación educativa y territorial. Esta orientación coincide con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2024), al destacar la importancia de promover políticas públicas que integren saberes ancestrales, diversidad lingüística, redes de cooperación e intercambio cultural en los procesos educativos. En consecuencia, la propuesta no solo representa una estructura conceptual, sino una ruta de transformación que busca fortalecer la memoria cultural,

mejorar la toma de decisiones y contribuir al desarrollo educativo, sociocultural y organizacional del Departamento del Chocó.

4.2.3 Objetivo general de la propuesta

- Fortalecer la gestión del conocimiento Etnoeducativo en el Departamento del Chocó, mediante el diseño de un modelo sistémico e integrador que articule saberes ancestrales y académicos, para su aplicación efectiva en la toma de decisiones que contribuyan al desarrollo regional sostenible y culturalmente pertinente.

4.2.4 Objetivos específicos de la propuesta

- Caracterizar el estado actual de la gestión del conocimiento Etnoeducativo en el departamento, identificando las principales fuentes, líneas y gestores del saber, así como las barreras y oportunidades existentes.
- Sistematizar los saberes Etnoeducativos dispersos (tácitos y explícitos) mediante la creación de mecanismos y herramientas como repositorios orales y escritos, centros de documentación que permitan su conservación, organización y acceso para la comunidad educativa e institucional.
- Mejorar las capacidades de los gestores de conocimiento (docentes, directivos, líderes comunitarios) a través de programas de formación y acompañamiento que promuevan la aplicación del ciclo de gestión del conocimiento en sus prácticas pedagógicas y organizacionales.
- Articular el conocimiento Etnoeducativo gestionado en los instrumentos de planificación territorial (Planes de Desarrollo Departamental y Municipal, Proyectos Educativos Institucionales - PEI), asegurando que la toma de decisiones en materia educativa y social esté fundamentada en la realidad y riqueza cultural del territorio.
- Elaborar un sistema de indicadores que permita evaluar el impacto del modelo en el fortalecimiento de la identidad cultural, la calidad educativa y

la pertinencia de las políticas públicas, asegurando la sostenibilidad y mejora continua del proceso de gestión.

4.2.5 Representación teórico y/o práctica.

El análisis de los fundamentos del modelo permite reconocer que su núcleo estructural se organiza a partir de la relación dialéctica entre líneas de conocimiento etnoeducativo, fuentes de conocimiento y flujos de conocimiento, en tanto dicha tríada permite explicar cómo los saberes ancestrales del Chocó se originan, circulan, se transforman y adquieren valor institucional. Esta relación no opera como una simple clasificación de componentes, sino como una estructura dinámica que permite comprender el tránsito del conocimiento individual al colectivo y, posteriormente, al organizacional. En este sentido, las líneas de conocimiento ordenan los campos estratégicos de acción; las fuentes aportan los contenidos, memorias y evidencias culturales; y los flujos permiten que ese saber se mueva entre actores, escenarios y decisiones. Díaz Rojas, Jiménez Mairena y Leonard Collantes (2025) destacan que la gestión del conocimiento en instituciones educativas se vincula con la creación, uso continuo e innovación del saber, lo cual respalda la necesidad de articular relaciones internas que conviertan el conocimiento en capacidad institucional. En el contexto chocoano, esta perspectiva resulta fundamental porque el conocimiento etnoeducativo no carece de riqueza, sino de mecanismos que garanticen su tránsito organizado hacia procesos pedagógicos, científicos e investigativos.

En correspondencia con lo anterior, las líneas de conocimiento etnoeducativo cumplen una función orientadora dentro del modelo, dado que permiten delimitar los campos desde los cuales se proyecta la gestión del saber ancestral hacia el desarrollo educativo y territorial. Estas líneas integran tradiciones pedagógicas y didácticas propias, diversidad e inclusión social, etnoeducación y desarrollo regional, así como gestión del conocimiento etnoeducativo como eje articulador de procesos de investigación, innovación y toma de decisiones. Su valor radica en que transforman la dispersión de saberes en rutas de trabajo susceptibles de ser analizadas, sistematizadas y aplicadas. Semanate Quiñonez y Serna Mendoza (2024) evidencian que la etnoeducación se configura como un instrumento para promover el desarrollo sustentable, especialmente cuando reconoce los saberes de los pueblos originarios como parte de procesos pedagógicos y territoriales. Esta mirada

refuerza la pertinencia de asumir las líneas de conocimiento como ejes estratégicos para que el modelo no se limite a conservar expresiones culturales, sino que las proyecte hacia el fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y socioculturales del departamento.

Asimismo, las fuentes de conocimiento etnoeducativo constituyen la base empírica y cultural que alimenta el modelo, pues en ellas se conservan las memorias, prácticas, relatos, documentos, registros y expresiones audiovisuales que dan sentido al saber propio del territorio. En el Chocó, estas fuentes se expresan en la oralidad comunitaria, las investigaciones producidas, los proyectos educativos institucionales, los planes de desarrollo, las canciones, fotografías, grabaciones, relatos, archivos y experiencias pedagógicas que históricamente han sostenido la identidad afrodescendiente e indígena. Granados (2023) señala que la diversidad cultural y los saberes ancestrales en Colombia poseen reconocimiento jurídico y deben entenderse como parte de una garantía cultural que protege la pluralidad epistémica del país. Esta perspectiva permite afirmar que las fuentes no son simples depósitos de información, sino espacios de legitimación del conocimiento etnoeducativo, en tanto posibilitan recuperar aquello que ha sido producido por comunidades, instituciones y sujetos en contextos específicos. Por ello, el modelo debe organizar estas fuentes sin despojarlas de su vínculo con el territorio, la memoria colectiva y la práctica social que las origina.

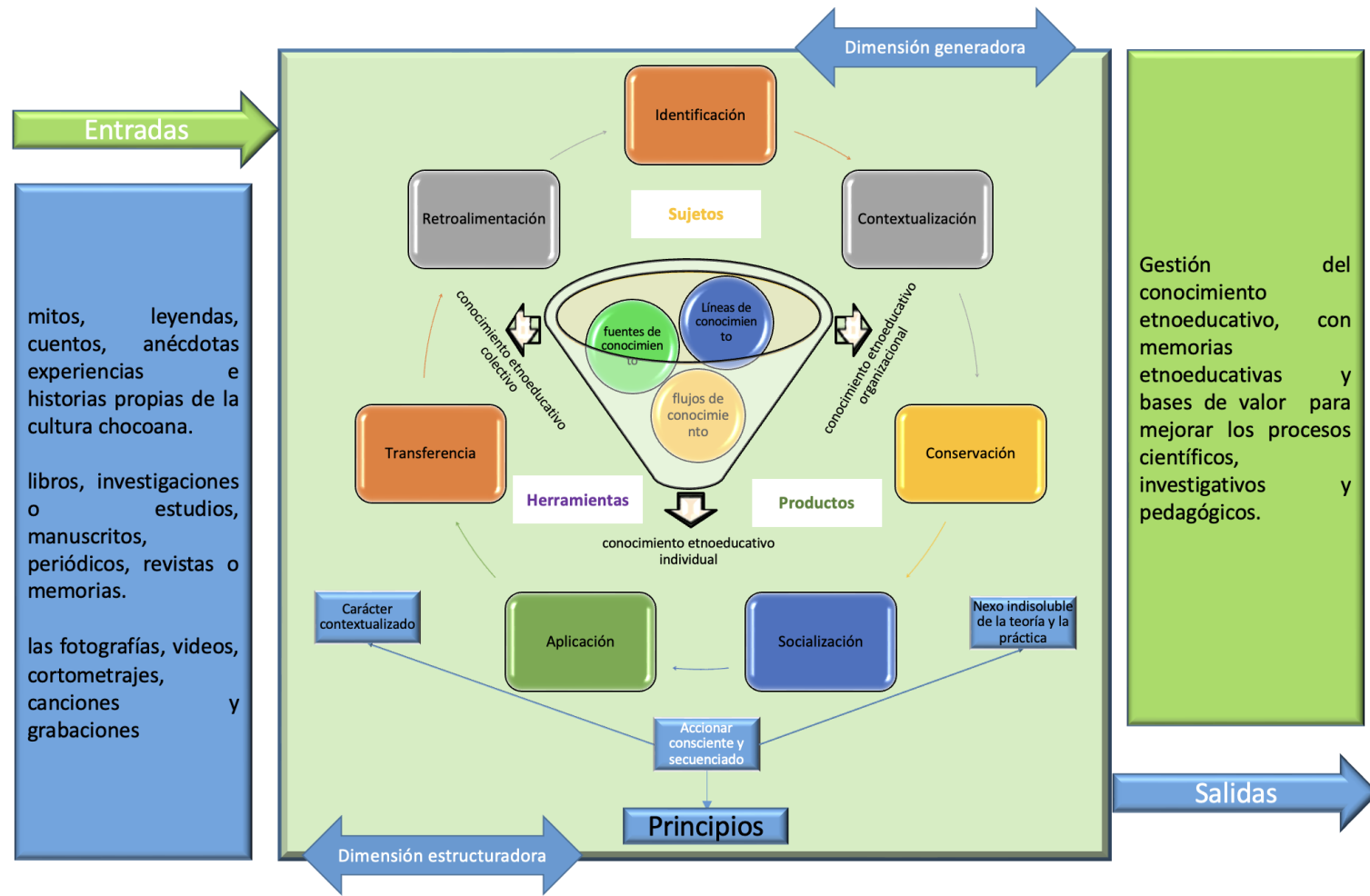
De igual manera, los flujos de conocimiento representan el movimiento mediante el cual los saberes etnoeducativos pasan de sus fuentes originarias hacia escenarios de socialización, sistematización, aplicación y retroalimentación. En el modelo propuesto, estos flujos permiten explicar cómo el conocimiento se desplaza entre sabedores, docentes, directivos, estudiantes, instituciones educativas, entidades territoriales, organizaciones comunitarias y centros de investigación. Su importancia radica en que hacen visible el tránsito del saber tácito hacia formas explícitas, compartidas y organizacionalmente útiles, sin desconocer que dicho tránsito debe ser ético, participativo y culturalmente pertinente. Vera Barbosa y Monachello Fuentes (2024) sostienen que los sistemas de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior deben considerar estrategias para crear, capturar, almacenar, transferir y aplicar conocimiento, evitando su pérdida o dispersión cuando los actores cambian o se desvinculan. Esta lectura resulta aplicable al

Chocó, donde la ausencia de flujos estructurados limita la continuidad del conocimiento etnoeducativo y reduce su incidencia en la planificación educativa, institucional y territorial.

En este marco, el ciclo de gestión del conocimiento etnoeducativo se configura como una secuencia integrada que comprende identificación, contextualización, conservación, socialización, aplicación, transferencia y retroalimentación. Cada etapa cumple una función específica, pero ninguna puede entenderse de manera aislada, pues la identificación permite reconocer fuentes y actores; la contextualización sitúa el saber en su realidad cultural; la conservación protege la memoria; la socialización amplía su circulación; la aplicación lo vincula con decisiones pedagógicas e institucionales; la transferencia favorece su uso en otros escenarios; y la retroalimentación permite revisar su pertinencia e impacto. Marín (2023) plantea que los modelos de gestión del conocimiento en instituciones educativas se relacionan con factores humanos, organizativos y tecnológicos que intervienen en la transferencia del conocimiento y su ciclo de vida. Desde esta perspectiva, el ciclo propuesto para el Chocó adquiere valor porque integra dimensiones culturales, pedagógicas, institucionales y tecnológicas en una ruta que busca superar la fragmentación actual y fortalecer la memoria etnoeducativa organizacional.

En síntesis, la representación del modelo permite visualizar las relaciones dialécticas internas del proceso, el papel rector de los principios, la transversalidad de las dimensiones y el impacto del conocimiento etnoeducativo en el desarrollo del departamento del Chocó. La tríada líneas, fuentes y flujos funciona como núcleo generador, mientras los gestores dinamizan la articulación entre comunidad, escuela, institucionalidad y territorio. De este modo, el modelo no se limita a representar una realidad compleja, sino que ofrece una ruta para intervenirla mediante acciones conscientes, secuenciadas y culturalmente situadas. Basantes (2025) sostiene que los modelos de gestión educativa integral permiten comprender factores que inciden en la calidad educativa y en el progreso social, criterio que fortalece la pertinencia de una propuesta capaz de integrar gestión, conocimiento, etnoeducación y desarrollo regional. En consecuencia, el modelo se proyecta como una herramienta para consolidar bases de valor etnoeducativo, mejorar la toma de decisiones y fortalecer los procesos científicos, investigativos y pedagógicos en el Chocó.

Figura 23 Representación gráfica del modelo de gestión de conocimiento Etnoeducativo en el departamento del chocó



Nota. La figura representa el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo para el Departamento del Chocó, estructurado a partir de entradas, procesos internos y salidas orientadas al fortalecimiento de los procesos científicos, investigativos y pedagógicos. Las entradas están constituidas por fuentes orales, escritas y audiovisuales, tales como mitos, leyendas, cuentos, anécdotas, experiencias, historias propias de la cultura chocoana, libros, investigaciones, manuscritos, periódicos, memorias, fotografías, videos, cortometrajes, canciones y grabaciones.

4.2.6 Fases y/o etapas

En el modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo sustentado en la relación gestores, fuentes y líneas de conocimiento, el componente cognitivo adquiere una función reguladora porque explica el tránsito del saber individual hacia formas colectivas y organizacionales de apropiación. En el departamento del Chocó, este tránsito no ocurre de manera automática, pues el conocimiento ancestral reside inicialmente en sujetos concretos, tales como sabedores, docentes, líderes comunitarios, familias, estudiantes y actores institucionales que han construido aprendizajes desde la experiencia territorial. Por ello, el componente cognitivo permite comprender cómo los datos, relatos, valores, prácticas, memorias y saberes hacer se interiorizan, se interpretan y se convierten en conocimiento individual con valor etnoeducativo. Montero y Ureña (2021) demuestran que la gestión del conocimiento se relaciona de manera significativa con el aprendizaje organizacional en instituciones educativas, lo cual permite sustentar que el modelo propuesto debe atender la forma como los actores aprenden, comparten y transforman sus saberes. En este sentido, el componente cognitivo no solo describe una capacidad mental, sino que estructura el proceso mediante el cual el conocimiento culturalmente situado puede alcanzar valor institucional y territorial.

En correspondencia con lo anterior, el paso del conocimiento individual al colectivo se produce cuando los gestores etnoeducativos comparten sus experiencias mediante acciones comunicativas, procesos de socialización, encuentros pedagógicos, relatos comunitarios y prácticas colaborativas. En este nivel, el conocimiento deja de pertenecer exclusivamente a un sujeto y empieza a configurarse como una base compartida de sentido, capaz de orientar buenas prácticas etnoeducativas en contextos similares. Esta transición resulta fundamental para el Chocó, donde gran parte del saber ancestral permanece vinculado con la oralidad y requiere escenarios de diálogo que permitan validarlo sin despojarlo de su origen comunitario. Sarsosa-Prowesk, Durán y Buitrago-Bahamón (2025) identifican prácticas de gestión del conocimiento asociadas con creación, almacenamiento, transferencia, aplicación y retroalimentación, aunque advierten que su impacto en el aprendizaje organizacional depende de metodologías claras. Esta evidencia respalda la necesidad de que el modelo establezca rutas conscientes para convertir experiencias individuales en aprendizajes colectivos con capacidad de transformación pedagógica.

De igual manera, el componente cognitivo se fortalece cuando el conocimiento colectivo alcanza un nivel organizacional, es decir, cuando las buenas prácticas, los saberes sistematizados y las propuestas innovadoras se integran a las estructuras educativas, institucionales y territoriales. En este momento, el conocimiento etnoeducativo deja de circular solo en espacios informales y empieza a formar parte de repositorios, planes institucionales, decisiones pedagógicas, proyectos comunitarios y procesos de investigación. Este tránsito exige creatividad, evaluación y contextualización, porque no toda práctica puede generalizarse sin considerar las condiciones culturales, sociales y territoriales donde se produjo. Rodríguez-Ponce, Ancoma y Oneto (2024) sostienen que el aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior se relaciona con la capacidad de adaptación, renovación estratégica y generación de conocimiento en contextos complejos. Desde esta perspectiva, el modelo propuesto concibe el conocimiento organizacional etnoeducativo como una construcción dinámica que retroalimenta la gestión institucional y fortalece la capacidad del Chocó para decidir desde sus propios saberes.

Por otra parte, el componente de gestión permite ordenar las acciones mediante las cuales el conocimiento etnoeducativo se identifica, captura, organiza, conserva, socializa, aplica y evalúa dentro del modelo. Su función consiste en articular las líneas de conocimiento, las fuentes y los gestores, de manera que el proceso no dependa de iniciativas aisladas ni de prácticas espontáneas. En el contexto chocoano, este componente resulta indispensable porque el diagnóstico evidencia la existencia de saberes valiosos, pero también la ausencia de mecanismos estables para su documentación, circulación y uso en la toma de decisiones. Álvarez-Cedillo et al. (2020) plantean que la gestión del conocimiento en instituciones educativas debe valorar variables asociadas con procesos, actores, infraestructura y niveles de apropiación, lo cual permite comprender que la gestión requiere instrumentos capaces de medir y orientar su desarrollo. En consecuencia, el componente de gestión opera como una mediación estratégica entre la memoria cultural y la planificación institucional, garantizando que el saber ancestral pueda transformarse en recurso organizacional pertinente.

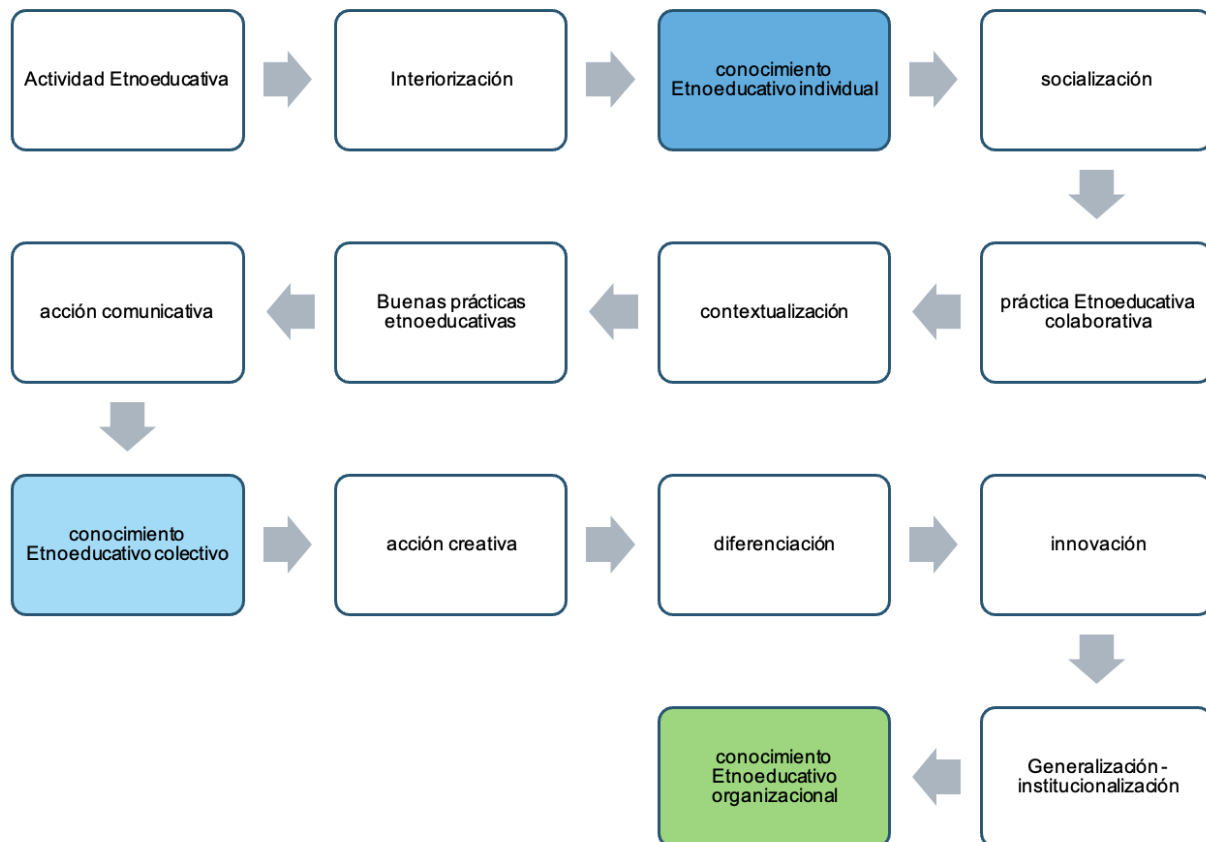
Asimismo, el componente investigativo sostiene la capacidad del modelo para producir nuevos conocimientos etnoeducativos a partir del análisis, la sistematización y la validación de las experiencias del territorio. Este componente no se limita a recoger

información, sino que impulsa procesos de indagación pedagógica, reflexión crítica, construcción de categorías, evaluación de prácticas y formulación de propuestas innovadoras. En el departamento del Chocó, su relevancia radica en que permite vincular el saber ancestral con la investigación educativa, la producción científica y la innovación pedagógica, evitando que la etnoeducación sea tratada únicamente como tradición o memoria. Machuca-Téllez (2021) muestra que la producción académica sobre gestión del conocimiento en educación en Colombia permite caracterizar avances y vacíos del campo, lo cual evidencia la importancia de fortalecer investigaciones contextualizadas que respondan a realidades territoriales específicas. Así, el componente investigativo aporta rigurosidad al modelo y contribuye a transformar los saberes comunitarios en conocimiento sistematizado, evaluable y útil para el desarrollo educativo regional.

En síntesis, los componentes cognitivo, de gestión e investigativo conforman una estructura articulada que permite explicar, organizar y proyectar el proceso de gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. El componente cognitivo regula el tránsito del saber individual al colectivo y organizacional; el componente de gestión estructura las acciones, actores, fuentes y flujos necesarios para su circulación; y el componente investigativo genera condiciones para producir, validar y retroalimentar nuevos conocimientos desde la realidad territorial.

Esta articulación también permite reconocer que el aprendizaje organizacional puede presentar avances, tensiones, retrocesos y reconfiguraciones, sin que ello implique fracaso del proceso, pues cada ajuste favorece nuevas formas de comprensión y apropiación. Sánchez (2023) afirma que la gestión del conocimiento proporciona mecanismos para capturar, compartir y aplicar saberes, mientras la innovación educativa convierte esos saberes en mejoras significativas para los procesos institucionales. En consecuencia, el modelo propuesto se orienta a fortalecer la memoria etnoeducativa organizacional, la toma de decisiones y el desarrollo científico, pedagógico e investigativo del Chocó.

Figura 24 *Proceso de aprendizaje Etnoeducativo Organizacional; elaboración propia*



Nota. La figura representa el proceso de tránsito del conocimiento etnoeducativo desde su expresión inicial en la actividad etnoeducativa hasta su consolidación como conocimiento etnoeducativo organizacional. El recorrido inicia con la interiorización de saberes derivados de prácticas, experiencias y actividades propias del contexto cultural, lo cual permite la conformación del conocimiento etnoeducativo individual. Posteriormente, mediante procesos de socialización, práctica colaborativa, contextualización, buenas prácticas y acción comunicativa, dicho conocimiento se transforma en conocimiento etnoeducativo colectivo. Finalmente, a partir de la acción creativa, la diferenciación, la innovación y la generalización e institucionalización de los saberes, el conocimiento adquiere carácter organizacional, convirtiéndose en una base de valor para la gestión educativa, la toma de decisiones y el fortalecimiento de los procesos científicos, pedagógicos e investigativos en el Departamento del Chocó.

El componente de gestión con enfoque estructurador permite comprender que la memoria etnoeducativa organizacional no surge de manera espontánea, sino mediante un ciclo ordenado de captura, contextualización, socialización, aplicación, transferencia y retroalimentación del conocimiento. En el Departamento del Chocó, este componente resulta esencial porque los saberes ancestrales se encuentran distribuidos entre fuentes orales, escritas y audiovisuales, así como en prácticas pedagógicas, comunitarias e

institucionales que requieren ser articuladas. La captura constituye el punto de partida, dado que permite identificar datos, relatos, experiencias, saberes hacer y conocimientos asociados con problemas o necesidades etnoeducativas concretas. Esta etapa debe responder a líneas de conocimiento previamente definidas, para evitar una recolección dispersa o descontextualizada. Mosquera (2024) advierte que en el Pacífico afrocolombiano la transmisión de saberes ancestrales ha sido relegada por transformaciones contemporáneas, razón por la cual resulta necesario estructurar procesos que permitan recuperar, organizar y proyectar dichos saberes en el campo educativo. En consecuencia, la captura del conocimiento no se limita a registrar información, sino que inaugura un proceso de valoración cultural, pedagógica y territorial.

En continuidad con la captura, la contextualización permite interpretar el conocimiento etnoeducativo a la luz del momento histórico, las condiciones socioculturales, las necesidades educativas y las particularidades territoriales donde se manifiesta la situación problémica. En el Chocó, esta etapa adquiere especial relevancia porque el saber ancestral no puede aplicarse de manera homogénea ni trasladarse sin mediación entre comunidades, instituciones o municipios. Contextualizar implica comprender quién produce el conocimiento, desde qué experiencia lo hace, qué valor tiene para la comunidad y cómo puede dialogar con los procesos pedagógicos, científicos e investigativos.

Lemus Rosero (2025), al analizar el fortalecimiento de saberes ancestrales en comunidades indígenas amazónicas de Colombia, destaca la importancia de prácticas pedagógicas basadas en la experiencia directa, la oralidad ancestral y el acompañamiento intergeneracional, elementos que resultan pertinentes para orientar la contextualización en territorios étnicos. Así, el conocimiento identificado solo se convierte en nuevo conocimiento etnoeducativo cuando se interpreta desde el territorio y se vincula con finalidades educativas e institucionales concretas.

Posteriormente, la socialización se configura como el momento en el cual el conocimiento generado se comparte, se comunica y se somete al análisis de otros actores, permitiendo que la comunidad educativa, los gestores y los sujetos externos participen en su revisión y enriquecimiento. Esta etapa resulta indispensable porque el conocimiento etnoeducativo no alcanza legitimidad organizacional si permanece restringido al grupo que lo produce; por el contrario, necesita espacios de intercambio donde docentes, directivos,

sabedores, estudiantes, familias e instituciones puedan contrastar su pertinencia. En este sentido, la socialización fortalece la construcción colectiva de criterios, la identificación de buenas prácticas y la consolidación de redes de aprendizaje. Cruz (2025), en su estudio sobre interculturalidad y educación propia, resalta el papel de las voces docentes en el fortalecimiento de la identidad cultural y la cohesión social, lo cual permite comprender que la socialización del conocimiento no es una fase meramente comunicativa, sino un proceso de reconocimiento mutuo. Por tanto, en el modelo propuesto, socializar implica convertir el conocimiento etnoeducativo en una experiencia compartida, deliberada y susceptible de orientar decisiones pedagógicas y territoriales.

De igual manera, la aplicación y la transferencia representan etapas decisivas del ciclo, porque permiten que el conocimiento etnoeducativo deje de ser únicamente un producto sistematizado y se convierta en criterio de acción en los procesos científicos, investigativos y pedagógicos. La aplicación se expresa cuando los saberes gestionados inciden en prácticas de aula, proyectos comunitarios, planes institucionales, decisiones curriculares y estrategias de desarrollo educativo; la transferencia, por su parte, facilita que dichos aprendizajes puedan circular hacia otros contextos, instituciones o comunidades con las adaptaciones necesarias.

En el caso del Chocó, estas etapas deben evitar la reproducción mecánica del conocimiento, pues cada saber requiere adecuación cultural, validación comunitaria y pertinencia territorial. Semanate Quiñonez y Serna Mendoza (2024) sostienen que la etnoeducación puede promover desarrollo sustentable cuando reconoce la diversidad cultural y articula los saberes de los pueblos originarios con procesos formativos y territoriales. Desde esta perspectiva, aplicar y transferir conocimiento etnoeducativo significa convertir la memoria cultural en base de valor para mejorar la gestión educativa, fortalecer la identidad y orientar el desarrollo regional.

A su vez, la retroalimentación cumple una función de enlace dentro del ciclo, ya que permite que el conocimiento producido, aplicado y transferido se convierta nuevamente en fuente para iniciar procesos posteriores de captura, análisis y mejora. Esta etapa impide que el modelo se cierre sobre resultados estáticos, pues reconoce que el conocimiento etnoeducativo es dinámico, perfectible y dependiente de la interacción permanente entre sujetos, instituciones y territorio. En consecuencia, la retroalimentación favorece la

evaluación de la pertinencia de los saberes gestionados, la revisión de sus impactos, la identificación de vacíos y la actualización de las bases de valor etnoeducativo. Avalos (2025), al revisar la integración de saberes ancestrales en el currículo de educación básica ecuatoriana, señala que la interculturalidad continúa siendo una deuda pendiente y que su inclusión exige revisar fundamentos, experiencias y desafíos de implementación. Esta lectura permite afirmar que la retroalimentación no debe entenderse como cierre administrativo, sino como mecanismo crítico para ajustar el modelo, fortalecer su sostenibilidad y garantizar que el conocimiento tácito de los gestores no se pierda con el tiempo.

Finalmente, el componente investigativo dinamiza todo el proceso mediante una Red Dinamizadora de Investigación Etnoeducativa, concebida como una estructura flexible, colaborativa y territorialmente arraigada que facilita el acceso, la explicitación, la conservación y la circulación del conocimiento. Esta red puede organizarse a través de un núcleo coordinador virtual y rotativo, integrado por representantes de la Secretaría de Educación, directivos docentes, grupos de investigación universitarios y sabedores comunitarios, con funciones orientadas a planificar líneas de investigación, convocar actores, articular proyectos y evaluar avances.

A su vez, los semilleros, grupos de investigación, escuelas normales, colectivos pedagógicos e instituciones educativas actuarían como brazos ejecutores de procesos de captura, contextualización y socialización. Rodríguez (2025) sostiene que las prácticas educativas interculturales deben relacionarse con las políticas etnoeducativas actuales y con los contextos donde se desarrollan, argumento que respalda la necesidad de una red capaz de articular investigación, política, comunidad y escuela. En este marco, el repositorio digital colaborativo y descentralizado funcionaría como memoria etnoeducativa organizacional, al conservar sistematizaciones, registros escritos, sonoros, audiovisuales y bases de valor para la toma de decisiones en el Departamento del Chocó.

4.2.7 Acciones y/o actividades

La estructuración del conocimiento etnoeducativo inicia con un diagnóstico participativo que permite reconocer, junto con los actores educativos y comunitarios, las necesidades, oportunidades, vacíos y potencialidades existentes en el Departamento del

Chocó. Este diagnóstico no se limita a recoger opiniones, sino que organiza una lectura colectiva sobre las prácticas, memorias, saberes ancestrales, experiencias pedagógicas y procesos institucionales que pueden convertirse en líneas prioritarias de investigación. En este sentido, la participación de docentes, estudiantes, sabedores tradicionales, directivos, líderes comunitarios y representantes institucionales resulta indispensable para evitar que el modelo sea impuesto desde una mirada externa.

La identificación de dichas líneas permite orientar la acción investigativa hacia problemas reales del territorio, tales como la preservación de la memoria cultural, la inclusión de contenidos etnoeducativos, la revitalización de prácticas ancestrales y la articulación entre escuela, comunidad y desarrollo local. Marín-Araujo (2023) evidencia que la sistematización de experiencias etnoeducativas en Colombia permite reconocer aprendizajes acumulados y desafíos de implementación, lo cual respalda la necesidad de partir de diagnósticos participativos que no solo describan el contexto, sino que también activen procesos de reflexión, organización y transformación educativa.

En correspondencia con lo anterior, la conformación y fortalecimiento de la Red Dinamizadora de Investigación Etnoeducativa constituye una acción estratégica para articular esfuerzos dispersos y consolidar una estructura colaborativa de gestión del conocimiento. Esta red requiere un núcleo coordinador capaz de definir roles, responsabilidades, líneas de trabajo, criterios de participación y mecanismos de articulación entre instituciones educativas, universidades, escuelas normales, secretarías de educación, organizaciones comunitarias y sabedores tradicionales.

Su función no consiste únicamente en coordinar proyectos, sino en garantizar que la investigación etnoeducativa tenga continuidad, pertinencia y arraigo territorial. La experiencia de los semilleros de investigación en Colombia muestra que estos espacios pueden favorecer la formación investigativa, la apropiación social del conocimiento y el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y comunidades. En esa línea, RedCOLSI reconoce que los semilleros se articulan con distintos niveles educativos y promueven cultura investigativa mediante formación, socialización y gestión del conocimiento, lo cual aporta un referente organizativo para la red propuesta en el Chocó.

Asimismo, la elaboración y difusión de convocatorias para proyectos alineados con las líneas de conocimiento etnoeducativo permite transformar las prioridades identificadas

en acciones investigativas concretas. Estas convocatorias deben promover la participación de docentes, estudiantes, sabedores, líderes comunitarios y grupos de investigación, de modo que el conocimiento ancestral pueda dialogar con metodologías académicas sin perder su sentido cultural. En este proceso, la investigación no debe entenderse como una práctica reservada a expertos, sino como un ejercicio colectivo de recuperación, análisis, creación y aplicación de saberes propios.

La formulación de proyectos vinculados con las líneas establecidas facilita que la etnoeducación se traduzca en productos pedagógicos, materiales didácticos, registros comunitarios, propuestas curriculares y estrategias de fortalecimiento institucional. Salgado Riaño (2024) plantea que un centro etnoeducativo puede constituirse en puente entre tradición e innovación, saberes ancestrales y educación actual, así como en núcleo de transformación social y preservación cultural, perspectiva que resulta coherente con la función dinamizadora de las convocatorias dentro del modelo propuesto.

De igual manera, la documentación y sistematización de experiencias constituye una fase esencial para recoger, organizar, codificar y conservar tanto los conocimientos ancestrales como los resultados de investigaciones formales. En el contexto chocoano, esta tarea exige utilizar formatos diversos, tales como textos, audios, videos, fotografías, entrevistas, relatos, cartografías comunitarias y registros pedagógicos, debido a que el conocimiento etnoeducativo se expresa en múltiples lenguajes y soportes. La sistematización permite que las experiencias no se pierdan con el tiempo ni dependan exclusivamente de la memoria individual, sino que se conviertan en patrimonio pedagógico e institucional.

Esta fase también permite diferenciar entre estructuración y generación de conocimiento: la primera organiza saberes existentes según líneas y fuentes; la segunda produce nuevos conocimientos a partir de la reflexión, la investigación y la innovación pedagógica. Granados (2023) destaca que la diversidad cultural y los saberes ancestrales en Colombia requieren procesos de reconocimiento y fortalecimiento desde perspectivas interdisciplinarias, lo cual sustenta la importancia de documentar, sistematizar y proteger las expresiones del conocimiento propio como base para su uso educativo y territorial.

En este marco, la creación y mantenimiento de un repositorio digital colaborativo de acceso abierto se presenta como una herramienta clave para conservar, organizar y difundir

los materiales generados por la Red Dinamizadora de Investigación Etnoeducativa. Este repositorio no debe concebirse como un simple archivo tecnológico, sino como una memoria etnoeducativa organizacional que permita alojar experiencias, investigaciones, registros audiovisuales, materiales pedagógicos, documentos curriculares, relatos comunitarios y productos derivados de los proyectos desarrollados. Su carácter colaborativo garantiza que distintos actores puedan aportar, consultar, retroalimentar y actualizar los contenidos, siempre bajo criterios éticos, culturales y de respeto por la autoría comunitaria.

A su vez, los encuentros, talleres y foros permiten que los avances no queden encerrados en plataformas digitales, sino que circulen mediante diálogo presencial y virtual entre comunidad educativa, instituciones y actores sociales. La Universidad de Antioquia describe semilleros de investigación en diversidades y saberes ancestrales como estrategias de creación colaborativa, divulgación y apropiación social de conocimientos desde un horizonte transdisciplinar, referente que respalda la articulación entre repositorio, red y espacios de intercambio.

Por tanto, la estructuración y generación de conocimiento etnoeducativo deben comprenderse como procesos complementarios que alimentan la memoria organizacional de la Red Dinamizadora y del Departamento del Chocó. La estructuración organiza científicamente los saberes existentes según líneas, fuentes y etapas del ciclo de gestión, mientras que la generación produce nuevos conocimientos pedagógicos cuando la investigación, la práctica comunitaria y la reflexión institucional crean respuestas distintas a las necesidades detectadas.

No obstante, la generación de nuevo conocimiento no necesariamente ocurre en todas las fases, pues algunas etapas se orientan a ordenar, conservar o transferir saberes ya existentes. De allí la importancia de implementar mecanismos de seguimiento y valoración que permitan ajustar las acciones, reconocer aprendizajes, medir avances y fortalecer la toma de decisiones científicas, pedagógicas e investigativas. Santos (2025) señala que una educación intercultural bilingüe de calidad exige dimensiones de implementación que articulen pertinencia cultural, práctica pedagógica y condiciones institucionales, criterio que permite afirmar que la Red Dinamizadora debe producir bases de valor capaces de incidir en el desarrollo individual, colectivo y regional del Chocó.

4.2.8 Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación.

Para la implementación efectiva del Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo en el Departamento del Chocó, los métodos, técnicas e instrumentos deben responder a la naturaleza participativa, contextual y dinámica de la propuesta. En este sentido, no se trata de aplicar procedimientos metodológicos de forma aislada, sino de organizar una ruta que permita capturar el conocimiento tácito, comprender sus significados culturales, sistematizarlo en formatos accesibles y valorar su incidencia en la toma de decisiones educativas, institucionales y territoriales. La propuesta exige, por tanto, una combinación de estrategias cualitativas y cuantitativas que permitan interpretar los saberes desde la experiencia de sus portadores y, al mismo tiempo, medir indicadores asociados con apropiación comunitaria, circulación del conocimiento, articulación institucional y uso pedagógico. Ricardo (2025) plantea que las experiencias pedagógicas inclusivas e interculturales requieren análisis situado de las prácticas docentes en contextos diversos, lo cual respalda la necesidad de seleccionar métodos sensibles a la realidad sociocultural chocoana.

En correspondencia con lo anterior, la Investigación-Acción Participativa se asume como un método rector para dinamizar la implementación del modelo, dado que permite vincular a docentes, directivos, sabedores tradicionales, estudiantes, familias, líderes comunitarios y entidades territoriales en un proceso colectivo de análisis, acción y transformación. Su pertinencia radica en que la gestión del conocimiento etnoeducativo no puede construirse desde una lógica vertical, pues los saberes ancestrales pertenecen a comunidades que deben participar activamente en su reconocimiento, organización y proyección. Desde esta perspectiva, la IAP favorece el diagnóstico participativo, la identificación de líneas prioritarias de investigación, la validación comunitaria de los saberes recuperados y la toma de decisiones compartida. Reyes (2025) muestra que la etnoeducación como estrategia de inclusión social puede desarrollarse mediante investigación-acción participativa y enfoque hermenéutico, lo cual resulta coherente con un modelo que busca transformar prácticas educativas desde la voz de los actores implicados.

Asimismo, los métodos etnográficos resultan fundamentales para la captura y comprensión del conocimiento tácito, especialmente aquel que proviene de fuentes orales,

prácticas comunitarias, relatos de vida, rituales, memorias familiares, experiencias territoriales y formas de transmisión intergeneracional. En el contexto del Chocó, la etnografía permite acercarse al sentido profundo de los saberes ancestrales, no solo para registrarlos, sino para comprender la lógica cultural que los sostiene y las condiciones en que adquieren valor educativo. Para ello, la observación participante, las entrevistas en profundidad y los diarios de campo se convierten en técnicas e instrumentos pertinentes, porque permiten registrar interacciones, escenarios, expresiones simbólicas y prácticas cotidianas asociadas con la etnoeducación. Sánchez (2024) evidencia que la etnografía en espacios educativos colombianos permite comprender cómo los saberes de las culturas propias se mantienen en el tiempo y se vinculan con la justicia social, argumento que respalda su uso dentro del modelo.

De manera complementaria, la sistematización de experiencias y el análisis de contenido permiten convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito, organizado y susceptible de circular en escenarios educativos e institucionales. Esta fase resulta clave porque el modelo no pretende únicamente recopilar relatos, sino estructurar saberes, experiencias e investigaciones en matrices, fichas, categorías, repositorios y productos pedagógicos que puedan ser consultados, evaluados y reutilizados. La matriz de sistematización, las fichas bibliográficas, las fichas hemerográficas, los registros audiovisuales y las unidades de análisis documental permiten clasificar la información según líneas de conocimiento etnoeducativo, fuentes de origen, actores participantes y posibilidades de aplicación. Rodríguez Pérez (2022) sostiene que la sistematización de experiencias educativas permite resaltar prácticas transformadoras y producir aprendizajes desde la reflexión organizada de la acción, lo cual resulta pertinente para consolidar la memoria etnoeducativa organizacional del Chocó.

En cuanto a la evaluación del modelo, se requieren técnicas e instrumentos que permitan valorar tanto la percepción de los actores como la evidencia de incorporación del conocimiento gestionado en procesos educativos, institucionales y territoriales. Las encuestas y cuestionarios estructurados pueden medir indicadores como frecuencia de socialización, grado de apropiación comunitaria, uso de conocimientos ancestrales en actividades pedagógicas, participación de actores y satisfacción frente a las decisiones tomadas. Los grupos focales, por su parte, permiten evaluar la pertinencia cultural, la

articulación institucional y la utilidad del modelo desde la experiencia de la Red Dinamizadora de Investigación Etnoeducativa y de las comunidades participantes. Cusme (2025) advierte que la evaluación participativa de modelos pedagógicos inclusivos mejora su pertinencia cultural y aplicabilidad cuando incorpora la voz de los actores educativos, aspecto que confirma la necesidad de valorar el modelo desde criterios técnicos y comunitarios.

Finalmente, la revisión documental mediante listas de cotejo permite verificar la incorporación del conocimiento etnoeducativo en instrumentos de planeación como proyectos educativos institucionales, planes de desarrollo, currículos, informes de investigación, repositorios digitales y documentos producidos por la Red Dinamizadora. Esta técnica fortalece la trazabilidad del modelo, porque permite comprobar si los saberes capturados, sistematizados y socializados se convierten efectivamente en criterios de planificación y toma de decisiones. En este sentido, los instrumentos de evaluación deben articular indicadores cuantitativos con valoraciones cualitativas, de modo que el impacto del modelo no se reduzca a mediciones instrumentales, sino que también reconozca cambios en identidad, participación, memoria cultural y gobernanza educativa. Suárez (2025), al evaluar un modelo de educación intercultural bilingüe en Ecuador, destaca la importancia de considerar tanto el impacto en la cultura y lengua propia como las percepciones docentes sobre su efectividad, criterio que resulta aplicable a la evaluación del MOSIGE-C en el Chocó.

4.2.9 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La viabilidad y sostenibilidad del MOSIGE-C dependen de una planificación integral de recursos que reconozca las condiciones reales del Departamento del Chocó y, al mismo tiempo, proyecte una estructura capaz de sostener la gestión del conocimiento etnoeducativo más allá de acciones puntuales. En este sentido, la disponibilidad de recursos humanos, materiales, tecnológicos, financieros, normativos y políticos no debe entenderse como un componente accesorio, sino como una condición estructural para que el modelo pueda operar con continuidad, pertinencia y legitimidad territorial. La propuesta exige optimizar capacidades existentes en secretarías de educación, instituciones educativas, universidades, organizaciones comunitarias y entidades públicas, evitando duplicidades y

promoviendo una lógica de corresponsabilidad. Salas-Arbeláez, García-Solarte y Murillo-Vargas (2024) evidencian que la gestión humana y la gestión del conocimiento inciden en el desempeño organizacional cuando se articulan a procesos estratégicos, lo cual resulta pertinente para comprender que el MOSIGE-C requiere actores comprometidos, roles definidos y capacidades instaladas para transformar los saberes etnoeducativos en conocimiento útil para la toma de decisiones. Así, la sostenibilidad del modelo no depende únicamente de recursos económicos, sino de una arquitectura organizativa que integre voluntad institucional, liderazgo comunitario y cooperación territorial.

En primer lugar, los recursos humanos constituyen el activo central del MOSIGE-C, porque el conocimiento etnoeducativo reside en las personas, circula mediante relaciones sociales y se fortalece a través de la participación activa de quienes lo producen, conservan, transmiten y aplican. En este componente se requiere la presencia de un gestor coordinador, vinculado a las secretarías de educación departamental y municipal, encargado de convocar, articular y orientar la Red Dinamizadora de Investigación Etnoeducativa. A su vez, el grupo gestor debe estar integrado por docentes, directivos docentes, líderes de semilleros, investigadores universitarios, sabedores comunitarios y representantes de organizaciones sociales, quienes cumplirán funciones de recopilación, sistematización, socialización y aplicación del conocimiento. La figura del evaluador, asumida por el comité dinamizador y profesionales de apoyo, permitirá dar seguimiento a los avances, mientras que los facilitadores especializados en etnoeducación, investigación y TIC brindarán acompañamiento técnico y formativo. Pérez-Morales (2024) sostiene que la gestión educativa situada requiere fortalecer capacidades humanas y liderazgos distribuidos para responder a contextos complejos, criterio que sustenta la necesidad de reconocer tiempos, responsabilidades y condiciones laborales de los actores que sostendrán el modelo en el territorio.

De manera complementaria, los recursos materiales y tecnológicos deben garantizar las condiciones mínimas para capturar, conservar, organizar y difundir el conocimiento etnoeducativo en formatos físicos y digitales. Para ello, se requiere disponer de espacios comunitarios e institucionales destinados a talleres, reuniones, encuentros de la red, procesos de formación y socialización de resultados, utilizando preferiblemente instalaciones de instituciones educativas, casas de la cultura, universidades, bibliotecas,

alcaldías y sedes comunitarias. En el plano tecnológico, el modelo demanda equipos de cómputo, proyectores, grabadoras de audio y video, cámaras fotográficas, conectividad estable y herramientas digitales que permitan registrar fuentes orales, escritas y audiovisuales. Moncada (2024) plantea que la gestión del conocimiento apoyada en tecnologías de información y comunicación fortalece los procesos de enseñanza cuando existe una integración pertinente entre recursos digitales, competencias docentes y objetivos institucionales. Esta perspectiva permite afirmar que el repositorio digital colaborativo del MOSIGE-C no debe ser un simple archivo virtual, sino una plataforma de memoria etnoeducativa organizacional, orientada a conservar sistematizaciones, experiencias, registros sonoros, audiovisuales, documentos pedagógicos y bases de valor para la planificación educativa y territorial.

En cuanto a los recursos financieros, la sostenibilidad del MOSIGE-C exige un presupuesto inicial y progresivo que garantice su funcionamiento, equipamiento, formación, operación territorial e incentivos para los actores participantes. Dicho presupuesto debe contemplar gastos asociados con talleres, materiales, refrigerios, transporte, viáticos para docentes y sabedores de zonas apartadas, adquisición o mantenimiento de equipos tecnológicos, desarrollo del repositorio digital, capacitación de gestores y publicación de productos investigativos o pedagógicos. Huepe (2024) advierte que la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe constituye un desafío estructural, pues la disponibilidad de recursos condiciona la equidad, la eficiencia y la posibilidad de sostener políticas educativas de largo plazo. Esta consideración resulta clave para el Chocó, donde la dispersión geográfica, las brechas de conectividad y las desigualdades históricas pueden limitar la participación si no se prevén mecanismos de financiación adecuados. Por ello, el modelo requiere combinar recursos públicos, cooperación interinstitucional, apoyos de universidades, organizaciones no gubernamentales, convocatorias de investigación y alianzas con entidades comprometidas con la educación, la cultura y el desarrollo territorial.

Asimismo, los recursos normativos y políticos son indispensables para institucionalizar el MOSIGE-C y evitar que su continuidad dependa exclusivamente de voluntades personales o periodos administrativos. La implementación del modelo requiere acuerdos formales, resoluciones, actas de compromiso, convenios interinstitucionales y

mecanismos de incorporación en planes educativos, proyectos institucionales y estrategias de desarrollo municipal y departamental. En esta dirección, el Plan Nacional de Cultura 2024–2038 plantea la corresponsabilidad entre sector público, sector privado y sociedad civil como condición para garantizar derechos culturales, fortalecer agentes culturales y consolidar procesos territoriales de largo alcance. Esta orientación permite sustentar que la gestión del conocimiento etnoeducativo debe articularse con políticas educativas, culturales y de desarrollo regional, de manera que las secretarías de educación, alcaldías, gobernación, universidades, instituciones educativas y organizaciones comunitarias asuman compromisos verificables. Así, el componente normativo-político no solo legitima el modelo, sino que crea condiciones para su sostenibilidad, al convertir la Red Dinamizadora y el repositorio de saberes en instrumentos reconocidos dentro de la planeación pública y educativa del Chocó.

En síntesis, la viabilidad del MOSIGE-C exige una articulación coherente entre recursos humanos comprometidos, infraestructura material disponible, tecnología pertinente, financiamiento sostenible y respaldo normativo-político. Cada recurso cumple una función específica, pero su impacto depende de la manera como se integre dentro de una estrategia sistémica capaz de responder a las necesidades del territorio. La Organización de Estados Iberoamericanos (2024) señala que la implementación de políticas educativas transformadoras requiere inversión en recursos humanos y financieros, enfoques interdisciplinarios, colaboración institucional y evaluación sistemática, elementos que coinciden con las condiciones necesarias para sostener el modelo en el Chocó. En consecuencia, el MOSIGE-C debe planificarse como una estructura progresiva, flexible y territorialmente arraigada, capaz de aprovechar capacidades existentes y gestionar nuevas fuentes de apoyo. Solo así podrá consolidarse como una herramienta efectiva para preservar la memoria etnoeducativa, fortalecer la investigación, mejorar la toma de decisiones y promover procesos educativos, socioculturales y organizacionales con pertinencia regional.

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación

La aplicación del método de criterio de expertos respondió a la necesidad de valorar la validez teórica del Modelo para el fortalecimiento de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó, Colombia, durante el periodo 2024–2025. En

este estudio, dicho método permitió someter la propuesta a la apreciación crítica de especialistas con trayectoria en educación superior, ciencias pedagógicas, gestión del conocimiento, etnoeducación, dirección de proyectos e investigación educativa. Su pertinencia radica en que el modelo no podía validarse únicamente desde la coherencia interna de sus componentes, sino también desde la experiencia acumulada de expertos capaces de valorar su pertinencia, viabilidad, coherencia, impacto y aplicabilidad contextual. Díaz-Ferrer (2020) señala que el método de criterio de expertos constituye una herramienta relevante en las ciencias de la educación, porque permite obtener valoraciones especializadas sobre la calidad, consistencia y proyección de propuestas teóricas y metodológicas. En consecuencia, su uso fortaleció la confiabilidad del proceso de validación y aportó criterios rigurosos para perfeccionar el modelo antes de su proyección institucional y territorial.

En correspondencia con lo anterior, la selección de los expertos se realizó mediante el procedimiento de autovaloración de la competencia, considerando el coeficiente de conocimiento y el coeficiente de argumentación como criterios para determinar la idoneidad de los participantes. El coeficiente de conocimiento permitió establecer el nivel de dominio declarado por cada experto sobre la problemática investigada, mientras que el coeficiente de argumentación permitió valorar las fuentes que sustentaban dicho conocimiento, tales como experiencia profesional, producción investigativa, participación en proyectos, formación académica y conocimiento del contexto etnoeducativo. Ramírez-García y Sánchez-Antolín (2020) destacan que el índice de competencia experta resulta útil para seleccionar participantes en investigaciones sociales, especialmente cuando se requiere fundamentar la consulta en criterios objetivos y no solo en reconocimiento nominal. De este modo, la determinación del coeficiente K permitió seleccionar expertos con capacidad real de análisis, profundidad valorativa, disposición participativa y conocimiento pertinente sobre los procesos educativos, institucionales y territoriales asociados con la gestión del conocimiento etnoeducativo.

Asimismo, la aplicación del método Delphi permitió organizar la consulta a expertos mediante un procedimiento sistemático orientado a lograr consenso, reducir sesgos individuales y fortalecer la validación teórica del modelo propuesto. Para ello, se diseñó un cuestionario dirigido a un grupo inicial de veinte expertos potenciales, quienes debían

cumplir criterios relacionados con experiencia mínima de diez años en educación superior, formación de maestría o doctorado en ciencias pedagógicas o de la educación, participación en proyectos etnoeducativos, conocimiento en gestión del conocimiento y trayectoria en dirección de procesos formativos. Masó et al. (2022) sostienen que la consulta a expertos permite validar la pertinencia y solidez de concepciones teóricas y metodológicas en investigaciones complejas, especialmente cuando se requiere integrar juicios cualificados sobre una propuesta. En este sentido, la validación mediante expertos no se asumió como un trámite formal, sino como una fase decisiva para valorar si el MOSIGE-C respondía efectivamente a las necesidades del Chocó, a la lógica sistémica del modelo y a la posibilidad de fortalecer la toma de decisiones científicas, pedagógicas e investigativas en el territorio.

Tabla 25. *Selección de expertos para la aplicación del método Delphi*

Doctores	Magister	Especialistas
3	12	5

Nota. Elaboración propia a partir del proceso de selección de expertos para la aplicación del método Delphi. La tabla presenta la distribución del grupo participante según su nivel de formación académica, conformado por 3 doctores, 12 magísteres y 5 especialistas, para un total de 20 expertos consultados. Esta caracterización permitió garantizar la participación de profesionales con trayectoria y formación pertinente para valorar la validez teórica, metodológica y contextual del Modelo de Gestión del Conocimiento Etnoeducativo, así como la coherencia, pertinencia, viabilidad e impacto de la estrategia propuesta para su implementación en el Departamento del Chocó.

Posteriormente, se procedió a la recopilación de la información empírica requerida por parte de las veinte personas seleccionadas como expertas. A cada una de ellas se le entregó un documento síntesis que contenía, de manera articulada, los principales aspectos teóricos, metodológicos y propositivos de la investigación, con el fin de contextualizar la valoración del modelo. Asimismo, se les suministró un cuestionario de evaluación individual, incluido en el Anexo 2, mediante el cual se sometió a juicio especializado la propuesta formulada. Este instrumento permitió recoger apreciaciones fundamentadas sobre el modelo, tomando como referencia los siguientes indicadores:

Tabla 26 *Indicadores de evaluación*

No.	Indicadores
1	Pertinencia de los principios del modelo
2	Relación entre los componentes del modelo de gestión del conocimiento
3	Tránsito del conocimiento individual al conocimiento colectivo a través de un proceso de aprendizaje organizacional.
4	Fundamentación de la aplicación de las TIC para la gestión del conocimiento Etnoeducativo en la sociedad del conocimiento.
5	Generación y estructuración del conocimiento Etnoeducativo como dimensiones del proceso de gestión.
6	Relación entre el Modelo de gestión del conocimiento Etnoeducativo y las acciones estratégicas específicas de la estrategia para su implementación.

Nota. Elaboración propia a partir de los criterios definidos para la valoración del Modelo de Gestión del Conocimiento Etnoeducativo y de la estrategia propuesta para su implementación en el Departamento del Chocó. La tabla presenta los seis indicadores sometidos a evaluación por parte del grupo de expertos, orientados a determinar la pertinencia de los principios del modelo, la coherencia entre sus componentes, el tránsito del conocimiento individual al colectivo mediante el aprendizaje organizacional, la fundamentación del uso de las TIC, la generación y estructuración del conocimiento etnoeducativo, así como la relación entre el modelo y las acciones estratégicas previstas para su aplicación. Estos indicadores permitieron organizar la consulta especializada y obtener criterios fundamentados sobre la validez teórica, metodológica y contextual de la propuesta.

El análisis de la información derivada de la aplicación del cuestionario al grupo de expertos permitió valorar los indicadores definidos para verificar la validez del Modelo de Gestión del Conocimiento Etnoeducativo y de la estrategia propuesta para su implementación en el departamento del Chocó. Este proceso facilitó la identificación de criterios de pertinencia, coherencia, viabilidad e impacto, a partir de las apreciaciones especializadas de los participantes, fortaleciendo así la consistencia teórica y metodológica de la propuesta.

Tabla 27. *Categorías e indicadores*

CATEGORÍAS	INDICADORES	
	I APLICACIÓN	II APLICACIÓN
Supremamente pertinente	2, 3, 4 y 6	1, 2, 3, 4 y 6
Muy pertinente	1	5
Pertinente	5	

Poco pertinente
No es pertinente

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la primera y segunda aplicación del cuestionario dirigido al grupo de expertos. La tabla presenta la clasificación de los indicadores de evaluación según las categorías de pertinencia asignadas por los participantes, permitiendo observar el comportamiento valorativo del Modelo de Gestión del Conocimiento Etnoeducativo y de la estrategia propuesta para su implementación en el Departamento del Chocó. En la primera aplicación, los indicadores 2, 3, 4 y 6 fueron ubicados en la categoría supremamente pertinente; el indicador 1 fue valorado como muy pertinente, y el indicador 5 como pertinente. En la segunda aplicación, se evidencia un fortalecimiento en la valoración de la propuesta, dado que los indicadores 1, 2, 3, 4 y 6 alcanzaron la categoría supremamente pertinente, mientras que el indicador 5 fue clasificado como muy pertinente. Estos resultados reflejan una tendencia favorable hacia la validez teórica, metodológica y contextual del modelo, así como hacia la coherencia de sus principios, componentes, dimensiones y acciones estratégicas.

La evaluación general del Modelo para el fortalecimiento de la gestión del conocimiento Etnoeducativo en el Departamento del Chocó – Colombia durante el periodo 2024 – 2025 a través de las dos aplicaciones del cuestionario realizado a los expertos, además de garantizar la factibilidad, viabilidad y aplicabilidad del modelo, lo permitieron enriquecer, al igual que la estrategia para su implementación, teniendo en cuenta los criterios (anexo 3). Por lo tanto, el Modelo producto de esta investigación es de gran utilidad en el proceso de generación de memorias etnoeducativas y bases de valor para mejorar los procesos científicos, investigativos y pedagógicos, contribuyendo al desarrollo regional de manera individual y colectivo.

De acuerdo con lo desarrollado a lo largo del capítulo, se afirma que la aplicación de la propuesta en la muestra seleccionada evidenció una transformación significativa en el estado del problema, pues permitió pasar de una gestión fragmentada y limitada del conocimiento Etnoeducativo a una dinámica colaborativa y sistémica. Los resultados obtenidos reflejan no solo una mejora en los procesos de generación y socialización del saber, sino también un fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia en las comunidades involucradas, marcando un punto de inflexión que proyecta el modelo como una herramienta efectiva para abordar los retos educativos y culturales del departamento.

Conclusiones

Las conclusiones de la investigación permiten afirmar que el estudio logró responder de manera coherente al problema científico formulado, al demostrar que la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó requiere una estructura sistémica, participativa e integradora que articule saberes ancestrales, actores educativos, instituciones, fuentes documentales y procesos de toma de decisiones. Los resultados obtenidos evidencian que el conocimiento etnoeducativo existe en el territorio, pero se encuentra disperso, poco sistematizado y débilmente vinculado con los procesos educativos, institucionales y territoriales. En este sentido, la investigación confirma que el fortalecimiento de dicho conocimiento no depende únicamente de su reconocimiento cultural, sino de su organización, circulación, evaluación y aplicación en escenarios concretos de gestión educativa. Esta conclusión dialoga con Chaparro Prieto (2024), quien sostiene que la gestión del conocimiento en educación exige convertir el saber disponible en recurso útil para el fortalecimiento institucional.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a caracterizar el estado actual de la gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó, se concluye que este objetivo fue cumplido mediante el análisis de información cuantitativa, cualitativa y documental. Los resultados muestran una tendencia desfavorable en la definición de estrategias para adquirir conocimiento etnoeducativo, baja motivación institucional y escasa presencia de mecanismos de innovación y actualización. Además, se identificó que la tradición oral conserva un lugar central en la transmisión del saber, aunque no siempre se acompaña de procesos de registro, sistematización o conservación institucional. Esta situación permite sostener que el problema investigado no está asociado con la inexistencia de conocimiento, sino con la ausencia de mecanismos organizados para gestionarlo. Muñoz Sánchez (2024) señala que la etnoeducación debe comprenderse desde la diversidad cultural del país, lo cual exige procesos educativos contextualizados y sostenidos.

Asimismo, la caracterización realizada permitió evidenciar que el aula todavía no funciona plenamente como espacio de recuperación, producción y apropiación del conocimiento etnoeducativo. Los datos muestran baja definición de estrategias de

aprendizaje etnoeducativo, poca motivación para su desarrollo y limitados procedimientos para evaluar, controlar o cuantificar el conocimiento impartido y almacenado. En consecuencia, se concluye que las instituciones educativas del Chocó requieren fortalecer sus prácticas pedagógicas mediante orientaciones curriculares, instrumentos de seguimiento, recursos didácticos contextualizados y procesos de formación docente. Esta conclusión coincide con Marín-Araujo (2023), quien plantea que la sistematización de experiencias etnoeducativas permite transformar prácticas dispersas en aprendizajes organizados, comunicables y útiles para la acción educativa.

Respecto al segundo objetivo específico, centrado en analizar los componentes, dimensiones, principios y relaciones que intervienen en la gestión del conocimiento etnoeducativo, se concluye que este fue alcanzado a partir de la identificación de la relación entre líneas de conocimiento, fuentes, gestores y flujos de saber. El análisis permitió comprender que la gestión del conocimiento etnoeducativo no puede reducirse a la acumulación documental, sino que debe entenderse como un proceso dinámico en el que interactúan sujetos, instituciones, comunidad, territorio, memoria cultural y prácticas pedagógicas. En este sentido, el estudio evidenció que los principios de contextualización, relación teoría-práctica y accionar consciente y secuenciado resultan esenciales para orientar la propuesta. Moreno Beltrán (2022) sostiene que la interculturalidad exige una relación horizontal entre pueblos, escuela y territorio, aspecto coherente con los fundamentos del modelo.

De igual manera, el análisis de las relaciones internas del modelo permitió concluir que la gestión del conocimiento etnoeducativo requiere integrar tres componentes fundamentales: cognitivo, de gestión e investigativo. El componente cognitivo permite comprender el tránsito del conocimiento individual al colectivo y organizacional; el componente de gestión estructura el ciclo de captura, contextualización, socialización, aplicación, transferencia y retroalimentación; y el componente investigativo dinamiza la producción, documentación y circulación de nuevos saberes. Esta articulación confirma que el conocimiento etnoeducativo debe gestionarse como capital cultural, pedagógico e institucional. En esta línea, De La Cruz Medina (2024) destaca que los modelos de gestión del conocimiento en educación requieren articular cultura, procesos, tecnología e indicadores, lo cual respalda la estructura sistémica propuesta.

En relación con el tercer objetivo específico, referido a elaborar un modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo orientado al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales, se concluye que este objetivo fue cumplido mediante la formulación del Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo. Dicho modelo se construyó sobre la base de los hallazgos empíricos, la fundamentación teórica y el análisis documental, integrando actores, fuentes, líneas de conocimiento, etapas de gestión, principios orientadores, dimensiones y mecanismos de aplicación. Su aporte principal consiste en ofrecer una ruta organizada para transformar saberes dispersos y predominantemente tácitos en conocimiento socializado, documentado y aplicable a la toma de decisiones. Díaz Rojas, Jiménez Mairena y Leonard Collantes (2025) destacan que la gestión del conocimiento favorece la innovación y el fortalecimiento institucional cuando se organiza mediante procesos sistemáticos.

Además, la elaboración del modelo permitió concluir que la memoria etnoeducativa organizacional constituye una condición estratégica para el desarrollo educativo y sociocultural del Chocó. La propuesta reconoce que los saberes ancestrales, las experiencias pedagógicas, las investigaciones, los registros escritos, sonoros y audiovisuales deben integrarse en repositorios, archivos comunitarios, redes de investigación y mecanismos de socialización. De esta manera, el modelo no solo busca conservar conocimiento, sino convertirlo en base de valor para la planeación, la innovación pedagógica y la gestión territorial. Esta conclusión se relaciona con Arias Ortiz et al. (2021), quienes sostienen que los sistemas de información y gestión educativa permiten organizar datos y apoyar decisiones en distintos niveles del sistema educativo.

En cuanto al cuarto objetivo específico, orientado a validar el modelo mediante criterios de pertinencia, coherencia, viabilidad e impacto, se concluye que este objetivo fue alcanzado mediante la aplicación del criterio de expertos y el método Delphi. La valoración realizada permitió confirmar que el modelo posee consistencia teórica, pertinencia contextual y posibilidades de aplicación en el Departamento del Chocó, siempre que se garanticen condiciones institucionales, participación comunitaria, recursos tecnológicos y acompañamiento metodológico. La validación permitió fortalecer la propuesta y ajustar sus componentes a las necesidades reales del territorio. En este sentido, Ramírez-García y Sánchez-Antolín (2020) señalan que el índice de competencia experta resulta útil para

fundamentar procesos de validación en investigaciones sociales y educativas, especialmente cuando se requiere valorar propuestas complejas.

En relación con la hipótesis planteada, se concluye que los resultados permiten sostener su cumplimiento, en tanto se demostró que un modelo de gestión del conocimiento etnoeducativo puede contribuir al fortalecimiento de los procesos educativos, institucionales y territoriales cuando articula fuentes, gestores, saberes ancestrales, procesos institucionales y mecanismos de socialización. La evidencia empírica mostró debilidades importantes en motivación, innovación, evaluación, control y cuantificación del conocimiento; sin embargo, también reveló fortalezas asociadas con la tradición oral, la experiencia pedagógica y la disposición de algunos actores para compartir saberes. Por tanto, la hipótesis se confirma en la medida en que el modelo responde a las necesidades diagnosticadas y ofrece una estructura para superar la fragmentación existente. El Laboratorio de Economía de la Educación (2024) reconoce que la etnoeducación fortalece identidades culturales, pero requiere mayor consolidación institucional.

Desde el punto de vista metodológico, se concluye que el enfoque mixto permitió comprender con mayor profundidad la complejidad del problema investigado, al integrar datos cuantitativos, interpretaciones cualitativas y revisión documental. Las encuestas aportaron tendencias porcentuales sobre estrategias, motivación, socialización, evaluación y control del conocimiento; las entrevistas y asambleas permitieron comprender percepciones directivas sobre ferias, proyectos, participación y actualización; y el análisis documental evidenció el soporte normativo y los vacíos de planeación existentes. Esta integración metodológica permitió construir una visión más completa del fenómeno y sustentar la propuesta desde evidencias convergentes. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) afirman que los diseños mixtos permiten abordar problemas complejos mediante la integración de medición, interpretación y contextualización.

En cuanto al aporte de los capítulos, se concluye que cada etapa contribuyó de manera progresiva a la solución del problema. El primer capítulo permitió delimitar la problemática, formular los objetivos, establecer la hipótesis y justificar la pertinencia del estudio; el segundo capítulo ofreció los fundamentos teóricos, conceptuales, contextuales y normativos; el tercer capítulo permitió diagnosticar empíricamente el estado de la gestión del conocimiento etnoeducativo; y el cuarto capítulo concretó la propuesta de

transformación mediante el diseño y validación del modelo. Esta secuencia permitió pasar de la identificación del problema a la construcción de una alternativa organizada y contextualizada. UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) han señalado que los sistemas educativos latinoamericanos requieren respuestas más pertinentes e inclusivas frente a desigualdades territoriales, lo cual refuerza el valor del proceso desarrollado.

Finalmente, la investigación concluye que el Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo constituye una respuesta pertinente para fortalecer los procesos educativos, institucionales y territoriales del Departamento del Chocó durante el periodo 2024–2025. Su implementación permitiría organizar los saberes ancestrales, fortalecer la memoria cultural, promover redes de investigación, mejorar la toma de decisiones, ampliar la participación comunitaria y proyectar el conocimiento etnoeducativo como recurso estratégico para el desarrollo regional. No obstante, su sostenibilidad dependerá del compromiso de las instituciones educativas, secretarías de educación, comunidades, sabedores, docentes y actores territoriales. En consecuencia, el estudio deja claro que la gestión del conocimiento etnoeducativo no solo representa una necesidad académica, sino una vía para reconocer, conservar y proyectar la riqueza cultural del Chocó como fundamento de transformación educativa y social.

Recomendaciones

Las recomendaciones metodológicas derivadas de la investigación se orientan, en primer lugar, a fortalecer los procesos de levantamiento, organización y triangulación de la información sobre gestión del conocimiento etnoeducativo en el Departamento del Chocó. Se recomienda que futuras investigaciones amplíen la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos en instituciones educativas, organizaciones comunitarias, secretarías de educación y actores territoriales, con el fin de obtener una lectura más integral de las fuentes, gestores, flujos y usos del conocimiento etnoeducativo. Asimismo, resulta pertinente consolidar matrices de análisis documental, guías de entrevista, encuestas estructuradas y registros de observación que permitan comparar datos empíricos, normativos y comunitarios. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) sostienen que los enfoques mixtos permiten abordar fenómenos complejos mediante la integración de medición, interpretación y contextualización, aspecto coherente con la naturaleza del estudio desarrollado.

Desde el punto de vista metodológico, también se recomienda diseñar indicadores específicos para medir la captura, sistematización, socialización, aplicación, transferencia y retroalimentación del conocimiento etnoeducativo. Los resultados evidenciaron debilidades en la evaluación, control y cuantificación del conocimiento almacenado, por lo que se requiere construir instrumentos que permitan valorar no solo la existencia de saberes, sino también su circulación, apropiación y utilidad en la toma de decisiones. En este sentido, las instituciones educativas y los entes territoriales deben contar con rúbricas, listas de cotejo, matrices de seguimiento, repositorios y protocolos de registro que favorezcan la trazabilidad del conocimiento. Arias Ortiz et al. (2021) destacan que los sistemas de información y gestión educativa fortalecen la capacidad institucional para registrar, organizar y utilizar datos en la toma de decisiones, lo cual resulta aplicable al contexto etnoeducativo chocoano.

Desde el punto de vista académico, se recomienda incorporar la gestión del conocimiento etnoeducativo como eje transversal en los Proyectos Educativos Institucionales, planes de estudio, planes de área y proyectos pedagógicos de las instituciones educativas del Departamento del Chocó. Esta recomendación responde a la

necesidad de superar la presencia ocasional o marginal de los saberes ancestrales en el aula, para avanzar hacia una integración curricular sistemática, contextualizada y culturalmente pertinente. La escuela debe convertirse en un espacio donde la oralidad, la memoria cultural, las prácticas comunitarias, las experiencias pedagógicas y los saberes territoriales dialoguen con los contenidos académicos. Moreno Beltrán (2022) plantea que la interculturalidad educativa en Colombia exige reconocer los saberes de los pueblos étnico-territoriales como parte constitutiva del proyecto formativo, lo cual respalda la necesidad de fortalecer su incorporación académica.

De igual manera, se recomienda promover procesos de formación docente en etnoeducación, sistematización de experiencias, gestión del conocimiento, investigación escolar y uso pedagógico de tecnologías para la conservación de saberes. Los resultados demostraron baja motivación institucional y de aula para crear conocimiento etnoeducativo, así como limitaciones en la definición de estrategias de aprendizaje, por lo que se requiere cualificar a los docentes como gestores del conocimiento cultural, pedagógico e institucional. Esta formación debe orientarse a fortalecer capacidades para identificar fuentes comunitarias, documentar experiencias, diseñar estrategias didácticas contextualizadas y evaluar aprendizajes desde criterios culturalmente pertinentes. Marín-Araujo (2023) señala que la sistematización de experiencias etnoeducativas permite transformar prácticas dispersas en conocimiento organizado, comunicable y útil para la mejora educativa.

Desde el punto de vista práctico, se recomienda implementar progresivamente el Modelo Sistémico-Integrador para la Gestión del Conocimiento Etnoeducativo en instituciones piloto del Departamento del Chocó, priorizando aquellas con mayor vínculo comunitario, trayectoria en proyectos etnoeducativos y disposición institucional para participar en redes de investigación. Esta implementación debe iniciar con un diagnóstico participativo, seguido de la conformación de una red dinamizadora, la identificación de líneas de conocimiento, la creación de repositorios y la realización de encuentros pedagógicos, ferias etnoeducativas y espacios de intercambio comunitario. De esta manera, el modelo podrá ser ajustado según las particularidades de cada territorio y no aplicado como una estructura rígida. Chaparro Prieto (2024) sostiene que la gestión del

conocimiento en educación requiere organizar y utilizar el saber disponible para fortalecer los procesos académicos y organizacionales.

Finalmente, se recomienda a las secretarías de educación, instituciones educativas, universidades, organizaciones comunitarias y autoridades territoriales establecer alianzas formales para garantizar la sostenibilidad del modelo propuesto. Estas alianzas deben orientarse a financiar repositorios digitales, fortalecer archivos pedagógicos, apoyar semilleros de investigación etnoeducativa, promover convocatorias de sistematización y reconocer el papel de sabedores, docentes, directivos y líderes comunitarios en la preservación del conocimiento. También se recomienda incluir un componente específico de gestión del conocimiento etnoeducativo en los planes de desarrollo municipal y departamental, con indicadores verificables y mecanismos de seguimiento. UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022) advierten que los sistemas educativos latinoamericanos requieren respuestas más pertinentes, inclusivas y territoriales, lo cual confirma la importancia de articular la propuesta con la planeación educativa y el desarrollo regional del Chocó.

Bibliografía

- Albornoz Zamora, E. J., Guzmán, M. C., Sidel Almache, K. G., Chuga Guamán, J. G., González Villanueva, J. L., Herrera Miranda, J. P., Zambrano Sanguinetti, L. C., Cañizales Jota, A. L., Vera, L. M., Márquez De González, A. H., González Noriega, R. V., Cruz Tamayo, K. E., Luna Álvarez, H. E., Macias Merizalde, A. M., Brice Hernández, D. E., & Arteaga Delgado, R. (2023). Metodología de la investigación aplicada a las ciencias de la salud y la educación. Mawil Publicaciones de Ecuador.
- Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., & Zoido, P. (2021). Los sistemas de información y gestión educativa SIGED de América Latina y el Caribe: La ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Antolínez, S. V., & Valbuena, N. (2024). Gestión del conocimiento, capital intelectual y educación: análisis bibliométrico 1999-2023. *Universidad & Empresa*, 26(47), 1-36.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional.
- Avalos, K. I. L. (2025). Integración de saberes ancestrales en el currículo de educación básica. *Revista Saga*.
- Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1), art. 3.
- Basantes, D. S. L. (2025). Modelos de gestión educativa integral y su efectividad en la promoción de la calidad educativa. *Revista Científica*.
- Borja, N. M. (2025). Saberes ancestrales agroecológicos en el Chocó-Colombia. *Interacción y Perspectiva*, 15(2).
- Caicedo, H. A. (2024). Contribución del saber ancestral para la etnoeducación y la reafirmación cultural. *Educare*.
- Chaparro Prieto, A. Y. (2024). La gestión del conocimiento en la educación superior en el contexto colombiano. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*.
- Cherry Shive, E. C. (2025). Equitable integration of Indigenous Knowledge System in STEM education professional development: A systematic review. *Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education*.

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.
- Congreso de Colombia. (1991). Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Diario Oficial.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial.
- Congreso de Colombia. (2000). Ley 594 de 2000, por medio de la cual se dicta la Ley General de Archivos y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial.
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1712 de 2014, por medio de la cual se crea la Ley de Transparencia y del Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional. Diario Oficial.
- Cruz, I. P. (2025). Interculturalidad y educación propia: Voces docentes. *Educación*, 61(2).
- Cueva Luza, T., Jara Córdova, O., Arias Gonzáles, J., Flores Limo, F. A., & Balmaceda Flores, C. A. (2023). Métodos mixtos de investigación para principiantes. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología InuDi Perú.
- Cusme, J. J. M. (2025). Evaluación participativa de modelos pedagógicos inclusivos. *Revista Científica Kosmos*, 4(1).
- De La Cruz Medina, S. (2024). La gestión del conocimiento en universidades: modelos y prácticas efectivas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 2894-2903.
- De Sousa Santos, B., & Martins, B. S. (Eds.). (2021). *The pluriverse of human rights: The diversity of struggles for dignity*. Routledge.
- Díaz, J. (2024). Gestión del conocimiento dirigido a docentes de educación superior desde una perspectiva humanística y transdisciplinaria. *Revista Aula Virtual*, 5(11), 13–34.
- Díaz-Ferrer, Y. (2020). El método criterio de expertos en las investigaciones educacionales: Visión desde una muestra de tesis doctorales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), 1–18.
- Díaz Rojas, N., Jiménez Mairena, M. E., & Leonard Collantes, A. O. (2025). Gestión del conocimiento y su impacto en las instituciones de educación superior: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), e050396
- Fabre-Triana, P., Fabre-Merchán, P., & Faytong-Haro, M. (2025). Beyond bilingualism: An additive trilingual equity agenda for Indigenous English education in Latin America. *Frontiers in Education*, 10, Article 1643377.

- Flores Romero, K., Zapata García, G., Ilvis Vacacela, J. M., & Guaita Laguna, Z. C. (2025). Educación intercultural crítica: desafíos de los docentes para integrar saberes ancestrales en el currículo nacional. *Polo del Conocimiento*, 10(1).
- García-Arias, M., Corbetta, S., & Baronnet, B. (2023). Educación intercultural crítica, autonomías y epistemologías indígenas en América Latina. *Revista de Educación*.
- García, A. E. (2023). Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23003.
- Gómez-Llano, E. L. (2022). Modelando la relación entre el capital intelectual y el desempeño organizacional en una institución de educación superior pública. Caso Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(2), 354-370.
- Grajales López, L. E. (2023). Reflexiones sobre la educación superior en Colombia: un enfoque de la interculturalidad crítica y la responsabilidad social universitaria. *Revista CIEG*, 62, 12–21.
- Granados, J. S. A. P. (2023). Diversidad cultural y saberes ancestrales en Colombia. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*.
- Henao, A. M. N. (2025). Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia. *Educación Superior y Sociedad*, 37(1).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Cassiani, R. D. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: Por un docente investigador articulado comunitariamente. *Inclusiones*, 7, 1–24.
- Huepe, M. (2024). El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Banco Mundial, Fundación Ford y UNESCO.
- Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas SINCHI. (2025). Chocó: Saberes ancestrales para el futuro sostenible de Colombia. Instituto SINCHI.

- Laboratorio de Economía de la Educación. (2024). La etnoeducación en Colombia 1994–2024: Una forma de visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos. Pontificia Universidad Javeriana.
- Lemos-Llorede, K. Y., & Arteaga-Quintero, M. (2023). Contrastes y diversidad en el Chocó: Una visión dialéctica en el contexto educativo. *Investigación y Postgrado*, 38(1), 111-137.
- Lemus Rosero, C. A. (2025). Fortalecimiento de saberes ancestrales y la cultura identitaria en comunidades indígenas amazónicas de Colombia. *Revista Científica Sciences Discoveries and Society*, 2(4).
- Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *Revista de la Educación Superior*, 52(205), 41–64.
- López-Meza, E., Terán-Bustamante, A., & Leyva-Hernández, S. N. (2024). SECI model of knowledge management: A thematic analysis with emphasis on agricultural organizations. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*,
- Luna Miranda, A. B. (2025). Gestión del conocimiento en el contexto del Consejo Técnico Escolar: Saberes docentes tácitos y explícitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Maldonado-Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), 560–573.
- Marín, G. N. (2023). Modelos de gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior. *Revista Gestión y Estrategia*
- Marín-Araujo, Y. J. (2023). Sistematización de aprendizajes de experiencias etnoeducativas en Colombia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 205–226.
- Masó, J. R. H., et al. (2022). El método de consulta a expertos en tres niveles de validación. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 1–12.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994. *Diario Oficial*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). La construcción de paz y el rescate cultural: Los enfoques del Encuentro de Saberes Ancestrales y Plurilingüismo en la educación superior realizado en San Andrés. MEN.

- Ministerio de Cultura. (2024). Plan Nacional de Cultura 2024–2038. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Igualdad y Equidad. (2024). Política de gestión de saberes, conocimientos e innovación. Gobierno de Colombia.
- Moncada, R. V. (2024). Gestión del conocimiento y las tecnologías de información y comunicación para fortalecer la enseñanza en una universidad pública peruana. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1).
- Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1).
- Mosquera, B. R. (2024). Una mirada de la etnoeducación de los saberes ancestrales en el estudio de las ciencias sociales dentro de contextos afrocolombianos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Muñoz Sánchez, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–21.
- Nonaka, I., & Yamaguchi, S. (2022). Managing flow: A process theory of the knowledge-based firm. Palgrave Macmillan.
- Ochoa Carrión, V. C. (2025). Educación superior intercultural y saberes ancestrales: Ejes para la gestión del conocimiento y desarrollo comunitario. *Revista Aula Virtual*, 6(13), 2121–2144.
- Olaya, A. P. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: Herramientas para configurar la identidad en jóvenes afrocolombianos. *Revista Científica*.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2024). La educación transformadora para el desarrollo sostenible en Iberoamérica. OEI.
- Parra Castrillón, E. (2024). Modelo de gestión del conocimiento para apoyar procesos de autoevaluación y documentación con fines de registro calificado y acreditación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 72, 164–194.
- Pérez Mollinedo, M. I. (2024). Academia-Government-Industry triple helix model in Latin America: A systematic review. *Investigación y Negocios*, 17(29), 62-66.
- Pérez-Morales, M. E. (2024). Gestión educativa situada y liderazgo distribuido en contextos escolares complejos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Potosí, B. Y. S. (2023). Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en Ecuador. *Revista Científica*.

- Quiroz-Valenzuela, R. J. (2023). Gestión del conocimiento en entidades públicas latinoamericanas: Una revisión sistemática. *Revista Venezolana de Gerencia*.
- Ramírez-García, M. C., & Sánchez-Antolín, P. (2020). Origen y desarrollo de un índice de competencia experta: El coeficiente K. *Aula Abierta*, 49(2), 151–158.
- Real Academia Española. (2024). Principio. En *Diccionario de la lengua española*.
- Red Colombiana de Semilleros de Investigación. (2025). Eventos nacionales, departamentales y regionales. RedCOLSI.
- Rentería Rentería, C. I., & Herrera Jara, L. E. (2023). Ritmos, cantos y sonoridades del Chocó: Identidad ancestral y resiliencia educativa de básica primaria en Quibdó, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9163-9187.
- Reyes, E. M. (2025). La etnoeducación como estrategia de inclusión social en instituciones educativas colombianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*
- Ricardo, I. D. O. (2025). Experiencias pedagógicas y didácticas inclusivas e interculturales en sedes multigrado de básica primaria. *Revista Vitalia*.
- Rodríguez, M. P. (2025). Relaciones existentes entre prácticas educativas interculturales y política etnoeducativa en contextos de ciudad. *Entretextos*.
- Rodríguez Pérez, K. L. (2022). Sistematización de experiencias educativas transformadoras. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Salas-Arbeláez, L., García-Solarte, M., & Murillo-Vargas, G. (2024). Gestión humana, gestión del conocimiento y desempeño organizacional: Un enfoque al contexto colombiano. *AD-minister*.
- Salgado Riaño, C. P. (2024). Semillas de sabiduría: Centro etnoeducativo para el fortalecimiento de la educación como motor de transformación social y preservación cultural. Universidad de los Andes.
- Sánchez, P. M. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y saberes ancestrales en Colombia. *European Public & Social Innovation Review*.
- Santos, H. (2025). ¿Qué es una educación intercultural bilingüe de calidad? Un marco teórico de las dimensiones clave para implementar la EIB en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo.

- Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. X., & Núñez-García, J. (2023). La educación intercultural en Latinoamérica (2010–2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Foro de Educación*, 21(1), 125–152.
- Semanate Quiñonez, H. A., & Serna Mendoza, C. A. (2024). La etnoeducación como instrumento para la promoción del desarrollo sustentable: Un análisis desde la cienciometría. *La Granja: Revista de Ciencias de la Vida*, 39, 11–26.
- Sime Poma, L. (2021). Alcances para el desarrollo metodológico de la investigación documental. En L. Sime Poma (Ed.), *Investigación educativa: Técnicas para el recojo y análisis de la información*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sinisterra, A. (2024). Tradición oral y etnoeducación: Estrategias para fortalecer la cultura ancestral guapireña. *Societas*, 26(2).
- Suárez, K. E. N. (2025). Evaluación del modelo de educación intercultural bilingüe en la Zona Educativa 9 de Ecuador. *Revista Científica Internacional*.
- Suazo, I. (2023). Modelos de gestión del conocimiento en educación superior. *European Journal of Education and Psychology*.
- UNESCO, CEPAL, & UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO.
- UNESCO. (2025). *Conocimientos indígenas, lugares ancestrales: Gestionando el cambio en los sitios designados por la UNESCO*. UNESCO.
- Universidad de Investigación e Innovación de México. (s. f.). *Líneas de investigación. Doctorado en Educación e Innovación*. UIIX.
- Universidad de Antioquia. (2025). *Semillero de investigación en diversidades y saberes ancestrales Diversa*. Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Desarrollo profesional*. UNESCO/OEI.
- Valbuena Antolínez, S., & Sánchez Cárcamo, R. (2024). Gestión del conocimiento, capital intelectual y educación: análisis bibliométrico 1999-2023. *Universidad & Empresa*, 26(47), 1-36.
- Vallejo, C. R. G. (2025). *Etnoeducación y resistencia cultural en pueblos afrodescendientes. Polo del Conocimiento*.

- Vera Barbosa, A. C., & Monachello Fuentes, F. M. (2024). Sistema de gestión del conocimiento para instituciones de educación superior. Caso Corporación Universidad de la Costa-CUC. Universidad de la Costa.
- Wences Simón, M. I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica: Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165.

Anexos**Anexo #1: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS A EXPERTOS**

Anexo 5: Resultados De La Auto Evaluación De Los Expertos

Expertos	Análisis teórico	Experiencia obtenida	Autores nacionales	Autores extranjeros	Conocimiento del estado actual del problema en el extranjero	Intuición	C	A		Clasificación
E1	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.0	.0	.0	Alto
E2	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.0	.0	.0	Alto
E3	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.0	.0	.0	Alto
E4	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.9	.9	Alto
E5	0.1	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.8	.8	Medio
E6	0.3	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.9	.9	Alto
E7	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.9	.9	Alto

E8	0.3	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.9	.9	Alto
E9	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.0	.0	.0	Alto
E10	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.0	.0	Alto
E11	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.9	.9	Alto
E12	0.3	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.9	.9	Alto
E13	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	.8	.8	.8	Medio
E14	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.8	.5	.7	Alto
E15	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.9	.9	Alto
E16	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.0	.0	.0	Alto
E17	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.0	.0	Alto

E18	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	.8	.8	.8	Medio
E19	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	.9	.8	.8	Medio
E20	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	.8	.8	.8	Medio

Anexo 3: Cuestionario Para Los Expertos.

Compañero (a):

Este cuestionario tiene como objetivo constatar la validez de la propuesta de investigación **“MODELO DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO PARA LA ETNOEDUCACIÓN. ESTRATEGIA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN EL DEPARTAMENTO DEL CHOCÓ”**. A continuación, se le pide su opinión respecto al grado de importancia que le concede a cada uno de los indicadores planteados para implementar en la práctica el modelo propuesto.

Los indicadores se le presentan en una tabla. Solo deberá marcar en una casilla su opinión teniendo en cuenta el grado de importancia de cada uno de ellos, teniendo como referencia la valoración que le merece desde el análisis del resumen del trabajo que le ha sido entregado. Para ello debe tener presente la escala siguiente:

SP: Supremamente Pertinente, MP: Muy pertinente, P: Pertinente, PP: Poco Pertinente, NP: No es Pertinente.

°	Indicadores	P	P		P	P
	Principios (contextualización, relación teórica – practica, accionar secuenciado y consiente)					
	La fundamentación del modelo					
	La estrategia de implementación					
	Relación entre el Modelo de gestión de conocimiento etnoeducativo y las acciones estratégicas específicas de la estrategia para su implementación.					

5. Si considera que fueron omitidos en el cuestionario aspectos relevantes, proponga su inclusión en el mismo:

6. Cualquier otra opinión que considere oportuna:

Anexo 4: Calificación otorgada por los expertos a los indicadores primera vuelta.

PRIMERA VUELTA				
Expert os	I-1	I-2	I-3	I-4
E1	SP	MP	MP	MP
E2	SP	SP	SP	SP
E3	SP	SP	SP	SP
E4	SP	SP	SP	SP
E5	SP	MP	SP	SP
E6	SP	SP	MP	MP
E7	MP	SP	SP	SP
E8	SP	SP	SP	SP
E9	SP	SP	SP	SP
E10	SP	SP	SP	SP
E11	MP	SP	MP	SP
E12	MP	MP	SP	SP
E13	SP	SP	SP	SP
E14	SP	SP	SP	SP
E15	SP	SP	MP	SP
E16	MP	SP	SP	SP
E17	SP	SP	SP	SP
E18	MP	SP	SP	SP
E19	P	SP	MP	SP
E20	MP	SP	SP	SP
TOTAL	20	20	20	20

Anexo 5: Calificación otorgada por los expertos a los indicadores segunda vuelta.

SEGUNDA VUELTA				
Expertos	I-1	I-2	I-3	I-4
E1	SP	SP	SP	SP
E2	SP	SP	SP	SP
E3	SP	SP	SP	SP
E4	SP	SP	SP	SP
E5	SP	SP	SP	SP
E6	SP	SP	MP	MP
E7	MP	SP	SP	SP
E8	SP	SP	SP	SP
E9	SP	SP	SP	SP
E10	SP	SP	SP	SP
E11	SP	SP	MP	SP
E12	SP	MP	SP	SP
E13	SP	SP	SP	SP
E14	SP	SP	SP	SP
E15	SP	SP	SP	SP
E16	SP	SP	SP	SP
E17	SP	SP	SP	SP
E18	SP	SP	SP	SP
E19	MP	SP	MP	SP
E20	MP	SP	SP	SP
TOTAL	20	20	20	20

Anexo 6: Tablas de frecuencias

Frecuencias absolutas de la primera vuelta						
°	SP	P	P	P	N	T
		P		P	P	OTAL
	13		1	-	-	2 0
	17		-	-	-	2 0
	15		-	-	-	2 0
	18		-	-	-	2 0

Frecuencias absolutas de la segunda vuelta		
°	SP	MP
		TOTAL
	17	3
	19	1
	17	3
	19	1

Frecuencias Acumulativa de la primera vuelta						
°	SP	P	P	P	N	T
		P		P	P	OTAL
	13	9	20	2 0	2 0	2 0
	17	0	20	20	20	2 0
	15	0	20	20	20	2 0

	18					2
		0	20	20	20	0

Frecuencias Acumulativa de la segunda vuelta			
o	SP	MP	TOTAL
	17	20	20
	19	20	20
	17	20	20
	19	20	20

Frecuencias Relativa Acumulada de la primera vuelta					
Nº	SP	MP	P	PP	NP
1	0,65	0,95	1	1	1
2	0,85	1	1	1	1
3	0,75	1	1	1	1
4	0,9	1	1	1	1

Frecuencias Relativa Acumulada de la segunda vuelta		
o	SP	MP
	0,85	1
	0,95	1
	0,85	1
	0,95	1

Aplicación del método Delphi validación de expertos

Frecuencia relativa ,probabilidad acumulada				
INDICA DORES	SP	MP	P	PP

I1	0,65 00	0,95 00	1,0000	1,0000
I2	0,85 00	1,0000	1,0000	1,0000
I3	0,75 00	1,0000	1,0000	1,0000
I4	0,90 00	1,0000	1,0000	1,0000

Tabla IV (cálculo de puntos de cortes y escala de los indicadores)							
INDICADORES	P	P	P	P	pro medio	- Prom.	N
I1 (1)	,36	,65	,50	,50	2,2 5	0 ,45	P
I2 (2)	,88	,50	,50	,50	2,8 5	- 0,16	P
I3 (3)	,88	,50	,50	,50	2,8 5	- 0,16	P
I4 (4)	,71	,50	,50	,50	2,8 0	- 0,12	P
Puntos de corte	,71	,04	,50	,50	2,6 9	= N	

