

Gestión del conocimiento organizacional en instituciones de educación superior: un estudio de caso

Management of organizational knowledge in higher education institutions: A case study

Devinso Jiménez Sierra¹ , Ángel Jiménez Sierra² , Patricia Redondo Cala³ 

1. M.Sc. CUN, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: devinso_jimenez@cun.edu.co ORCID: 0000-0001-9674-6867
2. M.Sc. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: angel.jimenez.sierra10@gmail.com ORCID: 0000-0003-1475-1174
3. Admr. IES-INFOTEP, Ciénaga, Colombia. Correo electrónico: patriciarendonocala@gmail.com ORCID: 0000-0002-1294-0396

Recibido en abril 2 de 2019

Aceptado en agosto 28 de 2019

Publicado en línea en diciembre 2 de 2019

Resumen

Esta investigación muestra los niveles de gestión del conocimiento organizacional en instituciones de educación superior en Santa Marta, Colombia. Se sustenta en las teorías y enfoques epistemológicos de autores como Valhondo, Vértice, Nort y Rivas, Nonaka y Takeuchi. El tipo de investigación es descriptiva, de campo, cuya población estuvo conformada por 107 sujetos. Se ejecutó a través de la técnica de la encuesta, haciendo uso de un cuestionario al cual se le realizó la confiabilidad por Alpha de Cronbach. Este arrojó un valor de 0,98, considerado un nivel alto. Los resultados se confrontaron a partir de las dimensiones e indicadores estudiados. Asimismo, se concluyó que la institución objeto de estudio debe desarrollar mecanismos para la construcción de escenarios propositivos para la generación de conocimiento que se sumen a las cadenas de valor de la organización. Además, se recomienda reforzar el uso del conocimiento en todo su personal, para que se gestione de manera integral un aumento en el volumen de la generación de conocimiento organizacional.

Palabras clave: gestión; conocimiento; organizacional; educación superior.

Abstract

This research shows the levels of organizational knowledge management in higher education institutions in Santa Marta, Colombia. It is based on the theories and epistemological approaches of authors such as: Valhondo, Vértice, Nort and Rivas, Nonaka and Takeuchi. The type of research is descriptive and field, whose population was made up of 107 subjects. It was executed through the technique of the survey using a questionnaire which was carried out the reliability by Cronbach's Alpha throwing a value of 0.98, considered high. The results were confronted based on the dimensions and indicators studied. Likewise, it was concluded that the institution under study must develop mechanisms for the construction of propositional scenarios that generate knowledge, this added to the value chains of the organization. In addition, the use of knowledge in all its personnel is recommended, so that an increase in volume in the generation of organizational knowledge is managed comprehensively.

Keywords: Management; knowledge; organizational; higher education.

Introducción

La gestión del conocimiento organizacional (de aquí en adelante GC) se define en el comportamiento organizacional de la directiva y grupo docente de una institución de educación superior. La GC busca reconocer acciones que posibiliten la interacción y el intercambio de cadenas de conocimiento suscritas a las distintas dinámicas organizacionales, incluyendo la implementación de plataformas para la innovación y la competitividad en el desarrollo de nuevas áreas de integración.

La directiva y los docentes de la institución CUN Regional Magdalena para desarrollar su gestión del conocimiento organizacional, deben tener como norte el cumplimiento de la responsabilidad social e impulsar experiencias que aseguren un aprendizaje de calidad en sus estudiantes. Eso se logra con acciones adecuadas hacia la comunidad que deben contemplarse en los procesos pedagógicos y administrativos, cerciorándose de que cumplan con los retos requeridos en cuanto a lo propedéutico y gestionen de manera eficiente y efectiva las tareas de los directivos y docentes, especialmente en la institución objeto de estudio, ubicada en Santa Marta Colombia.

En términos de transferencia de información, la GC no puede considerarse un simple movimiento de datos, pues esta debe generar una dinámica integral que permita a las organizaciones reconocer la información como activos con valor intangible. En cada proceso de tráfico informativo debe reconocerse el potencial de descodificar y recodificar en función de la mejora de los contenidos axiomáticos de la organización (David y Muñoz, 2003).

La GC, en su más estricta acepción, puede considerarse un proceso de innovación. Los niveles de interrelación entre distintos tipos de información y sus posibilidades de ser combinados permiten generar nuevas estructuras metacognitivas que configuran un nuevo rango del conocimiento organizacional, circunstancia que es propia de la innovación en procesos. Para Nonaka y Takeuchi (1995b), los elementos transformadores que propician los contenidos de conocimiento evolucionan a un nuevo saber organizacional y permiten su capitalización y revaloración. Eso genera un acercamiento distinto de los colaboradores hacia ese nuevo metadato que tiene la capacidad de ser transferible. La perspectiva de la información, más allá de los meros datos organizados, visualizados como contenidos de transformación e innovación, permiten reconocer nuevas

metodologías para el desarrollo, la incorporación y la apropiación del capital gnoseológico que poseen las organizaciones sobre sus procesos. Por ello es importante conocer el nivel de gestión del conocimiento en la ciudad de Santa Marta y en particular en las universidades como centros de generación de nuevos constructos teóricos.

En ese orden, es importante la caracterización de las empresas del sector educación superior que desarrollan actividades asociadas a la GC en la ciudad, para reconocer sus prácticas y definir las estrategias, herramientas o plataformas tecnológicas que utilizan para el uso eficiente de los procesos de gestión, relacionadas con la información y su valor dentro de las organizaciones.

Es significativa la importancia que tiene la usabilidad de plataformas tecnológicas para robustecer los canales de información y construcción de escenarios de transformación y combinación del conocimiento. En algunos casos, esta tecnología es un simple conducto de transferencia en el que se deprime la información y no se potencializa su capital de aprendizaje, por lo que la robustez tecnológica no es consecuencia necesaria de gestión de conocimiento (Valdivia, 2007). Es importante indicar que distintos estudios de tipo, desde enfoques cualitativos y cuantitativos, han mostrado las diferencias existentes entre la fase de adopción de un robusto sistema de información y su asimilación. En ellos, las organizaciones con alto nivel de incorporación tienen bajo nivel de asimilación e integración de procesos de gestión del conocimiento (Barnes, 2002).

En la revisión de antecedentes para la construcción del marco teórico se encontró una investigación de 2004 realizada en el sector empresarial de la ciudad de Barranquilla. Allí se estableció como objetivo específico el diagnosticar el nivel de organización en términos de gestión de la información en una empresa del sector metalúrgico por medio de un estudio de caso. Los referentes teóricos fueron tomados de los aportes de la estructura de espiral de Nonaka y Takeuchi (1995a). La investigación muestra que la calificación obtenida por las empresas objetos de estudio es de 4,0258, sobre una variación máxima de 5. Esta calificación se asocia a los "Procesos de Transmisión del Conocimiento", indicando que el conocimiento explícito se ve representado en manuales, diagramas y gráficos (González, Castro y Roncallo, 2004).

En una segunda revisión de antecedentes se encontró un trabajo de Ojeda (2007) en el que se propone diseñar un modelo de gestión del conocimiento para una facultad de la Universidad de la Guajira. Sus objetivos específicos buscaban

en primer lugar diagnosticar el estado de la GC en la facultad objeto de estudio; luego se propuso realizar un estudio multivariado para determinar la existencia de canales de información dentro de la facultad objeto de estudio; posteriormente realizaron una base de datos para garantizar los insumos para la investigación según el conocimiento tácito y explícito de la facultad objeto de estudio. Al final, obtuvieron un diagnóstico que les permitió proponer un modelo de GC. Sus referentes teóricos estuvieron basados en el modelo de GC de Nonaka y Takeuchi (1995a). Desde el punto de vista metodológico trazaron una línea coherente en la que primero se estableció un trabajo de campo filtrado por análisis estadístico de tipo factorial, y luego establecieron un diseño multivariable y un mapa de conocimiento que mostraba los flujos de procesos de la facultad objeto de estudio. El diseño multivariable permitió la construcción del instrumento de medición aplicado bajo la técnica de encuesta (Ojeda, 2007).

Como fundamentación teórica se adoptó el modelo de estructura de ciclos de Nonaka y Takeuchi (1995a) que fue reconocido en el ámbito académico como “modelo de ciclos de producción del conocimiento”. Este conceptualmente representa una estructura en forma de espiral con las secuencias categorizadas de su modelo de conocimiento. Por medio de esos ciclos se puede mostrar las dificultades estructurales que tienen las empresas para la GC.

Estructura de ciclos de GC:

- Ciclo I: Proceso de socialización (de tácito a tácito): Se reconocen nuevos aprendizajes desde la transmisión directa, particularmente de tutores y mentores.
- Ciclo II: Proceso de externalización (de tácito a explícito): Se construyen procedimientos a partir del conocimiento transferido en forma ordenada y dialógica.
- Ciclo III: Proceso de combinación (de explícito a explícito): El manejo básico del nuevo conocimiento adquirido permite su utilización en distintos niveles, apoyado en la utilización de bases de datos y cruce de información recopilada.
- Ciclo IV: Proceso de internalización (de explícito a tácito): Se potencializa la capacidad de convertir en experiencia el conocimiento que proviene de instrucciones, procedimientos, manuales y se mejoran de manera gradual.

Esta secuencialidad discriminada en ciclos presenta un desempeño en forma de espiral, en el que los aprendizajes

son cada vez más complejos y permiten escalar en nuevas secuencias con menos factores de riesgo y mayor eficiencia en la practicidad de los contenidos de aprendizaje de los individuos. Al generar cadenas de articulación entre los ciclos es posible robustecer la identificación de los individuos con los objetivos misionales de la organización, puesto que será cada vez mayor el grado de interiorización de los contenidos y las funciones de ella (Nonaka y Takeuchi 1995a).

Desde la perspectiva de los autores se determinó la escogencia de un modelo que pudiese medirse en el contexto latinoamericano, en el que los procesos de gestión pasaran por el conocimiento que se tiene de las operaciones que realiza la organización, de las que se incorporan con la práctica y la evaluación de los procesos, y por el diseño de planes de mejora. Por ello se escogió el constructo teórico de Nonaka y Takeuchi.

El armazón que comprende la estructura de dicha investigación está descrito del siguiente modo: en un primer apartado se realiza un análisis documental para determinar el estado del arte del problema de investigación y en un segundo apartado se detallan los aspectos metodológicos asociados a la definición del tipo, el enfoque epistemológico, la determinación de la muestra, la validez y la confiabilidad de los instrumentos, el procedimiento de recolección y el análisis de los datos recopilados. Además, se presentan en un último apartado los resultados indexados en tablas con su respectiva interpretación, discusión y conclusión. Todo este andamiaje para determinar los niveles de gestión del conocimiento organizacional en la institución objeto de estudio.

Metodología

El estudio “La gestión del conocimiento organizacional en instituciones de educación superior” en Santa Marta-Colombia es de enfoque positivista. Esto porque basa lo investigado en las informaciones recolectadas sobre la población objeto de estudio y sus prácticas situacionales. Al respecto, Martínez (2004) afirma que “el positivismo es la adopción de una noción limitada del método científico no solo como una prescripción para desarrollar investigación y producir conocimiento, sino como una visión comprehensiva, una ideología social y una definición del significado de la vida.” (p. 51); es decir, responde a las vivencias prácticas de la investigación en su contexto.

Esta investigación nace de una realidad empírica situacional en una Institución de Educación Superior (IES) por ciclos

propedéuticos, ubicada en Santa Marta, Colombia. Este es un estudio de caso. Según Simons (2011), los estudios de caso buscan investigar la particularidad, la unidad del caso singular. Muchos autores se refieren a él como un método, una estrategia, un enfoque para la observación de un fenómeno. Igualmente, esta investigación es de tipo analítica. Es decir, según Cegarra (2012), que propone nuevos sistemas de análisis con instrumentos propios.

Diseño de la investigación

Dentro del diseño investigativo se describieron las variables de estudio, las cuales se midieron en un solo momento, cumpliendo con el principio de transversalidad. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), esta modalidad de determinación de la muestra se denomina de tipo transversal y permite garantizar la no manipulación de las muestras antes de la recolección de información.

Esta es una investigación analítica. En este sentido, el estudio es cuantitativo positivista y la recolección de datos se hizo por medio de un formulario de 21 ítems para que suministraran la información. Dicho formulario estuvo dirigido a los directivos y docentes de la institución objeto de estudio.

Población y muestra

Esta investigación tomó la totalidad de población docente y directiva en ejercicio, lo cual permitió un mejor dominio de la información. Hurtado y Toro (2009) definen como población base del estudio “aquella en la que se exploran los resultados” (p. 192). La población quedó constituida, entre directivos y docentes, por 107 sujetos, 25 directivos y 82 docentes. Esto se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Población.

Institución objeto de estudio	Directivos	Docentes	Total
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, (CUN)	25	82	107

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística de la nómina de la organización CUN, (2018).

En esta investigación no se realizó extracción de una muestra, puesto que la población objeto de estudio es accesible al ser una población finita de pequeñas

proporciones. Además, es coherente con el tipo de estudio que se propuso para esta investigación, a saber; un estudio de casos. Este tipo de estudio, en su mayoría, acoge como muestra el censo poblacional de la organización. Según Pérez *et al.* (2012), “la población censal es aquella que se les realiza a todos los componentes de la población” (p. 9).

Técnicas para la recolección de información

Esta investigación se realizó a través de una encuesta, la cual, según Arias (2012), es “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema particular” (p. 72). Igualmente, Benítez (2012) explica que “la técnica de recolección de datos es necesaria para la elaboración de los instrumentos que permiten obtener los datos de la realidad” (p. 61). La encuesta, entonces, permite obtener las percepciones de la realidad estudiada en tiempo presente, apoyando el enfoque de investigación.

Instrumento

El cuestionario de la encuesta estuvo compuesto por un total de 21 ítems con sus diferentes dimensiones y sus respectivos indicadores, los cuales fueron medidos bajo un formulario. A su vez, el instrumento se elaboró bajo la modalidad de tipo escala Likert con cinco alternativas de respuesta que, según Hernández *et al.* (2010), indican la correspondencia entre una afirmación y la identificación de respuesta que presenta un individuo.

Validez y confiabilidad

Con el propósito de obtener el criterio de validez de la escala utilizada se solicitó la participación de cinco expertos para observar la pertinencia de los ítems respecto a las variables, dimensiones e indicadores, además de la redacción y la semántica de cada pregunta. La validez se trató como el “grado en que un instrumento realmente mide la variable que se pretende medir” (Vergara y Vicaria, 2009, p. 64). También se entregó un formato de validación y copia del instrumento a cinco jueces expertos, para que emitiera sus juicios y consideraciones relacionadas tanto con el contenido como con la estructura, cuyas observaciones referidas fueron mejorar en redacción los ítems 10 y 16 para la elaboración del instrumento en la versión definitiva.

En referencia a la confiabilidad, Hernández *et al.* (2010) plantean que “la confiabilidad de un instrumento de

medición se determina mediante diversas técnicas, que se refieren al grado en que su aplicación, repetidas al mismo sujeto, producen iguales resultados” (p. 43). En función de esta, se aplicó una prueba piloto a 10 personas de una población con similares características a la del objeto de estudio. La confiabilidad también se determinó mediante el programa estadístico SPSS, con los datos recogidos en la prueba piloto, utilizando como método el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó un alfa de 0,98, lo que evidencia la confiabilidad del instrumento y es considerado altamente confiable.

Procedimiento de la investigación

El proceso de la investigación se realizó en varios períodos. Inicialmente, se recolectó información acerca de teorías relacionadas con las variables. Luego se elaboró el problema, los objetivos y el marco teórico de la investigación, en términos de antecedentes y bases teóricas. Para continuar, se procedió al diseño del marco metodológico y los instrumentos, la validez y la confiabilidad.

En el cuarto período se aplicó el cuestionario a la población de rectores, vicerrectores, coordinadores, directores de facultades y docentes, para conocer el comportamiento de la variable. En el quinto, con la información arrojada por la encuesta, se procedió al análisis y la interpretación de acuerdo a las dimensiones e indicadores vinculados. Finalmente, se elaboraron las conclusiones y las recomendaciones.

Al respecto, se explicó que, en la recolección de datos, el investigador tuvo la seguridad de que el instrumento que se aplicó se validó y resultó confiable para la investigación. Además, estos conceptos son muy simples y se apoyaron donde se solventan todos los obstáculos y dificultades epistemológicas. Para ello se determinó una escala de niveles de significancia en un rango de $0 \geq 1$, para calcular mediante índice aritmético el comportamiento de ítems, indicadores, dimensiones y variables (tabla 2).

Tabla 2. Rangos de significancia.

Rangos de significancia	Escala
Significación alta	$0,8 \geq 1$
Significación Media	$0,6 \geq 7,9$
Significación Baja	$0 \geq 0,59$

Fuente: elaboración propia.

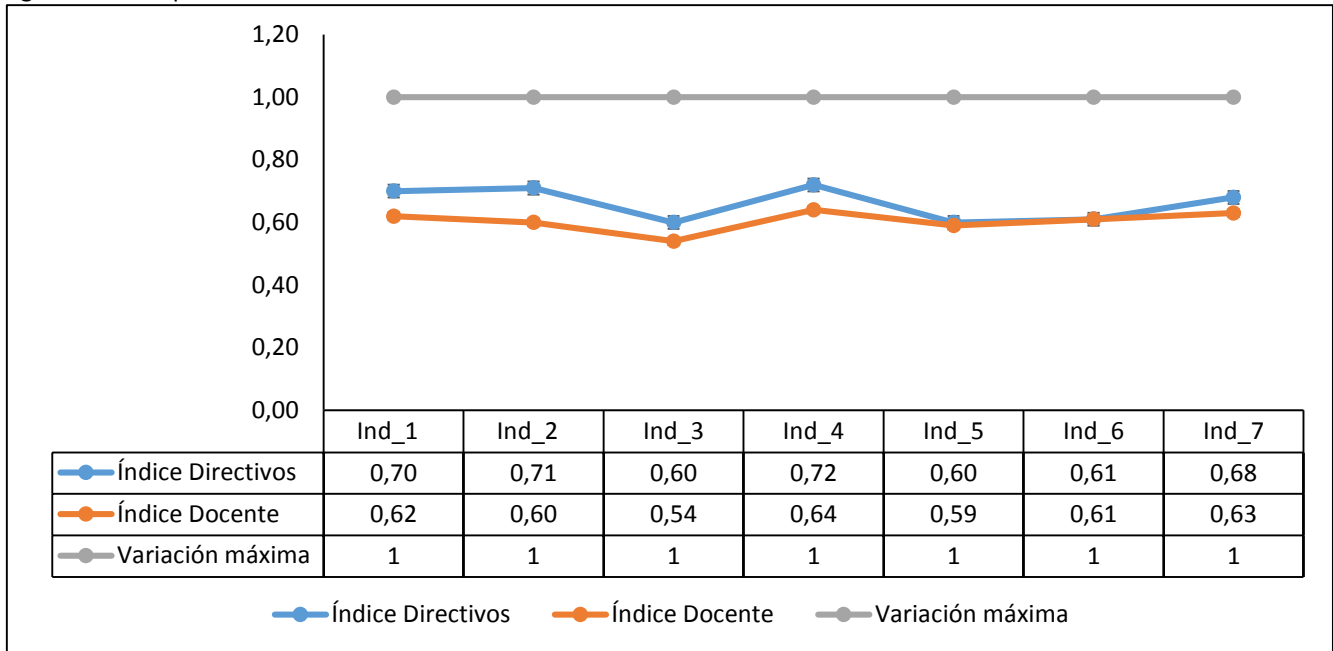
Resultados

La figura 1, presentada a continuación, muestra el comportamiento de la dimensión “Socialización de la gestión del conocimiento organizacional” constituido por dos indicadores: conocimiento tácito, con tres ítems, y conversión del conocimiento tácito a tácito con tres ítems (Tabla 3). Al analizar los resultados encontramos que los índices de los indicadores respecto a los docentes están entre 0,71 y 0,70, ubicados en el nivel aceptablemente significativo. Respecto a los docentes, está entre 0,62 y 0,60, ubicados en el segmento más bajo del nivel aceptablemente significativo de la escala definida para la medición. Respecto a la variación máxima, el escenario de los docentes es menos favorable que el de los directivos, lo que indica diferencias en la manera como se percibe el conocimiento de la organización que no es transferible y es poco racionalizado. Desde esta primera dimensión se ve una marcada diferencia entre la percepción de los que conocen el conocimiento tácito y quienes reciben la instrucción de ese conocimiento.

En la figura 1 se presentan los resultados de la dimensión “Exteriorización de la gestión del conocimiento” en una institución de educación superior. Esta dimensión consta de dos indicadores: el indicador número 3, que contiene tres ítems, y el indicador número 4 con 3 ítems (Tabla 3). Al revisar los índices de los indicadores encontramos que el indicador 3 presenta un índice de 0,6, lo que lo ubica en el nivel aceptablemente significativo respecto a los directivos. Contrario a ello, el mismo indicador respecto a los docentes está en el nivel poco significativo con un índice de 0,54. El indicador 4 presenta un índice de 0,72 respecto a los directivos en el nivel aceptablemente significativo, mientras que el mismo índice respecto de los docentes tiene un valor de 0,64, es decir, 8 centésimas por debajo del indicador de los directivos en un nivel aceptablemente significativo.

La figura 1 también presenta los resultados de la dimensión “Combinación en la gestión del conocimiento”. Esta dimensión consta de 2 indicadores: conocimiento combinado con 3 ítems y combinación del conocimiento explícito con 3 ítems, observándose en el indicador (Tabla 3) “conocimiento combinado” que los directivos presentan un índice de 0,6 frente a un 0,59 de los docentes. Frente al indicador “combinación del conocimiento” encontramos que los directivos y docentes tienen la misma percepción aceptablemente significativa respecto a la construcción de documentos colaborativos y la sistematización del conocimiento para generar nuevo conocimiento con un índice de 0,61.

Figura 1. Índice por indicador.



Fuente: elaboración propia.

En relación con la dimensión “Interiorización”, consta de un solo indicador, el número 7, constituido por 3 ítems. Se muestra en un nivel aceptablemente significativo en la parte inferior del nivel con un índice de 0,68 para los directivos y de 0,63 para docentes. Al respecto, los resultados arrojados por los directores y docentes consideran que es poco

frecuente que las experiencias vividas en las prácticas puedan ser aceptadas como conocimiento y estas pueden no estar relacionando las experiencias desde acciones que posteriormente pueden identificarse de modo tácito, lo cual genera estancamiento en el proceso de gestión y traumas en la dinámica organizacional.

Tabla 3. Batería de indicadores con ítems.

Dimensión: Socialización de la gestión del conocimiento organizacional	
Ind_1	Indicador: Conocimiento tácito
Ítem_1	Considera que su organización requiere de un cambio de paradigma
Ítem_2	Comparte experiencias para la creación de nuevos conocimientos
Ítem_3	Promueve el intercambio de conocimiento entre sus compañeros
Ind_2	Indicador: Conversión del conocimiento tácito a tácito
Ítem_4	Posee usted un conocimiento muy personal difícil de comunicar
Ítem_5	Considera que a través del proceso de observación adquiere conocimiento tácito
Ítem_6	Considera que adquiere conocimiento a través de la experiencia
Dimensión: Exteriorización de la gestión del conocimiento	
Ind_3	Indicador: Conocimiento explícito
Ítem_7	Procura que se realice la conjunción de saberes entre los miembros de su universidad para que produzca nuevo conocimiento organizacional
Ítem_8	Promueve el compartir de conocimientos explícito a través de formas objetivas
Ítem_9	Promueve la incentiva de sus compañeros para compartir el conocimiento explícito
Ind_4	Indicador: Conversión del conocimiento tácito a explícito
Ítem_10	Promueve la elaboración de manual de trabajos basados en la experiencia vivida por el personal de la institución.
Ítem_11	Demuestra que es importante difundir el conocimiento
Ítem_12	Estimula al personal de la universidad integrar el conocimiento tácito a la cultura organizacional

Dimensión: Combinación en la gestión del conocimiento	
Ind_5	Indicador: Conocimiento combinado
Ítem_13	Asume la forma de información disponible en la universidad para categorizarla
Ítem_14	Utiliza los medios disponibles para transmitir el conocimiento
Ítem_15	Promueve la sistematización para crear nuevos conocimientos
Ind_6	Indicador: Combinación del conocimiento explícito a explícito
Ítem_16	Promueve la universidad el uso de la comunidad abierta para el conocimiento
Ítem_17	Proyecta la elaboración de texto para el conocimiento colaborativo
Ítem_18	Considera que para las universidades es importante sistematizar los conocimientos para crear unos nuevos
Dimensión: Interiorización	
Ind_7	Indicador: Conversión del conocimiento explícito a tácito
Ítem_19	Le parece comprensible la experiencia vivida en las prácticas por parte de sus colegas para aceptarlas como conocimiento
Ítem_20	Considera importante el conocimiento adquirido mediante la experiencia en el aprender haciendo
Ítem_21	Se apropia de los conocimientos recibidos por la institución.

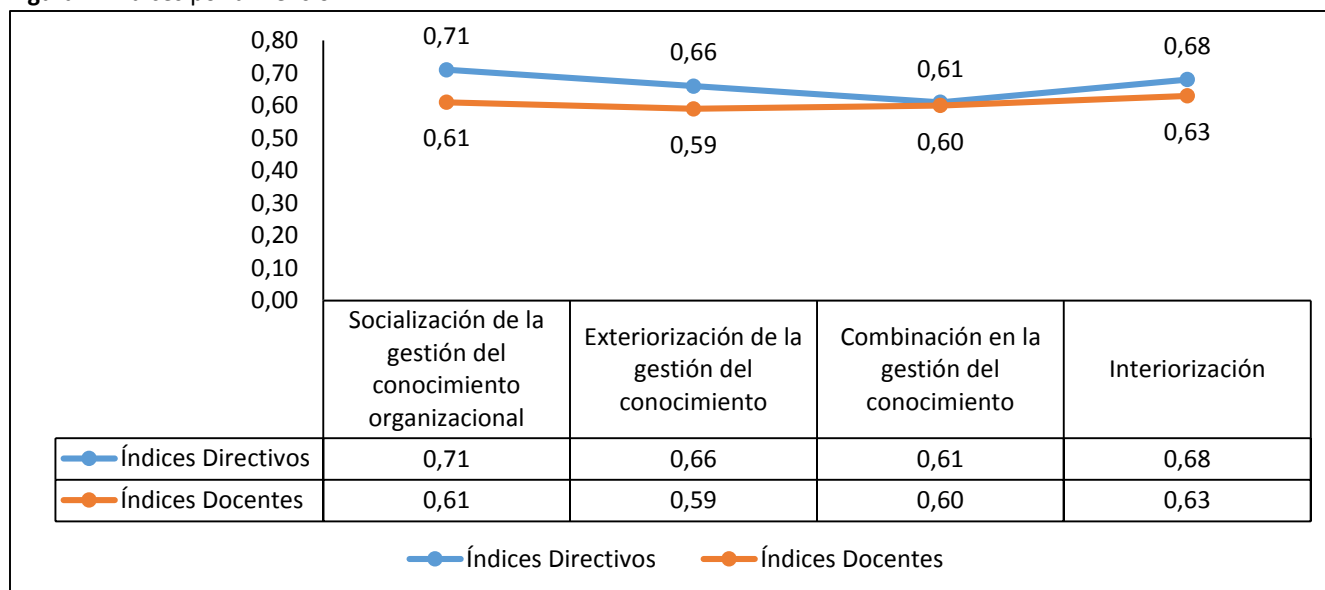
Fuente: elaboración propia.

Al revisar los resultados globales de la gestión del conocimiento, en una primera parte desde los indicadores, en una segunda parte desde las dimensiones, podemos encontrar que todos los indicadores relacionados con los directivos están en un nivel aceptablemente significativo, con un promedio general de 0,66, tal como lo muestra la figura 2. Al revisar los resultados de los docentes encontramos que su media es de 0,60, pero que presenta dos indicadores en nivel poco significativo. Igual o por debajo de 0,59 están el indicador 3, asociado con el conocimiento explícito, y el indicador 5, relacionado con el conocimiento combinado. Esto muestra unas primeras diferencias respecto a la gestión del conocimiento

entre directivos y docentes.

Al hacer el análisis por dimensión encontramos que los directivos están en un nivel aceptablemente significativo, siendo 0,61 su variación mínima y 0,71 su variación máxima. Por el lado de los docentes encontramos una dimensión en el nivel poco significativo, asociado a la exteriorización del conocimiento con un índice de 0,59. El resto aparecen en nivel aceptablemente significativo, pero en su cuartil más bajo. Las diferencias entre los índices totales entre directivos no son significativas: 6 décimas uno respecto del otro. Lo altamente preocupante es el nivel medio aceptablemente significativo de la variable en general.

Figura 2. Índices por dimensión.



Fuente: elaboración propia.

Al tener los datos por dimensiones de los directivos y docentes, y después de aplicar una prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para verificar que los datos eran normales y paramétricos, se calculó la correlación entre agentes de la institución y se determinó que los datos están correlacionados en un 0,4 según el coeficiente de Pearson (Tabla 4). Esto significa que su correlación es media y que el índice de los docentes se explica en un 22 % desde el índice de los directivos. Todo esto en un nivel aceptablemente significativo.

Tabla 4. Correlaciones.

Correlaciones		Índice Directivos	Índice Docente
Índice Directivos	Correlación de Pearson	1	,444
	Sig. (unilateral)		,227
	N	5	5
Índice Docente	Correlación de Pearson	,444	1
	Sig. (unilateral)	,227	
	N	5	5

Fuente: elaboración propia desde SPSS V. 21.

Discusión

Los resultados de la investigación muestran que algunas veces existe la transmisión de conocimiento tácito de directivos a docentes. La gestión de conocimiento está en un nivel que no permite identificación y socialización del conocimiento tácito. Los directivos poseen un conocimiento personal basado en la experiencia, con dificultades para convertirse en conocimiento tácito. Además, evidencia que la institución ocasionalmente socializa a los docentes, de manera idónea, el conocimiento propio de la gestión organizacional.

Esta realidad dista de lo señalado por Riesgo (2006), quien afirma que el conocimiento tácito está compuesto por elementos técnicos y cognitivos. Los primeros son capacidades y conocimientos informales, de tipo artesanal, difíciles de concretar y que suelen definirse como *know-how*, saber-como. Los segundos se componen de modelos mentales, creencias y visiones consistentes e interiorizadas de tal modo que se consideran ciertas sin más. Son difíciles de expresar, pero influyen de manera decisiva sobre la percepción del mundo.

Al respecto, Cárcel (2014) afirma que la estructura de conocimiento en donde se referencian los conocimientos de

causa adquiridos por los colaboradores, como esquemas cognitivos y técnicas empíricas para compartir información, representa un tipo de noción tácito a tácito. Este aprendizaje puede desarrollarse desde nuevas interpretaciones de los procedimientos propios de las organizaciones, lo que permite integración e inclusión de saberes desde todas las esferas y en todos los niveles organizacionales.

La socialización del conocimiento es entendida como un fenómeno conexo a la interacción social y su modo efectivo de incorporación a los sistemas de comunicación de una organización. Permite que los individuos sopesen la participación y vinculación de sus saberes al tejido procedimental de la empresa, logrando, al mismo tiempo, un nivel de conexión comunicacional eficiente con los demás colaboradores de la organización. Según Cortina (2000), esta circunstancia adaptativa puede considerarse desde dos enfoques: una, desde la modelación conductual de inserción que ejerce la sociedad sobre el individuo, y dos, desde las condiciones subjetivas que desarrolla el individuo y que le ayudan a recrear condiciones propias de la interacción en sociedad dentro de la empresa.

Lo anterior es una fehaciente manifestación de la relación entre los sistemas de socialización y la condición humana, puesto que no podríamos evidenciar tal complejidad procedimental en la relación entre datos informáticos que produce una máquina. Para Cortina (2000), esta condición de socialización es inherente al ser humano y condiciona la construcción de patrones de secuencia normativos, procedimentales y de orden que permiten la trasmisión coherente de un mensaje. La socialización permite que las personas establezcan escalas de valores que aprenden, inicialmente, de modo individual desde la vivencia y que luego incorporan a sistemas complejos en conexión con otras personas. Además, esta relación de aprendizaje individual y proyección a los demás es la base de la interacción social.

Los datos muestran que los directivos siempre siguen un proceso de conversión del conocimiento tácito a conocimiento explícito. Eso se evidencia en un estado primario de consignación de experiencias vividas a manuales de ejecución, lo que podría considerarse un nivel básico de la transformación del conocimiento. Este puede traer desacuerdos en relación a la manera como se transfieren y convierten los conocimientos vividos para su reproducción y perfeccionamiento, lo que acarrea problemas en la transformación de todos aquellos conocimientos que pueden llevarlos a un proceso más eficiente del manejo de la información.

Los resultados son congruentes con lo señalado por Vértice (2008), quien aporta que la conversión del conocimiento tácito en explícito consiste en hacer tangible lo intangible e integrarlo a la cultura de la organización. Un ejemplo sería elaborar el manual de prácticas de trabajo basado en las experiencias vividas y adquiridas por el personal a lo largo de los años de trabajo. Por ello, en la CUN es usado en su praxis académica por los docentes de la institución para aplicar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes partiendo de que todos tienen un conocimiento preconcebido antes de confrontarlo con el conocimiento real y que luego se convierte en aprendizaje significativo.

Los resultados muestran que algunas veces se percibe una comunidad abierta al conocimiento. Tanto en directivos como en docentes se identifica poco uso de herramientas textuales de productos colaborativos que permitan la sistematización del conocimiento y así generar nuevos contenidos y aprendizajes dentro de la organización. La CUN, en su proceso propedéutico, obliga a utilizar los aspectos sociales para sumar y combinar bloques de conocimientos explícitos que serían aportados por sus directivos, docentes y estudiantes, permitiendo un conocimiento organizacional definido que se renueva y perfecciona según las necesidades del contexto. Eso da origen al conocimiento sistémico, por lo que un conocimiento recién creado existente en otra sección de la organización permitiría la cristalización de un nuevo producto.

Existe, de acuerdo con los datos, poca relación con lo expuesto por Cíofalo (2013), quien explica que el conocimiento combinado, entendido como la información evidente de la organización y manifestado en su estructura estratégica organizacional y futuro preferido para que se irrigue a los servicios y/o productos de la organización, no alcanza de modo satisfactorio su nivel de conocimiento explícito.

Los resultados arrojados por los directores y docentes consideran que siempre los directivos creen que las experiencias vividas en las prácticas pueden ser aceptadas como conocimiento. Sin embargo, los docentes pueden no estar relacionando las experiencias como acciones que posteriormente pueden identificarse como conocimiento tácito, lo cual genera estancamiento en el proceso de gestión del conocimiento y traumas en la dinámica organizacional.

Los resultados se soportan en lo expuesto por Cárcel (2014), quien aporta que la conversión del conocimiento explícito y su tránsito al conocimiento tácito se asocia al conocimiento

de causa. En esta fase el conocimiento se da nuevo, se tiene un nuevo correlato de experiencias aprehendidas que permiten iniciar un nuevo ciclo hacia la socialización. Al experimentar un nuevo aprendizaje se abre una puerta a la construcción de contenido organizacional. Por lo tanto, los directivos, en la institución objeto de estudio, algunas veces buscan que el personal utilice el nivel de socialización del conocimiento, la exteriorización y los modos de combinación del conocimiento por medio de representaciones en abstractos a modo de conceptos que capitalicen el conocimiento de la organización. Además, consolida la gestión del conocimiento organizacional, ofreciendo cambios en la institución que deben aprovechar al máximo las oportunidades que surgen. Asimismo, es necesario entender que innovar no es una opción, es esencial, y cada día tiene que ser más productivo y competitivo en el campo donde se desenvuelve ya que en este entorno se requiere estar bien organizado para liderar los rankings educativos.

Conclusiones

A través de los resultados obtenidos con el procedimiento estadístico pertinente, se puede afirmar que en los procesos de socialización de la gestión del conocimiento organizacional algunas veces se realizan acciones enfocadas a la adquisición de nuevas prácticas organizativas. Asimismo, la actividad en la CUN se ejecuta, en ocasiones, en diálogo consensuado con su personal. Esto induce a un entorno de bienestar social corporativo que, sumado a adecuada infraestructura, puede facilitar la construcción de ambiente colaborativo, creativo, para la generación de un cambio paradigmático que conduzca hacia la innovación. Además, algunas veces se desarrolla la conjunción de saberes, aunque su nivel de interacción es débil. Por otro lado, en contadas ocasiones los directores olvidan buscar la manera de alcanzar formas del conocimiento explícito, una práctica colaborativa que se desarrolle de forma constante e incorpore elementos asociados a la motivación y el desarrollo de actividades autónomas que impacten positivamente el entorno académico de la institución.

También se concluyó que los directivos de la CUN siempre exteriorizan la conversión del conocimiento tácito al explícito con actividades donde su personal puede interactuar utilizando el manual de trabajo, basados en las experiencias vividas a través exposiciones grupales, mesas de trabajo, utilizando analogías que permitan la conceptualización de las vivencias para convertirlas en conocimiento. Este modo de construir conocimiento a partir de las dinámicas relacionales de la organización permite reconocer la importancia de

revisar y estudiar los documentos procedimentales de la organización en las etapas de inducción e ingreso de nuevos colaboradores.

Además, en cuanto a los procesos de interiorización de la gestión del conocimiento organizacional, se concluyó que, según los resultados arrojados, los directivos fueron bastante consistentes al demostrar que la conversión del recién creado conocimiento explícito a tácito se genera de cada individuo y se ejecuta con el aprendizaje experimental o con el aprender practicando y ejercitándose con las prácticas. En este modo de conversión se lleva a cabo la transformación del conocimiento explícito a tácito, que se fortalece con el aprendizaje experimental, ejercitándose a través de las prácticas de socialización, exteriorización y la combinación en la forma de modelos mentales compartidos y *know-how* técnico, requerido para que se vuelvan activos valiosos. Además, consolida la gestión del conocimiento organizacional ofreciendo cambios en la CUN, como lo es aprender haciendo.

Declaración de Conflicto de Intereses

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

Referencias Bibliográficas

- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Venezuela: Editorial Episteme.
- Barnes, S. (2002). *Sistemas de Gestión del Conocimiento, teoría y práctica*. España: Ediciones Thomson.
- Benítez, S. (2012). *Mi tesis en 100 días*. EE. UU: Editorial Palibrio.
- Cárcel, F. (2014). *La gestión del conocimiento en la ingeniería del mantenimiento industrial*. España: Omnia Science.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de moebio*, (43), 1-13.
- Ciófalo, M. (2013). *El autoconcepto a partir del uso del diálogo apreciativo centrado en la persona en conversaciones Cara a cara*. Estados Unidos de América: Editorial Palibrio.
- Cortina, A. (2000). *Ética de la empresa*. (5ª edición). Madrid, España: Trotta.
- David, A. y Muñoz, M. (2003). El largo camino hacia la gestión del conocimiento. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 19(2), 199-214.
- González, A., Castro, J. y Roncallo, M. (2004) Diagnóstico de la gestión del conocimiento en una empresa grande de Barranquilla (Colombia). *Revista Ingeniería y Desarrollo*, (16), 70-103.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Martínez, M. (2004). *La Investigación cualitativa etnográfica en Educación*. México: Ediciones Trillas.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995a). *Proceso de creación del conocimiento*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995b). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación* (M. H. Kocka, Trans. 1 ed.). México: Oxford University Press.
- North, Klaus y Rivas, Roque (2008). *Gestión del conocimiento*. España: Editorial Libros en Red.
- Ojeda, E. (2007). *Diseño de un modelo de gestión del conocimiento para la facultad de ingeniería de la Universidad de la Guajira* (Tesis de maestría no publicada). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Riesgo, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. España: Editorial Díaz de Santos.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Pérez, R., Rio, M., Covadonga, C., y López, A. (2012). *Introducción a la Estadística Económica*. España: Editorial Universidad de Oviedo.
- Valdivia, M. P. (2007). *Análisis Crítico de los Sistemas de Medición de Responsabilidad Social Empresarial*. Santiago de Chile: Uchile.
- Valhondo, D. (2010). *Gestión del conocimiento, del mito a la realidad*. España: Editorial Díaz de Santos.
- Vérgara, M., y Vicaria, L. (2009). *Análisis organizacional basado en los lineamientos de la Responsabilidad Social Empresarial* (tesis de presgrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Vértice, E. (2008). *Comunicación interna*. España: Editorial Vértice.

Para citar este artículo: Jiménez, D., Jiménez, A. y Redondo, P. (2019). Gestión del conocimiento organizacional en instituciones de educación superior: un estudio de casos. *Praxis*, 15(2), in press.