

Gestión del conocimiento y alfabetización digital de los docentes de instituciones educativas privadas

Gabriela del Pilar Quispe Grandez^{1*}

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

*Autor para correspondencia: Gabriela del Pilar Quispe Grandez, gabriela.quispe3@unmsm.edu.pe

(Recibido: 05-12-2023. Publicado: 28-12-2023.)

DOI: 10.59427/rcli/2023/v23cs.4550-4557

Resumen

El objeto de estudio de la investigación es gestión del conocimiento y alfabetización digital de los docentes de dos instituciones educativas privadas. Esta investigación presenta un enfoque cuantitativo, tipo sustantiva, nivel descriptivo, diseño no experimental, trasversal, correlacional. El método empleado fue el hipotético-deductivo. La muestra fue de 110 docentes del cual fueron seleccionados mediante el muestreo no probabilístico por conveniencia y quienes a su vez se les aplicó los siguientes cuestionarios: medición de la gestión del conocimiento y alfabetización digital en docentes. Dichos instrumentos fueron validados por expertos. Se realizó una prueba piloto con el fin de conocer la consistencia de cada uno de ellos a través del alfa de Cronbach, teniendo como resultado .939 de la primera variable y .979 de la segunda variable. Los resultados fueron que existe una relación significativa entre las dos variables. Esto se debe al Rho de Spearman = .913 y $p = .000$ ($p < 0.01$). Se concluye que la gestión del conocimiento es necesaria para el buen desarrollo integral y profesional de los docentes que laboran en la institución y esta se complementa significativamente con la alfabetización digital debido a la actualización en cuanto a las TICs.

Palabras claves: Gestión del conocimiento, alfabetización digital, docente.

Abstract

The object of study of the research is knowledge management and digital literacy of teachers in two private educational institutions. This research presents a quantitative approach, substantive type, descriptive level, non-experimental, cross-sectional, correlational design. The hypothetical-deductive method was used. The sample consisted of 110 teachers who were selected by means of non-probabilistic convenience sampling and who in turn were administered the following questionnaires: measurement of knowledge management and digital literacy in teachers. These instruments were validated by experts. A pilot test was conducted to determine the consistency of each of them through Cronbach's alpha, resulting in .939 for the first variable and .979 for the second variable. The results were that there is a significant relationship between the two variables. This is due to Spearman's Rho = .913 and $p = .000$ ($p < 0.01$). It is concluded that knowledge management is necessary for the good integral and professional development of teachers working in the institution and this is significantly complemented by digital literacy due to the updating in terms of ICTs.

Keywords: Knowledge management, digital literacy, teachers.

1. Introducción

Como consecuencia de diversos eventos a nivel mundial, numerosas organizaciones e instituciones se vieron obligadas a realizar ajustes significativos en sus gestiones, entre las cuales destaca la gestión del conocimiento (GC). Esta disciplina, que tuvo sus inicios durante la Segunda Guerra Mundial (Pérez-Montoro, 2016), ha evolucionado constantemente a raíz de múltiples acontecimientos internacionales, como la incorporación de tecnologías en las instituciones educativas (Hernández, 2021). Sin embargo, a pesar de su importancia, Acevedo-Correa et al. (2020) sostienen que este tipo de gestión tiende a centrarse en los niveles superiores, ya que facilita la transmisión, distribución y generación de conocimiento para enfrentar los retos institucionales y contribuir a la solución de problemas. Otra variable igualmente significativa en el ámbito educativo es la alfabetización digital (AD), vinculada a la transformación de modelos educativos y a la formación docente (Carr, 1990). Gilster (1997) definió por primera vez la AD como la capacidad para comprender y utilizar información digital de manera eficiente. A pesar de su relevancia, organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015), advierten que el uso excesivo de medios digitales puede generar problemas relacionados con la disciplina. En el contexto latinoamericano, la gestión del conocimiento se asocia mayormente al ámbito empresarial, pero su implementación resulta crucial en las instituciones educativas, concebidas como organizaciones con un constante flujo de información (Espinoza, 2018). Según Sánchez y Gómez (2020), el conocimiento es un recurso inherente a las personas, que puede optimizarse a través de la GC para alcanzar objetivos específicos. Sin embargo, para maximizar sus beneficios, es fundamental contar con alfabetización digital. En este sentido, Urdaneta et al. (2018) argumentan que la AD potencia la GC al permitir el diseño, implementación y mejora de la formación docente, la integración de las TIC, el currículo educativo y las actividades de extensión.

En el Perú, las instituciones educativas buscan adaptarse a los cambios necesarios para cumplir sus metas. Este proceso implica la utilización de herramientas como programaciones, planes de trabajo y reglamentos (Galindo et al., 2021). Álvarez (2020) señala que la GC puede representar una ventaja competitiva para las instituciones, ya que estas están en constante transformación para mantenerse relevantes. No obstante, la pandemia evidenció deficiencias en el sector educativo y público; la transición a la enseñanza virtual puso en manifiesto que una minoría de docentes carecían de competencias digitales. Linde-Valenzuela et al. (2022) destaca que, pese a las dificultades, los profesores lograron, en cierta medida, fomentar el uso de TIC entre las familias, contribuyendo a la alfabetización digital. Además, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2017), el 66.4 % de la población juvenil tiene acceso a un ordenador y conexión a internet. Finalmente, en el ámbito institucional, Huaira (2014) identificó, en un estudio en un centro educativo peruano, que la GC contribuye al desarrollo de la estructura mental de los estudiantes, basada en experiencias, conocimientos previos y valores éticos. Torres et al. (2017) afirma que el incremento de la GC se relaciona directamente con el desarrollo de competencias docentes, y Dulce (2018) resalta la importancia de la gestión de conocimientos como complemento a la transmisión de información en las instituciones educativas.

2. Bases teóricas de la investigación

La gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento (GC) ha sido reconocida como un elemento clave tanto en el ámbito empresarial como en el educativo, por lo que resulta fundamental su conceptualización. Según Álvarez et al. (2021), la GC abarca un conjunto de procesos cuyo propósito principal es optimizar los sistemas que promuevan el intercambio de conocimiento en diferentes niveles. En este sentido, se entiende como una actividad orientada a la formación y transmisión de información. En línea con esta perspectiva, otros estudios destacan que la GC está estrechamente vinculada con el aprendizaje y la innovación en la gestión, lo que genera beneficios significativos para las organizaciones (Al-Jedaiah, 2020). De acuerdo con García-Martín y Cantón (2019), la GC se centra en la capacidad de las instituciones para almacenar, recuperar y compartir el conocimiento generado en las actividades cotidianas, lo cual contribuye al desarrollo de sus integrantes. A partir de lo expuesto, se deduce que la generación de conocimiento resulta esencial, ya que conecta diversos aspectos institucionales, promoviendo beneficios sinérgicos como el incremento del desempeño profesional, el aprovechamiento de recursos intelectuales y la preservación de los conocimientos existentes. En cuanto a su función, Correa-Díaz et al. (2019) afirman que el objetivo principal de la GC es gestionar la información, tarea que requiere fortalecer las competencias de los individuos que forman parte de la institución.

Dimensiones

Las dimensiones fundamentales de la gestión del conocimiento, según Huerta (2019), son las siguientes:

(a) Crear conocimiento: Esta dimensión comprende un proceso sistemático que busca lograr eficacia mediante la organización, creación, almacenamiento, transferencia y aplicación de conocimientos (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2016). En las instituciones educativas, la creación y transmisión del conocimiento se centra en

la investigación científica, y es crucial contar con repositorios accesibles para facilitar su uso (Xu et al., 2018; Shannak, 2009).

(b) Explorar el conocimiento: La búsqueda de información y las buenas prácticas educativas permiten al docente mejorar los resultados del proceso educativo (Gutierrez, 2019). Además, la investigación y adquisición de conocimientos son esenciales para el desempeño docente y la resolución de problemas en las instituciones (Aguilar et al., 2017). Una buena gestión requiere documentos que faciliten el desarrollo docente y el trabajo en equipo (Galindo et al., 2021).

(c) Dispersión del conocimiento: La gestión del conocimiento permite aplicar estrategias para la difusión y uso de los saberes, resolviendo problemas relacionados con la recolección de información dentro y fuera de la institución educativa (Bolívar, 2013; Moro et al., 2021).

(d) Compartir conocimiento: Esta dimensión se refiere a la habilidad de transmitir e integrar conocimientos para alcanzar objetivos, mejorando el acceso a la información (Pérez y Cortés, 2010). El intercambio de conocimiento se realiza mediante experiencias, talleres, y otros medios, creando valor en la gestión del conocimiento (Pereira, 2011; Chong y Besharati, 2014).

(e) Acumular conocimiento: La acumulación de saberes se basa en teorías, principios y métodos, actualizando a los profesionales para producir conocimiento acorde con su situación (Torres et al., 2016). Esto también implica una preparación continua para mejorar la evaluación y resolución de problemas educativos (Solheim et al., 2018).

(f) Transferir conocimiento: La transferencia de conocimiento permite a las instituciones promover el aprendizaje mediante el intercambio de saberes, utilizando tecnologías actuales y herramientas innovadoras (Navarro, 2008; Juárez y Ponce, 2019; Solbes et al., 2018).

(g) Aplicar conocimiento: La aplicación del conocimiento genera productos, servicios e ideas que impulsan el desarrollo competitivo de la institución (Rodríguez-Ponce, 2007; Sarin y McDermott, 2003). Es crucial para tomar decisiones informadas y fortalecer la calidad educativa (Sánchez y Gómez, 2020).

(h) Responsabilidad con el conocimiento: Los docentes tienen la responsabilidad de actualizar y construir conocimiento continuamente para adaptarse a los nuevos paradigmas educativos y mejorar la calidad educativa (Galindo et al., 2021; Siti et al., 2018; Torres et al., 2016).

La alfabetización digital

La alfabetización digital (AD) ha sido conceptualizada de diversas maneras por diferentes autores. Según Rangel y Peñalosa (2013), la AD no se limita a la capacidad de leer y escribir, sino que también incluye el desarrollo de habilidades digitales. Algunos autores señalan que la AD está más relacionada con la información disponible en la red, el uso del ordenador y un enfoque crítico y reflexivo. Inicialmente, la AD se centraba en la formación en tecnologías digitales y software, pero con el tiempo se amplió hacia las formas de comunicación en el ámbito digital. Esta diversidad de enfoques ha dado lugar a distintas formas de concebir la AD (George y Avello-Martínez, 2021).

La AD también se entiende como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten resolver problemas mediante el uso de medios digitales, con los cuales las personas interactúan constantemente (Mata-mala, 2018; La Rose y Detlor, 2021). Yildiz (2020) sostiene que el uso frecuente de la tecnología no garantiza la alfabetización digital, ya que lo esencial es la capacidad de resumir, simplificar y acceder a la información de manera eficiente utilizando los medios digitales. Los docentes pueden alcanzar la alfabetización digital a través de capacitaciones, talleres, proyectos y el aprendizaje colaborativo, aunque algunos se sienten incómodos al ver que los estudiantes tienen una ventaja en este aspecto (Carneiro y Vieira, 2020).

En el contexto de este estudio, la AD se define como un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que favorecen el desarrollo personal y social del individuo, facilitando el proceso educativo gracias a la preparación tecnológica adquirida por el docente. A continuación se presentan las dimensiones de la alfabetización digital propuestas por Rangel y Peñalosa (2013):

Dimensión tecnológica: Se refiere a la capacidad de utilizar las TIC, redes y dispositivos tecnológicos, e involucra habilidades como la instalación y mantenimiento de equipos. Esta dimensión es fundamental en el ámbito educativo, ya que está vinculada con la competencia digital del docente (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020). Busca integrar las TIC en los procesos formativos para impulsar el cambio social (Valderrama, 2012). Sin embargo, algunos autores advierten que esto podría generar una brecha digital entre quienes están alfabetizados digitalmente y quienes no (Salaverría, 2003).

Dimensión informacional: Se refiere a la capacidad de acceder, almacenar y compartir información, siendo esencial en la sociedad del conocimiento (Rueda, 2016). Es necesario desarrollar estrategias para seleccionar, organizar y recuperar información de manera eficaz (Fraga-Varela et al., 2020).

Dimensión pedagógica: Según Rangel y Peñalosa (2013), esta dimensión permite comprender el impacto de las TIC en la práctica docente, facilitando la creación de estrategias y materiales educativos. La integración de las TIC debe ir más allá de la simple manipulación de herramientas tecnológicas, transformando el proceso de enseñanza (Macas et al., 2021).

3. Metodología

El desarrollo del presente estudio estuvo fundamentado en un paradigma específico, complementado por un enfoque, tipo, nivel, diseño y método de investigación que guiaron el proceso. De acuerdo con Carhuancho et al. (2019), el paradigma positivista fue el eje central del estudio, pues este busca explicar el origen del conocimiento mediante el empleo de métodos de indagación y el análisis estadístico. El enfoque adoptado fue el cuantitativo, estrechamente relacionado con el paradigma positivista, ya que este utiliza datos numéricos para cuantificar la información y, a partir de ello, formular hipótesis y construir teorías. Según Arispe et al. (2020), Paniagua-Machicao y Condori-Ojeda (2018), y Pimienta y De la Orden (2017), el enfoque cuantitativo permite una medición precisa que respalda la validez de los hallazgos. En cuanto al método, se empleó el método hipotético-deductivo, característico de los estudios cuantitativos. Este requiere contrastar las hipótesis con los datos obtenidos, lo que permite validar o refutar las teorías propuestas (Pimienta y De la Orden, 2017).

Respecto al tipo de investigación, se determinó que este estudio corresponde al tipo sustantivo, ya que, según Sánchez et al. (2018), este tipo de investigación busca describir, explicar y detallar eventos o fenómenos de interés. El nivel de investigación fue descriptivo, cuya finalidad es diagnosticar, detallar y explicar conductas, actitudes o hechos relevantes relacionados con el fenómeno estudiado. Como lo indican Sánchez et al. (2018) y Bernal (2016), este nivel analiza diversas características y factores de forma independiente, proporcionando una visión integral del objeto de estudio. En relación al diseño, se utilizó un diseño no experimental, correlacional y transversal. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que el diseño no experimental se caracteriza por no manipular las variables, sino por observarlas y analizarlas tal como se presentan en un momento específico. Además, el diseño correlacional permitió explorar las relaciones entre variables, mientras que el enfoque transversal se centró en recopilar datos en un solo punto temporal, con el objetivo de identificar vínculos significativos (Ñaupas et al., 2018; Sánchez et al., 2018).

4. Resultados

De acuerdo con la tabla 1, en cuanto al nivel de la variable gestión del conocimiento de los profesores de dos instituciones educativas privadas, se evidenció que el 61.8% (68 profesores) de los encuestados presentaron un nivel eficiente, un 30% (33 profesores) presentaron un nivel regular, mientras que un 8.2% (9 profesores) presentaron un nivel deficiente. Respecto a la dimensión crear conocimiento, el 66.4% (73 profesores) presentaron un nivel eficiente, el 26.4% (29 profesores) presentaron un nivel regular y el 7.3% (8 profesores) presentaron un nivel deficiente. En cuanto la dimensión compartir conocimiento, el 64.5% (71 profesores) presentaron un nivel eficiente, el 27.3% (30 profesores) presentaron un nivel regular y el 8.2% (9 profesores) presentaron un nivel deficiente. Y finalmente, en la dimensión aplicar conocimiento, el 68.2% (75 profesores) presentaron un nivel eficiente, el 24.5% (27 profesores) presentaron un nivel regular y el 7.3% (8 profesores) presentaron un nivel deficiente.

Tabla 1: Variable y dimensiones de gestión del conocimiento.

Niveles	Variable		Dimensiones					
			Crear conocimiento		Compartir conocimiento		Aplicar conocimiento	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deficiente	9	8.2	8	7.3	9	8.2	8	7.3
Regular	33	30.0	29	26.4	30	27.3	27	24.5
Eficiente	68	61.8	73	66.4	71	64.5	75	68.2
Total	110	100.0	110	100.0	110	100.0	110	100.0

Nota. f = frecuencia; % = porcentaje.

En cuanto a los resultados de la tabla 2, según el nivel de la variable alfabetización digital de los profesores de dos instituciones educativas privadas, se evidenció que el 82.7% (91 profesores) de los encuestados presentaron un nivel regular, el 10.9% (12 profesores) presentaron un nivel desfavorable, mientras que el 6.4% (7 profesores) presentaron un nivel favorable. Respecto a la dimensión tecnológica, el 80% (88 profesores) presentaron un nivel regular, el 10% (11 profesores) presentaron un nivel desfavorable y el 10% (11 profesores) presentaron un nivel favorable. En cuanto a la dimensión informacional, el 83.6% (92 profesores) presentaron un nivel regular, el 9.1%

(10 profesores) presentaron un nivel favorable y el 7.3 % (8 profesores) presentaron un nivel desfavorable. Y por último, en la dimensión pedagógica, el 79.1 % (87 profesores) presentaron un nivel regular, el 12.7 % (14 profesores) presentaron un nivel desfavorable y el 8.2 % (9 profesores) presentaron un nivel favorable.

Tabla 2: Variable y dimensiones de alfabetización digital

Niveles	Variable		Dimensiones					
			Tecnológico		Informacional		Pedagógico	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Desfavorable	12	10.9	11	10	8	7.3	14	12.7
Regular	91	82.7	88	80	92	83.6	87	79.1
Favorable	7	6.4	11	10	10	9.1	9	8.2
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota. f = frecuencia; % = porcentaje.

Por medio de la tabla 3, se observa una correlación fuerte (.913), estadísticamente significativa ($p=.000 < 0.01$), entre gestión del conocimiento y alfabetización digital. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de la investigación, indicando que: Existe una relación significativa entre la gestión del conocimiento y alfabetización digital de los docentes de dos instituciones educativas privadas de la UGEL 01,2022, Lima.

Tabla 3: Correlación entre gestión del conocimiento y alfabetización digital.

Correlaciones					
				Gestión del conocimiento	Alfabetización digital
Rho de Spearman	Gestión del conocimiento	Coefficiente de correlación		1.000	.913
		Sig. (Bilateral)		.	.000
		N		110	110
	Alfabetización digital	Coefficiente de correlación		.913	1.000
		Sig. (Bilateral)		.000	.
		N		110	110

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

5. Discusión

En relación con la hipótesis general planteada en la presente investigación, los resultados del análisis inferencial mostraron que el coeficiente Rho de Spearman fue de .913, lo que indica una correlación fuerte y significativa. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa, fundamentando esta interpretación en el parámetro estadístico $p=.000 < 0.01$. En este contexto, Durán (2019) realizó un estudio aplicado a instituciones educativas de nivel inicial en Puno, destacando la importancia de la gestión del conocimiento en la satisfacción laboral de los docentes. Dicho trabajo, de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo-correlacional, incluyó una muestra de 64 docentes que respondieron encuestas procesadas con el software SPSS. Los resultados revelaron una relación proporcional entre la gestión del conocimiento (44 %) y la satisfacción laboral (40 %), evidenciando la relevancia de estas variables en el ámbito educativo.

Por su parte, el análisis descriptivo de esta investigación mostró que el 55.5 % de los participantes presentaron un nivel eficiente en la gestión del conocimiento y un nivel regular en alfabetización digital. Además, el 27.3 % evidenció niveles regulares tanto en la gestión del conocimiento como en la alfabetización digital, estableciendo una relación directa y positiva entre ambas variables. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Mas et al. (2021), quienes, en un estudio realizado en Nuevo Chimote, concluyeron que la gestión del conocimiento en futuros docentes de primaria es esencial para su desempeño. Este estudio descriptivo, que aplicó cuestionarios a 120 docentes en formación, evidenció que el 60.8 % tenía un nivel regular en la gestión del conocimiento, mientras que solo el 2.5 % mostró un nivel bajo. Mas et al. sugirieron mejorar la calidad de las herramientas educativas como estrategia para optimizar la gestión del conocimiento.

Respecto al análisis inferencial arrojó una correlación perfecta de .988, estadísticamente significativa ($p=.000 < 0.01$), lo que permitió aceptar la hipótesis alternativa. En este sentido, Quispe y Vislao (2022), en una revisión sistémica, destacaron la importancia de la alfabetización digital en el contexto pandémico, enfatizando la dimensión tecnológica como un elemento clave para fortalecer las habilidades digitales docentes. Asimismo, señalaron que las

TIC son esenciales para adquirir y transformar información en diversos escenarios educativos, lo cual coincide con los hallazgos descriptivos de esta investigación, donde se observó que el 51.8% de los docentes con una gestión eficiente del conocimiento presentaron un nivel regular en la dimensión tecnológica, mientras que aquellos con niveles deficientes manifestaron también bajos desempeños tecnológicos.

Se encontró una correlación de .976 ($p=.000<0.01$), lo que confirma el impacto positivo y significativo de la gestión del conocimiento en la dimensión informacional. Este resultado es congruente con el estudio de Moreno et al. (2020), quien, mediante un diseño cuantitativo descriptivo-correlacional con una muestra de 153 estudiantes de educación, identificó que las competencias relacionadas con la búsqueda y filtración de información están vinculadas al desarrollo de la dimensión informacional. De manera similar, en esta investigación, el análisis descriptivo mostró que el 52.7% de los docentes con un desarrollo eficiente en la gestión del conocimiento presentaron niveles regulares en la dimensión informacional, reforzando la relación entre ambas variables.

Finalmente, respecto al coeficiente Rho de Spearman fue de .690, indicando una correlación moderada pero significativa ($p=.000<0.01$). Los resultados obtenidos coinciden con el estudio de Guayara-Cuéllar et al. (2019), quienes, a través de un curso virtual dirigido a docentes universitarios, demostraron que el uso adecuado de las TIC puede transformar las prácticas pedagógicas. En este trabajo, el 67% de los participantes afirmó que una buena gestión del conocimiento tecnológico mejora los procesos educativos. En esta investigación, el análisis descriptivo evidenció que el 53.6% de los docentes con una gestión eficiente del conocimiento presentó un buen desarrollo en la dimensión pedagógica, lo cual subraya la importancia de la integración tecnológica en la educación, tal como lo proponen Forteza et al. (2020). Estos autores concluyeron que el uso de herramientas digitales es esencial para desarrollar habilidades educativas y cerrar brechas digitales.

6. Conclusiones

En conclusión, la investigación cumplió con su objetivo general al demostrar que la gestión del conocimiento está significativamente relacionada con la alfabetización digital de los docentes. Este hallazgo resalta que aquellos maestros capaces de organizar, transformar y aplicar información en su práctica docente lograron, simultáneamente, desarrollar habilidades y actitudes fundamentales para el uso de herramientas digitales, consolidando así su alfabetización digital. Este vínculo subraya que una adecuada gestión del conocimiento por parte de los docentes promueve un uso eficiente de las TIC, lo que se traduce en el manejo competente de dispositivos electrónicos, software y programas de productividad, así como en una mayor disposición hacia la adquisición de nuevos saberes tecnológicos. Estos resultados refuerzan la importancia de fortalecer la gestión del conocimiento como medio para potenciar las competencias digitales en los entornos educativos actuales.

7. Referencias bibliográficas

- Acevedo-Correa, Y., Aristizábal-Botero, C., Valencia-Arias, A. y Bran-Piedrahita, L. (2020). Formulación de modelos de gestión del conocimiento aplicados al contexto de instituciones de educación superior. *Información Tecnológica*, 31(1), 103–112.
- Aguilar, J., Sánchez, M., Cordero, J., Valdiviezo-Díaz, P. & Barba-Guamán, L. (2017). Technologies and Innovation. *Communications in Computer and Information Science*, 749, 124–137.
- Al-Jedaiah, M. (2020). Knowledge management and e-learning effectiveness: Empirical evidence from Jordanian higher education institutions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(5), 50–62.
- Álvarez, K., Pilamunga, D., Mora, K. y Naranjo, M. (2020). Tiempo en pantalla (televisión, computadora, celular, tabletas) en las relaciones interpersonales entre niños de 8 a 12 años. *Horizontes.Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 4(15), 258–266.
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado. UÍDE.
- Bernal, C. (2016). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. PEARSON.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60–86.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente DigCompEdu. *Edmetic*, 9(1), 213–234.
- Carr, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Morata. Carhuancho, I., Nolazco, F., Sicheri, L., Guerrero, M. & Casana, K. (2019). Metodología para la investigación holística. UIDE.

- Carneiro, P. y Vieira, I. (2020). El trabajo académico de vanguardia en la alfabetización digital en la formación docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(1), 125–145.
- Condori, Y. (2019). Liderazgo y gestión del conocimiento de los directivos del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno. *Revista Innova Educación*, 1(2), 190–196.
- Correa-Díaz, A., Benjumea-Arias, M. y Valencia-Arias, A. (2019). La gestión del conocimiento: Una alternativa para la solución de problemas educacionales. *Educare*, 23(2), 1–27.
- Chong, C. & Besharati, J. (2014). Challenges of knowledge sharing in the petrochemical industry. *Knowledge Management and E-Learning*, 6(2), 171–187.
- Dulce, R. (2018). Influencia de la estandarización de requerimientos y conocimientos de los docentes en la calidad educativa de la Institución Educativa Domingo Faustino Sarmiento, distrito de Puente Piedra, UGEL 04, período 2016. *Igobernanza*, 1(2), 71–86.
- Durán, S. (2019). Gestión del conocimiento y satisfacción laboral en las instituciones educativas del nivel inicial. *Revista Innova Educación*, 1(3), 355–362.
- Espinoza, E. (2018). Gestión del conocimiento mediado por tic en la Universidad Técnica de Machala. *Fides et Ratio*, 16(16), 199–219.
- Forteza, A., De Casas, P. y Vizcaíno, A. (2020). El grado de alfabetización digital en el profesorado de inglés en Educación Primaria. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 76–90.
- Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E. y Martínez-Piñeiro, E. (2020). Información y alfabetización digital de los preadolescentes gallegos (España). *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 38, 17–32.
- Galindo, A., Huayta, Y. y López, C. (2021). Gestión del conocimiento en docentes del nivel secundaria: una revisión sistemática. *IGOVERNANZA*, 4(13), 134–155.
- García-Martín, S. y Cantón, I. (2019). Identificación de variables mediadas por las intervenciones de gestión del conocimiento en organizaciones escolares. *Andamios Revista de Investigación Social*, 16(40), 251–273.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.
- Guayara-Cuéllar, C., Millan-Rojas, E. y Gómez-Cano, C. (2019). Diseño de un curso virtual de alfabetización digital para docentes de la Universidad de la Amazonia. *Revista Científica*, 1(34), 34–48.
- Gutiérrez-Marín, E., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A. y Díaz-Suarez, A. (2017). Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 17(2), 99–110.
- Gutiérrez-Martín, A., Palacios-Picos, A. y Torrego-Egido, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 17(34), 173–181.
- Gutierrez, G. (2019). Gestión del conocimiento en educación en respuesta a las tendencias del pensamiento dominantes en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 245–259.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mac Graw Hill.
- Huaira, I. (2014). Estudio de la Aplicación de la Plataforma de Intranet en la Gestión del conocimiento de la Institución Educativa “José Abelardo Quiñones” de Ate, Lima-Perú. *Hamut’Ay*, 1(1), 18.
- Juárez, L. y Ponce, I. (2019). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40–65.
- La Rose, T. & Detlor, B. (2021). Social Work Digital Storytelling Project: Digital Literacy, Digital Storytelling, and the Makerspace. *Research on Social Work Practice*, 31(6), 599–609.
- Linde-Valenzuela, F. Guillén-Gámez. & A. Devitt. (2022). Digital Literacy of Teachers, Families, and Students for Virtual Participation in School: A Multiple Comparison Analysis. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(1), 1-8.
- Macas, C., Granda, L. & Carbay, W. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(2), 350–363.
- Mas, R., Meregildo, R., Torres, C. y Cruz, R. (2021). Gestión del conocimiento en la carrera de educación primaria en la Universidad Nacional del Santa, Perú. *Telos*, 23(2), 207–226.
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital. *Perfiles Educativos*, 11(162), 68–85.

- Moreno, A., Fernández, M. y Godino, A. (2020). Información y alfabetización digital docente: influencia de la rama formativa. *Teachers and Trainers*, 10(1), 140–151.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. & Romero, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. In *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9).
- Navarro, J. (2008). Responsabilidades e incertidumbres del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 175–188.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD.
- Paniagua-Machicao, F. & Condori-Ojeda, P. (2018). Investigación científica en educación .
- Pereira, H. (2011). Implementación de la Gestión del Conocimiento en la empresa. *Éxito Empresarial*, 135, 1–6.
- Pérez, J., y Cortés, J. (2010). Medición y validación del desempeño organizacional como resultado de acciones de aprendizaje. *Revista Ciencias Estratégicas*, 17(22), 251–271.
- Pimienta, J., & De la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Quispe, G. & Vislao Correa, R. (2022). Alfabetización digital: conocimiento indispensable para la labor docente durante la pandemia. *Horizontes*, 6(25), 1606–1614.
- Rangel, A. y Peñalosa, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de Educación Superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Digital literacy in Higher Education professors: construction and empirical test of an assessment instrument*. *Pixel-Bit*, 43, 9–23.
- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2016). Percepciones sobre la gestión del conocimiento de directivos universitarios de cuatro universidades chilenas. *Formacion Universitaria*, 9(4), 41–52.
- Rueda, O. (2016). Digital literacy and social appropriation: dimensions contributing in the construction of citizenship. *PUENTE*, 10(1), 73–77.
- Salaverría, R. (2003). Convergencia de los medios. *Chasqui*. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 81, 32–39.
- Sánchez, H., Reyes, C. & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*.
- Sánchez, J. y Gómez, S. (2020). Gestión del conocimiento. *Excelencia Administrativa Digital*, 17(55), 77–94.
- Sarin, S. & McDermott, C. (2003). The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development teams. *Decision Sciences*, 34(4), 707–739.
- Shannak, R. (2009). Measuring knowledge management performance. *European Journal of Scientific Research*, 35(2), 242–253.
- Siti, I., Yahya, D., Fauzi, H. & Rozalina, K. (2018). Instructional leadership and teachers' functional competency across the 21st century learning. *International Journal of Instruction*, 11(3), 135–152.
- Solbes, J., Fernández-Sánchez, J., Domínguez-Sales, M., Cantó, J. y Guisasola, J. (2018). Influencia de la formación y la investigación didáctica del profesorado de ciencias sobre su práctica docente. *Enseñanza de Las Ciencias*, 36(2), 25–44.
- Solheim, K., Ertesvåg, S. & Dalhaug, G. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change*, 19(4), 511–538.
- Torres, M., Torres, M., Riveros, M., Solís, R. y Acevedo, I. (2016). Gestión del conocimiento y competencias profesionales de los docentes de una red educativa de Lima. *IIPSI*, 19(2), 69–79.
- Urdaneta, A., Pitre, R. y Hernández, H. (2018). La gestión del conocimiento a través de la alfabetización digital como estrategia para la transformación educativa en un contexto de paz. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 13 (1), 201- 215.
- Valderrama, C. (2012). Sociedad de la información y el conocimiento: hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias. *Nómadas*, 36, 13–25.
- Xu, J., Hou, Q., Niu, C., Wang, Y. & Xie, Y. (2018). Process optimization of the University-Industry-Research collaborative innovation from the perspective of knowledge management. *Cognitive Systems Research*, 52, 995–1003.
- Yildiz, E. (2020). Opinions of academicians on digital literacy: A phenomenology study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(3), 469–478.