

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



TESIS

**PROPUESTA DE MODELO DE IDENTIFICACIÓN DE ACTIVOS
DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL PARA INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

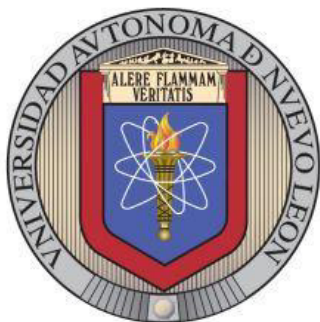
PRESENTA

YADIRA ROSARIO NIEVES LAHABA

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE CULTURA**

OCTUBRE DE 2014

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**PROPUESTA DE MODELO DE IDENTIFICACIÓN DE
ACTIVOS DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL PARA
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TESIS
PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE CULTURA
PRESENTA**

YADIRA ROSARIO NIEVES LAHABA

OCTUBRE DE 2014

ASESORA: Dra. María Luisa Martínez Sánchez

COASESOR: Dr. Porfirio Taméz Solís

COASESORA: Dra. América Martínez Sánchez

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO****ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO**

(De acuerdo al RGSP aprobado, el 26 de agosto de 2014

Art. 105, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la tesis

**PROPUESTA DE MODELO DE IDENTIFICACIÓN DE ACTIVOS DE
APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Comité de evaluación de la tesis

Dra. María Luisa Martínez Sánchez

Asesor

Dr. Porfirio Taméz Solís

Co-asesor

Dra. América Martínez Sánchez

Co-asesor

Dr. Daniel Sanabria

Lector

Dra. Rebeca Moreno Zúñiga

Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., a del 2014

“ALERE LAMMAM VERITATIS”

Dra. Beatriz Liliana De Ita Rubio

Subdirectora del Área de Estudios de Posgrado

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

Este es un trabajo lleno de amor y de sacrificio, dónde la amistad, la perseverancia y el deseo de ser académicamente superior guiaron este proceso de cuatro años. Aquí deposito mi agradecimiento a aquellos que me apoyaron, lamentablemente no puedo dedicarles palabras a todos pero están presentes en mi sentir.

Un agradecimiento singular profeso a la Dra. María Luisa Martínez Sánchez, que cómo directora de esta tesis, me ha apoyado en momentos difíciles de mi estancia en Monterrey, me ha orientado en temas académicos, profesionales y personales y ha corregido mi labor con gran interés y dedicación superando mis expectativas.

Especial agradecimiento también para mis co-asesores la Dra. América Sánchez Martínez, que asumió la idea de este proyecto con pasión y rigor, ofreciéndome sus valiosos conocimiento y su confianza, y el Dr. Porfirio Tamez Solís que sin sus valiosas orientaciones, sus correos de entusiasmo y su siempre sonrisa no hubiera sido posible la feliz terminación de este proyecto.

Agradezco a los profesores Dr. Miguel de la Torre Gamboa, por su siempre amable disponibilidad, sus consejos y su júbilo que convierten los problemas en soluciones, y a la Dra. Lilia Palacios por sus valiosos aportes en clases y sus juicios académicos.

Quisiera hacer extensiva mi infinita gratitud a la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León y al CONACYT cuyos fondos de beca facilitaron mis años de estudios.

Al Dr. Luis Carlos Hernández Mainet, amigo de toda la vida, que aunque esté en la distancia siempre está a mi lado, responsable que los lineamientos de este doctorado llegaran a mis manos, culpable de la fuerza y la fe tan necesaria en muchos momentos y causante de hacerme creer que era posible.

A la Dra. Magda León Santos, a la Dra. Zoia Rivera y la Mtra. Yolanda Soberats de la Universidad de la Habana por sus excelentes comentarios y acertadas consideraciones, quiénes siempre estuvieron listas para brindarme su ayuda.

Mi dedicatoria es para mi madre y mis hermanos, por su apoyo total desde el principio de este episodio, a mi padre cuyo espíritu me acompañó y por último y no menos importante a mi esposo Santiago Iván Santana Urista, por comprender este proceso complejo y consentirme.

RESUMEN DE LA TESIS

Este estudio investigó los elementos que deben estar presentes para identificar los activos de aprendizaje organizacional, así como determinar sus constructos, con el objetivo principal de proponer un modelo para su identificación, en las instituciones de educación superior.

La problemática que se presenta es que la mayoría de los estudios sobre el proceso de identificación del conocimiento no se realizan en el contexto de las instituciones de educación superior; o las exploraciones que se realizan se hacen desde una perspectiva práctica, técnico administrativa, dónde no se hace explícito el reconocimiento del ser humano ni la responsabilidad que asume la organización ante él.

Por otra parte la exploración de los activos de conocimiento se realiza sin establecer con claridad su nivel de importancia, pues no se especifica qué tipo de activo de conocimiento es el que contribuye directamente a los objetivos organizacionales ni la forma en que dicho activo propicia el desarrollo de la organización por ejemplo para el aprendizaje organizacional.

El reconocimiento del aporte del conocimiento a la gestión de las organizaciones, conduce a la reflexión que no todos los activos de conocimiento inciden de manera positiva y de igual manera en la consecución de los objetivos organizacionales. Se hace necesario poder reconocer aquellos activos de conocimiento que constituyen factores críticos y responden directamente al logro de las metas organizacionales

En el proceso de investigación se utilizaron como técnicas de investigación de datos: entrevistas, observación, grupo de enfoque y revisión de evidencia documental. Cada dimensión y categoría obtenida ha sido identificada e ilustrada por datos narrativos, los cuáles surgieron después de un proceso de análisis y discusión de resultados.

Los resultados reflejan que los activos de aprendizaje organizacional son activos de conocimientos críticos y complejos que intervienen en la diferenciación de la institución de educación superior, manteniendo una relación directa con los objetivos organizacionales. Los elementos que intervienen en su identificación están depositados principalmente en las funciones sustantivas; docencia, investigación, extensión y gestión.

Finalmente se propone un modelo que describe las actividades para identificar activos de aprendizaje organizacional, y establece que estas se llevan a cabo basadas en una necesidad expresada por la organización, por medio de la definición de objetivos, en elementos, dimensiones y categorías, las cuáles también han sido propuestas, dónde potencialmente se depositan los activos de aprendizaje organizacional en las instituciones de educación superior.

Al proponer este modelo se abren las posibilidades de predicción, y se describe un posible ideal que contempla particularidades de las instituciones de educación superior generadoras y consumidoras de conocimientos, dónde se declara el reconocimiento del conocimiento tácito y el conocimiento explícito como las dos formas de conocimiento en los que incide la propuesta.

ÍNDICE/TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMIENTOS | III |
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| Problema | 5 |
| Objetivos | 8 |
| Justificación | 11 |
| Importancia científica del problema..... | 12 |
| Resultados esperados | 12 |
| Relevancia en función de su aplicabilidad o relación con los problemas existentes..... | 13 |
| Tipo de investigación..... | 13 |
| Métodos y Técnicas | 14 |
| Planteamientos teórico metodológicos..... | 16 |
| CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO. EL CONOCIMIENTO Y SU GESTIÓN..... | 22 |
| 1.1.El conocimiento. Fundamentos y características..... | 23 |
| 1.1.1. Taxonomías del conocimiento. Conocimiento tácito y conocimiento explícito..... | 32 |
| 1.1.2 Conocimiento estratégico | 36 |
| 1.1.3. Resignificación social del conocimiento organizacional en las instituciones de educación superior | 41 |
| 1.2. Funciones de las instituciones de educación superior en la sociedad del conocimiento .. | 48 |
| 1.2.1.Retos actuales de la universidad en la sociedad del conocimiento..... | 50 |
| 1.3. Proceso de identificación de conocimiento organizacional | 57 |
| 1.3.1. Beneficios de la identificación de conocimiento..... | 67 |
| 1.3.2. Dificultades para la identificación de conocimiento | 68 |
| 1.3.3. Relación del proceso de identificación de conocimiento con otros procesos de la gestión del conocimiento | 69 |
| 1.3.4. Instrumentos metodológicos para la identificación de conocimiento | 74 |
| 1.3.4.1. Modelo ASHEN | 77 |
| 1.3.4.2. Metodología ONTO-KAUDIT | 79 |
| 1.3.4.3. Metodología de Lauer & Tanniru | 80 |
| 1.3.4.4. Metodología Hermida y Marín | 80 |
| 1.3.4.5. Metodología Jay Liebowitz..... | 83 |
| 1.3.4.6. Metodología Iazzolino & Pietrantonio..... | 83 |
| 1.3.4.7.Método prácticas de valor | 84 |
| 1.3.4.8. Modelo de conversión del conocimiento | 86 |
| 1.3.5. Instrumentos metodológicos para la identificación de conocimiento en instituciones de educación superior..... | 90 |
| 1.3.5.1. Elementos para la identificación de conocimiento en especialidades universitarias..... | 90 |
| 1.3.5.2. Modelo de gestión del conocimiento para la escuela interamericana de bibliotecología (EIB). Universidad de Antioquia. | 92 |
| 1.3.5.3. Modelo de gestión de investigación universitaria basado en la gestión del conocimiento | 94 |
| CAPÍTULO 2 MÉTODO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS..... | 97 |
| 2.1.Tipo de Investigación | 97 |
| 2.2. Técnicas de Investigación | 99 |
| CAPÍTULO 3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 109 |
| 3.1¿Qué elementos deben tenerse en cuenta en la identificación de activos de aprendizaje organizacional para el contexto de las instituciones de educación superior? | 110 |
| 3.1.1 Funciones sustantivas de la universidad..... | 110 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.2 Inteligencia social y cultura organizacional. | 128 |
| 3.1.3 Estructura del modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional | 134 |
| 3.1.4. Conclusiones parciales pregunta de investigación 1 | 141 |
| 3.2. ¿Qué es lo que caracteriza a los activos de conocimiento para que constituyan activos de aprendizaje organizacional? | 145 |
| 3.2.1 Características de los activos de aprendizaje organizacional | 145 |
| 3.2.2 Elementos que aportan a la generación de activos de aprendizaje organizacional..... | 153 |
| 3.2.3 Propiedades de los activos de aprendizaje organizacional | 159 |
| 3.2.4 Clasificación de los activos de aprendizaje organizacional | 162 |
| 3.2.5 Conclusiones parciales pregunta de investigación 2 | 166 |
| 3.3. ¿Qué procesos o actividades conlleva la identificación de activos de aprendizaje organizacional en el contexto de las instituciones de educación superior? | 167 |
| 3.3.1 Procesos de conversión del conocimiento | 167 |
| 3.3.2. Procesos metodológicos | 176 |
| 3.3.3 Conclusiones parciales pregunta de investigación 3 | 181 |
| CAPÍTULO 4. MODELO DE IDENTIFICACIÓN DE ACTIVOS DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR | 183 |
| 4.1. ¿Por qué un modelo? | 187 |
| 4.2. Activos de aprendizaje organizacional..... | 189 |
| 4.3. Componentes del modelo..... | 193 |
| 4.4. Descripción del proceso rector. Fases..... | 194 |
| 4.5. Descripción del proceso educativo. Categorías..... | 197 |
| 4.6. Descripción del proceso facilitador..... | 201 |
| 4.7. Descripción del modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional para instituciones de educación superior | 201 |
| CONCLUSIONES..... | 205 |
| REFERENCIA | 210 |
| ANEXOS | 219 |
| Anexo 1. Entrevista semi-estructurada. Experto. Coordinadora Colegio de Bibliotecología y Ciencia de la Información. UANL. | 220 |
| Anexo 2. Entrevista estructurada a expertos..... | 221 |
| Anexo 3. Guía de observación. Espacios de socialización..... | 225 |
| Anexo 4. Sesiones en Profundidad..... | 226 |
| Anexo 10. Resumen de consultorías y asesorías realizadas por la autora (2004-2009). República de Cuba..... | 261 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Definiciones del concepto conocimiento. | 26 |
| Tabla 2. Características del conocimiento estratégico. | 38 |
| Tabla 3. Enfoques de las generaciones de la gestión del conocimiento. | 58 |
| Tabla 4. Identificación de conocimiento. Definiciones | 59 |
| Tabla 5. Relación entre objetivos y resultados de la identificación de conocimiento. | 61 |
| Tabla 6. Fases Metodología ONTO-KAUDIT. | 79 |
| Tabla 7. Descripción de metodologías desarrolladas por los autores Hermida (2009) y Marín (2009). | 81 |
| Tabla 8. Relación entre SECI, BA, Activos de conocimiento. | 90 |
| Tabla 9. Expertos. Entrevista estructurada. | 99 |
| Tabla 10. Categorías. Entrevista semiestructurada | 102 |
| Tabla 11. Características de los informantes. Sesiones en profundidad | 105 |
| Tabla 12. Herramientas y recursos de información en función de los procesos de la UANL. | 111 |
| Tabla 13. Relación entre dimensiones y categorías | 117 |
| Tabla 14. Cuerpo argumentativo. Entrevista. Coordinadora del C-BCI | 121 |
| Tabla 15. Descripción de principales autores consultados. | 136 |
| Tabla 16. Resultados entrevista a expertos. Factores que favorecen la identificación de activos de aprendizaje organizacional. | 140 |
| Tabla 17. Resultados entrevista a expertos. Factores que no favorecen la identificación de activos de aprendizaje organizacional. | 141 |
| Tabla 18. Cuerpo Argumentativo. Entrevista Semi-estructurada. | 150 |
| Tabla 19. Pasos para identificar activos de aprendizaje organizacional | 176 |
| Tabla 20. Diferencias entre activos de conocimiento y activos de aprendizaje organizacional. | 190 |
| Tabla 21. Fase Definir. Descripción | 194 |
| Tabla 22. Fase diagnosticar. Descripción. | 195 |
| Tabla 23. Fase compilar. Descripción. | 195 |
| Tabla 24. Fase determinar activos de aprendizaje organizacional. Descripción | 196 |
| Tabla 25. Fase proponer. Descripción. | 197 |
| Tabla 26. Herramientas y Recursos de Información en línea. UANL. | 227 |
| Tabla 27. Convergencias. Características AAO. | 244 |
| Tabla 28. Divergencias. Características AAO | 245 |
| Tabla 29. Convergencias. Elementos para la generación de AAO. | 245 |
| Tabla 30. Divergencias. Elementos para la generación de AAO. | 245 |
| Tabla 31. Convergencias. Propiedades AAO. | 246 |
| Tabla 32. Divergencias. Propiedades AAO. | 246 |
| Tabla 33. Respuestas Grupo 1. Clasificación AAO | 246 |
| Tabla 34. Respuesta Grupo 2. Clasificación AAO | 247 |
| Tabla 35. Elementos para identificar AAO. | 250 |
| Tabla 36. Elementos que influyen en la identificación AAO. | 253 |
| Tabla 37. Resultados entrevista estructurada a expertos. Características de AAO. | 255 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 38. Resultados entrevista a expertos. Generación de los AAO..... | 256 |
| Tabla 39. Resultados entrevista a expertos. Propiedades de los AAO..... | 256 |
| Tabla 40. Resultados entrevista a expertos. Dimensiones para identificar AAO..... | 257 |
| Tabla 41. Relación de opiniones de los expertos. Pregunta 4. | 257 |
| Tabla 42. Otras actividades para identificar AAO. | 260 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Recorrido Metodológico..... | 9 |
| Figura 2. Triada información-dato-conocimiento. Progreso de las relaciones que se establecen entre la toma de decisiones y los signos..... | 25 |
| Figura 3. Ascenso cognitivo-semántico de la dimensión epistemológica del conocimiento.(Bueno Campos, 2005) | 27 |
| Figura 4. Características del conocimiento. | 31 |
| Figura 5. Diferencias entre conocimiento tácito/conocimiento explícito..... | 35 |
| Figura 6. Dimensiones y Manifiestos de la IC. | 61 |
| Figura 7. Resumen de resultados del proceso de IC. | 67 |
| Figura 8. Aportes de la identificación de conocimientos a los restantes procesos de la GC..... | 72 |
| Figura 9. Concepción estratégica del modelo de gestión de conocimiento.(Correa et al., 2008). | 92 |
| Figura 10. Análisis documentos C-BCI. Categorías y funciones universitarias. | 116 |
| Figura 11. Conceptos aportados por la literatura | 138 |

ÍNDICE DE MODELOS

| | |
|---|-----|
| Modelo 1. Procesos medulares de la administración del Conocimiento (Probst et al., 2001) | 69 |
| Modelo 2. Modelo Conversión del Conocimiento Organizacional (I Nonaka & Takeuchi, (1999) | 87 |
| Modelo 3. Modelo del Ba. Nonaka, 1998 | 89 |
| Modelo 4. Modelo de GC (Correa et al., 2008). | 93 |
| Modelo 5. Modelo de Identificación de Activos de Aprendizaje Organizacional para instituciones de educación superior..... | 202 |

INTRODUCCIÓN

Generar un modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional para instituciones de educación superior que permita establecer sus capacidades distintivas es la finalidad principal de este trabajo.

En la actualidad, las organizaciones han focalizado su interés en el examen del conocimiento como potenciador de su gestión, considerándose un activo el cual posee características peculiares, pues desde su naturaleza intangible aporta un valor único a los procesos; su fuente principal es el ser humano.

Los estudios demuestran, que es posible llevar a cabo procesos para su inspección y registro, de manera que al gestionarse, se puedan obtener beneficios para las

organizaciones. Sin embargo, la identificación, uno de los procesos medulares que se llevan a cabo con el objetivo de gestionarlo, no muestra señales de crecer en la profundización de sus conceptos y métodos de aplicación.

Las consideraciones teóricas acerca de este proceso son exiguas y las aplicaciones que se llevan a cabo dejan sin resolver problemas cómo: la identificación del conocimiento pertinente para el logro de los objetivos organizacionales; la identificación del conocimiento que coadyuva al aprendizaje organizacional; o la identificación del conocimiento cómo apoyo procesos que intervienen también en la gestión del conocimiento cómo son, adquisición, desarrollo, socialización, uso y retención del conocimiento.

El reconocimiento del aporte del conocimiento a la gestión de las organizaciones, conduce a la reflexión que no todos los activos de conocimiento inciden de manera positiva y de igual manera en la consecución de los objetivos organizacionales. Se hace necesario poder reconocer aquellos activos de conocimiento que constituyen factores críticos y responden directamente al logro de las metas organizacionales.

Al estar estos activos directamente relacionados con aspectos positivos de la organización, conforman una parte de sus características distintivas, lo que los hace idóneos para ser reutilizados, y contribuir al aprendizaje en la organización de sí misma. De esta forma, se reconoce la existencia de un tipo diferenciado de activo de conocimiento, los activos de aprendizaje organizacional.

Los activos de aprendizaje organizacional, son activos de conocimiento, contribuyen directamente al logro del desempeño organizacional y pueden ser fomentados y expandidos a toda la organización. Se encuentran en forma natural poseídos por las personas las cuáles los explicitan por medio de sus acciones.

En el contexto de las instituciones de educación superior, dónde sus integrantes se involucran intensivamente en la producción de conocimiento, poder identificar los activos de aprendizaje organizacional significa: identificar sus capacidades distintivas, enmarcar los puntos que potencian su posición hacia la sociedad, registrar qué es lo que la hace diferente, y reconocer que tiene personas que hacen las cosas de manera singular.

El proceso de identificación debe velar por registrar a los poseedores de los activos de aprendizaje organizacional, pero también por proponer el reconocimiento de forma responsable, sin que se tome en cuenta su nivel académico o posición que desempeñan. Debe además, proponer vías que fomenten estructuras sociales en aras de potenciar la socialización de conocimiento. (Nieves Lahaba & Martínez Sánchez, 2012).

Preocuparse por el ser humano independientemente de su posición dentro de la organización, puede elevar el grado humanista del proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional dónde al redimensionar el papel del conocimiento y sus poseedores, se reconozca al individuo artífice del conjunto de prácticas obligatorias o espontáneas, encaminadas a la satisfacción de las necesidades sociales de sus integrantes y las de su comunidad.

Cuándo se trata de instituciones de educación superior, el proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional se vuelve central. Este tipo de organización posee actores que desarrollan con alto grado de especialización los procesos del conocimiento, es decir, son portadores, creadores, transformadores, socializadores, no solo de conocimiento interno, sino que generan impacto hacia la sociedad en general.

A partir de estas preocupaciones surge la idea de esta investigación, apoyada por las reflexiones de la autora cómo resultado de hallazgos en investigaciones previas sobre

identificación de conocimiento, en las cuáles ha participado cómo tutora (Favero, 2010; Hermida, 2009; Marín, 2009; Río, 2008; Sánchez Gómez, 2009) o cómo consultora¹.

Los supuestos básicos de esta investigación parten del reconocimiento de la existencia de un tipo de activos de conocimiento, los activos de aprendizaje organizacional, y que estos activos, que inciden directamente en el logro de los objetivos y metas organizacionales, son esencialmente tácitos, privativos de personas o grupos de personas, sobre las cuáles es necesario ejercer una responsabilidad social que asegure el reconocimiento de los saberes que poseen, y el reconocimiento de los aportes que realizan.

Problema

La problemática que se presenta es que la mayoría de los estudios sobre el proceso de identificación del conocimiento no se realizan en el contexto de las instituciones de educación superior²; las exploraciones que se realizan se han quedado en los temas de retención y transferencia de conocimiento o se enfocan a los procesos de investigación universitaria (Dalkir, 2013) desde una perspectiva práctica, técnico administrativa, dónde no se hace explícito el reconocimiento del ser humano ni la responsabilidad que asume la organización ante él.

Por otra parte, la exploración de los activos de conocimiento se realiza sin establecer con claridad su nivel de importancia, pues no se explica que tipo de activo de conocimiento es el que aporta directamente a los objetivos organizacionales y la forma en que dicho activo contribuye al aprendizaje organizacional.

¹ Ver Anexo 5 dónde se expone un resumen de las investigaciones realizadas

² Búsqueda realizada hasta el año 2011 en las bases de datos; IRESIE, ProQuest Dissertations & Theses, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Informe Académico, revistas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Emerald, Scopus, Academic Search Complete, ERIC y SocINDEX, se obtuvo un total de treinta y cinco documentos que de alguna forma trataban el tema de la GC en instituciones universitarias y no se pudo recuperar documentos en relación con Modelos para el proceso de identificación de conocimiento.

Un caso particular que sirve como referente, en el contexto universitario, es la investigación realizada por Río (2008): Identificación del conocimiento organizacional en el departamento de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Este trabajo por medio de la aplicación de entrevistas y análisis documental, reveló: grupos de conocimientos informales que la organización no tenía identificados, y saberes pertinentes para la organización, los cuáles desconocían que poseían sus integrantes, sin embargo, no llega a relacionar los activos de conocimiento identificados con los elementos rectores de la organización, tampoco incide en el reconocimiento de los integrantes.

En otras investigaciones realizadas fuera del contexto universitario cómo son; las de Favero (2010): identificación del conocimiento tácito en la Dirección de Comercio del Ministerio de Comercio Interior, Marín (2009): Identificación del conocimiento en la oficina nacional del turismo, Hermida (2009): la identificación del conocimiento cómo inicio para la concepción de un proyecto de Gestión del Conocimiento, en la Naviera Carol, mediante la utilización de entrevistas y análisis documental se logra identificar conocimiento organizacional.

Estas investigaciones determinan expertos en diferentes temáticas, elementos de memoria organizacional, vacíos de conocimiento, ubicación de la evidencia del conocimiento en documentos o bases de datos. Sin embargo, es posible también determinar que, estas investigaciones, no toman en cuenta el camino de relacionar los activos de conocimiento identificados con los objetivos organizacionales, tampoco utilizan una descripción propia para los activos identificados, sino que toman aspectos de otras metodologías para realizar la taxonomía de los intangibles.

Con relación a modelos, son varios los que contemplan entre sus elementos la identificación de conocimiento aunque no han sido ideados para este propósito. Está el caso de los modelos: Dow Chemical (Bueno Campos & Instituto Universitario Euroforum, 1998), las Directrices Meritum (Ripoll, 2002) , y el modelo desarrollado para la Escuela Interamericana de Bibliotecología de Colombia (Correa, Rosero, & Segura, 2008)³.

La inexistencia de modelos y metodologías que profundicen en el proceso de identificación de conocimientos se agrava cuándo se extrapolan los conceptos hacia el contexto universitario dónde las incursiones en este campo del conocimiento son pocas. Los basamentos teóricos y las prácticas metodológicas propias del proceso de identificación de conocimiento no profundizan explícitamente en seleccionar o filtrar los activos de conocimiento que influyen directamente en el logro de los objetivos organizacionales, sino que se limitan a identificar activos de conocimiento organizacional, en el plano de lo tácito o lo explícito, por lo general por separado, sin deslindar la importancia que tienen estos activos para el aprendizaje organizacional, o las características que deben poseer para este fin.

Ante esta problemática surge la necesidad de generar un instrumento que potencie el proceso de identificación de los activos de aprendizaje organizacional que generan las capacidades distintivas de la organización a través de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué elementos deben tenerse en cuenta en la identificación de activos de aprendizaje organizacional para el contexto de las instituciones de educación superior?

³ Un elemento que resulta interesante, en esta propuesta, es la manifestación de la memoria organizacional cómo parte estratégica del modelo propuesto. La memoria organizacional representa para el proceso de identificación de conocimiento es aspecto esencial, pues recoger la producción intelectual de una organización en aras de utilizarla de forma racional en el presente y en el futuro (Nieves & Sanchez, 2009; Pérez, 1998)

2. ¿Qué es lo que caracteriza a los activos de conocimiento, para que constituyan activos de aprendizaje organizacional en el contexto de las instituciones de educación superior?

3. ¿Qué procesos o actividades conlleva la identificación de activos de aprendizaje organizacional en el contexto de las instituciones de educación superior?

Objetivos

Objetivo General:

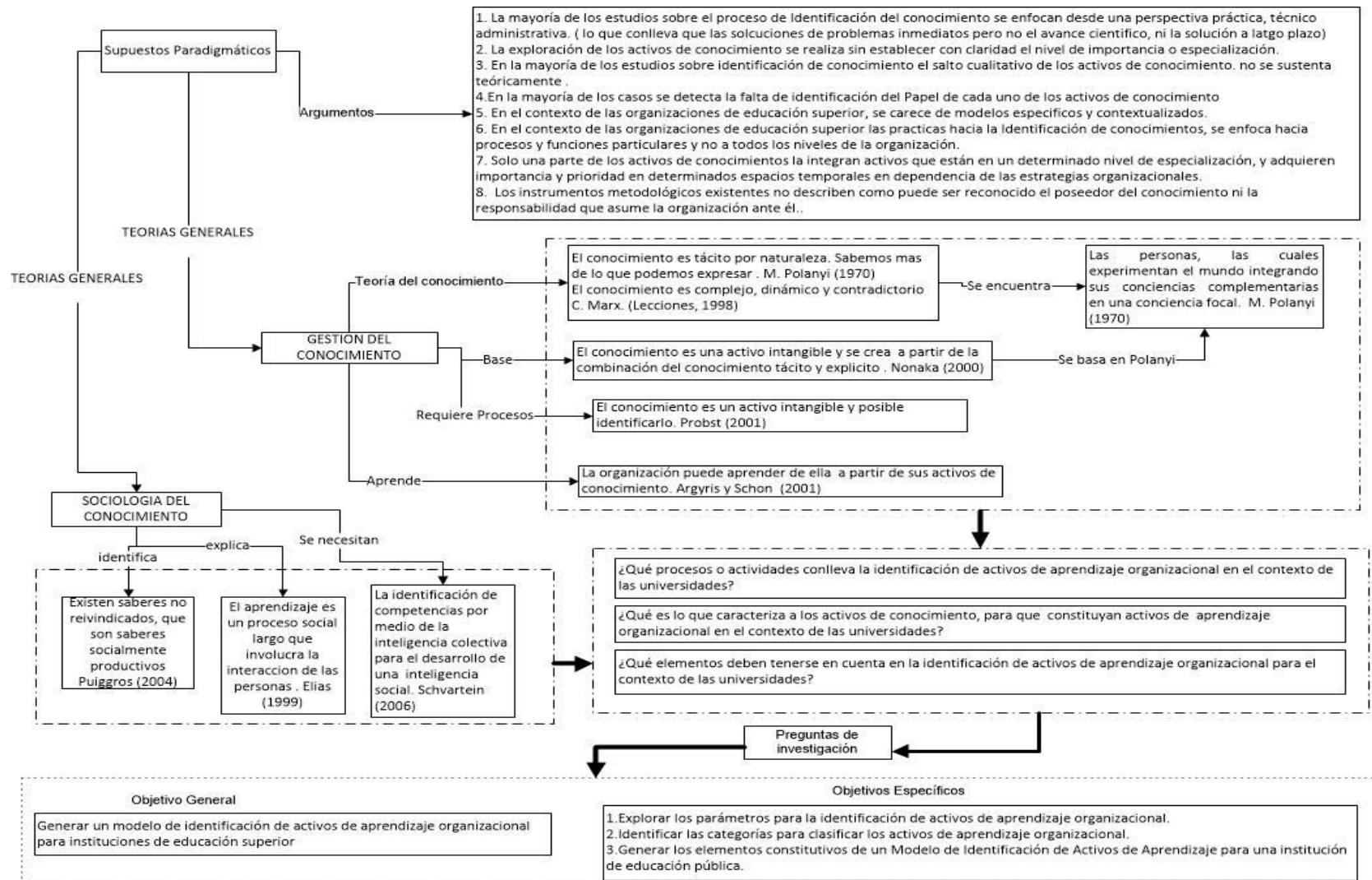
Generar un modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional para instituciones de educación superior que permita establecer sus capacidades distintivas.

Objetivos Específicos:

1. Explorar los parámetros para la identificación de activos de aprendizaje organizacional.
2. Identificar las categorías para clasificar los activos de aprendizaje organizacional.
3. Generar los elementos constitutivos de un Modelo de Identificación de Activos de Aprendizaje para instituciones de educación superior.

En apoyo a la comprensión del recorrido metodológico ver la Figura 1.

Figura 1. Recorrido Metodológico*



***Elaboración propia**

Justificación

Existen diversas investigaciones para el ámbito universitario que aportan modelos para las evaluaciones o mediciones de la gestión del conocimiento en su conjunto. Sin embargo, el proceso de identificación de conocimiento carece de modelos eficientes y validados en el contexto de la educación superior.

Este proyecto está orientado a proponer los parámetros y elementos constitutivos de un modelo para la identificación de los activos de aprendizaje organizacional para organizaciones de educación superior y profundizar en los constructos de la categoría activos de aprendizaje organizacional.

El estudio en cuestión pretende superar las limitaciones empíricas detectadas en los instrumentos metodológicos existentes y enriquecer el proceso de identificación de los activos de aprendizaje organizacional con un sustento teórico apropiado. La perspectiva social será el enfoque predominante en el diseño, que permitirá rebasar las tendencias de estudios de carácter administrativo dando así al modelo una mayor amplitud de aplicación en el campo de ciencias sociales.

El proceso de identificar el conocimiento toma cada vez mayor relevancia en el contexto universitario puesto que si bien es importante poner en práctica la gestión del conocimiento cómo paradigma, es un hecho que las instituciones de educación superior al proveer a la sociedad de personas con pensamiento crítico, al involucrarse cada vez más para resolver los problemas sociales, al promover y generar conocimiento, al crear espacios para su difusión, al preservar los valores y cultura nacionales y regionales, internacionales e históricas, son protagonistas en la construcción de la sociedad del conocimiento.

Identificar las mejores prácticas que intervienen en sus programas y proyectos, debe coadyuvar a romper con esquemas, principalmente en el ámbito de la generación de nuevos conocimientos, así como potenciar las funciones sustantivas universitarias.

Importancia científica del problema

La identificación de activos de aprendizaje organizacional, sea este un conocimiento científico u ordinario es un progreso en el camino del desarrollo general de una universidad. Se trata de conocimientos, que permiten contribuir no solo al avance científico en sí, sino también a la construcción colectiva que sirve de marcos para dichos progresos científicos.

La propuesta ofrece vías para redimensionar el papel del conocimiento y la identidad de sus poseedores, de forma que al identificar los activos de aprendizaje organizacional, se reconozca al individuo artífice del conjunto de prácticas obligatorias o espontáneas encaminadas a la satisfacción de las necesidades sociales de sus integrantes y las de su comunidad.

La importancia de colocar en el centro de los procesos organizacionales al individuo y al desarrollo de sus conocimientos en función de las estrategias organizacionales es una premisa de éxito para la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

Al vincular este tema a las instituciones de educación superior se abren las posibilidades para perfeccionar y potenciar la gestión de la sociedad. El instrumento que se propone, está encaminado al mejoramiento de la dimensión humana, que interactúa en un intercambio cotidiano de conocimientos y prácticas. El foco de aprendizaje, por ello, será el aprendizaje social en el cuál los individuos interactúan y aprenden de otros.

Resultados esperados

Propuesta de modelo que contenga elementos críticos que permitan la identificación de activos de aprendizaje organizacional para las instituciones de educación superior.

Contribución en la definición del concepto y características de los activos de aprendizaje organizacional.

Relevancia en función de su aplicabilidad o relación con los problemas existentes.

a) Propicia un instrumento para identificar los activos de aprendizaje que contribuyan al desarrollo académico, investigativo, gerencial y social de las organizaciones de educación superior

b) Diseña un modelo específico para la identificación de los activos de aprendizaje organizacional para instituciones de educación superior.

c) Establece nuevas líneas de investigación asociadas al tema de identificación del conocimiento.

d) Particulariza los procesos asociados a la naturaleza y tipos de conocimiento, en una dimensión mayormente tácita, más allá de los puestos de trabajo y las competencias laborales.

Tipo de investigación

Se trata de una investigación cualitativa descriptiva. En palabras de Kerlinger y Ridly (1979), este trabajo es una investigación no experimental transaccional descriptiva, en la cual la investigadora se limitó a indagar el comportamiento existente.

El fenómeno se abordó en las condiciones naturales, lo que implicó la ausencia de condiciones o estímulos a los cuáles se exponen los sujetos de estudio. Las situaciones ya habían ocurrido por lo que no pudieron ser manipuladas de forma deliberada, las inferencias sobre las relaciones existentes se realizaron sin intervención o influencia directa

y dichas relaciones se observaron tal y cómo se han manifestado en su contexto (Hernández Sampieri, 2000).

Métodos y Técnicas

Los métodos de investigación escogidos para llevar a cabo la presente investigación fueron el Lógico y el Empírico.

El método Lógico aplicable es el Método Lógico Inductivo y dentro de este método la Inducción científica, pues este método se enfoca a estudiar los caracteres y conexiones necesarios del objeto de investigación, (Hernández Sampieri, 1998).

La inducción partió de las experiencias concretas de la autora; investigaciones (Favero, 2010; Hermida, 2009; Marín, 2009; Río, 2008; Sánchez Gómez, 2009), consultorías y asesorías⁴ realizadas a empresas en perfeccionamiento empresarial en Cuba y las observaciones que se realizaron en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) con el objetivo de extraer el principio particular de cada una de ellas.

Las técnicas que se aplicaron fueron el análisis documental, la entrevista, la observación y las sesiones en profundidad.

El análisis documental ofreció el acceso al contenido del documento con el objetivo de recuperar, explorar y depurar lo que no resultó de interés. El objetivo de la revisión documental, en esta investigación, fue ir depurando conceptualmente las significaciones que emergieron al realizar el análisis de la información generada y recogida en el intervalo del proceso de investigación. Además, constituyó un medio para advertir teórica y conceptualmente.

⁴ Consultora en gestión de información y conocimiento período. Empresa de Gestión del Conocimiento y la Tecnología. Ver Anexo 5 dónde se expone un resumen de las investigaciones realizadas.

La búsqueda de información fue conducida por los propios hallazgos que se realizaron durante la investigación en curso, puesto que en las investigaciones cualitativas el investigador requiere adoptar un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento que hacia la comprobación (Mejía, 2003).

El análisis documental aportó además, la exploración, el análisis de estrategias, convergencias y divergencias, así como la revelación de centros de interés para poder profundizar en las exploraciones. De esta forma se estableció un referente teórico indicativo, desde dónde el investigador expuso sus propias conclusiones, para explorar el establecimiento de conceptos y los aspectos que resultan concernientes al tema de investigación planteado y a los hallazgos realizados durante el proceso.

Luego de analizada la literatura especializada y detectados algunos elementos que potencialmente podían contribuir a la propuesta final del modelo se procedió a conocer el significado que le otorgan expertos en gestión del conocimiento y/o profesores universitarios, con más de 10 años de experiencia en ambos casos, a los elementos detectados. Este proceso se inició con la entrevista, pues el problema de estudio es complejo debido a su alta naturaleza tácita y resulta necesario recolectar aspectos cualitativos detallados que no pueden ser observados. “La entrevista como técnica de forma íntima, flexible y abierta donde se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (R. Hernández, Fernández, & Baptista, 2007, p. 597), demandó la opinión, acerca de los elementos identificados, de profesores universitarios expertos en gestión del conocimiento con más de 10 años de experiencia en ambos casos.

Se realizaron dos grupos de entrevistas una presencial y otra vía web. Las modalidades utilizadas fueron; la entrevista estructurada, por medio de una guía de preguntas específicas

(R. Hernández et al., 2007) y la entrevista semi-estructurada. Para este tipo de entrevista, Sampieri (2007) señala, que el entrevistador efectúa su trabajo a partir de una guía con la independencia de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema tratado.

Otro componente de la investigación fue la observación no participante, la cual permitió obtener información acerca de los significados que otorgan las personas a sus acciones, motivaciones y actitudes (R. Hernández et al., 2007). La observación se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, en las sesiones del VI Coloquio de Humanidades que corresponden al Colegio de Bibliotecología y Ciencias de la Información (C-BCI) y al Encuentro de Egresados de mismo Colegio.

Una vez aplicada la observación, se procedió a realizar sesiones en profundidad con expertos en gestión del conocimiento y/o profesores universitarios, con más de 10 años de experiencia en ambos casos, que no hubieran participado en las sesiones de entrevistas. Este ejercicio se llevó a cabo con el objetivo de conocer la opinión y significaciones, que se le otorga al tema de investigación.

Por medio de las preguntas de investigación se recopiló información cualitativa para ayudar a comprender las categorías de estudio.

Planteamientos teórico metodológicos

Los análisis realizados en el presente trabajo se llevaron a cabo siguiendo la premisa de una investigación cualitativa, la cual se desarrolló en ambientes naturales dando lugar a una imagen del fenómeno de interés. Hernández Sampieri (2007) refiere que este tipo de investigaciones se fundamentan en un proceso inductivo, dónde se promueve la exploración para generar perspectivas teóricas.

La metodología aplicada se basó fundamentalmente en análisis de perspectivas, enfoques, interacciones. Se recogieron los datos de manera directa del lenguaje verbal y no verbal y se llevó al investigador a describir e interpretar la realidad de manera subjetiva.

La experiencia práctica de la autora, el análisis documental de modelos y metodologías de diferentes autores, la observación de espacios de socialización, la entrevista realizada a la coordinadora del C-BCI y las opiniones de los expertos, guiaron los procedimientos y el análisis.

Se consideraron las categorías teóricas y los autores siguientes:

Para el planteamiento del conocimiento los aportes de Bueno (2007), Davenport y Prusak (2001, 2003). Estos autores plantean que el conocimiento, debido a su naturaleza compleja y mixta proporciona un marco para la generación de nuevo conocimiento a partir de su propia génesis. Plantean además la necesidad de reconocer y recompensar a las personas que aportan las ideas valiosas.

También se tuvo en cuenta los enunciados de Piaget (2001) con relación a tener en cuenta al conocimiento cómo un proceso dinámico y complejo. Así como los aportes de Nonaka (2007) y Nonaka y Takeuchi, (1998) quienes se basaron en Polanyi (1975) para definir dos grandes tipos de conocimiento: el tácito y el explícito.

En el abordaje del proceso de identificación de conocimiento, cómo premisa para establecer los estatutos para la identificación de activos de aprendizaje, se tuvo cómo referente los aportes de Probst (2001, 2011). Este autor menciona que el conocimiento es un activo intangible, y que es posible identificar. Reconoce además la existencia de procesos en la gestión del conocimiento y concede a la identificación especial importancia.

Añade además la necesidad establecer procesos de colaboración basados en la confianza. De igual forma aportaron los enunciados de Argyris (2001) y Argyris y Schön (1978)

autores que describen las relaciones de los integrantes de una organización, cómo relaciones gobernadas por la acción organizacional contribuyendo al aprendizaje organizacional.

Para la dimensión social de los activos de aprendizaje organizacional, se tomaron en cuenta las contribuciones de Puiggros (2004), las cuáles ofrecieron el reconocimiento de la validez de aquellos saberes surgidos de la experiencia vivencial, ofreciendo un marco amplio sobre su significación.

Se consideró también los aportes de Elías (1999) quién hace constancia de cómo el conocimiento tiene la capacidad de expandirse siendo esto posible en gran medida por las redes de actividad humana que con el devenir se hacen cada vez más complejas.

Por último, se incluyeron los aportes de Schvarstein (2006) sobre la responsabilidad social que se asume de forma espontánea o programada al satisfacer las necesidades cognitivas de una comunidad laboral.

Entrevista

Se llevó a cabo dos tipos de entrevistas. Uno estuvo conformado por un grupo de 10 profesores universitarios, expertos en gestión del conocimiento y el otro lo integró la coordinadora del C-BCI. Las entrevistas se realizaron a partir de dos guiones (Anexos1y2) los cuáles recuperaron las opiniones de los entrevistados y sus significaciones en relación con la identificación de conocimiento.

Observación.

Esta técnica de investigación fue significativa, pues definió cómo observables aspectos que habían surgido como interrogantes, en investigaciones previas en la que la autora participó como tutora⁵.

Se elaboró una guía de observación (Anexo 3) para dos eventos académicos donde participa el C-BCI, con el objetivo que, de forma contextual, condujera a identificar elementos vivenciales que aporten a la identificación del conocimiento. Este método de recolección de datos permitió llevar un registro de las actividades que se realizaron. Se reconocieron rutinas, actitudes, creencias, o actividades que podían o no estar formalizadas en los documentos rectores de la organización.

Para la observación se tuvo en cuenta el modelo de creación de conocimiento de Nonaka (1998), el cual plantea que el conocimiento se crea a partir de cuatro combinaciones (tácito-tácito, tácito-explicito, explicito-explicito, explicito-tácito) y en determinados espacios físicos o virtuales (Nonaka & Konno, 1998). Paralelamente a esto se tomó en cuenta el lugar o momento donde se manifieste el conocimiento, coincidiendo con Nonaka (1998), Wallestein (2003), y Elías (1999), en la importancia de considerar los espacios donde se comparte el conocimiento pues son la base para la creación de conocimiento.

Sesiones en Profundidad

Este ejercicio se llevó a cabo por medio de una discusión enfocada, cómo vía para la recolección de datos. Participaron 13 profesores universitarios expertos en gestión del conocimiento. (Anexo 4)

Organización de la investigación

En la introducción se abordaron supuestos teóricos acerca de la identificación de conocimiento. Se destacó la problemática existente su justificación y los supuestos que

⁵(Favero, 2010; Hermida, 2009; Marín, 2009; Río, 2008; Sánchez Gómez, 2009)

permitieron acercarse a las representaciones de la identificación de activos de aprendizaje organizacional. Se expuso un avance de los aspectos metodológicos del trabajo. Se enunciaron algunos resultados de investigaciones que sirvieron de referentes para la investigación.

En el Capítulo 1 se abordaron los aspectos teóricos conceptuales que permitieron la exploración de los supuestos planteados.

En el Capítulo 2 se abordó la explicación de la metodología empleada.

En el Capítulo 3 se enunciaron los resultados y su análisis y discusión a través de la preguntas de investigación.

En el capítulo 4 abordó la propuesta

Aportaciones y limitaciones de la investigación

Se admiten cómo limitantes.

1. La teoría existente para el proceso de identificación de conocimiento es relativamente exigua. El problema se agrava cuándo se extrapola el concepto al ámbito de las instituciones de educación superior.

2. El estudio no considera la aplicación de la propuesta por cuestiones de tiempo. Sin embargo, se planea realizar cómo estudio de posdoctorado.

Se consideran aportaciones.

1. Se presenta dos instrumentos que conducen a la identificación de activos de aprendizaje organizacional: La exposición de los elementos clave para la identificación de activos de aprendizaje y la metodología para la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

2. Los instrumentos declaran tanto la necesidad de la responsabilidad de las organizaciones ante sus integrantes cómo portadores de información y conocimiento, cómo

la responsabilidad de estos integrantes cómo transmisores de información y conocimiento. Este elemento central –las personas- no se hace explícito en las metodologías sobre identificación de conocimiento.

3. Se define, describe y sustenta la categoría activos de aprendizaje organizacional, para aquellos activos de conocimiento que sirven de insumo para el aprendizaje organizacional.

4. La propuesta incluye las características naturales y distintivas de una universidad.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO. EL CONOCIMIENTO Y SU GESTIÓN

La preocupación con relación a qué es el conocimiento, cuáles son sus componentes, cómo se origina, ha sido una de las prácticas más antiguas de la humanidad. En la actualidad predominantes autores coinciden en afirmar que la mayor parte del valor agregado de las organizaciones (laborales) se atribuye a la posesión y utilización de conocimientos organizacionales (Davenport & Prusak, 2001; Edvinsson & Malone, 1998; Quinn, 1993; Stewart, 1998; Sveiby, 1997).

Diariamente, en las instituciones, las personas que las integran, consumen, producen y distribuyen datos, información y conocimiento que pueden llevar implícitos los procesos

que lo convierten en un significado asimilado. De esta forma pueden tomarse decisiones y actuar dependiendo de las evidencias, experiencias y habilidades individuales o grupales.

La gestión del conocimiento (GC), paradigma que ha revolucionado el tratamiento del conocimiento cómo activo esencial para las organizaciones, ha centrado parte de su preocupación en deslindar esta diferencia y ha sido una de las cuestiones en las que han evolucionado las generaciones por las que ha transitado la gestión del conocimiento.

Es importante entender que la GC engloba conceptos más allá de la administración pues constituye un nuevo paradigma para entender a las organizaciones en su composición, actuación y progreso, a partir del análisis de los procesos de conocimiento que identifican crean, desarrollan, miden y gestionan los activos basados en conocimiento.

1.1. El conocimiento. Fundamentos y características

Resulta importante precisar las diferencias que existen entre datos-información-conocimiento. Pareciera que son elementos de los cuáles se ha escrito mucho y que es fácil el reconocimiento de sus divergencias, pero no es así, existe en la literatura cierta coincidencia, y sinonimia que ha conllevado que estos conceptos puedan manifestarse al unísono pero esto no significa que representen lo mismo.

Poder distinguirlos de forma categórica es un compromiso importante de la gestión del conocimiento, pues de esto dependerán muchas de las reflexiones y aplicaciones de esta disciplina. Pérez Montoro (2004) señala que, esta distinción tiene una evidente dimensión pragmática ya que es esencial tener clara la diferencia entre dato, información y conocimiento para prevenir que la inversión en un programa de gestión del conocimiento este enfocada en su gerencia y no en la de datos o de información, las cuáles demandan recursos y tratamientos distintos. (Pérez Montoro, 2004).

La palabra dato tiene su origen etimológico en el término latino datum que significa, lo dado. Núñez (2000) refiere que “Los datos son representaciones de hechos o fenómenos materiales o ideales” (Núñez, 2004 , párr. 3) añade además que:

Esto implica que se les asigna un mínimo de significado suficiente para su identificación y clasificación primaria (inexorable para poder asignar el código correspondiente), pero no tienen un significado para la acción y mucho menos un sentido personal, grupal, organizacional y social.(Núñez, 2004 , párr. 3)

El concepto de información en cambio es más amplio. A menudo se asocia con el concepto de fuentes de información. Las fuentes de información pueden ser internas o externas. Son internas aquellas que se generan y fluyen dentro del sistema y son externas las que se captan del ambiente y entran al sistema para ser procesadas y/o utilizadas por éste.

Toda fuente es emitida por alguien. Si se trata de una fuente interna el emisor está dentro de la organización y es importante conocerlo para potenciar la generación de información (G. Ponjuán, 2004)

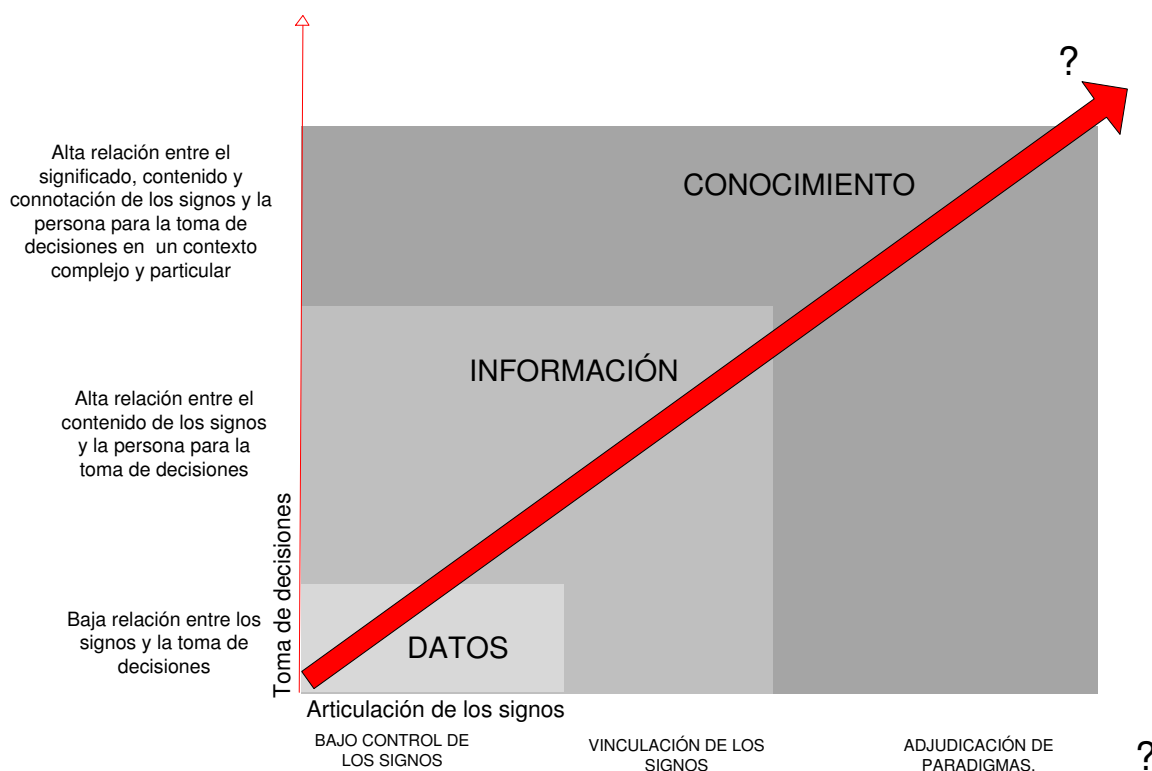
En cambio, el conocimiento es la representación o expresión simbólica consciente y activa de los elementos que conforman el universo del discurso nominado (Nieves & León, 2000), que se poseen en forma tácita y se evidencian de forma explícita.

La representación de su ascenso es común encontrarla mediante la representación de la triada (datos-información-conocimiento) en forma de pirámide estando en la base, los datos y en la cúspide, el conocimiento. Es común también encontrar quiénes incluyen más allá del conocimiento, la meta-conocimiento o la sabiduría. Sin embargo, esta representación piramidal, a pesar que sus propósitos se encaminan a indicar niveles de progreso y complejidad entre datos-información-conocimiento, no satisface los propósitos de este

trabajo pues en la medida que se escala hacia la cúspide ésta se va estrechando y haciéndose más pequeña, pareciendo, visualmente que mientras se asciende se pierde presencia del componente que se indica, el conocimiento.

La representación de la figura 2 se acerca más a la concepción que el conocimiento encierra una alta relación entre el significado de los signos, la interpretación que se le asigna y la toma de decisiones, según el contexto personal de cada individuo, lo que da lugar al establecimiento o utilización de paradigmas y funda no una sucesión jerárquica sino una sucesión causal entre datos, información y conocimiento.

Figura 2. Triada información-dato-conocimiento. Progreso de las relaciones que se establecen entre la toma de decisiones y los signos. *



*Elaboración propia

En el dato existe una no estructuración de los signos que lo convierte en un elemento aislado sin alcance y con bajo control en su comportamiento. A diferencia del

conocimiento que está estructurado cómo resultado de la integración compleja de datos e información, dependiendo del contexto y permitiendo un alto control en su comportamiento cómo resultado del dominio que posee el individuo, al establecer patrones cognitivos para la toma de decisiones.

En el contexto de las organizaciones laborales, las definiciones del concepto conocimiento (Tabla 1) nos acercan a una mejor comprensión de esta relación. Muchos son los conceptos enunciados, sin que exista todavía un consenso.

Tabla 1. Definiciones del concepto conocimiento*.

| DEFINICIÓN DEL CONCEPTO CONOCIMIENTO | AUTOR |
|---|--|
| “El conocimiento es una mezcla fluida de experiencia estructurada, valores, información contextual e internalización experta que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información” (Davenport & Prusak, 2001, p. 6). | Thomas Davenport Laurence Prusak ⁷ . |
| El conocimiento es la capacidad individual para realizar distinciones o juicios en relación con el contexto, teoría o ambos.(Tsoukas & Vladimirou, 2001) | Haridimos Tsoukas ⁸ |
| “El conocimiento es creado y organizado por el flujo mismo de la información, anclado en el compromiso y las creencias de su poseedor. Este entendimiento hace hincapié en un aspecto esencial del conocimiento que se relaciona con la acción humana”. (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 16) | Ikujiro Nonaka ⁹ |
| “El conocimiento organizacional es un proceso en espiral que se inicia en el nivel individual”. (Nonaka & Takeuchi, 1998, p. 25) | I.Nonaka y Takeuchi |
| “El conocimiento es todo el cúmulo de aprendizaje y habilidades que los individuos (no las máquinas) utilizan para solucionar problemas. El conocimiento se basa en datos e información pero, a diferencia de estos, siempre está ligado a las personas. Forma parte integral de los | Steffen Raub, Kai Romhardt Gilbert J. Probst ¹⁰ |

⁶Académico estadounidense y autor especializado en la innovación de procesos de negocio y gestión del conocimiento. Es Profesor Distinguido y Presidente de Tecnología de la Información y Administración de la Babson College y Director de Investigación para la Educación Ejecutiva de Babson, conduce los programas patrocinados por la investigación sobre análisis, gestión del conocimiento, gestión de procesos y la innovación.

⁷Investigador y consultor. Fue fundador y director del Instituto para la Gestión del Conocimiento (IKM). Tiene una amplia experiencia, dentro de los EE. UU. e internacionalmente, ayudando a las organizaciones en su trabajo con los recursos de información y el conocimiento. Actualmente es co-dirige el "Working Knowledge", un programa de investigación del conocimiento en el Babson College, dónde es un Académico Distinguido en Residencia.

⁸Profesor de la universidad de Strathclyde and Athens Laboratory of Business Administration (ALBA),

⁹Profesor Emérito de la Universidad de Hitotsubashi, Escuela de Postgrado de Estrategia corporativa Internacional. Es Doctor en Administración de Empresas de la Universidad de California, Berkeley y primer erudito Distinguido en Residencia en la Escuela Drucker Instituto, Claremont Graduate University.

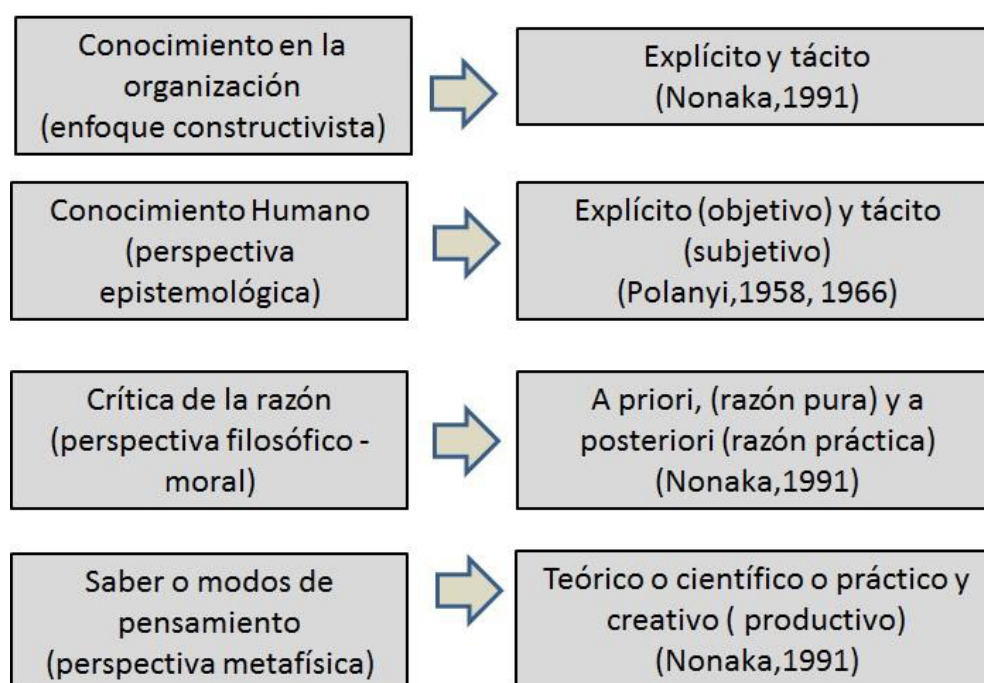
¹⁰Profesor de comportamiento y administración organizacional de la Universidad de Ginebra. Es Doctor en Filosofía de la Universidad de St Gallen, Suiza. Steffen Raub. Es Doctor en Filosofía de la Universidad de Ginebra y socio fundador del Grupo de Conocimiento de Ginebra. Kai Romhardt Doctor en Filosofía de la Universidad de Ginebra socio del Grupo de Conocimiento de Ginebra.

individuos y representa las creencias de estos acerca de las relaciones causales” (G. Probst, Raub, & Romhardt, 2001, p. sección Prefacio párr. 3)

*Elaboración Propia

Las definiciones del concepto conocimiento son múltiples, al igual que las teorías que los sustentan. Bueno, (2005) se centra en lo que nombra “ascenso cognitivo semántico de la dimensión epistemológica del conocimiento” (Bueno Campos, 2005, p. 18) (Figura 3). La visión de este autor señala el progreso en las concepciones epistemológicas hacia el conocimiento.

Figura 3. Ascenso cognitivo-semántico de la dimensión epistemológica del conocimiento.(Bueno Campos, 2005)



La mirada y reflexión de Bueno (2005), en relación con el conocimiento, incluyen concepciones filosóficas. La filosofía, ha manifestado al conocimiento cómo un aspecto medular de sus constructos y ha declarado, a través de sus corrientes, que la esencia de la acción de conocer encierra al menos cuatro elementos: el sujeto, el objeto, el proceso de

transformación que realiza el sujeto a través de sus percepciones y la experiencia, así como el resultado que evidencia coherencia positiva de este proceso, pudiendo el sujeto estar en posesión de una verdad.

La manera de explicar esta relación ha diferido a lo largo de la historia, por ejemplo, la dialéctica del Marxismo enuncia que el pensamiento y el conocimiento, son productos del cerebro humano y que el mismo hombre es un producto de la naturaleza (Habana, 1998). El Leninismo, corriente continuadora del conocimiento materialista dialéctico, concede atención particular a la importancia del enfoque histórico, y al estudio de las formas de pensar en estrecha unidad con su contenido, refiriéndose a que el conocimiento va del contenido vivo, al pensamiento abstracto y de éste a la práctica (Habana, 1998).

Los enunciados del marxismo confieren dimensiones particulares al conocimiento, entendiéndolo cómo: el proceso de apropiación práctica y subjetiva de la realidad por el sujeto. En este sentido, el conocimiento es ante todo un proceso y no un simple acto, un proceso complejo, dialéctico y contradictorio. Es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva, es decir, los objetos que constituyen el contenido del reflejo existen fuera e independientemente del sujeto, el reflejo a su vez no puede existir sin lo reflejado, el conocimiento no es pasivo, sino activo y creador, corregido por el pensamiento e indisolublemente vinculado a la actividad práctica del hombre social.

El criterio que el conocimiento es un proceso también es compartido por Piaget (2001), cuándo reflexiona acerca de cómo se construye el conocimiento. Este autor llega a la conclusión que el conocimiento es un proceso que actúa en el plano de la interacción entre el sujeto y el objeto.

Viéndose desde estas perspectivas, el acto de conocer establece siempre una influencia recíproca hacia la realidad, actuando en las dimensiones físicas e intelectuales; conocer

implica tomar posesión de hechos siendo esto una extensión de la capacidad humana de actuar con respecto al medio ambiente (Merleau-Ponty, 1983).

Las preocupaciones actuales hacia la significación del conocimiento, incluyen el tema de las relaciones y las interacciones entre los individuos. Filósofos, sociólogos y especialistas organizacionales, coinciden en afirmar que el conocimiento tiene una estrecha relación con la interacción de las personas, quiénes en dependencia de su contexto se manifestaran consecuentemente.

Elías (1999) resalta la importancia de estas interacciones para la construcción del conocimiento y enuncia ampliamente cómo el conocimiento tiene la capacidad de expandirse gracias a las redes de actividad humana.

En este sentido también es válido mencionar los enunciados de Argyris con relación a las relaciones de los integrantes de una organización. Estas relaciones, menciona el autor, están gobernadas por la acción organizacional, e incluyen normas para el comportamiento organizacional, estrategias para alcanzar las normas y supuestos que las agrupan (Argyris, 2001).

Las relaciones que establecen las personas, requieren de un inevitable equilibrio entre compromiso y distanciamiento (Elías, 1999). Puesto que en la medida que el individuo se encuentre en armonía consigo mismo y el entorno organizacional que lo envuelve, podrá aportar y aprender de las interrelaciones que establece a partir del ejercicio de sus responsabilidades, siendo capaz de sufragar sus necesidades de recibir, de intercambiar y dar.

De estas relaciones surgen responsabilidades y necesidades, que atañen a la organización y al individuo e inciden tanto en su accionar interno cómo en su accionar externo. Las responsabilidades deben ser reconocidas y potenciadas no desde el punto de vista de cuánto

conocimiento tienen, sino de cómo lo usan en favor de fomentar por ejemplo, una inteligencia social para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social colectiva (Schvarstein, 2006).

Aunque existen muchos enfoques y se perciban diferencias sustanciales, es posible determinar coincidencia en varios aspectos, el conocimiento es (Figura 4):

Un elemento complejo: El conocimiento no es ni datos ni información, aunque se relaciona con ambos y a menudo las diferencias entre estos términos es una cuestión de grado, pero categóricamente no son conceptos intercambiables. Existen estructuras informales que al internalizarse, se integran a sistemas de relacionamiento simbólico de más alto nivel y permanencia (Davenport & Prusak, 2001).

El conocimiento no consigue expresar fielmente la realidad sino que es la acción en la realidad para transformarla (Piaget, 2001). Esto es posible debido a que es necesario una evolución en el entendimiento de estructuras previamente asimiladas, la asimilación gira en torno a dos elementos: lo que conoce y su significación dentro del contexto de lo asimilado.

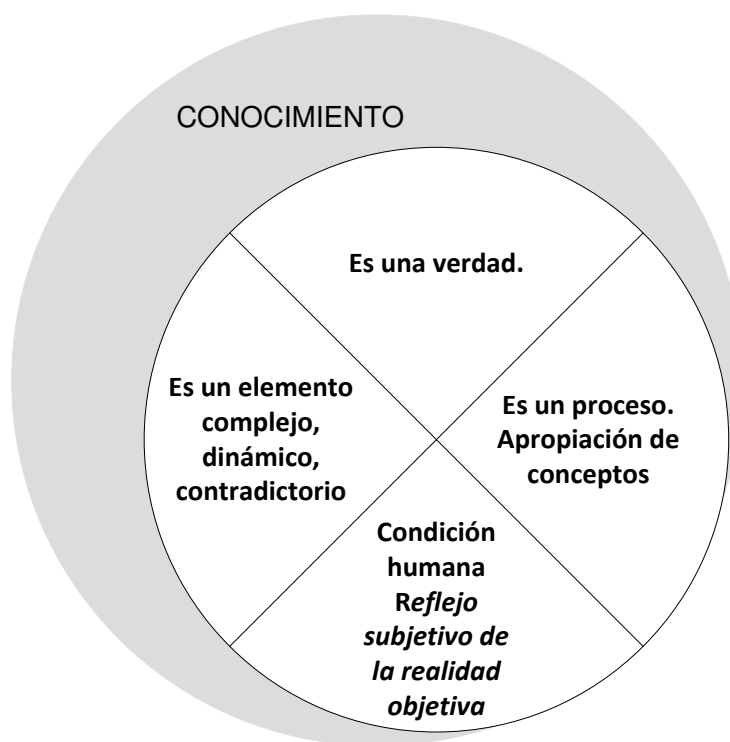
Es privativo de las personas: El conocimiento siempre está ligado a las personas. Forma parte integral de los individuos y representa las creencias de éstos acerca de las relaciones causales (G Ponjuán, 2006). El conocimiento reside en las mentes de los individuos (Wei Choo, 1999) y es preciso convertirlo en conocimiento que se pueda compartir y transformar en innovaciones (Nonaka, 2007).

Existe una relación directa e inequívoca entre la persona y lo conocido que incluye valores, habilidades, competencias y actitudes (Nonaka, 1994) hacia sí misma y hacia el colectivo, implicando una responsabilidad interna, social y colectiva por elección o convicción (Schvarstein (Schvarstein, 2006).

Un proceso: Conocer es partir de una proposición. El conocimiento es ante todo un proceso y no un simple acto es una transformación de apropiación práctica y subjetiva de la realidad por el sujeto (Habana, 1998). La creación del conocimiento es un proceso dinámico de interacciones sociales (Elias, 1999; Nonaka, 2007).

Es una verdad: El conocimiento tiene una verdad. La verdad práctica representa dominar qué es lo que realmente funciona y qué es lo que no lo hace (Davenport (Davenport & Prusak, 2001).

Figura 4. Características del conocimiento*.



*Elaboración propia

En la medida que el desarrollo sostenible de las organizaciones se vea impulsado por los conocimientos más que por los recursos tradicionales de la tierra, materias primas y capital, se hace ineludible la necesidad de contar con un mecanismo viable que permita aprovechar mejor este activo, de forma que se pueda sistematizar un conjunto de acciones.

1.1.1. Taxonomías del conocimiento. Conocimiento tácito y conocimiento explícito.

Se admiten varios tipos de conocimientos, los cuáles aún se encuentran en discusión.

Dentro de estas clasificaciones se distingue la posición de Polanyi¹¹ (2009), pues sus contribuciones deslindan las características y funciones del conocimiento. Polanyi (2009) describe que hay dos tipos de conocimiento: el tácito y el explícito. Enuncia que todo conocimiento es tácito o reside en el saber implícito; que es personal, en el sentido de la participación de la personalidad de quién lo posee. Este autor expresa que la dimensión tácita del conocimiento parte del hecho que cualquier persona sabe más de lo que puede expresar y lo expresa a partir de tres principios fundamentales (Polanyi, 2009):

1. El conocimiento tácito se expresa a través de la doble actividad de la conciencia filial y la conciencia focal¹².
2. El conocimiento es personal, es individual.
3. Todo conocimiento tiene sus raíces en el conocimiento tácito.

El conocimiento tácito es difícil de expresar, formalizar o escribir (Bueno & Sánchez, 2003; Davenport & Prusak, 2001; Nonaka, 2007; Polanyi, 2009; G Ponjuán, 2006). Es altamente personal. Este tipo de conocimiento reside en los individuos y en sus experiencias heurísticas (Goffin & Mitchell, 2005) , por lo que resulta difícil separarlo de su poseedor, y por ende ser extraído; es el más valioso, e ilustra un estilo único difícil que pueda ser igualado.

Sin embargo, al estar altamente concentrado en los individuos, puede perderse fácilmente. Por lo que debe ser explicitado de forma que se generen una serie de procesos

¹¹Michael Polanyi (1891-1976) hizo una profunda contribución tanto a la filosofía de la ciencia y la ciencia social. Estudió en la Universidad de Budapest obteniendo el doctorado en medicina y ciencia física. Fue profesor de Ciencias Sociales de Manchester (1948-58).

¹²Polanyi explica la conciencia filial y focal a través de este ejemplo: Tengo la conciencia filial de reconocer múltiples rasgos faciales mientras que integrar estos aspectos en su conjunto es gracias a la focal. Yo no soy capaz de especificar con claridad los detalles de una entidad completa. En este sentido, yo sé más de lo que puedo decir.

que permitan su asimilación, distribución y potenciación, así como la posibilidad de gestionar los espacios más idóneos para que estos procesos se desarrollen. En el ámbito organizacional el conocimiento tácito es considerado la base de las ventajas competitivas (Pathirage, Amaratunga, & Haigh, 2007).

Nonaka (2007) plantea que el conocimiento tácito incluye las habilidades o técnicas informales (know-how) pero también las creencias, ideas, valores, percepciones y esquemas mentales y que el individuo puede o no estar consciente de su posesión. Para este autor, el conocimiento tácito determina la manera en que se observa el mundo desde el punto de vista estético pero también fundamentándose en la experiencia producto de las acciones realizadas.

El valor que supone el conocimiento tácito es sumamente importante para cualquier organización ya que forma parte de ejercicios, rutinas, valores y emociones de los individuos, por lo que resulta imprescindible contar con mecanismos y estructuras idóneas que permita desarrollar la dinámica y procesos para la creación y transmisión del conocimiento tácito.

Nonaka (1998) reflexiona sobre estos mecanismos y estructuras, y concede una gran importancia a los espacios físicos y virtuales de las organizaciones. El autor se refiere a estos contextos cómo el Ba¹³ que “consiste en el espacio que comparten los individuos en una organización que sirve como base para la creación del conocimiento. Ba unifica los espacios virtuales, físicos y mentales involucrados en la creación del conocimiento” (Nonaka & Konno, 1998, p. 40).

¹³Ba, es un concepto originalmente propuesto por el filósofo japonés Kitaro Nishida y luego desarrollado por el también filósofo Japonés H.Shimizu. (Shimizu, 1995)

Con relación al conocimiento explícito autores como Brookes (2006) Rica (2007), Ponjuán (2006), Belly (2004) Peña Vendrell (2001) Nonaka (1998) , Serradell (2003) y Davenport (2001) coinciden en afirmar que el conocimiento explícito se diferencia del tácito, pues se caracteriza por haber sido codificado y expresado, se reconoce, pues es “formal, sistemático, se puede compartir y comunicar fácilmente, en especificaciones de producto o en una fórmula científica o en un programa computacional” (Nonaka, 2000, p. 3).

El conocimiento se puede expresar mediante palabras plasmarse en los documentos de una organización, tales como informes, patentes, manuales, imágenes, esquemas, software, productos, diagramas organizativos entre otros. “El conocimiento explícito define la identidad, las competencias y los activos intelectuales de una organización con abstracción de sus empleados”(G Ponjuán, 2006, p. 15). Este tipo de conocimiento encierra una plena conciencia de la posesión, por lo que es más fácil de compartir (Belly, 2002).

La esquematización del conocimiento explícito se expresa fundamentalmente en forma de información. Ponjuán (2006) señala en este sentido que la información es el insumo de dónde el conocimiento parte, para agregar valor a lo expresado. Tanto la información como el conocimiento tienen que ver con las personas, pero en diferentes niveles o dimensiones.

La información depende de los datos que se convierten en información al tener significado a partir de diferentes procesos de agregación de valor, y de una determinada contextualización. El conocimiento es información transformada en creencias, conceptos y modelos mentales mediante razonamiento y reflexiones (Ponjuán, 2006).

Probst (2001) por su parte plantea que “la documentación de los activos de conocimiento solo cubre el conocimiento explícito el cuál se puede poner por escrito y almacenarse en

resúmenes de patentes, directorios de expertos y otros sistemas similares” (G. Probst et al., 2001, p. 299).

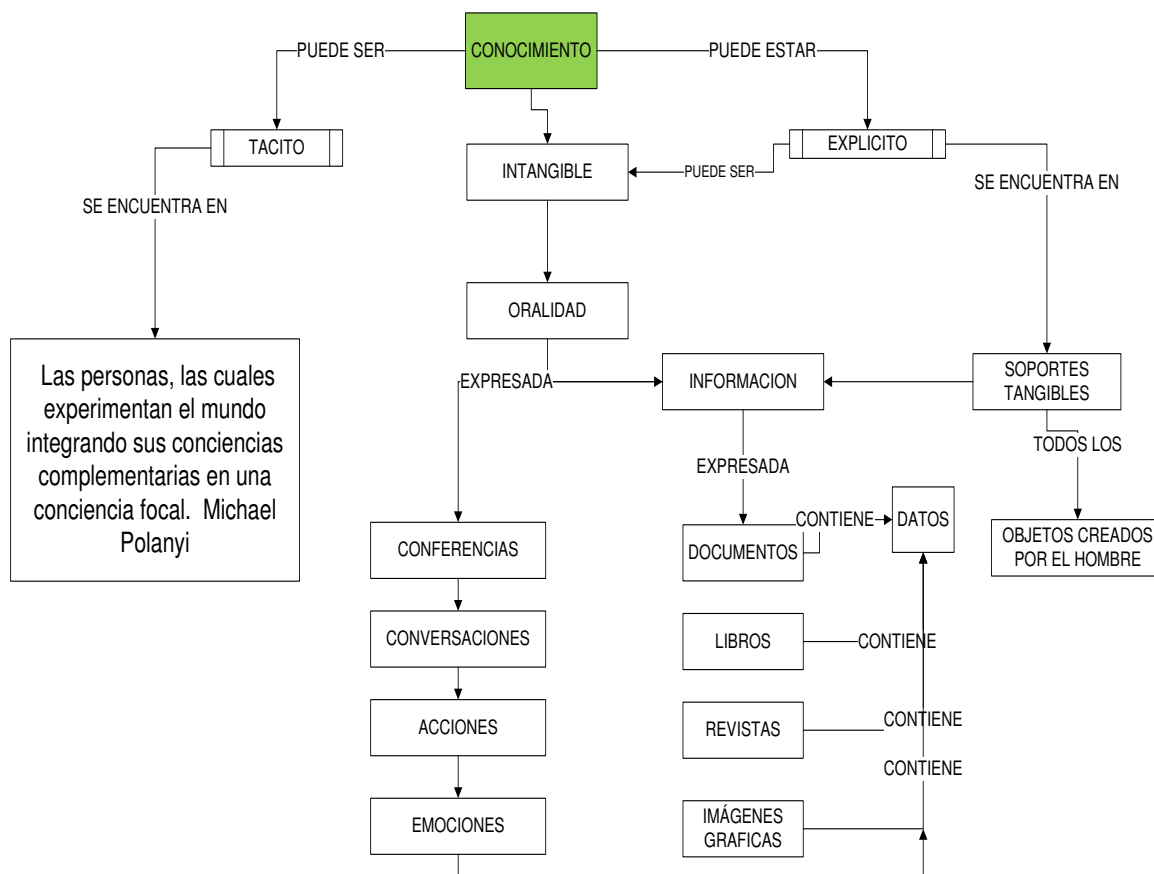
Choo (1999) asegura que “es fácil de transmitir entre individuos y grupos, no aparece de manera espontánea, sino que tiene que ser fomentado y cultivado a partir de las semillas del conocimiento tácito” (Wei Choo, 1999, p. 9).

En este sentido Davenport y Prusak (2001) señalan que “las competencias de conocimiento explícito implican experiencia con herramientas o métodos específicos” (Davenport & Prusak, 2001, p. 88).

De alguna forma estos autores enuncian que el conocimiento tácito y el conocimiento explícito no están comunicados. Nonaka (1994) explica que estos dos tipos de conocimientos, se complementan mutuamente pues interactúan entre sí combinándose en las acciones del ser humano.

A partir de estas reflexiones es posible diferenciar entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito (Figura 5). Esta distinción debe manejarse con cuidado porque mientras el conocimiento tácito puede ser poseído por sí mismo, el conocimiento explícito debe contar con ser tácitamente entendido y aplicado (Polanyi, 2009)

Figura 5. Diferencias entre conocimiento tácito/conocimiento explícito*.



*Elaboración propia

1.1.2 Conocimiento estratégico

Es posible encontrar varios tipos de conocimiento en una organización, pero no todos reúnen las características que lo convierten en un activo estratégico (Mercedes Segarra Ciprés, 2007). El conocimiento estratégico es un tipo de conocimiento, que forma parte del conocimiento organizacional y se encuentra tanto en forma tácita como explícita (Miranda, 2006),.

La literatura especializada describe que el conocimiento estratégico está incluido en los procedimientos, estructuras, rutinas, procesos, (Mercedes Segarra Ciprés, 2007; Mercedes Segarra Ciprés & Bou Llusar, 2005) formas de trabajo, y cultura organizacional. Otros

autores prefieren un enfoque más empresarial y lo ubican en el ámbito tecnológico, en el ámbito del conocimiento, y en el ámbito organizacional (Noboa, 2007).

En el entorno educativo, el conocimiento estratégico, es definido cómo un conocimiento que requiere del dominio previo de conocimientos de tipo procedimental o actitudinal (Bouciguez & Santos, 2010; Castelló, Liesa, & Monereo, 2012), pero que por su alto nivel de sensibilidad contextual es muy difícil de determinar (Castelló et al., 2012; Monereo, 2003). En este sentido el conocimiento estratégico abarca:

El conocimiento de lo que se sabe y no se sabe en relación con una tarea, el conocimiento de cuándo otro conocimiento es necesario y el conocimiento de aquello que debe hacerse para continuar realizando la tarea o aprendiendo un determinado contenido (Monereo, 2003, p. 74).

En este contexto, las instituciones de educación superior, son organizaciones intensivas en conocimiento, pues este recurso es de suma importancia para la ejecución de sus objetivos. Sin embargo, esto no es suficiente pues se necesita además de una estructura de intensiva en conocimiento, una estructura basada en el conocimiento (Farzin, Kahreh, Hesani, & Khalouei, 2014) que implique el desarrollo de capacidades de gestión del conocimiento (Perry, 2013), algo en lo que no se ha incursionado con importancia en este tipo de organización.

Con relación a las características del conocimiento estratégico, además de estar en el plano de lo tácito y lo explícito (Miranda, 2006) (Tabla 2) estos tienden a, mayoritariamente, ser “conocimientos complejos, y no suelen estar demasiado codificados, por lo que son difíciles de ser transferidos sin ayuda de quién los posee”.(Benavides Espinosa, 2011, p. 568).

Otra de las características es su complejidad (Tabla 2), la cual:

influye de manera positiva en el aprendizaje de conocimientos, pues a mayor complejidad más cantidad de conocimientos aprendidos, independientemente de que el proceso de aprendizaje sea más costoso. Pues la relación que tiene el conocimiento con otros conocimientos (complejidad técnica) y la dependencia de ese conocimiento respecto a las personas o sistemas en dónde esté localizado (complejidad social) determina la cantidad de conocimientos aprendidos y la cantidad de conocimientos nuevos que se pueden generar de éstos, incrementando así la capacidad de innovación. (Benavides Espinosa, 2011, p. 574).

Una tercera particularidad que se le confiere, desde el punto de vista social, ya que el conocimiento estratégico al estar relacionado altamente con los procesos específicos de una organización se vuelve un activo subordinado a las interrelaciones laborales y de las conexiones que tiene establecido el sistema, provocando que sea difícil de transmitir a otras organizaciones. (Benavides Espinosa, 2011)

Otros autores como Segarra (2005), opinan que el conocimiento estratégico (Tabla 2) tiene “carácter tácito, complejo, organizacional, específico, y sistémico” (Mercedes Segarra Ciprés & Bou Llusar, 2005, p. 192), y que la combinación de estas características es la que le otorga el carácter estratégico.

Tabla 2. Características del conocimiento estratégico. *

| AUTOR | CARACTERÍSTICA DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO | SIGNIFICADO |
|--------------|---|---|
| Noboa (2007) | Valor | Se refleja en la productividad añadida del recurso |
| | Singularizar a la empresa con respecto a sus competidores | Fuertes inversiones en marca |
| | Difíciles de imitar | Conceptos originales. |
| | Difícil de transferir | Establecer rutinas de trabajo en equipo |
| | Difícil de sustituir | Cultura organizacional distintiva |
| Segarra | Tácito | Inherente a la persona que lo posee |
| | Complejo | Difícil de imitar |
| | Organizativo | Esta incorporado en los procesos, procedimientos, rutinas |

| | | |
|------------------|-------------------------|--|
| (2007) | Especificidad | Fuente de ambigüedad causal entre los competidores |
| | Dependiente o sistémico | Complejidad de las relaciones entre distintas unidades difíciles de reproducir |
| | Codificado | Habilidad de la organización para estructurar el conocimiento dentro de un tipo de reglas identificadas y de relaciones |
| Benavides (2011) | Específico | Tiene un valor económico que vendrá dado en función de su utilidad, y también de su rareza |
| | Complejidad técnica | Alta relación con otros conocimientos. Proviene de un gran número de tecnologías, rutinas, y de la experiencia de los individuos o equipos |
| | Complejidad social | Dependiente de las interrelaciones, entre los trabajadores, y por lo tanto, dependiente de las relaciones del sistema. Es el grado En que un determinado conocimiento depende de otros conocimientos |
| Miranda (2006) | Explícito | Compuesta por las informaciones estratégicas y de seguimiento |
| | Tácito | Constituida por el conocimiento acumulado de los expertos en formular y decidir estratégicamente: los peritos en estrategia y los tomadores de decisión estratégica, respectivamente |

*Elaboración propia

El reconocimiento de la existencia del conocimiento estratégico, implica procesos para gestionarlo. “La gestión del conocimiento estratégico está orientado a apoyar la mejora de los procesos críticos identificados en la organización; procesos que están alineados y respaldan los objetivos estratégicos de la empresa” (Cáceres Lampen, 2011 , p.,317).

De acuerdo con Schorcht (2009) el conocimiento estratégico puede ser identificado como un elemento fundamental para el éxito. Sin embargo, apunta además, el verdadero reto de la "era del conocimiento" es el manejo eficaz de este recurso. En este sentido otorga a la planificación estratégica del conocimiento especial importancia, pues permite verificar

el logro de los objetivos de conocimiento y ofrece vías para la aplicación de los resultados identificados (Schorcht, Nissen, & Petsch, 2009).

A pesar de este reconocimiento, “la captación, medición, y valoración el conocimiento, dentro de las organizaciones, para las decisiones estratégicas, así como determinar el valor agregado del conocimiento son problemas que aún no han sido resueltos satisfactoriamente”(Schorcht et al., 2009, p. 747).

A esto se le añade que encontrar información registrada sobre el conocimiento, que poseen las organizaciones, resulta todavía muy poco frecuente, quizás debido a que existen culturas organizacionales enfocadas a mantener el conocimiento estratégico dentro de su grupo, y no difundirlo a otros, de esta forma lo mantienen estrechamente limitado, lo que ocasiona que la organización pierda oportunidades de aprovecharlo (Child & Ihrig, 2013), y cómo consecuencia que no quede claro que conocimiento es el que se utiliza en las organizaciones (Schorcht et al., 2009).

Las organizaciones deben entender que resulta necesario capturar, medir y valorar el inventario de conocimiento (Schorcht et al., 2009), pero todavía existe carencia en cuánto a métodos para analizar el valor del conocimiento estratégico en las organizaciones. Esta falta de desarrollo no permite analizar debidamente el impacto del conocimiento (Mercedes Segarra Ciprés, 2007; Mercedes Segarra Ciprés & Bou Llusar, 2005).

Para vincular la gestión del conocimiento con la estrategia empresarial, primero es necesario establecer un entendimiento de la ventaja del conocimiento cómo recurso estratégico, el cual permite a la organización formular y ejecutar su estrategia competitiva de una forma mejor (Farzin, Kahreh, Hesani, & Khalouei, 2014) pues en definitiva, el conjunto de los activos estratégicos de una empresa es lo que la diferencia e individualiza

(Tabla 2), permitiéndole desarrollar estrategias distintas y mantener diferencias de rentabilidad (Noboa, 2007)

1.1.3. Resignificación social del conocimiento organizacional en las instituciones de educación superior

Abordar aspectos referentes al conocimiento organizacional en las instituciones de educación superior y su significación actual, obedece a la necesidad de: expresar la importancia que se le concede a este activo intangible, a partir de algunos paradigmas actuales que promueven una práctica organizacional socialmente responsable, y de esbozar o acercarse al impacto, que este intangible tiene para el entorno laboral de las instituciones de educación superior.

Los constructos que se han desarrollado en torno al conocimiento han impactado en muchas corrientes de pensamiento que han contrastado en sus enfoques. El objetivo no es polemizar en este sentido, sino asumir la convergencia que pudiera existir en algunas de estas corrientes como punto de partida de este apartado y declarar vías epistemológicas que enuncian un nuevo significado para el conocimiento otorgándole una posición esencial desde el punto de vista social y organizacional.

La UNESCO declara que:

Una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades"... "una sociedad del conocimiento debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber. Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venidera.(Unesco, 2005, p. 17).

Cuándo esta sociedad del conocimiento expone una nueva significación para los saberes, reconoce a este intangible, como categoría que aporta valor a las organizaciones intensivas de conocimiento como son las instituciones de educación superior. En este tipo de

organización la intervención activa y consciente de los individuos es necesaria. Aquí, el individuo desempeña un papel esencial para la potenciación de las funciones universitarias pues demanda y emana, tanto desde el punto de vista interno como externo, responsabilidad cómo ser social, unas veces espontáneas y otras exigibles (Schvarstein, 2006) pero de cualquier manera necesaria.

Por otra parte esta nueva significación del conocimiento hace posible hablar por ejemplo de atributos culturales con un sentido práctico, aportadores de conocimiento. De esta forma se potencia la reflexión hacia el ámbito laboral de las instituciones de educación superior, dónde el reconocimiento de los saberes, no debe circunscribirse a considerar solo el conocimiento patentado (el conocimiento académico), sino que todo tipo de conocimiento debe ser valorizado y aplicado en el contexto más idóneo.

La demanda recae en aprender de los conocimientos intrínsecos de la universidad, para potenciarlos y generar nuevos conocimientos útiles, cómo es el caso de los saberes socialmente productivos (Puiggros & Galiano, 2004b).

Los saberes socialmente productivos son aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad (Puiggros & Galiano, 2004b). Se consiguen fuera de la educación formal, surgidos y formados en la vida social, en la herencia familiar, son fuerzas de pericia que emergen en el espacio de la sociedad civil (Puiggros & Galiano, 2004b). Es por eso que resignifican el papel del conocimiento a diferencia de “los conocimientos redundantes que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad” (Puiggros & Galiano, 2004a, p. 13).

Esta otra mirada hacia el conocimiento que reconoce cómo genuinos los conocimientos no patentados académicamente, se enfoca a dar respuesta o tratar de comprender el rol de los saberes, en la vida social postmoderna (Puiggros & Galiano, 2004) la cual cada vez más reconoce y rescata las posibilidades de este tipo de conocimiento.

Puiggros (2004) considera que la sociedad civil transita por una pérdida de saberes. Por ello advierte sobre la imperiosa necesidad de la vinculación de los espacios de aprendizaje cómo son la universidad y la sociedad que hará posible que los sujetos se proyecten desde una perspectiva de recuerdos y aprendizajes compartidos “los saberes productivos se conforman históricamente y socialmente; se trata de saberes que engendran, que procrean” (Puiggros & Galiano, 2004b, p. 215)

La significación de los saberes socialmente productivos (SSP) en las instituciones de educación superior, recae en que estos saberes conforman un bagaje cultural social que está disponible y volcado a la praxis laboral convivencial, organizativa, recreativa y surgen de las relaciones sociales.

Orozco (2009) se refiere a que son saberes que “emanan de la experiencia y de la experimentación, saberes no letrados y tácitos pero que conforman un piso de significaciones compartidas” (Orozco Fuentes, 2009, p. 17); son saberes que siendo patrimonio de una persona o un conjunto de personas, surgen de vínculos entre los diversos sectores involucrados en los procesos productivos y es así como crean el tejido social sirviendo en un momento histórico determinado para el desarrollo conjunto de las sociedades.

Cuándo los SSP propician vínculos, se favorecen lazos sociales que se potencian cómo redes de sostén y posibilitan altos niveles de inclusión social (Dacuña, Parietti, & Rodríguez, 2005). Estos vínculos engrandecen la sociabilidad y permiten a los integrantes

de instituciones de educación superior, analizar su posición, sus intereses, sus identidades, para compartir sus saberes en un ejercicio de su responsabilidad social, en este caso de forma espontánea, tanto en el ámbito interno de la institución de educación superior cómo para la comunidad. (Schvarstein, 2006).

La mirada hacia los SSP se orienta a que al ser reconocidos y valorados resignifican el papel del conocimiento (Orozco Fuentes, 2009; Puiggros & Galiano, 2004b). De igual forma esta mirada da respuesta o trata de comprender el rol que desempeñan en la vida social posmoderna, la cual realiza cada vez mayores esfuerzos por reconocer y rescatar las posibilidades del conocimiento (Puiggros & Galiano, 2004).

Los SSP son originalmente privativos de una persona. Se expresan en modos de accionar, rutinas y prácticas muchas veces arraigados a la cultura de las instituciones de educación superior, pero por su naturalidad o espontaneidad no son tomadas en la justa medida.

Se hace necesario que en el ambiente laboral se realice una mirada hacia el impacto e importancia de estos saberes en el desempeño y campo de actividad de la universidad. También se hace necesario que no solo puedan ser identificados, sino utilizados en la justa medida y que se le aplique el mismo tratamiento que le es otorgado a saberes patentados o academizados.

Pero ¿cuál es la responsabilidad de la universidad ante estos saberes? Al identificar, reconocer y retribuir el valor que supone el conocimiento de cada una de las personas que integran una universidad, no solo de forma aislada, sino de forma en que se aprovechen colectivamente, las instituciones de educación superior se someten entonces a procesos que demandan una inteligencia social, hacia las personas y sus saberes. (Schvarstein, 2006).

La responsabilidad de los procesos de conversión del conocimiento, recae no solo en la dirección sino en todos los integrantes de la organización. Se hace oportuna la declaración consciente de la organización de potenciar otros saberes y competencias que fortalezcan su responsabilidad colectiva, tanto desde el punto de vista interno como externo, en un ejercicio socialmente productivo y responsable.

Entonces referirse a un ejercicio socialmente responsable, es referirse también a la inteligencia social (IS) (Schvarstein, 2006) y parte en primera instancia del reconocimiento de una nueva cuestión social en las organizaciones. Schvarstein (2006) explica el concepto de lo social cómo una característica de las relaciones humanas, la característica de la “mutua interdependencia” (Schvarstein, 2006 p. 42):

Lo social, está constituido por una configuración específica de prácticas orientadas a promover la satisfacción de cierto tipo de necesidades sociales de los miembros de una comunidad, procurando su cohesión sobre la base de la vigencia del principio de solidaridad (Schvarstein, 2006 p. 42)

Es así como se asume que una práctica responsable hacia los saberes no académicos, cómo son los SSP, es el ejercicio o fomento de un conjunto de competencias de responsabilidad social.

Ser socialmente responsable en el ámbito de las instituciones de educación superior, implica también tomar conciencia de la propia situación social y de la situación social de los otros. Significa ubicarse en el nivel de los individuos, se tiene un saber, se practica y se socializa, de esta forma se logra el reconocimiento de las necesidades sociales cognitiva de los otros y la disposición para satisfacerlas. Se establecen entonces estructuras de relaciones en el intercambio de conocimientos entre los integrantes de la universidad y las situaciones dónde interactúan.

Se alcanza a reconocer, al menos, dos tipos de responsabilidades en el ambiente laboral: la responsabilidad interna (RI) y la responsabilidad exigible (RE) (Schvarstein, 2006). La RI es espontánea, es una elección, y está relacionada con la manera en que el individuo se califica a sí mismo teniendo en cuenta sus valores y las relaciones que establece con sus semejantes.

La colaboración humana para el intercambio de conocimiento requiere una relación basada en la confianza (T Davenport, 2007; Ho, Kuo, & Lin, 2012) y el beneficio mutuo, en estos casos “la motivación intrínseca, es más eficaz que la recompensa extrínseca” (G. Probst, Gibbert, & Davenport, 2011). Se hace necesario entonces reconocer y eliminar “las diferencias de poder, la falta de confianza, la falta de incentivos, las culturas insolidarias”(T Davenport, 2007) barreras que impiden las manifestaciones espontáneas para el intercambio de conocimiento.

En cambio, la RE indica la subordinación del individuo, responde a un compromiso asumido, por lo que debe manifestarse frente a quién tiene la autoridad para exigir su cumplimiento. El individuo entonces es socialmente responsable por compromiso.

Cualquiera de las prácticas que sea asumida por la universidad, debe mostrar no solo el papel central de los individuos y el reconocimiento de sus SSP, sino también la responsabilidad social que estos saberes representan hacia la organización y hacia la comunidad por medio del reconocimiento, la valoración, la potenciación y la disposición cómo un bien público que ha de estar a disposición de todos.

De esta forma, la organización contribuye responsablemente a resignificar el conocimiento y a su poseedor, pues fomenta que se fortalezcan las identidades de los individuos al ser reconocidos ya no solo por su nivel jerárquico o académico.

A partir de la naturaleza de los aspectos tratados anteriormente (activos de conocimiento, SSP e IS) es posible encontrar puntos de contacto con otra corriente: la gestión del conocimiento. Cada uno de estos enfoques establece no solo el papel central de los individuos y el reconocimiento de sus saberes, sino también el compromiso social que estos representan hacia la organización y la comunidad, por medio del reconocimiento, potenciación y disposición de los conocimientos como un bien público que ha de estar a disposición de todos, donde se deben fortalecer las identidades de los individuos.

Extrapolar estos enfoques al ámbito de las instituciones de educación superior, significa otorgar reconocimiento a los saberes de todos sus integrantes, en los que se incluye a profesores, administrativos y estudiantes. Significa otorgar sentido y significado pedagógico a todos sus conocimientos, experiencias y habilidades.

Este reconocimiento debe contribuir a fortalecer las identidades de los integrantes de la universidad, pues no se centra o subordina en los saberes conceptuales de la ciencia, sino que incluye las experiencias que fortalecen los saberes culturales y reivindican los intereses específicos de todos los integrantes de la organización.

Los paradigmas mencionados ofrecen soluciones en este sentido, pues reconocen no solo los conocimientos académicos, los patentados, sino también aquellos surgidos de la experiencia y la práctica y que no precisamente sean privativos de personas “estudiadas”, sin reparar qué lugar ocupa su poseedor dentro en la organización.

Este aspecto humanista, promueve el intercambio, las relaciones, sin deslindar en jerarquías ni academicismos, pues conecta y promueve, las relaciones entre los miembros, identifica áreas de oportunidades en la organización, con relación a los procesos cognitivos, y establece que cada integrante debe ser un gestor, un trabajador del conocimiento como

modo de vida. De esta forma se potencia la simbiosis espontánea, entre sus integrantes, dónde cada uno aporta y recibe de manera natural.

1.2. Funciones de las instituciones de educación superior en la sociedad del conocimiento

A pesar de ser una institución que data de siglos atrás y de estar presente en casi la totalidad del globo terráqueo, la literatura no refleja un consenso único en las funciones de la universidad.

La mayoría de los investigadores y directivos universitarios se centran y coinciden en principalmente dos funciones; docencia e investigación, a partir de estas funciones, surgen otras funciones como transferencia de conocimiento (Bueno Campos, 2007), función social,(Fernández Buey) y difusión cultural (Ruiz, 2004), la cual tiene un carácter indefinido que depende de las normativas de cada institución y que también puede ser reconocida como divulgación cultural o extensión cultural. (Ruiz, 2004)

Gonzales Cuevas (1997) considera que la universidad moderna tiene cuatro funciones principales: investigación, enseñanza, educación profesional y la transmisión de una clase particular de cultura.

Pelikan (1992) por su parte menciona que las funciones universitarias se resumen en: avance del conocimiento a través de la investigación; extensión del conocimiento a través de la enseñanza a nivel de licenciatura y de posgrado; entrenamiento que comprende tanto conocimientos como habilidades en las escuelas profesionales de la universidad; preservación del conocimiento en bibliotecas, galerías y museos; y difusión del conocimiento a través de publicaciones académicas.

Otros autores señalan que las actividades principales de la universidad (Casas, 2005; Rodríguez, 1996; Carlos Tünnermann & de Souza, 2003) pueden centrarse en los siguientes ejes: docencia; formación para la especialización, formación de profesionales

para el mantenimiento y desarrollo de la cultura de una sociedad, actualización de profesionales para el mantenimiento y desarrollo de la cultura de una sociedad; investigación, formación para la investigación, investigación científica.

Quintana (2007) por su parte ofrece la visión de la universidad cómo un sistema de conocimiento tácito, pues su materia es el conocimiento; su función investigadora, descubre conocimiento; su función educadora, divulga y estructura conocimiento, y su función gestora, gerencia conocimiento.

Restringir la universidad a solo alguna de sus funciones sustantivas supone un inmediato efecto nocivo hacia su capacidad creadora, potenciadora de las relaciones sociales. La docencia debe continuar evolucionando hacia un modelo dónde conjuntamente con la investigación, y la extensión sean indisolubles. La investigación es clave para apoyar la innovación en las instituciones de educación superior, la cual debe estar orientada a producir soluciones o encontrar explicaciones a problemas de la sociedad.

La función de formación del personal universitario también debe interactuar con la innovación (Casas, 2005). Estas funciones están llamadas, atendiendo a su entorno y demanda social, a propiciar nuevas generaciones con un uso acentuado pero apropiado del conocimiento. Según Tünnermann y De Souza (2003):

Estos desafíos del aprendizaje conducen a respuestas académicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria y que deben inspirar los modelos educativos y académicos. Estas respuestas están en el orden de: la adopción del paradigma del aprender a aprender, el traslado del acento, en la relación enseñanza aprendizaje, a los procesos de aprendizaje, el nuevo papel de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo, o las formas educativas tales cómo el aprendizaje distribuido, el aprendizaje flexible, el aprendizaje en red, la educación en línea (Carlos Tünnermann & de Souza, 2003, pp. 19-20)

Las sociedades avanzadas demandan una educación superior en concordancia con la índole de sus problemas y de la sociedad, a los que se añade, junto a la tradicional enseñanza y el aprendizaje, el derecho al acceso y la participación de todos. Las instituciones de educación superior, al desarrollar sus misiones de educación, investigación, y dimensión social, son claves para el nuevo modelo de sociedad basada en el conocimiento capaz de responder a los grandes retos globales de las sociedades modernas del siglo XXI.

1.2.1. Retos actuales de la universidad en la sociedad del conocimiento

A opinión de Blanco (2007) los centros más prestigiosos del mundo universitario se han identificado con relativa facilidad con lo que representa el concepto de sociedad del conocimiento y han apostado por un nuevo diseño de sus métodos educativos.

Los nuevos estilos de formación que se enmarcan dentro del objetivo general de una pedagogía que busca, en la enseñanza–aprendizaje, el desarrollo de las competencias de los alumnos a través de estrategias didácticas que los expertos reconocen como metodologías activas.

Esta realidad es una manifestación hacia las instituciones de educación superior del siglo XXI las cuáles deben discernir su misión a partir de su propia consideración de ser centros donde el depósito del saber y la transmisión del mismo, deben tener impacto en la calidad de vida de la sociedad en general y en la de su propio entorno en particular.

Blanco (2007) coincide con Didriksson (2006) cuando considera que la diferenciación sustentada en la información, en los aprendizajes y en los conocimientos no puede desvincularse de los cambios que ocurren en las esferas socio-institucionales de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en general.

Por añadidura el papel que están jugando estos cambios en las instituciones universitarias se están revelando como fundamentales para la organización de la base

social más importante de la nueva economía. Hoy, asegura Blanco (2007) hay que reconocer un entorno en constante adaptación que genera manifestados niveles de desconcierto en la mayoría de los docentes.

Por otra parte Rojas (2003) asegura que las instituciones de educación superior no han comprendido cuál es su papel en la nueva economía. Una economía que aun estando basada en el conocimiento no acaba tampoco de sugerir con suficiente fuerza ningún camino a las entidades educativas y manifiesta:

Sería razonable pensar en una universidad dónde la excelencia en la pedagogía fuera un objetivo constante y no se convirtiera en un enunciado teórico más de los planes estratégicos; dónde la calidad de las formas de transmitir los conocimientos fuera un trabajo compartido entre docentes de las diferentes áreas del saber humano, es decir, un trabajo que retroalimente; dónde la investigación deje de ser tenida por un molesto requisito para la acreditación de las carreras, o para ascender en un hipotético, más que real, escalafón, sino, vista cómo parte ya interiorizada de una cultura propia, en la que la extensión hacia el entorno local o nacional sea por sí misma una fuente de conocimiento dónde retroalimentarse la sociedad y no una simple función, poco creíble, impuesta por la moda (Rojas Soto, 2003 , p. 6).

En este sentido Fainhloc (2006) plantea:

las universidades requieren de habilidades de riguroso entrenamiento relacionadas con estrategias cognitivas y metacognitivas, coherentes con el pensamiento superior, el sentimiento solidario y la acción automonitoreada de modo continuo que aún, en su opinión, escasean en las universidades (Fainholc, 2006 , p. 4).

Para esta autora las instituciones de educación superior deben llevar a cabo estrategias desde lo socio cognitivo hacia los procesos de identificación y análisis, apoyados en otros procesos interpersonales, e intrapersonales, de comunicación reticular, descentralizados y

mediados por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) que aún están poco incluidos en los currículos o en los procedimientos, de la educación universitaria y específicamente de la educación universitaria en América Latina.

Aunque no es un tema nuevo pues Vygotski (2004) así lo refleja cuándo expone que el aprendizaje debe ser andamiado y ajustado continuamente hacia la progresiva independencia de la persona que aprende (Vygotski, 2004), el proceso de la enseñanza/aprendizaje también es un tema de análisis para las instituciones de educación superior (Blanco Valbuena, 2007; Didriksson, 2006; Fainholc, 2006; Rojas Soto, 2003).

Se hace necesaria la presencia de variabilidades en los conceptos, de nuevas estructuras hacia el reconocimiento del conocimiento cómo un constructo abierto y cambiante, dónde los ambientes de enseñanza apoyen las intervenciones socioculturales y tecnológicas, dónde metas y acciones conduzcan al fortalecimiento del pensamiento y a la acción estratégica.

Para avanzar hacia tales objetivos, Tünnermann (2000) señala:

La médula del problema radica en que nos encontramos en una etapa de transición y por lo mismo crítica, entre la educación superior elitista y la educación superior masiva. Las actuales estructuras académicas responden a la educación superior elitista; por lo mismo, les es imposible, sin una profunda transformación, hacer frente al fenómeno de masificación. Son, en general, demasiado rígidas, poco diversificadas y carentes de adecuados canales de comunicación entre sus distintas modalidades y con el mundo de la producción y del trabajo. La homogeneidad de sus programas no les permite atender la amplia gama de habilidades, intereses y motivaciones de una población estudiantil cada vez más extensa y heterogénea; su excesiva compartimentalización contradice la naturaleza esencialmente interdisciplinaria del conocimiento moderno; su apego a los sistemas formales les impide servir con eficacia los propósitos de la educación permanente. (Carlos Tünnermann, 2000, p. 100)

Tanto en la reorganización de la universidad cómo en la transformación de la sociedad, en el proceso de vencer las anteriores limitaciones, el conocimiento interviene de formas sobresaliente. Hoy día, según Tünnermann & de Souza (2003) las economías más avanzadas se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento. Sin embargo, esta disponibilidad trae consigo otras consecuencias:

Las ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas y que esta centralidad hace del conocimiento un pilar fundamental de la riqueza y del poder de las naciones, pero, a la vez, estimula la tendencia a su consideración cómo simple mercancía sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada (Carlos Tünnermann & de Souza, 2003).

De ahí la significación de la universidad cómo agente cardinal para la transformación y el perfeccionamiento de la actual sociedad. Naturalmente y con independencia del desarrollo económico del contexto en que se encuentre la universidad, en cada uno de los casos, las estrategias diferirán y las de mayor complejidad corresponderán a instituciones y sistemas educativos de insuficiente consolidación.

En este sentido, la Unesco (Unesco, 1998), en su declaración mundial sobre la educación superior, concede a la universidad gran relevancia estratégica en la sociedad contemporánea al enunciar que:

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro (Unesco, 1998, párr. 1)

Apunta además esta declaración:

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento (Unesco, 1998, párr. 3)

Y a continuación se añade:

Los sistemas de educación superior, deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio... La incertidumbre no debe conducirnos a la perplejidad, sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento. Si el siglo XX fue el siglo de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, el presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad (Unesco, 1998, párr. 13)

Es así como la significación de la universidad de ser el mecanismo principal para el afianzamiento, transformación y modernización de la actual sociedad ocupa un lugar especial (Casas, 2002):

No se trata de la educación y la universidad en sus formas usuales y tradicionales, sino de todo un repensar de formas nuevas y diferentes, tanto de la educación cómo de la institución universitaria, impulsando tales cambios mediante los nuevos procesos y teorías de la innovación (Casas, 2005, p. 2).

Con relación a estas nuevas formas, Rincón (2008) realiza una reflexión con respecto a la ontología de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad:

El conocimiento se considera el motor de la productividad. Por tanto, la producción y gerencia del conocimiento es vista como un proceso que se da en forma cíclica-espiral. Esto resulta sumamente complejo, por cuánto la universidad juega tres roles distintos en la contribución al desarrollo y progreso de la sociedad. El primero y más

importante, es buscar nuevo conocimiento científico-tecnológico, humanístico y artístico, tanto básico, cómo específico, multidisciplinario (aplicado). El segundo, es formar el talento humano. Por último, la universidad actúa directamente cómo empresa, apoyando el proceso de transferencia de sus resultados de investigación. Además, la producción y gerencia del conocimiento en la universidad es muy compleja, porque toca un gran número de aspectos medulares de la organización, cómo son, entre otros, la calidad de los recursos humanos, los recursos financieros, la cultura (valores) y la tecnología” (Rincón, 2008, p. 174).

Hay una tendencia, a opinión de Rincón, (2008), a tratar en la universidad, el tema de la globalización, las TIC y la postmodernidad, en el plano empírico-fáctico y en el plano teórico-filosófico, cómo elementos que caracterizan a la realidad y que sirven de contexto a la producción y gerencia del conocimiento en la universidad. “Se asume una realidad desde el punto de vista del pensamiento sistémico y complejo, en que se adopta la existencia de un mundo de múltiples y diversas interacciones que constituyen las configuraciones que cada uno representa de manera particular” (Rincón, 2008, p. 173).

Cabe mencionar que la gerencia del conocimiento en la universidad, debe ocuparse también de las interacciones entre individuos, pues estas son las que propician la transferencia de conocimiento. En palabras de Larrea (2006):

La educación universitaria en la sociedad del conocimiento, debe ser dialógica, moverse desde el paradigma de la transferencia hacia el de la transformación; en otras palabras, el intercambio de conocimientos, de manera que el aprendizaje consista en una especie de pacto, de sintonía entre fuentes (docentes, estudiantes y otros), en la que ambas partes constaten una mejora de conocimientos entre el antes y el después. Esto implica una total apertura al diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen: ideológico, científico, religioso, económico, político, filosófico. Debe conducir a una comprensión compartida, fundada en el respeto de los

otros, pero unidos por una vida en común (Larrea, 2006, p. 27).

Es así que se demanda que las vías para relacionarse con la información y el conocimiento sean vitales, pues no basta con tener acceso a grandes volúmenes de información, es necesario tener las herramientas para procesarla.

En este sentido Albornoz (2001) expresa que en la emergente sociedad del conocimiento, las instituciones de educación superior están en la obligación de producir conocimiento y gerenciar el proceso de producción de conocimiento y, por tanto, deben redefinir la naturaleza del proceso de producción de conocimiento y el tipo de conocimiento que se debe producir en la universidad (Albornoz, 2001).

Ocuparse de paradigmas que explican la forma de gestión del conocimiento dentro de la investigación educativa tiene sentido por tres importantes motivos fundamentales:

La tendencia actual que con más fuerza está cambiando a las organizaciones y que traducido en términos educativos significa el advenimiento de nuevos campos laborales, nuevas habilidades y competencias que han de ser cubiertas, ante una explícita e ineludible necesidad del mercado laboral. La evidente necesidad de revisión epistemológica en conceptos clave como conocimiento, aprendizaje, enseñanza, por su aparente fractura entre la visión empresarial y la formativa, de las cuáles han de generarse contenidos, recursos, herramientas y procedimientos de trabajo en formato digital y global. La gestión del conocimiento interviene en espacios donde la población adulta es el común denominador y se requiere de estrategias específicas para la elaboración de aprendizajes en esta edad (Larrea, 2006, p. 27).

La perspectiva de la sociedad del conocimiento, presenta ausencias y problemas en la educación superior en ámbitos como los principios de la educación, los perfiles de egresados, las competencias por medio del establecimiento de nuevas mayas curriculares, el

establecimiento de aspectos éticos en el manejo de la información o el desarrollo de contenidos digitales.

Ante este contexto, la gestión del conocimiento se impone cómo respuesta a partir del reconocimiento de la importancia del conocimiento que se manifiesta, en este caso, en las realidades de las instituciones de educación superior.

La situación de cada universidad en este proceso de reconocimiento es sumamente diferente; cada una de las situaciones requerirá de esfuerzo y creatividad para alcanzar niveles superiores.

1.3. Proceso de identificación de conocimiento organizacional

La identificación de conocimiento es uno de los procesos medulares de la gestión del conocimiento (Dattero, Galup, & Quan, 2007; Laihonon & Koivuaho, 2011; Gilbert Probst, 2011; G. Probst et al., 2001).

Varios autores consideran que este proceso es la primera fase de la gestión del conocimiento lo que constituye en ocasiones parte del diagnóstico de las instituciones (Dattero et al., 2007; León, Ponjuán, & Rodríguez, 2009; Leung et al., 2010; Marín & Nieves, 2010; O'Dell & Grayson, 1998; Pérez Montoro, 2004). Por su parte otros autores consideran que es un poderoso medio, de la gestión del conocimiento, para mejorar el nivel de rendimiento de una organización (Daghfous, Ahmad, & Angell, 2013; Saad & Chakhar, 2012).

La gestión del conocimiento (GC), paradigma que reconoce el conocimiento cómo activo intangible que aporta valor a los procesos organizacionales, se reconoce cómo: todas aquellas acciones y recursos destinados a la potenciación del conocimiento organizacional por medio de sus procesos medulares. La GC ha transitado, de acuerdo con McElroy

(2000) por varias generaciones. A pesar de que el nuevo paradigma no completa las cuatro décadas, en la actualidad se afronta ya la tercera generación (Tabla 3).

Tabla 3. Enfoques de las generaciones de la gestión del conocimiento *.

| GENERACIONES DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO | ENFOQUES |
|---|---|
| PRIMERA GENERACIÓN | Énfasis en el desarrollo de plataformas TIC y de bases de datos para almacenar el conocimiento explicitado. Se enfoca a la gestión de los contenidos. |
| El éxito se adjudicaba a capturar, codificar y tener disponible el conocimiento en el momento adecuado principalmente por medio de las tecnologías de información y comunicación. | |
| SEGUNDA GENERACIÓN | Énfasis en el intercambio de conocimiento |
| El éxito se adjudicaba al establecimiento de espacios y condiciones adecuadas para el intercambio de conocimientos coadyuvando a posibilitar el cambio de las conductas. | |
| TERCERA GENERACIÓN | Énfasis en desarrollar nuevos conocimientos. Los nuevos conocimientos se desarrollan en forma colectiva |
| El éxito radica en posibilitar las condiciones idóneas para la creación colectiva de nuevos conocimientos. | |

***(Elaboración Propia)**

La tercera generación de los enfoques de gestión del conocimiento, enfatiza en los aspectos tratados en las dos generaciones anteriores y transita además, hacia la concepción de que los equipos de trabajo poseen un acervo de conocimiento que afloran y se potencian en ese contexto, permitiendo así, el desarrollo de nuevos conocimientos por medio de la acción colectiva y el aporte voluntario. Las organizaciones ya no están tan enfocadas a las operaciones organizativas sino a las actividades relacionadas con el conocimiento.

¿Qué es la identificación de conocimiento? ¿Cuáles son sus actividades? ¿A qué se dedica? A estas y otras interrogantes se les dará respuesta en este acápite.

Identificar conocimiento en las organizaciones significa reconocer los activos intangibles de las organizaciones (Guerra & Rojas, 2011; Laihonen & Koivuaho, 2011).

Los conceptos que definen la identificación de conocimiento (IC) (Tabla 4) están ligados principalmente a reconocer conocimientos:

Tabla 4. Identificación de conocimiento. Definiciones *.

| CONCEPTO | AUTOR |
|--|--|
| Análisis de la situación actual: esta etapa indica el primer paso hacia la gestión del conocimiento. Es muy importante conocer cuál es el estado actual de la organización. Ello permitirá “saber” en dónde se está parado. (Pablo Belly, 2004, p. 40.) | Pablo Belly |
| Las principales actividades son: (a) la identificación de los empleados sobresalientes y (b) la documentación de las lecciones aprendidas que se han obtenido de los buenos resultados, o de las razones para los fracasos. (Probst et al., 2001, p. 240) | Gilbert Probst, Steffen Raub, Kai Romhardt |
| Identificar la selección, implementación y eficacia de las actividades. (Schmitt, Probst, & Tushman, 2010, p. 140) | Achim Schmitt, Gilbert Probst, Michael L Tushman |
| Determinar el estado en que se encuentra el sistema de gestión del conocimiento al interior de la organización, con lo cual se van a definir las necesidades de conocimiento y de su gestión (tecnología, en procesos, personas y valores). (Peluffo & Catalán, 2002, p. 58) | Martha Peluffo, Edith Catalán. |

***(Elaboración Propia)**

Aunque existan sutiles diferencias en los anteriores manifiestos, todas las definiciones reconocen que el proceso de identificación del conocimiento es de vital importancia para las organizaciones, pues facilita la transparencia del conocimiento que se encuentra dentro y fuera de la organización y que llega a constituir un factor crítico para su éxito, indicando el primer paso hacia la gestión del conocimiento (Belly, 2004; Ho et al., 2012) .

Si queremos gestionar es necesario saber qué es lo que interesa gestionar, de forma que no se malgasten esfuerzos o recursos, este es uno de los problemas de la GC, que no siempre es comprendido (Pérez Montoro, 2004) La identificación del conocimiento es una operación crítica (Pérez Montoro, 2008), de cuya ejecución depende en gran parte el éxito de las operaciones posteriores desarrolladas en la GC:

No es posible transformar un conocimiento (de cualquier tipo) en valor para la organización si antes no estamos seguros que aquello que queremos transformar es o no genuino conocimiento. O dicho en otros términos, necesitamos saber en qué consiste el conocimiento para poder identificarlo y discriminarlo de aquello que no es conocimiento y no merece que se inviertan esfuerzos en su gestión (Pérez Montoro, 2008, p. 16).

La IC arroja la ubicación tanto del poseedor del conocimiento (tácito) cómo de las evidencias de actuación (explícito) de la organización. Esto trae consigo que se puedan evaluar capacidades y reconocer los puntos débiles en relación con sus competencias (Nieves, Villardefranco, & Del Río, 2009). Una vez que esté identificado dicho conocimiento, las organizaciones deben trazar estrategias para anclarlo, compartirlo, o usarlo entre sus integrantes (Nieves et al., 2009)

Las gestiones tradicionales de las organizaciones no están diseñadas para hacer visibles los conocimientos y mucho menos para ser identificados, lo que conlleva a realizar un proceso de identificación que necesita tiempo y recursos, por lo que no tiene sentido hacer manifiesto aquello que no se sabe si aporta a la organización.

Se debe perseguir identificar los conocimientos que poseen las diversas fuentes de la organización pero solo aquellos que lo ameriten (Turki, Saad, Kassel, & Gargouri, 2012), por eso uno de sus objetivos de la IC, es hacer transparentes los conocimientos de una organización y sus expertos (Frappolo, 2002; Hylton, 2002 ; Skyrme, 2001; Tiwana, 1999).

Con relación a la transparencia del conocimiento Lauer (2001) señala que:

“la identificación conocimiento adecuado, conocida como la transparencia del conocimiento, permite a los miembros de la organización encontrar lo que necesitan sin ineficiencia o duplicación de esfuerzos y disminuye la probabilidad de tomar decisiones desacertadas” (Lauer, 2001, p. 25).

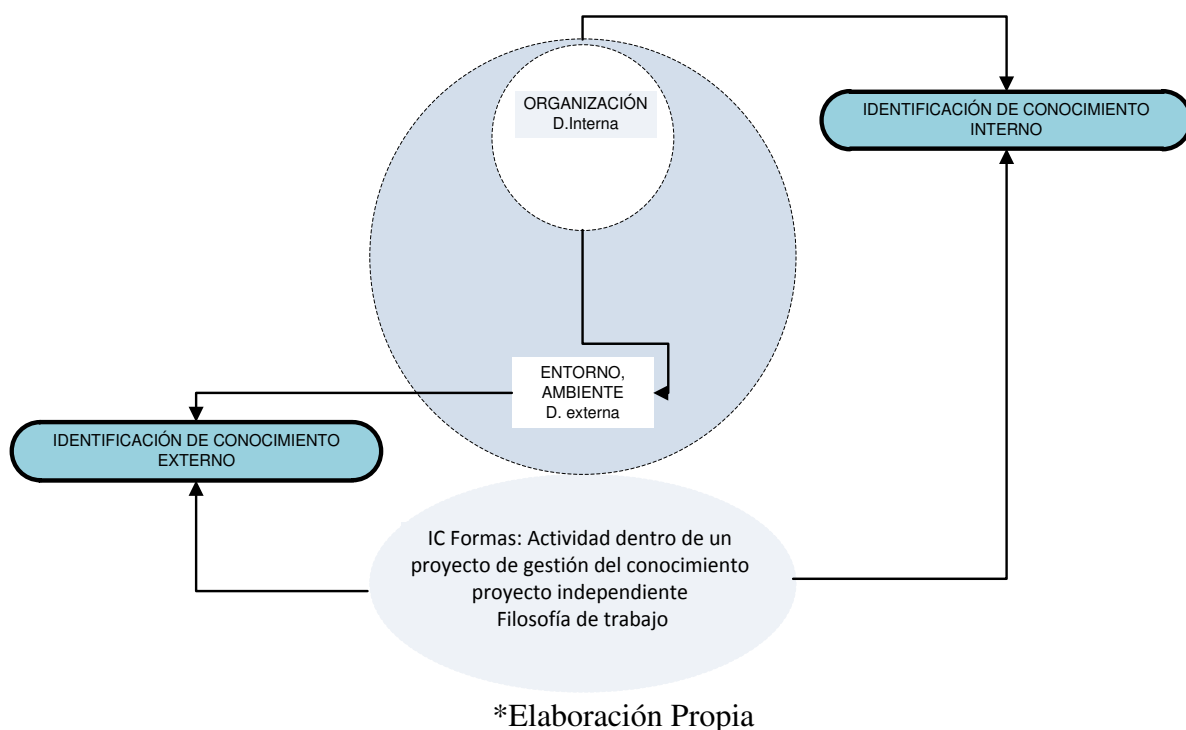
La IC persigue objetivos muy puntuales, los cuales tienen asociados resultados que beneficien y potencien el reconocimiento de los activos intangible de la organización. (Tabla 5).

| Tabla 5. Relación entre objetivos y resultados de la identificación de conocimiento*. | |
|--|---|
| OBJETIVOS | RESULTADOS |
| Identificar evidencias de actuación , formas de acceso, formatos utilizados | Usar de forma potenciada y colectiva el conocimiento existente dentro de la organización. Mejor aprovechamiento del conocimiento lo internalizado |
| Identificar capacidades internas y compararlas con la de los competidores | Dominio de fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas |
| Identificar buenas prácticas | Asimilar las buenas prácticas internas y externas Enriquecimiento de las rutinas y procedimientos |
| Identificar espacios de socialización y vías de comunicación | Permitir que el conocimiento fluya en la organización. Potenciación de procesos de creatividad e innovación |
| Hacer visible los expertos de la organización | Dominio de dónde se establecen procesos de creación de conocimiento. Dominio de los problemas resueltos y por quién |
| Hacer visible los vacíos de conocimiento | Conocer capacidades y puntos débiles con relación a sus distinciones |
| Determinar flujos de conocimiento | Dominio de los aportadores y receptores de información y conocimiento, pasivos y activos |

***(Elaboración Propia)**

La IC se manifiesta en dos ámbitos o dimensiones; uno interno y otro externo (Figura 6). También puede ser llevada a cabo como actividad dentro de un proyecto de gestión del conocimiento; como un proyecto independiente o como parte de la filosofía de la GC, donde se incluya en el diseño de los procesos y actividades, la posibilidad de reconocimiento de activos relevantes para la organización.

Figura 6. Dimensiones y Manifiestos de la IC*.



Tanto en los ámbitos o dimensiones internas y externas la IC se enfoca a investigar y reconocer los poseedores de conocimiento estratégicos, expertos; logros y resultados relevantes; buenas prácticas, déficit de conocimiento; vacíos y malas prácticas, asesoramientos e intercambios; flujos de conocimientos y vías de comunicación; herramientas tecnológicas, rutinas, valores por solo citar algunos activos.

En lo que se ha llamado dimensión interna, es importante tener en cuenta que para comenzar un proceso de identificación del conocimiento, las organizaciones deben tener bien claro su objetivo al llevar a cabo este proceso y cuál es su relación con los elementos rectores de la organización (objetivos, misión y visión).

De esta forma se facilita el examen de aquellos conocimientos que constituyen factores críticos del éxito; los cuáles de no estar presentes, la actividad no tendría sentido. La creación de inventarios del conocimiento y transparencia del conocimiento no son un fin en sí mismas sino que tienen sentido desde el punto de vista de los objetivos de la

organización (Probst et al., 2001). Las organizaciones deben identificar los factores de riesgo que llevarán a la pérdida del conocimiento relevante y de ser así trazarse estrategias emergentes para retenerlo. (Nieves et al., 2009).

El conocimiento es inherente a la persona y no se distingue fácilmente. En una organización se hace cada vez más importante identificar internamente dónde está ese activo, a qué nivel organizacional se encuentra, o qué nivel de dominio se posee sobre un tema (Daghfous et al., 2013). Al llevar a cabo este proceso se determinan también las fuentes de consulta, o procedencia del conocimiento:

La identificación selectiva del conocimiento produce un nivel de transparencia que permite a las personas orientarse dentro de una organización y obtener mejor acceso al conocimiento externo, posibilitando sinergias, establecimiento de proyectos en cooperación y contactos valiosos. De este modo, la organización hace un uso más eficaz de los recursos tanto internos como externos e incrementa su propia capacidad para reaccionar de manera adecuada (G. Probst et al., 2001, p. 73)

En este sentido resulta de importancia reconocer a los integrantes que contribuyen a mejorar la gestión organizacional, y establecer mecanismos para recompensarles darles un cierto margen de actuación (Thomas Davenport & Prusak, 2003).

Otra de las actividades en las que se enfoca la identificación del conocimiento es el análisis de evidencias de lecciones aprendidas (Ologbo & Nor, 2012; Gilbert Probst, 2011). Estas lecciones aprendidas, pueden formar parte del registro de evidencias de procesos o proyectos las cuáles se estructuran durante o después de haberse llevado a cabo.

En la mayoría de los casos son filosofías de trabajo ya instauradas que forman parte de un enfoque consciente o no, de la organización, hacia la gestión del conocimiento. Los involucrados describen las buenas y malas prácticas así como las oportunidades o

dificultades encontradas (Ologbo & Nor, 2012), la cuáles son estandarizadas, registradas, diseminadas y puestas al servicio de toda la organización. El proceso de identificación del conocimiento analizará estas evidencias y su aplicación, así como su temporalidad.

La mirada hacia la memoria organizacional¹⁴ (Pérez, 1998) puede incluirse o relacionarse con los aspectos de lecciones aprendidas. Pero en su caso se enfoca fundamentalmente al registro de; la historia de la organización, la producción intelectual, el desarrollo de bienes y servicios, los premios, las construcciones o remodelaciones, entre otros, siendo muy útil en la búsqueda de innovaciones más eficientes (Jain & Kogut, 2014).

Al mejorar las organizaciones su capacidad de evolución teniendo en cuenta su historia, pueden lograr identificar mejores formas de hacer las cosas (Jain & Kogut, 2014). El proceso de IC debe incidir en escudriñar en sus anales, o fomentar su diseño, implantación y acceso. Una vez identificados estos elementos se logrará organizar toda la producción intelectual generada y será la base para la creación o utilización de la memoria organizacional (Nieves & Sanchez, 2009)

Un de las actividades más complejas dentro del proceso de IC es la de identificar elementos de cultura organizacional. Debido a esta complejidad algunas investigaciones se enfocan a identificar unidades que favorezcan la gestión del conocimiento (Rezvani, Ghods, Farid, & Salehi, 2013) cómo son: la disposición a compartir conocimiento (Esmaeilpour & Taheri, 2014), las formas de comunicación y las estructuras organizativas (Bogdan, Ancusa, & Caus, 2013), o las evidencias de capacitación para y por los integrantes de la organización,.

¹⁴ La memoria organizacional se define cómo el lugar dónde se almacena el conocimiento organizacional generado en el pasado para utilizarlo de forma racional en el presente y en el futuro, con la característica que este repositorio sea de fácil acceso por todos los miembros de la organización.

En este sentido no deben descuidarse las rutinas, los valores; “la identificación de las reglas no escritas conduce a una mejor comprensión de la dinámica social dentro de la fuerza de trabajo” (G. Probst et al., 2001, p. 79).

El establecimiento de relaciones de empatía, asesorías y colaboración pueden ocurrir de forma espontánea en las organizaciones, pero estas también pueden ser inducidas por políticas y filosofías de trabajo de manera que conduzcan más a un ambiente de apoyo y fomento de buenas relaciones que a la competitividad (Borges, 2013).

Se hace necesario preguntar a los empleados con quién comentan su trabajo, en quién confían y quién asesora a quién pregunta o responde sobre asuntos profesionales, sus rutinas, actividades, logros, problemas, experiencias de manera que se puedan establecer los flujos de información/conocimiento y espacios de socialización dónde se intercambian, debaten o se forman conceptos y valores organizacionales.

Resulta inevitable en el transcurso del proceso de IC no determinar los vacíos de conocimientos, máxime si afectan directamente a los objetivos de la organización (Qiu, Wang, & Nian, 2014). Después de identificar estos vacíos, es necesario ubicar cómo poder captarlo o potenciarlo (Nieves et al., 2009).

Debido a que se conoce lo que se tiene y se carece a la vez, “la identificación de lagunas en el conocimiento y habilidades propias, puede ser un activador eficaz para los procesos de aprendizaje” (G. Probst et al., 2001, p. 73). A opinión de Probst (Probst et al., 2001) la identificación del conocimiento se realiza con un inventario y registro del nivel y dominio sobre los temas relevantes tanto del que es posible encontrar en la organización cómo el que esta fuera de ella.

Este descubrimiento conlleva a rediseñar o establecer estrategias para que la organización reaprenda y pueda cubrir los vacíos de conocimiento existentes, los cuáles, en

muchos casos, han ido surgiendo debido a cambios en las condiciones exógenas y endógenas de la organización (Haider, 2014).

Las fuentes para salvar este vacío pueden estar localizadas en el interior de la organización y es tarea del proceso de IC reconocerlas. Sin embargo, esto no siempre sucede así, por lo que hay que realizar esfuerzos por localizarlos en el ambiente externo a la organización.

Con relación a la IC externo, sus actividades contemplan identificar los conocimientos que se encuentran en posesión de los agentes sociales¹⁵. Estos agentes sociales, mantienen una constante interrelación con la organización y constituyen una fuente valiosa de conocimiento.

Este proceso está caracterizado por el estudio y representación de una organización con respecto al conocimiento existente en su entorno; identificar los factores claves que distinguen a otras instituciones, identificar procesos o actividades similares y su forma de llevarla a cabo así como sus resultados

El proceso de identificación de conocimientos, al realizar sus actividades, debe prescindir de las jerarquías entre los integrantes de la organización en aras de romper las barreras de transmisión de conocimiento y permitir una mejor interrelación comunicativa entre sus miembros

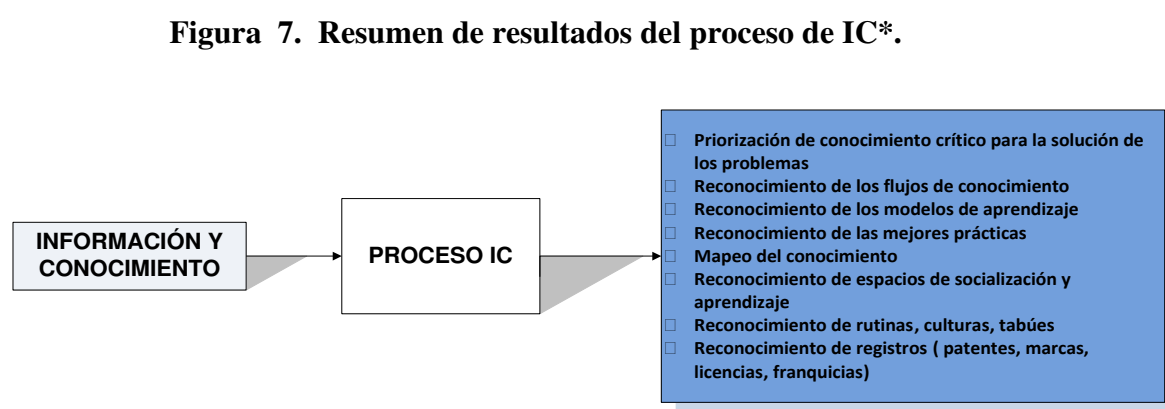
La naturaleza dinámica de la GC, promueve que sus constructos sean vistos como forma de cultura organizacional, cómo paradigma de trabajo y no solo cómo un objetivo a cumplir. Este aspecto permite que procesos cómo: la identificación de conocimientos, puedan manifestarse o estén implícitos en los procedimientos de trabajo, de manera que al

¹⁵ El término utilizado en inglés es stakeholder . Definido por R.E.Freeman en su obra: "Strategic Management: A Stakeholder Approach", para referirse a cualquier grupo o individuo identificable, externo a una organización , que producto de las decisiones y objetivos de esta pueden afectarla o ser afectados ya sea de forma positiva o negativa, y con los cuáles la organización mantiene una relación.

formularlos, se prevea la posibilidad de poder reconocer en la organización a los poseedores del conocimiento estratégico, las buenas prácticas, las relaciones idóneas, o los flujos de conocimiento. .

1.3.1. Beneficios de la identificación de conocimiento

La identificación de conocimiento es un proceso que conlleva múltiples actividades. El fin principal es obtener resultados que difieran positivamente de las condiciones con las que se inicia (Figura 7):



***Elaboración Propia**

Estas actividades suponen una serie de beneficios para la organización en tres dimensiones: estratégica, cognitiva y estructural.

Desde la dimensión estratégica, el proceso de identificación del conocimiento, permite la formulación de objetivos concretos para la aplicación de acciones, que posibiliten el examen de los activos que resultan claves para el éxito de la organización. De esta forma se potencia el desarrollo de estrategias que aseguran la aplicación de los restantes procesos de la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional.

Desde la dimensión cognitiva, el proceso de identificación del conocimiento permite el reconocimiento de los principales núcleos de conocimientos que apoyan los procesos organizacionales, y que constituyen fortalezas de la organización. Logra además un uso

práctico del conocimiento en función del campo de actividad de la organización. Y detecta los principales vacíos de conocimiento.

Desde la dimensión estructural, el proceso de identificación del conocimiento posibilita una visión de los recursos y personas disponibles por la organización para la gestión del conocimiento. Determina además, las rutinas que posibilita la generación o potenciación de una cultura organizacional que favorezca la generación, socialización y uso del conocimiento. Por otra parte permite mejorar la comunicación interna en la organización al difundir y aplicar reglas para la comunicación. De esta forma se fortalece la retroalimentación y se facilita el intercambio de conocimientos e informaciones, entre los integrantes de una organización.

1.3.2. Dificultades para la identificación de conocimiento

Debido a la naturaleza y características del conocimiento resulta sumamente difícil poder identificar todo el conocimiento existente en una organización ya sea desde el punto de vista individual, grupal, u organizacional. Los proyectos de identificación de conocimiento deben trazarse metas y objetivos con el fin de puntualizar sus acciones. Esta situación por una parte posibilita que los esfuerzos sean alcanzables, pero limita el accionar del proceso de identificación pues solo se concentran en identificar manifestaciones puntuales.

Otro elemento que dificulta el proceso de identificación de conocimiento, es el hecho que en las metodologías, no se especifica si se realiza una selección de los activos de conocimiento para ser reutilizados, por ejemplo para los procesos de aprendizaje organizacional.

Esta selección es de suma importancia pues no todos los activos de conocimiento (AC) presentes en la organización, inciden de igual manera en su exitoso desempeño. Solo aquellos que caracterizan a la organización de forma positiva y que están

relacionados con los objetivos de la organización serán los idóneos para que la organización pueda aprender de ellos.

Este subproceso de filtrado, dentro del proceso de identificación declara la relación entre los activos de conocimientos identificados y su aporte a la organización otorgando un valor añadido, un salto cualitativo a estos AC y potenciando su impacto como activos para el aprendizaje organizacional (AAO). Estos activos serán los susceptibles a ser reutilizados, potenciados y socializados en aras del aprendizaje organizacional.

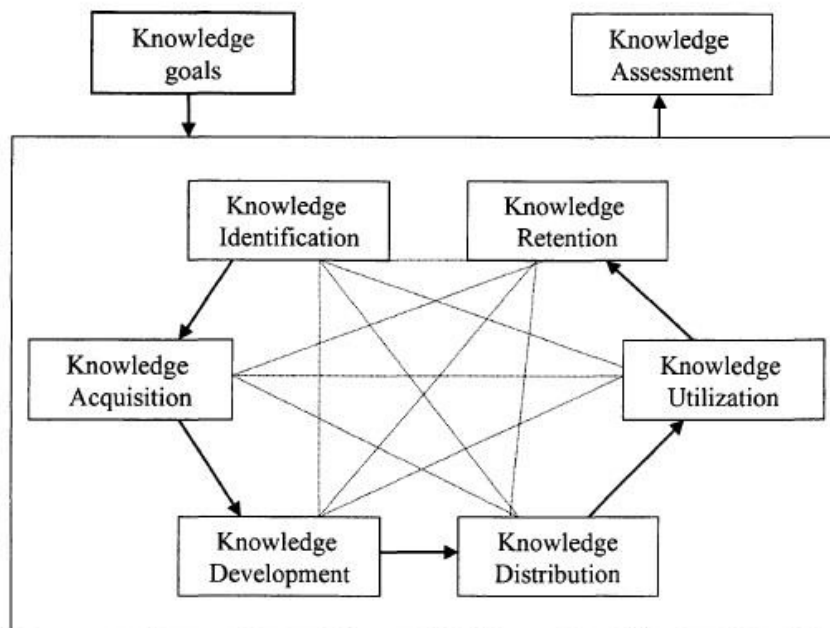
Los AAO son factores críticos del éxito; tienen una característica esencial, si no están presentes la actividad de la organización carece de sentido.

1.3.3. Relación del proceso de identificación de conocimiento con otros procesos de la gestión del conocimiento

Los resultados del proceso de identificación de conocimiento (IC) fortalecen el ejercicio otros procesos de la gestión del conocimiento al proyectar una idea más clara sobre las formas, vías y métodos más efectivos para buscar, adquirir o potenciar el conocimiento organizacional, en función de las características particulares de una entidad y sus integrantes.

Al tomar como base los procesos descritos por Probst, Raub y Romhardt (2001), (Modelo 1), y como punto de referencia el proceso de identificación de conocimientos, es posible explicar la relación constante y transitiva entre los procesos de este modelo.

Modelo 1. Procesos medulares de la administración del conocimiento (Probst et al., 2001)



El proceso de adquisición del conocimiento (AC) se ocupa de obtener los conocimientos que le son pertinentes, a las organizaciones, para el desarrollo de sus funciones. En este sentido se establecen redes (internas y externas) que apoyan la gestión de este proceso y promueven la innovación (Lopez & Esteves, 2013).

Las acciones que estas redes llevan a cabo se enfocan a: declaración y asignación de tutor-aprendiz, al adiestramiento, capacitación, y contratación de personal, o a la introducción de tecnología, según sea el caso. Otras de las actividades que desarrollan, es la exploración de los múltiples mercados de conocimiento para localizar los más apropiados, pues no siempre los mecanismos disponibles son los más eficientes (Vásquez-Bravo, Sánchez-Segura, Medina-Domínguez, & Amescua, 2014) .

La IC tiene relación con el proceso AC, al dar a conocer los saberes que la organización no posee. Es tarea del proceso de adquisición decidir qué conocimientos deben obtenerse de forma prioritaria y cuáles serían las vías y formas de lograrlo.

Con relación al proceso de desarrollo del conocimiento es posible mencionar que se ocupa tanto de maximizar procesos y perfeccionar saberes cómo de generar nuevas habilidades que no existen en la organización. León (León et al., 2009) asegura que:

es un proceso dónde se propicia el establecimiento de un ambiente que favorezca el surgimiento de nuevas ideas para fomentar la innovación y de esta forma, generar soluciones que contribuyan al progreso de la sociedad en general (León et al., 2009, p. 4).

La relevancia de estos saberes recae en el impacto positivo que tienen para el desempeño organizacional, pues están directamente relacionados con habilidades y competencias de alta especialización.

Al compartir el conocimiento, se socializan los saberes y se promueven las relaciones entre los individuos de una organización o entre organizaciones. Llevar a cabo este proceso implica habilidades tanto de los portadores cómo de los receptores de al momento de expresar y absorber el nuevo conocimiento.

El proceso de identificación del conocimiento tiene relación con este proceso pues resulta válido compartir por ejemplo; rutinas, buenas prácticas, el saber cómo hacer las cosas, utilizando los espacios de socialización o las herramientas tecnológicas disponibles, que previamente se han identificado.

El proceso de retención del conocimiento permite dejar atesorados los conocimientos en la organización y minimizar los riesgos de pérdida por abandono de personal o casos de fuerza mayor. Las estrategias de retención transitan desde el establecimiento acciones para lograr una baja rotación del personal, hasta el desarrollo de patentes, y el registro de eventos históricos. Lo importante es retener la mayor cantidad de

conocimiento valioso dentro de la organización y utilizar un sistema de recuperación que permita el acceso y el uso adecuado.

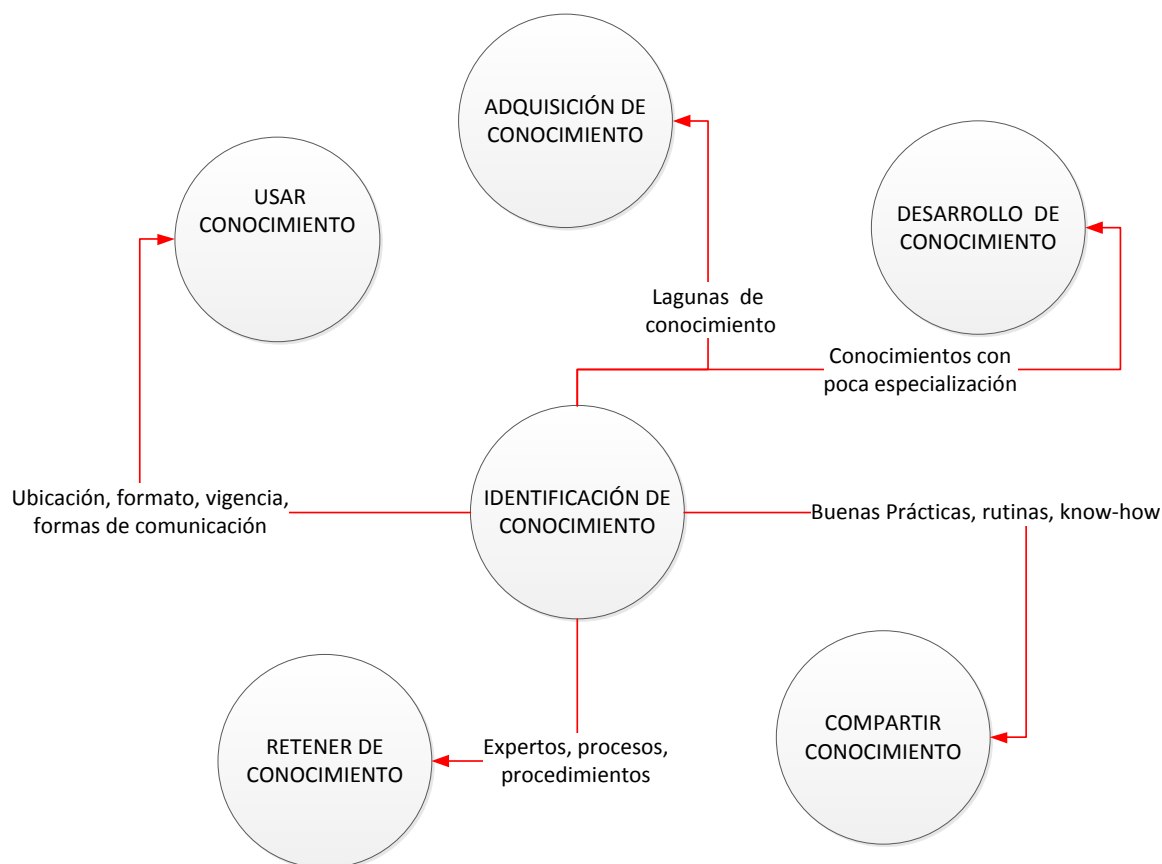
El proceso de identificación de conocimientos se relaciona con este proceso ya que enuncia a los expertos, así como los procesos de vital importancia para la organización y que no se deben perder. Es tarea del proceso de retención del conocimiento trazar estrategias para que los conocimientos vitales permanezcan en la organización

Usar el conocimiento, en el ambiente laboral, significa que se conoce lo que se posee y se emplea para el ejercicio de sus funciones. Usar el conocimiento repercute entonces en: la toma de decisiones, la resolución de problemas, la investigación, el desarrollo de nuevos productos y servicios entre otros.

El proceso de identificación de conocimiento guarda relación con este proceso ya que proporciona la ubicación de los saberes, el formato en que se encuentra, la vigencia, o quiénes lo utilizan. Estas particularidades permiten implementar estrategias para la explotación de los recursos cognitivos que posee la organización.

El objetivo de establecer las convergencias enunciadas anteriormente, es el de ejemplificar el impacto, que puede tener el proceso de identificación de conocimiento, cómo fuente para maximizar los resultados de otros procesos de la gestión del conocimiento. A modo de resumen se declara en la figura 8 los aportes que este proceso realiza.

Figura 8. Aportes de la identificación de conocimientos a los restantes procesos de la GC*.



***Elaboración Propia**

Continuando con el modelo de Probst (2001) (ver Modelo 1), la relación entre los procesos mencionados está orientada por dos aspectos: los objetivos de conocimiento y la evaluación del conocimiento.

Los objetivos del conocimiento entran a la sinergia de los procesos como insumos que determinan la actuación de los procesos, por su parte la evaluación, se visualiza como el resultado de esta actuación.

De acuerdo con Lauer:

la meta u objetivos de conocimiento es la que orienta la gestión del conocimiento, la articulación de los objetivos de conocimiento puede proporcionar una serie de ideas

sobre todo porque es probable que sea una nueva actividad para la evaluación del conocimiento (Lauer, 2001, p. 28)..

“Knowledge goals” cómo también se le nombra a estos objetivos son esenciales en los proyectos de gestión del conocimiento y en los procesos de aprendizaje organizacional. Probst (2001) señala que “solo si se formulan objetivos específicos, el aprendizaje organizacional será eficaz” (G. Probst et al., 2001, p. 41).

Probst (2001), ubica en tres niveles a los objetivos del conocimiento:: nivel normativo, nivel estratégico y nivel operacional, los cuáles no se sustituyen sino que se complementan en aras de coadyuvar en forma sinérgica a los objetivos organizacionales:

Los objetivos de conocimiento normativo pertenecen al panorama general de la política de la compañía y a todos los aspectos relacionados con la cultura corporativa de la misma. Después se establecen los objetivos de conocimiento estratégico para los programas a largo plazo, dirigidos a hacer realidad dicho panorama. Por último, los objetivos de conocimiento de operaciones garantizan la implementación de los programas estratégicos en las actividades cotidianas de la empresa (G. Probst et al., 2001, p. 45).

La fijación de metas incide directamente en identificar aquellos activos de conocimiento específicos para el desarrollo de las actividades organizacionales y que contribuyan al aprendizaje organizacional. Pues de otra forma el “aprendizaje se convertirá en poco más que una metáfora, poco clara, de cambios y mejoramiento continuos” (G. Probst et al., 2001, p. 41).

1.3.4. Instrumentos metodológicos para la identificación de conocimiento¹⁶

La identificación del conocimiento es un proceso que requiere un marco de tiempo amplio y la utilización de herramientas y técnicas específicas para lograr su desarrollo eficaz.

¹⁶ En este trabajo instrumentos metodológicos incluye metodologías, modelos, pasos estructurados, y técnicas

En ocasiones, puede resultar fácil para un individuo expresar con claridad aquellos conocimientos que emplea en el desarrollo de sus funciones. Sin embargo, esto también se comporta de manera contraria, pues el desarrollo de una determinada actividad requiere de la actuación de saberes que no pueden ser expresados con el mismo nivel de facilidad, sobre todo si intervienen valores, creencias o ideas que son altamente personales es decir tácitos.

Otro evento que sucede con el proceso de identificación del conocimiento es que las técnicas y métodos que utiliza varían entre el conocimiento tácito y el explícito, pues las características de ambos tipos de conocimiento, en especial el tácito, imponen requerimientos específicos al aplicar un método que pretende identificarlo (Taylor, 2007).

Taylor (2007) propone el método de entrevistas sobre decisiones críticas, para obtener descripciones específicas centradas en el comportamiento sobre el rendimiento laboral. Este método ayuda a los individuos a reconocer y articular sus conocimientos sobre una situación de interés, tomando en cuenta dos aspectos base para la toma de decisiones: el contexto y la experiencia. Básicamente, este tipo de entrevista, se enfoca en las acciones que tomaron los individuos para resolver determinadas situaciones y ayuda a revelar las prácticas actuales del individuo más allá de sus teorías de acción.

El contexto, uno de los elementos mencionados anteriormente, resulta esencial para hacer visibles los conocimientos tácitos (Mulder & Whiteley, 2007; Snowden, 2000). Para desarrollar los contextos Mulder y Whiteley (2007), toman como base las actividades que desarrolla la organización, a partir de sus estrategias, funciones, tareas, metas, productos, procedimientos y fuerzas impulsoras.

Por su parte, Snowden (2000), prefiere conformar el contexto a partir de anécdotas. El empleo de las anécdotas, también es utilizado por la entrevista nombrada contar historias¹⁷ (Denning, 2005). Este tipo de entrevista demanda que los individuos narren experiencias sobre determinados problemas que enfrentaron y lo que hicieron para resolverlo.

En cambio, los métodos de identificación de conocimiento explícito, se inscriben principalmente en áreas de las ciencias de la información, específicamente la gestión de información y la gestión documental, la infometría, el análisis del discurso, y la visualización o representación del conocimiento.

Esta diferenciación no limita a aquellas investigaciones que entrelazan métodos para identificar ambos tipos de conocimientos, buscando la potenciación de los resultados.

El análisis de estudios más recientes, revela que la utilización de técnicas y métodos varía considerablemente, dificultando en ocasiones su extrapolación, debido a que fueron concebidos para contextos muy específicos.

No obstante, es posible reconocer los siguientes elementos: el estudio de casos (Algorta & Zeballos, 2011; Dalkir, 2013; Guerra & Rojas, 2011; Laihonon & Koivuaho, 2011; Leung et al., 2010); la utilización de entrevistas a los ejecutivos y decisores (Choy, 2004; Nomura, 2005; Schwikkard, 2004; Turki et al., 2012) las cuáles tienden a: determinar aspectos y objetivos que se persigue con la identificación del conocimiento, obtener la perspectiva estratégica sobre los requerimientos de gestión del conocimiento de la organización, clasificar los procesos sensibles para la localización de conocimiento, o lograr el apoyo de los responsables de la entidad; hacer visibles los activos y las formas de transferencia y los expertos (Borges, 2013; Dalkir, 2013; Guerra & Rojas, 2011; Hylton, 2002; Nomura, 2005); la utilización de cuestionarios (Borges, 2013; Choy, 2004; J

¹⁷ El termino original en ingles se denomina *storytelling*

Liebowitz, Rubenstein-Montano, McCaw, Buchwalter, & Browning, 2000); el análisis de la cultura organizacional por medio de la interacción en la redes sociales y el impacto de factores internos y externos (Bogdan et al., 2013; Rezvani et al., 2013); y el reconocimiento de la áreas o procesos claves de la organización (Daghfous et al., 2013; Gil Montelongo, López, & Pérez, 2009; Housel, 2001 ; J Liebowitz et al., 2000).

1.3.4.1. Modelo ASHEN¹⁸.

Snowden (2000) desarrolló el modelo ASHEN (Snowden, 2000) cómo forma de identificar lo que saben las personas, y proceder a realizar acciones de forma inmediata, partiendo de la premisa que no siempre es fácil decir lo que se conoce.

En ASHEN se destaca que los individuos son capaces de recordar mejor lo que saben hacer, en el momento que necesitan saberlo, en vez de responder la pregunta: “¿Qué sabes hacer?” Para resolver esto, se facilita a las personas un contexto en el que se develan; los puntos de revelación del conocimiento , que no son más que momentos en los que se utilizan o se crean ciertos conocimientos. Estos puntos admiten valores, juicios, decisiones, aprendizajes o soluciones a problemas.

El método propone el análisis previo de las anécdotas de los miembros de una organización, las cuáles deben abordar las experiencias sobre el desarrollo de las funciones y a partir de ahí se identifican los puntos de revelación del conocimiento para cada una de las situaciones abordadas. Se compone de cinco aspectos; los artefactos u objetos, las habilidades, la heurística, la experiencia y el talento natural (Snowden, 2000):

Los artefactos u objetos se refieren a todo:

el conocimiento existente y explicitado y / o codificado, así como la información dentro de una organización. Los procesos, documentos, archivos, bases de datos que

¹⁸ ASHEN-por sus siglas en inglés, es un término mnemónico que representa los siguiente: Artefactos, Habilidades (skills), heurísticas, experiencias y talento natural (natural talent).

abarcen el conocimiento codificable en mayor o menor grado de éxito (Snowden, 2000, "Artefact", párr. 1).

La cuestión es la gestión para eliminar la duplicidad de conocimientos y lograr la optimización general y de este tipo de artefactos a las áreas que los necesitan. Un aspecto importante para Snowden (2000), es el momento y los espacios en que se utilizan los artefactos, pues proporcionan situaciones naturales dónde se crea conocimiento.

Las habilidades, se refiere a las acciones que se realizan con éxito, en este aspecto el tiempo es un elemento que se considera relevante. "Es tarea de la administración catalogar las habilidades, entender el horizonte de tiempo y los recursos necesarios para su adquisición y planificación" (Snowden, 2000, "Skills", párr.2).

La heurística, se refiere a la forma "efectiva de tomar decisiones cuándo todos los hechos no son conocidos -o no se pueden conocer en el tiempo disponible" (Snowden, 2000, "Heuristic", párr. 2), son "los medios por los cuáles los expertos y / o profesionales toman decisiones en condiciones de incertidumbre" (Snowden, 2000, "Heuristic", párr.2).

Para Snowden (2000), la esencia de la heurística es que tiene bordes difusos, pero considera que ahí radica su poder. La heurística, al ser eminentemente tácita, es difícilmente imitable, pero al ser una regla posible a seguir puede convertirse en una buena práctica y de ahí en un artefacto para la organización.

La experiencia, es el componente más valioso y más difícil de los activos tácitos de una organización. Se le considera difícil por dos razones: "la experiencia puede ser colectiva y no individual y la replicación de la experiencia puede no ser práctica o razonable" (Snowden, 2000, "Experience", párr. 2).

El talento natural, también es un componente difícil:

Se puede mejorar la capacidad para detectarlo, se puede identificar y fomentar su desarrollo y tratar de evitar que

las políticas corporativas no permitan su realización, pero no se puede fabricar, transferir ni imitar (Snowden, 2000, "Natural talent", párr.2)

El método ASHEN tiene la particularidad de estar enfocado al conocimiento tácito y sienta las bases para una aproximación a la comprensión de los activos intelectuales de una organización. La propia naturaleza del conocimiento tácito lo hace difícil de aplicar, pero sus fortalezas radican en lo general de sus componentes que posibilitan su adaptación a diferentes contextos.

1.3.4.2. Metodología ONTO-KAUDIT

La metodología ONTO-KAUDIT (Gil Montelongo et al., 2009) consta de tres fases: la primera se refiere al análisis que consiste en una revisión general de la organización (aspectos estratégicos, de procesos) y el establecimiento de criterios para su valoración; la segunda etapa es de desarrollo, comprende la realización de la auditoría del conocimiento en la organización y la tercera etapa es de resultados y seguimiento, para gestionar y potenciar el conocimiento organizacional (Tabla 6).

Tabla 6. Fases Metodología ONTO-KAUDIT

| |
|--|
| FASE "A" ANÁLISIS. |
| A. 1 Conocer la Información Estratégica e identificar los procesos. |
| A. 2 Establecer criterios estratégicos e identificar los procesos clave. |
| A. 3 Establecer criterios de GC y priorizar análisis de procesos clave. |
| FASE "B" DESARROLLO |
| B. 1 Sensibilizar personas clave sobre gestión y auditoría de conocimiento |
| B. 2 Obtener las tareas de los procesos clave seleccionados |
| B. 3 Elaborar el mapa de conocimiento |
| B. 4 Clasificar y valorar activos y flujos del conocimiento |
| B. 5 Obtener y analizar el inventario del conocimiento |
| B. 6 Obtener y analizar los flujos del conocimiento |
| FASE "C" RESULTADOS Y SEGUIMIENTO |
| C. 1 Elaborar el informe de auditoría y entregar resultados |
| C. 2 Auditar el conocimiento de manera continua |

La metodología ONTO-KAUDIT propone básicamente aspectos cómo el reconocimiento de; los flujos de conocimiento, los aspectos estratégicos de la organización y la utilización de herramientas para la representación del conocimiento cómo forma de visualización para hacer que el inventario pueda ser accesible para su uso.

La particularidad de esta metodología radica en que se basa esencialmente en los procesos claves organizacionales, sin circunscribirlos a las funciones o capitales de la organización.

1.3.4.3. Metodología de Lauer & Tanniru

Lauer & Tanniru (2001) basándose en el modelo de Probst (2001), proponen una metodología para identificar conocimiento sustentada en tres aspectos fundamentales (Lauer, 2001):

1. Articular los objetivos de la gestión del conocimiento que incluyen objetivos normativos, estratégicos y operativos.
2. Describir cada proceso de conocimiento (identificación del conocimiento, adquisición del conocimiento, desarrollo del conocimiento, distribución del conocimiento, utilización del conocimiento y retención del conocimiento), y su relación con la estructura organizativa, las personas y la tecnología (entorno socio-técnico).
3. Evaluar la eficacia de cada proceso en este entorno, es decir, si está cumpliendo con los objetivos de conocimiento articulado en el paso 1.

Para estos autores el énfasis recae en el conocimiento tácito, por eso su centro de mira son las personas y las relaciones que establecen. La metodología describe cada proceso del conocimiento y su relación con la estructura organizacional.

1.3.4.4. Metodología Hermida y Marín

Los trabajos desarrollados por Hermida (2009) y Marín (2009) presentan, desde sus particularidades, pasos semejantes para llevar a cabo la identificación de conocimientos.

El desarrollo de estas metodologías mencionadas tiene su base en la gestión de información y en las auditorías de información. Marín (2009) con un enfoque de procesos y Hermida (2009) con un enfoque hacia gestión documental (Tabla 7).

Tabla 7. Descripción de metodologías desarrolladas por los autores Hermida (2009) y Marín (2009)*.

| Hermida (2009) | Marín (2009) |
|--|--|
| <p>Etapas I: Análisis de la organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y definición de la misión, visión, valores y objetivos de la institución. • Identificación de la estructura jerárquica de la institución. • Identificación del marco legal en que opera la entidad. • Identificación de la política de información. • Identificación de los procesos principales de la organización. • Identificación de las funciones de cada una de las direcciones. • Identificación de los sistemas. • Identificación de los activos de la propiedad intelectual con que cuenta la entidad. • Identificación de los competidores, clientes y proveedores de la organización. • Identificación de elementos que caracterizan a sus trabajadores. | <p>Etapas I: Planificación de la investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparación del investigador • Recursos a utilizar • Concientización hacia la organización • Selección de métodos y herramientas a emplear para el análisis y procesamiento de la información. |
| <p>Etapas II: Planificación y recopilación de información.</p> <p>Alcance, selección de la muestra, procedimientos y métodos, cronogramas de trabajo, recursos necesarios y disponibles.</p> <p><u>Técnicas empleadas</u></p> <p>Observación, análisis documental</p> <p>Entrevista</p> | <p>Etapas II Aplicación de técnicas de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de la muestra • Diseño de herramientas de investigación • Aplicación de herramientas de investigación • Caracterización de la organización, caracterización Objeto de estudio • Definición de variables a identificar • <u>Técnicas empleadas</u> |

| Análisis documental, entrevista | |
|--|--|
| Etapa III. Análisis de los resultados. Análisis de los resultados. | Etapa III. Análisis de variables. Análisis Puestos de trabajo Análisis de documentación de procesos Análisis de comunicación Análisis de relaciones internas Análisis de cultura corporativa |
| Etapa IV. Representación de los resultados. Elaboración de la representación y visualización del conocimiento identificado con el apoyo de herramientas informáticas: <i>Agna</i> , <i>NetDraw</i> y <i>MindManager Pro v7</i> . | Etapa IV Determinación de fortalezas y debilidades para el uso óptimo de los activos de conocimiento en la organización |
| Etapa V. Recomendaciones. Elaboración de propuestas de acciones correctoras y estrategias, de acuerdo a los resultados obtenidos y a las necesidades de adquirir, desarrollar, compartir, usar, crear o retener el conocimiento organizacional identificado, según las carestías de aprendizaje individual, colectivo y organizacional. | Etapa V Clasificación de los activos de conocimiento de la Oficina Nacional de Información Turística |
| | Etapa VI Estrategias para la conversión del conocimiento en la oficina nacional de información turística |
| *Elaboración propia | |

Marín (2009) realiza una primera clasificación al definir los activos que son fortaleza y los activos que son debilidades para la organización. Luego los vuelve a clasificar utilizando la propuesta de Nonaka (1999) para finalmente establecer estrategias para la conversión de los activos.

Es de destacar el énfasis que realiza en las etapas previas a la investigación cómo son: la preparación de los investigadores, la concientización hacia el proyecto y los recursos necesarios (Marín, 2009).

Hermida (2009) por su parte, realiza especial atención a la representación de los activos de conocimiento identificados por medio de herramientas de visualización. Esta autora desde la etapa I efectúa acciones a priori que luego desarrolla en la etapa III con la intención de conocer el estado de la organización como condicionante para la realización de la investigación (Hermida, 2009).

Resulta una fortaleza de esta metodología, la etapa V la cuál vincula los resultados, con los restantes procesos de la gestión del conocimiento.

1.3.4.5. Metodología Jay Liebowitz

En el libro Knowledge Management Handbook editado por Jay Liebowitz (1999) se expone que la identificación de conocimiento es uno de los procesos de la selección del conocimiento el cual está integrado por otras actividades como son localizar, acceder, valorar, y / o filtrado (Jay Liebowitz, 1999).

Estas actividades se llevan a cabo a partir de la definición de los objetivos de la identificación y localización de los recursos de conocimiento. Es de destacar la actividad filtrado, la cual está encaminada a diferenciar esencialmente a las personas que son candidatos para ser consideradas como portadores de conocimiento importante.

1.3.4.6. Metodología Iazzolino & Pietrantonio

La metodología de Iazzolino (2005b) para la auditoria de conocimiento, KAM (Iazzolino & Pietrantonio, 2005b), centra sus ejes en los conocimientos organizacionales y en las capacidades de gestión relacionadas con el conocimiento organizacional.

Consta de dos fases principales: “Fase1: Detección del Conocimiento Organizacional (KN)” (Iazzolino & Pietrantonio, 2005b, p. 86) y “Fase 2. Evaluación de la efectividad del sistema de gestión del conocimiento (KMS)” (Iazzolino (Iazzolino & Pietrantonio, 2005b, p. 88).

Los objetivos de la Fase 1 son:

- (a) Analizar el conocimiento de la organización.
- (b) Clasificar del conocimiento en base a tres componentes del capital intelectual de la empresa: el capital humano, el capital estructural y el capital relacional:

1. Capital humano
 - Recursos implícitos
 - Recursos explícitos
2. Capital estructural: Organización de los Recursos
 - Estructura Organizacional
 - Procesos operativos y de gestión
3. Capital relacional: Recursos contextuales Relationship
 - Las relaciones entre la Organización y los actores externos.

El resultado específico a obtener de esta fase es un mapa de conocimiento, el cual servirá de insumo para la creación de un marco descriptivo de los activos intangibles de toda la organización.

La Fase 2, partir de los resultados de la Fase 1, aborda detectar cualquier sistema de gestión del conocimiento (KMS) que la organización utilice para crear, memorizar, distribuir y aplicar el conocimiento organizacional.

1.3.4.7.Método prácticas de valor

Las Prácticas de Valor (Martínez & Carrillo, 2010), son bloques de desempeño organizacional no codificados, realizados por grupos naturales que típicamente cruzan varios procesos y unidades de negocio, aportando un valor distinguible al sistema de capitales:

una práctica de valor es un segmento de desempeño de un grupo de personas que trabajan de manera cotidiana en la organización a lo largo de una secuencia de valor por que se reconoce una clara conexión entre dicho segmento de desempeño y al menos, una categoría de valor de la organización. (Martínez & Carrillo, 2010, p. 253).

Las prácticas de valor se caracterizan por tener un cierto grado de arbitrariedad en su delimitación; están vinculadas con un contexto de valor específico; el contexto de valor determina a su vez el sentido de la práctica de valor y su significación y se diferencia del concepto de mejores prácticas, el referente esencial es el sistema de capitales.

Martínez (2010) menciona que los beneficios de las prácticas de valor se centran en:

Posibilitar la capitalización deliberada del conocimiento clave en acción que se construye colectivamente en la organización. Las prácticas de valor permiten que la organización identifique las mejores formas de hacer las cosas dentro de su contexto de valor específico; capitalice las maneras informales de hacer las cosas en sus ambientes naturales, cotidianos y alineados a su contexto de valor; y, por último, recolecte esa experiencia (Martínez & Carrillo, 2010, p. 253)

El método de prácticas de valor se expresa a través de las siguientes etapas; caracterización, aseguramiento de alineación, aprendizaje, desarrollo de mercado, selección y desarrollo de sistemas digitales (Martínez & Carrillo, 2010)

El objetivo de la etapa caracterización, es identificar y hacer explícitas las prácticas de valor, por medio de las siguientes actividades; determinar la categorización del conjunto de prácticas de valor, la identificación y descripción de los atributos peculiares de las prácticas de valor y la ubicación en el marco general de las categorías de valor de la organización y la descripción detallada de las prácticas de valor (Martínez & Carrillo, 2010).

Para representar el universo posible de las prácticas de valor, se parte de los elementos estratégicos, sistema de capitales e indicadores claves de la organización para luego realizar la identificación de las prácticas de valor existentes.

El método propone que se establezca un mecanismo sistemático de inteligencia interna que permita la identificación continua de las prácticas de valor, así como un registro de las personas, puesto de trabajo, funciones y roles, áreas de actividad, dónde se evidencian las prácticas de valor. Actividades que resultan esenciales del proceso de identificación de conocimiento.

Una particularidad de este método es la capacidad de establecer en la etapa aseguramiento de alineación, la relación entre la práctica de valor identificada y el capital correspondiente.

1.3.4.8. Modelo de conversión del conocimiento

Aunque el modelo de conversión del conocimiento (Nonaka & Takeuchi, 1999) no fue concebido para la identificación de conocimiento, su significación ofrece un marco desde dónde es posible identificar qué es conocimiento, cuándo y dónde se transforma.

Nonaka y Takeuchi (1999) sustentan, que la creación de conocimiento es dinámica y esencialmente humana y que el conocimiento se crea y potencia, a través de la interacción y transformación social, entre dos tipos fundamentales de conocimiento: tácito y explícito¹⁹, a partir de cuatro combinaciones esenciales (ver modelo 2):

1. Socialización: Combinación de conocimiento tácito – tácito. Esta combinación se refiere a cuándo se comparte el conocimiento sin que medie otro elemento que no sea la comunicación, verbal o gestual, o la observación, la reproducción o la aplicación. Dónde solo se registra el intercambio en la mente del receptor (es) y el emisor (es). “Es

¹⁹ Ambas clasificaciones las toman de Polanyi (1970).

un proceso que consiste en compartir experiencias y, por tanto crear conocimiento tácito tal cómo los modelos mentales compartidos y las experiencias técnicas”. (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 70).

2. Exteriorización: Combinación de conocimiento tácito –explícito. Es una forma de socialización dónde intervienen también estructuras y productos para plasmar lo aprendido o lo comprendido. “Se observa típicamente en el proceso de creación de conceptos y es generada por el diálogo o la reflexión colectiva” (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 72).

3. Combinación: Combinación de conocimiento explícito-explícito. Se refiere a la capacidad del ser humano de desarrollar nuevos conceptos, a partir de otros ya establecidos por medio de su propio análisis. “Esta forma de conversión del conocimiento implica combinación de distintos cuerpos de conocimiento implícito. Los individuos intercambian y combinan conocimientos a través de distintos medios, tales como documentos, juntas, conversaciones por teléfono o redes computarizadas de comunicación (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 76).

4. Interiorización: Combinación de conocimiento explícito-tácito. Se refiere a la comprensión suprema de las acciones o estructuras formales nominadas. “ La interiorización es un proceso de conversión explícito de conocimiento y está relacionado con el aprender haciendo” (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 78).

Modelo 2. Modelo conversión del conocimiento organizacional (I Nonaka & Takeuchi, (1999)



Es así como la creación de conocimiento organizacional se hace visible en la capacidad de una entidad, en su conjunto, para transformar los conocimientos, difundirlos a toda la organización, e incorporarlo a sus productos, servicios y sistemas.

El Ba es otro elemento, incorporado por estos autores, que demanda importancia para la transformación del conocimiento (ver Modelo 3). Este aspecto ha sido poco tratado en la literatura quizás porque su concepción tiene mucho de la cultura asiática. Es un concepto complejo pues se refiere a las relaciones e interacciones del conocimiento en espacios físicos y virtuales:

Originando Ba: Se refiere a las interacciones simples entre las personas. Es dónde se comparten sentimientos, emociones, experiencias, y modelos mentales. Este tipo de elemento está vinculado con la socialización dónde las interacciones suceden cara a cara (Nonaka & Konno, 1998).

Interactuando Ba: Se refiere a dónde se producen las interacciones más complejas entre los individuos las cuáles se producen mayormente por medio de proyectos de trabajo. Aquí los modelos mentales individuales se hacen explícitos y las opiniones conducen a procesos de índole reflexivos (Nonaka & Konno, 1998).

Cyber Ba: Se refiere al espacio virtual dónde se intercambia, consulta y produce información. Por lo general esta soportada por el uso de: las tecnologías de información, redes, base de datos, sistemas colaborativos entre otros (Nonaka & Konno, 1998).

Ejercitar Ba: Se refiere a la puesta en práctica de los conocimientos asimilados (Nonaka & Konno, 1998).

Modelo 3. Modelo del Ba. Nonaka, 1998



Es así como el ba no representa solamente un lugar físico sino que está asociado también a contextos.

Cómo parte del modelo se establece además cuatro categorías de activos de conocimiento que se producen por medio de las transformaciones (tácito-explícito) en los ambientes (ba) (Tabla 8):

Tabla 8. Relación entre SECI, BA, Activos de conocimiento*.

| SECI | BA | ACTIVOS |
|-----------------|----------------|---|
| Socialización | Originando | Activos de conocimiento experimentales o de experiencia |
| Externalización | Dialogando | Activos de conocimiento Conceptuales |
| Combinación | Sistematizando | Activos de conocimiento sistémicos |
| Internalización | Ejercitando | Activos de conocimiento Rutina |

***Elaboración Propia**

Nonaka (2000) expone la premisa que el conocimiento se origina en la combinación exclusiva de naturalezas tácitas. Si se tiene en cuenta sus mismos preceptos, (dinamismo del conocimiento) y los conceptos que denominan al conocimiento²⁰ se debe considerar que el origen del conocimiento es también dinámico pues la propia naturaleza volátil, procedimental y compleja lo hace capaz de originarse en las condiciones más insospechadas.

1.3.5. Instrumentos metodológicos para la identificación de conocimiento en instituciones de educación superior

Las investigaciones sobre gestión del conocimiento en el ámbito de las instituciones de educación superior no tienden a ocuparse de identificar activos de conocimiento organizacional, sino que se ocupan en mayor medida a analizar procesos universitarios muy específicos predominantemente desde la medición y la evaluación.

1.3.5.1. Elementos para la identificación de conocimiento en especialidades universitarias

Investigación realizada para el departamento de Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana (Del Rio,

²⁰ Ver acápites sobre definiciones de conocimiento de este mismo trabajo. Para más profundización consultar trabajos sobre la Filosofía del Tao.

2008), la metodología propuesta tiene una fuerte influencia de la gestión documental y las auditorías de información. Los elementos planteados pretenden percibir, a través de técnicas: trabajos en grupos, observación, entrevistas, análisis documental, trabajos con expertos y cuestionarios, los conocimientos que los profesores han explicitado y la correspondencia con los descritos por ellos mismos y los demás informantes involucrados (Río, 2008)

El método se describe a partir de cinco etapas

Etapas 1. Análisis de la organización

Etapas 2. Planificación y recopilación de información

Etapas 3. Análisis de los resultados

Etapas 4. Representación de los resultados

Etapas 5. Propuesta de acciones correctoras y recomendaciones

Las etapas antes mencionadas están enfocadas al reconocimiento del conocimiento explícito y tácito mediante la identificación de temáticas en los recursos de información, los flujos de conocimiento que se generan en las colaboraciones y asesorías, los expertos, los vacíos de conocimiento y las buenas prácticas de los procesos organizacionales.

Los términos que componen las etapas, a ratos parecen abarcadores o por el contrario demasiado específicos pero resulta una forma organizada de llevar a cabo un proceso para identificar conocimiento.

Resulta significativa la etapa de análisis de la organización. En esta etapa se realiza un diagnóstico exhaustivo de la organización y de los elementos que posibilitan la gestión del conocimiento.

Otro elemento importante es la etapa 5, representación de los resultados. Aquí se enfatiza que la representación de los conocimientos, debe propiciar el análisis o la reformulación y vigilancia a posteriori en aras de una actualización consecutiva de los conocimientos representados. Este elemento final evidencia el carácter cíclico del método utilizado.

El estudio logra identificar a expertos por líneas de investigación y temáticas de conocimiento afines con la especialidad del departamento. Logra además reconocer las temáticas de los conocimientos que son fortalezas para el departamento; las temáticas de los conocimientos explicitados, las fuentes dónde se explicita el conocimiento, la correspondencia de los conocimientos explicitados con los identificados como fortalezas para el departamento, las relaciones entre líneas de investigación y los conocimientos explicitados, así como los vacíos de conocimientos existentes.

Sin embargo, no se alcanza a reconocer si establece relaciones entre los activos de conocimiento identificados y los elementos rectores de la organización, tampoco incide en el reconocimiento de los integrantes y los expertos identificados.

1.3.5.2. Modelo de gestión del conocimiento para la escuela interamericana de bibliotecología (EIB). Universidad de Antioquia.

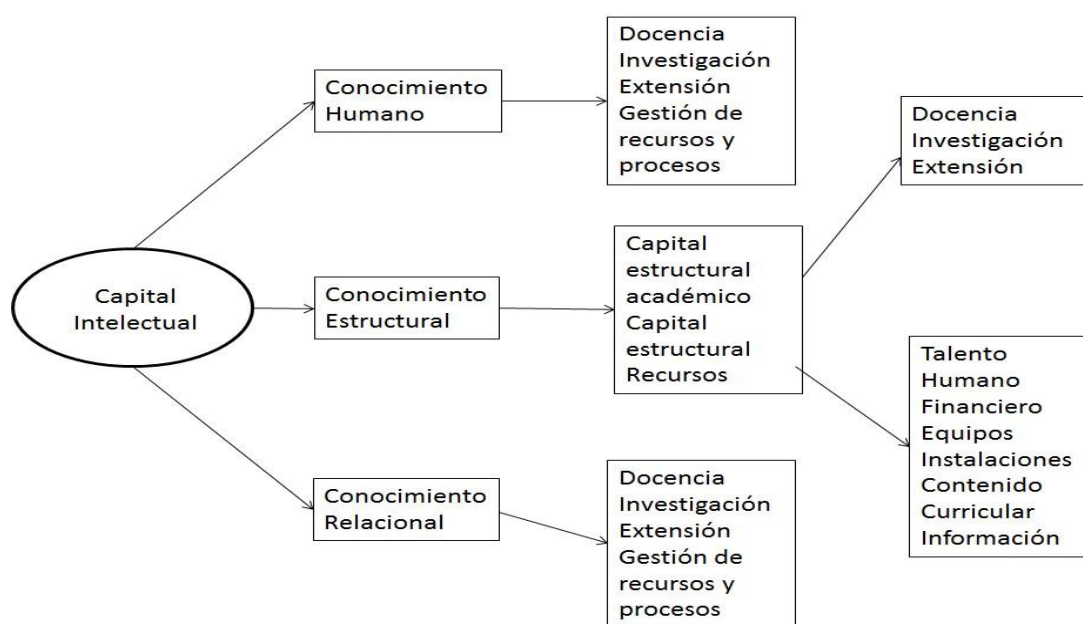
Este trabajo presenta el diseño de un modelo de gestión del conocimiento, y los procesos para su elaboración con base en los resultados de investigaciones de los autores (Figura 9).

Figura 9. Concepción estratégica del modelo de gestión de conocimiento.(Correa et al., 2008).



El objetivo por el cuál fue concebido es conocer y propiciar el máximo rendimiento de los recursos intangibles que tiene la Escuela Interamericana de Bibliotecología en Colombia. Para lograr esto expone indicadores y define, con una tendencia a la educación holística, las áreas estratégicas: formación humanística y científica de excelencia, interacción universidad-sociedad, bienestar universitario y gestión universitaria.

Modelo 4. Modelo de gestión de conocimiento (Correa et al., 2008).



El modelo propuesto (Modelo 4) se basa en lo que los autores llaman; concepción estratégica y representa lo que se debe hacer para contribuir a la innovación, base para lograr la competitividad (Correa et al., 2008), a través de los principios : reconocer al conocimiento cómo un factor estratégico; necesidad de crear, confianza, viabilidad de la tecnología, papel rector de los directivos, evaluación, creatividad, transferencia de conocimiento, con las personas, la organización, la tecnología, los procesos y los contenidos cómo componentes.

Aunque incluye cuestiones que podrían ser objeto de mayor profundización para otras investigaciones, esencialmente el modelo propuesto por Correa (2008), apunta hacia el reconocimiento de los procesos de las instituciones de educación superior, considera la innovación, cómo esencial para la propuesta, e incluye las funciones de la universidad subordinadas al capital intelectual.

1.3.5.3. Modelo de gestión de investigación universitaria basado en la gestión del conocimiento

El Modelo para Gestionar la Investigación académica (GIA) se enfoca al proceso investigación universitaria, desde la perspectiva de la gestión del conocimiento. Para Ortiz y Chaparro (2005) existe una problemática en el proceso de investigación universitaria y radica en que:

“En la práctica de la gestión universitaria cada día se manifiesta con mayor énfasis la necesidad de gestionar la investigación cómo un proceso productivo, evolutivo y soportado en la gestión del conocimiento considerando la creación y capitalización interna y externa del conocimiento cómo tarea obligatoria. (Ortiz Sosa & Chaparro 2005, “Introducción”, parr. 1)

Se realiza un estudio previo de diversas experiencias y modelos para la gestión de organizaciones, la gestión del conocimiento y la gestión de la investigación, así como una

fase empírica a través de entrevistas a investigadores y directores de centros de investigación universitarios en España y Venezuela a fin de plantear un modelo de referencia para la gestión de la investigación universitaria, sobre la base de la gestión del conocimiento, la capitalización del conocimiento y el mejoramiento continuo producto del aprendizaje de las experiencias (conocimiento tácito).

La propuesta de modelo considera las siguientes dimensiones tomando en cuenta factores motivacionales asociados al rol de cada usuario del modelo, así como agentes internos y externos a la organización (Ortiz Sosa & Chaparro, 2005):

- Tres niveles de gestión:

un nivel estratégico dedicado más a planificación que asocia la producción de investigación con los objetivos estratégicos de la organización o institución; un nivel operativo que contempla la actividad continua de producción de investigación y gestión de los recursos asociados a las mismas; un nivel táctico que sirve de lineamientos para una producción acertada basada en la estrategia de la organización (Ortiz Sosa & Chaparro, 2005, “Resultados”, tabla 2)

- Componente Humano: Distingue diversas forma de agrupación según el nivel de alcance y complejidad. (Ortiz Sosa & Chaparro, 2005, “Resultados”, tabla 1) en los que se incluye individuos, grupos y organizaciones.

- Recurso Foco: Reconoce cinco grupos de recursos que van de lo humano a lo tecnológico pasando por la actividad propia de investigación y su gestión. (Ortiz Sosa & Chaparro, 2005, “Resultados”, tabla 1).

Los basamentos teóricos presentados en este capítulo exponen: aspectos del panorama aplicable al tema de investigación, el abordaje de los constructos acerca de la categoría conocimiento, la perspectiva del proceso de identificación de conocimiento apoyado con

ejemplos de instrumentos metodológicos, así como el recorrido por las características y retos de la educación superior, lo que ha permitido recuperar, explorar y depurar para advertir al investigador con un referente teórico indicativo, el cuál desde sus propias conclusiones, estableció los parámetros para el diseño de la propuesta de modelo.

En el próximo capítulo se exponen las particularidades del método empleado, a partir de la exposición de las técnicas practicadas.

CAPÍTULO 2 MÉTODO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

2.1. Tipo de Investigación

Investigación cualitativa descriptiva, realizada a partir de un diseño que permitió la flexibilidad y a la vez el abordaje holístico del objeto de estudio. Aunque en el transcurso de la investigación, algunos de los datos recopilados se manifestaron de manera cuantitativa, el proceso investigativo fue construido a partir de su relatoría en cada etapa de estudio para la precisión de los pasos a seguir.

La aplicación de la perspectiva cualitativa se justifica debido a la necesidad de comprender el fenómeno y aceptar la realidad tal y cómo es, realizando una distancia frente a aquello que se quiere investigar.

Fue además una investigación exploratoria que aportó la profundización coherente para revelar aspectos más específicos, identificó las categorías de interés, buscó familiarizarse con evidencias relativamente desconocidas del tema objeto de estudio, propuso elementos de un modelo para identificar activos de aprendizaje organizacional y obtuvo la validación de estos elementos por medio de la aplicación de diferentes técnicas de investigación.

Los métodos de investigación escogidos para llevar a cabo la presente investigación son el lógico-inductivo y el empírico. En el método lógico-inductivo, de acuerdo con Hernández Sampieri (1998), se estudia los caracteres y/o conexiones necesarias del objeto de investigación.

La inducción parte de las experiencias concretas, y estudios en los que la autora ha estado involucrada con anterioridad²¹, así como la participación como profesora universitaria²², como consultor o asesor²³ y como observador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El proceso de investigación es empírico pues reúne datos de escenarios objetivos (R. Hernández et al., 2007)

El trabajo de investigación se centró en generar un marco teórico organizado y coherente que permitió la sustentación de la problemática. Analíticamente se expusieron diferentes corrientes que estudian el conocimiento, con la consiguiente extrapolación de estos conceptos al contexto de la investigación. A través de este marco teórico se mostró la interrelación de estos conceptos y su aplicabilidad a la investigación.

Otro componente del método radicó en exponer y analizar los modelos y metodologías existentes que pudieran servir como referentes al estudio, lo que sirvió para aportar sustento al problema de investigación.

²¹ (Favero, 2010; Hermida, 2009; Marín, 2009; Río, 2008; Sánchez Gómez, 2009)

²² Profesora del departamento de bibliotecología de la universidad de la Habana (2000-2010). Categoría asistente

²³ Ver Anexo 5 dónde se expone un resumen de las investigaciones realizadas

Se aplicaron las técnicas de investigación en la medida que el estudio lo demandó. Se expusieron los resultados de cada técnica y se analizaron cualitativamente, organizados en categorías la cuáles surgieron del propio análisis con relación a la pregunta de investigación.

2.2. Técnicas de Investigación

Las técnicas de investigación aplicadas fueron: entrevista (estructurada y semi-estructurada), observación y sesiones en profundidad con sus correspondientes instrumentos, guía de entrevista, guía de observación y cuestionario.

La entrevista estructurada (Anexo 2), se realizó en línea y se le practicó a diez informantes, con los siguientes criterios de selección: profesores universitarios con 10 o más años de experiencia, y/o con 10 o más años de experiencia en la gestión del conocimiento (Tabla 9).

Tabla 9. Expertos. Entrevista estructurada*.

| AÑOS EXPERIENCIA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO | | |
|---|-----------------|-------------------|
| CANTIDAD | =10 AÑOS | +10 AÑOS |
| 10 | 6 | 4 |
| AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESOR UNIVERSITARIO | | |
| CANTIDAD. | =10 AÑOS | +10 AÑOS |
| 10 | 3 | 7 |
| CATEGORÍA CIENTÍFICA | CANTIDAD | PORCENTAJE |
| Máster | 6 | 60 |
| Doctor | 4 | 40 |
| CATEGORÍA ACADÉMICA | CANTIDAD | PORCENTAJE |
| Titular | 4 | 40 |
| Asistente | 3 | 30 |
| Ordinario | 2 | 20 |
| Cátedra | 1 | 10 |

*Elaboración propia

Los profesores que integraron la categoría académica titular (Tabla 9) son doctores en ciencia de la información e imparten asignaturas relacionadas con las disciplinas gestión de

información y conocimiento. Uno de ellos trabaja mayoritariamente la cuestión de los procesos estratégicos de la gestión del conocimiento con énfasis en la medición del conocimiento. Dos de los integrantes de esta categoría, se especializan en la representación y registro del conocimiento, en los estudios métricos de la información. El cuarto integrante orienta principalmente sus trabajos a la identificación y representación de los flujos de información y conocimiento.

Por su parte los profesores que integran la categoría académica asistente son masters en bibliotecología y ciencias de la información e imparten asignaturas relacionadas con la gestión documental. Dos de ellos enfocan su trabajo al capital humano y la identificación de conocimiento e imparten asignaturas relacionadas con estas líneas de investigación. El tercer integrante se orienta principalmente a la cuestión de los procesos de la toma de decisiones.

En el caso de los profesores con categoría ordinario es posible afirmar que son master, uno en administración de conocimiento y el otro en ciencia de la información. Ambos imparten asignaturas relacionadas con el tratamiento de la información. Sus líneas curriculares se orientan a la administración de la información, los procesos de enseñanza aprendizaje, y los servicios de información.

Finalmente el profesor de cátedra tiene un doctorado en innovación educativa en el área de concentración de gestión del conocimiento. Se especializa en el área de la gestión estratégica del capital humano y del aprendizaje, y sus asignaturas giran en torno a la administración de conocimiento y el desarrollo basado en conocimiento.

La aplicación de esta técnica se realizó con el objetivo de potenciar la información obtenida en el análisis de la literatura especializada, así como obtener información de las

características de los activos de aprendizaje organizacional. La guía final fue resultado de haber realizado previamente un ejercicio piloto previo.

Se utilizó, en varias de las preguntas la escala de Likert. Esta escala, puede ser utilizada cuándo el entrevistador lee las afirmaciones y alternativas de respuesta al sujeto y anota lo que éste conteste (Hernández Sampieri, 1998, p.265)

Los aspectos tratados en esta entrevista son los siguientes:

1. Características de los activos de aprendizaje organizacional
2. Estructura , Elementos constitutivos, Aplicación del esquema que se les propone
3. Factores que favorecen o no la aplicación del modelo
4. Actividades a llevar a cabo para identificar activos de aprendizaje en instituciones de educación superior

Las preguntas realizadas se identificaron como EE, se añadió el número de la pregunta que se identifica con una P más el número de la pregunta (ej: EEP1, corresponde a las respuesta de las pregunta 1 de todos los entrevistados) .

Otra técnica empleada fue la entrevista semi-estructurada (Anexo1). Este tipo de entrevista se practicó a la coordinadora del C-BCI. El hablante es del género femenino, mayor de 30 años, mexicana, profesionista, titulada de maestría en administración del conocimiento. Además de las actividades administrativas que desempeña en el colegio, es profesor universitario e imparte asignaturas relacionadas con los soportes de información, trabaja mayoritariamente aspectos relacionados con el aprendizaje y la alfabetización informacional.

La entrevista practicada en diferentes momentos con una duración total de una hora y treinta minutos fue grabada cara a cara, de manera formal en la oficina de trabajo de la informante. La guía final fue resultado de haber realizado previamente un ejercicio piloto

previo. La pretensión de la entrevista se enfocó a profundizar en el conocimiento del investigador, sobre el objeto de estudio y a explorar aspectos culturales y procedimentales que fundamenten la propuesta final. Una particularidad de los resultados de la aplicación de esta técnica, es que fue decisiva para la selección de los espacios a observar al aplicar la observación no participante.

El examen de los resultados de esta técnica se realizó a partir de un acercamiento a las prácticas de análisis del discurso por medio del reconocimiento y análisis de las operaciones macro-discursivas. Se justifica su utilización puesto que el análisis crítico del discurso enunciado por la entrevistada, se enfoca a descifrar por medio del texto oral elementos de la práctica sociocultural (Fairclough, 1995) del C-BCI, así como a reconocer aspectos y relaciones entre el discurso y el poder, el cuál se legitima a través del lenguaje (Van Dijk, 2000).

La entrevista está compuesta por 16 reactivos primarios y 9 reactivos que surgieron en el desarrollo de la entrevista (ej. 9. 1 ó 1.1). Los temas tratados se especifican en categorías (Tabla 10)

Tabla 10. Categorías. Entrevista semiestructurada*

| CATEGORÍAS | PREGUNTAS |
|---|--|
| Funciones de la universidad. | Preguntas: P1, P1.1, P1.2, P1.3, P1.4, P2.P4 |
| Tipos de activos de conocimiento en el C-BCI | Preguntas: P2. P4. |
| Relación entre elementos rectores (objetivos, misión, visión, modelo educativo) | Preguntas: P3, P3.1, P4, P10 |
| Espacios de socialización del conocimiento en el C-BCI | Preguntas: P5, P6, P6.1,P7 |
| Registro del conocimiento en el C-BCI | Preguntas: P8, P9. P9.1, P10, P12, P12.1 |
| Procesos que influyen para identificar conocimiento. | Preguntas: P13, P14, P15, P16 |

*.Elaboración Propia

Con relación a la observación no participante, la presente investigación se apoyó en esta técnica, pues al ser el conocimiento un activo eminentemente tácito, era necesario determinar qué aspectos vivenciales intervienen potencialmente en el proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional. Estudiar parte de las realidades de las organizaciones objeto de estudio es un elemento de apoyo que tributó a potenciar las experiencias para la inducción. Como método empírico la observación tuvo un aspecto contemplativo y estuvo enfocada en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas. Con este método se pretendió estudiar el curso natural del problema y el objeto de investigación sin alterar las condiciones originarias.

La observación se llevó a cabo en diferentes momentos y a diferentes espacios de socialización del conocimiento. La primera observación se realizó con el objetivo de esclarecer, que espacios de socialización de conocimiento se realizan en el C-BCI, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Esta observación arrojó que existen, al menos, diez espacios de socialización.

La segunda observación se realizó en el período de enero-mayo del 2012 a dos eventos académicos/científicos: Encuentro de Egresados del C-BCI celebrado el 29 de febrero de 2012, en la Facultad de Filosofía y Letras UANL y el VI Coloquio de Humanidades, celebrado los días 4,5 6 de mayo de 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras UANL. La selección obedece al criterio que en los espacios de socialización académica las condiciones para la transformación del conocimiento se pueden observar con mayor facilidad, al intervenir varias formas de expresión, y varios momentos de reflexión. Otro elemento para la selección es que en estos espacios confluyen estudiantes, profesores, investigadores, directivos, y administrativos enriqueciendo el proceso de observación. Un tercer elemento

fue el análisis de la entrevista practicada a la coordinadora del C-BCI el cuál arrojó la importancia de estos espacios de socialización.

Los eventos a observar se concentraron en el ambiente físico, el ambiente social y humano, actividades tanto individuales como colectivas, hechos relevantes, así como utilización de tecnología.

Al finalizar cada observación, dentro de un marco de tiempo relativamente inmediato, se incorporaron detalles y reflexiones y se anotaron comentarios de los espacios observados. La observación dio como resultado un conjunto de notas que recogieron los contenidos de las acciones realizadas, así como de los mensajes verbales y no verbales emitidos por los participantes.

Para el análisis de los resultados se expusieron las anotaciones realizadas y se identificaron con EG, para enunciar las correspondientes al Encuentro de egresados y CH, para las correspondientes al VI Coloquio de Humanidades.

Otro componente del método desarrollado fue las sesiones en profundidad (también llamados grupos de enfoque). Las sesiones en profundidad (R. Hernández et al., 2007) son un método que consiste en “la recolección de datos por medio del agrupamiento y reunión de un grupo de personas” (Hernández Sampieri, 1998, p. 316). En estas sesiones se “reúne a un grupo de personas y se trabaja con relación a los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (Hernández Sampieri et al., 2007, p. 605).

En el ejercicio, participaron 13 profesores universitarios que se enfocan a la gestión del conocimiento (Tabla 11). Los informantes fueron distribuidos en dos grupos. El Grupo 1 (G1) con seis informantes, y el Grupo 2 (G2) con siete informantes. La composición general de los grupos se describe en la Tabla 11.

Tabla 11. Características de los informantes. Sesiones en profundidad*

| AÑOS EXPERIENCIA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO | | |
|---|----------------------|--------------------|
| CANTIDAD | < =10 AÑOS | >10 AÑOS |
| 13 | 6 | 7 |
| AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESOR UNIVERSITARIO | | |
| CANTIDAD. | <=10 | >10 |
| 13 | 3 | 10 |
| CATEGORÍA CIENTÍFICA | CANTIDAD | PORCIENTO |
| Máster | 6 | 46. 2 |
| Doctor | 7 | 53. 8 |
| CATEGORÍA ACADÉMICA | CANTIDAD | PORCIENTO |
| Titular | 9 | 69. 2 |
| Asistente | 1 | 7. 7 |
| Asociado | 2 | 15. 4 |
| Cátedra | 1 | 7. 7 |

***Elaboración Propia**

El G1 estuvo integrado por:

Un doctor en ciencias pedagógicas y un doctor en ciencias de la educación. Fundamentalmente investigan e imparten, asignaturas sobre formación por competencias, desempeño profesional, gestión y administración educativa, diseño curricular, e intervención psicológica o educativa.

Dos master en educación y gestión que se especializan en asignaturas relacionadas con metodologías afines con la psicología, pedagogía y filosofía y trabajan fundamentalmente las cuestiones concernientes al desarrollo humano y las competencias.

Un master en educación avanzada y un master en psicopedagogía que imparten asignaturas relacionadas con el aprendizaje, el comportamiento en situaciones de aprendizaje y la orientación vocacional. El trabajo investigativo, de estos especialistas, se orienta principalmente a las áreas de diseño curricular, diseño de programas educativos y política educativa.

El G2 estuvo integrado por:

Un doctor en psicología de la ciencia y la tecnología, especialista principalmente en cuestiones relacionadas con sistema de capitales, mercados de conocimiento y ciudades de conocimiento sobre los cuáles imparte clases.

Un doctor en innovación educativa, y un doctor en filosofía en administración, cuyas asignaturas y líneas de investigación giran alrededor de la administración del conocimiento, las tecnologías de información, los negocios electrónicos y las redes sociales.

Dos doctores en estudios de la Información. Uno de ellos se especializa en aspectos relacionados con la innovación, la administración del conocimiento, y la adopción y uso de tecnologías de información y comunicación en las organizaciones e imparte asignaturas que giran en torno a los temas de metodología de la investigación, transferencia de conocimiento y administración de operaciones. El segundo se especializa e imparte asignaturas acerca de los temas productos y servicios de información en bibliotecas universitarias, así como patrimonio cultural documental.

Dos master, uno en ingeniería de sistemas computacionales, y el otro en ingeniería eléctrica. Se especializan principalmente en el capital instrumental, la administración de conocimiento, productos educativos basados en gestión del conocimiento y redes de colaboración.

El ejercicio se realizó con el objetivo de profundizar en los elementos que deben estar presentes en la propuesta del modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional, así como profundizar en las características, forma de generación, y propiedades de los activos de aprendizaje organizacional, por medio de la opinión de expertos y la certidumbre acerca de hallazgos encontrados en la literatura especializada.

El diseño del ejercicio se llevó a cabo a partir de una serie de actividades las cuáles comenzaron con la planeación. En esta etapa se definió el lugar, la hora, los instrumentos

necesarios, el área de investigación y los tópicos a tratar. Todos estos aspectos fueron informados, previamente, a los participantes.

Otro elemento que se tuvo en cuenta en la planificación fue la definición tentativa de la cantidad de sesiones, la cual se planificó para dos sesiones, pero el resultado final fue de cuatro sesiones. Con relación a este punto, Sampieri (2007) refiere que “con frecuencia este número se puede acortar o alargar de acuerdo con el desarrollo del estudio” (R. Hernández et al., 2007, p. 608). Luego de definido el tema y los participantes, se llevó a cabo la convocatoria para la participación por medio de mensajes de correo electrónico.

Para el desarrollo de las sesiones y el proceso de recolección de datos, se establecieron dos tópicos: características de los activos de aprendizaje (T1) y elementos para identificar activos de aprendizaje (T2).

El tópico 2 (T2), se desarrolló a partir de la premisa: con anterioridad a un grupo de enfoque, la investigación, puede implicar observación abierta (Hernández Sampieri et al., 2007), por lo que para su diseño, se tomó en cuenta los hallazgos obtenidos en la observación y el análisis documental, ambos realizados con anterioridad a este ejercicio.

El desarrollo del ejercicio, estuvo facilitado por medio de un observador y un moderador que propició que la discusión ofreciera una perspectiva del área de investigación. Cada sesión se inició con una breve exposición sobre el tema a tratar, luego se expusieron las preguntas (Hernández Sampieri et al., 2007) las cuáles se debían responder de forma escrita y de manera individual. Finalmente se solicitó la opinión de los participantes. La sesión se llevó a cabo de forma que cada participante pudo exponer su opinión sobre los criterios planteados por los restantes participantes.

La forma de recolección de datos fue manual, los participantes antes de plantear sus criterios lo plasmaron en forma escrita, los planteamientos verbales se grabaron en video, para recoger la mayor información posible.

En cada tópico (T1y T2) se hizo un resumen y se llegó a conclusiones a partir de los criterios que se expusieron. El resumen incluyó datos cómo: edad, género, nivel educativo, años de experiencia en el área de gestión del conocimiento y cómo profesor universitario.

Las respuestas se agruparon por frecuencia y similitud en ambos grupos de expertos (G1 y G2) y son reconocidas cómo “convergencias”. Aquellas opiniones en la cuáles no se encontró coincidencia en ambos grupos y que fueron exclusivamente emitidas por uno de los grupos, se concentraron por frecuencia y fueron reconocidas, a los efectos de este trabajo, cómo “divergencias”.

Las preguntas se tipificaron según el tópico: T1 para el tópico 1 y T2 para el tópico 2 seguidas del número de la pregunta que se identifica con P. Ejemplo T1.P1 es para identificar la pregunta 1 del tópico 1. Las respuestas de los grupos se identificaron cómo G1 para el grupo 1 y G2 para el grupo 2.

A partir del diseño presentado en este apartado se sientan las bases para guiar la comprensión de los capítulos siguientes que enuncian los resultados de la investigación así como su análisis y la propuesta final.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo tiene el objetivo de analizar los resultados obtenidos y presentar una discusión de estos resultados con relación a las preguntas de investigación, de forma que se pueda ofrecer información las que responda cabalmente.

La estructura del capítulo, está guiada por la enunciación de las preguntas de investigación, la exposición de los resultados más relevantes y el análisis de los mismos, para finalmente terminar con las conclusiones parciales en cada pregunta.

3.1 ¿Qué elementos deben tenerse en cuenta en la identificación de activos de aprendizaje organizacional para el contexto de las instituciones de educación superior?

3.1.1 Funciones sustantivas de la universidad

Las funciones sustantivas de la universidad surgieron en el proceso de investigación en varios momentos, constituyendo un factor esencial de la propuesta final.

El análisis documental de las herramientas y recursos en línea que la UANL tiene disponible para sus colegios, en los que se incluye el Colegio de Bibliotecología y Ciencia de la Información (C-BCI), así como de los documentos rectores de este colegio arrojó que:

- Existen al menos 18 herramientas y recursos de información en línea que apoyan las funciones docencia, investigación, extensión y gestión (Tabla 26 Anexo 5).
- Es posible identificar y agrupar las herramientas y los recursos de información en línea identificados con base en las funciones o procesos claves de la universidad (Tabla 12)
- Los recursos de información, digitales y físicos, atesoran y permiten el acceso a la información y el conocimiento académico y científico producido por el C-BCI.
- Las herramientas en línea permiten el acceso a información relevante –actividades y procesos- producida por el C-BCI.
- Para las funciones docencia e investigación se identificó un total de 14 herramientas, para la función extensión un total de 5 y para la función gestión un total de 2 (Tabla 12. Herramientas y recursos de información en función de los procesos de la UANL*Tabla 12).
- Del total de herramientas en línea identificadas (18), se pudo constatar que al menos el 40 %, ha sido un desarrollo total de la UANL. Este hecho es de suma relevancia

pues evidencia el desarrollo interno de conocimiento en pos de las actividades universitarias.

- El análisis de documentos rectores del C-BCI arrojó que no se cuenta con un sistema documental definido, ni series documentales con vocabulario controlado.
- Los documentos rectores evidencian y rigen la actividad del C-BCI, atesorando la producción de conocimiento interno, insumo necesario para construir la memoria organizacional. Elemento esencial para la identificación de conocimiento generado y validado.

Los detalles del análisis llevado a cabo se enuncian a continuación.

La búsqueda de información relevante a las temáticas que se imparten en el plan de estudios, así como para las líneas de investigación, cuenta con un alto apoyo y variedad de opciones. Se reconocieron al menos ocho herramientas (Códice, Bases de datos en línea, Repositorio institucional, Biblios, Colección Digital, Catálogos de bibliotecas centrales, Acervos electrónicos, SIRCAAR²⁴) que apoyan estas actividades (Tabla 12). Algunas de estas herramientas están accesibles de forma remota, no es necesario estar en la red universitaria para acceder a sus servicios, lo que otorga un valor añadido a su uso.

Tabla 12. Herramientas y recursos de información en función de los procesos de la UANL*

| FUNCIÓN | HERRAMIENTAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN EN LÍNEA |
|--------------------------|---|
| DOCENCIA e INVESTIGACIÓN | <ol style="list-style-type: none"> 1. Página web 2. Correo institucional 3. Redes Sociales 4. SIASE²⁵ 5. Plataforma Nexus 6. Administrador bibliográfico para trabajo individual y en grupo. (endnote) 7. Códice |

²⁴ Sistema de Registro, Control y Administración de Artículos de Publicaciones Periódicas

²⁵ Sistema integral para la administración de servicios educativos

| | |
|-----------|---|
| | 8. Bases de datos en línea |
| | 9. Repositorio institucional |
| | 10. Biblios |
| | 11. Colección Digital |
| | 12. Catálogos de bibliotecas centrales |
| | 13. Acervos electrónicos |
| | 14. SIRCAAR |
| EXTENSIÓN | 1. Biblioteca Digital Mundial |
| | 2. Museo Virtual UANL |
| | 3. Redes sociales |
| | 4. UNIBOLSA |
| | 5. Expertos. Servicio de Información y Orientación en Salud |
| | 6. Biblios |
| GESTIÓN | 1. SIASE |
| | 2. UNIBOLSA |

*Elaboración propia

El repositorio institucional, disponible también desde Google y Google Scholar, atesora principalmente algunos de los resultados del trabajo académico y científico de la universidad, permitiendo visibilidad y difusión mundial. Al no estar claramente definidas en los documentos rectores, no fue posible identificar la relación directa de estas evidencias con líneas de investigación relacionadas con el C-BCI.

Los aspectos administrativos de la función docencia, vinculados también con las funciones gestión y extensión, están apoyados principalmente por la herramienta SIASE. El SIASE ofrece a alumnos, profesores y personal administrativo información acerca del kardex, seguro médico, horarios y cuotas de pago en el momento que se necesite. Por medio de esta herramienta es posible también acceder a los proyectos de voluntariado. Estos proyectos son esfuerzos que realiza la UANL para vincular al alumnado conjuntamente con profesores en actividades comunitarias en aras de suscitar su participación responsable y solidaria en favor de sectores poblacionales vulnerables.

Otra de las herramientas de apoyo a la docencia es la plataforma Nexus. Esta plataforma colaborativa entre profesores y alumnos, muestra el avance logrado por el estudiante en sus trabajos. La plataforma, mantiene un enlace a redes sociales (Facebook y Twitter) lo que posibilita que se pueda encontrar ayuda en línea.

La función extensión está apoyada por recursos como: Biblioteca Digital Mundial, Museo Virtual, Redes sociales, UNIBOLSA, Expertos. Servicio de Información y Orientación en Salud y Biblios. Estas herramientas apoyan las relaciones con los agentes sociales (egresados, colaboradores, medios de comunicación y público en general) por medio del acceso libre a información cultural de la universidad, asesoría en salud o posibilidades de empleo. La comunicación, divulgación y acceso a información oportuna sobre el desarrollo de las actividades de la Facultad se realizan por medio de la página web, correo institucional, redes sociales y Biblios, ofreciendo información actualizada y confiable.

La existencia de recursos en línea, es un camino que conduce al reconocimiento del valor que tienen en su aporte a la identificación de activos de aprendizaje. En las herramientas y recursos analizados, existe un conocimiento destinado a apoyar las funciones universitarias no solo con el objetivo de potenciar sus actividades, sino también, de establecer conexiones entre ellas y mostrar evidencias de sus resultados de forma que este accesibles para los integrantes de la Facultad.

La información contenida en estos recursos es evidencia de trabajo consciente realizado en favor de las actividades institucionales. Aspectos como el objetivo por el que fue creado, los servicios que brinda, la forma de funcionamiento, la utilización, guían el reconocimiento de activos de conocimiento involucrados en las actividades de la Facultad de Filosofía y Letras y el C-BCI y su relación con los objetivos institucionales.

El análisis documental de los instrumentos rectores de la Facultad de Filosofía y Letras y del C-BCI, se enfocó a determinar sus recursos documentales estratégicos, vinculados directamente con el C-BCI. Se logró identificar la existencia de estos recursos, y la evidencia del conocimiento que se ha logrado explicitar así como algunos de los saberes involucrados.

Este hecho permite establecer que: la existencia de estos documentos y el análisis que se realiza de ellos hace posible establecer las conexiones necesarias para identificar a las personas que llevan a cabo las actividades; así como los formatos y formas en que se encuentra el conocimiento. Además, representa un insumo importante para establecer la relación entre las metas y los resultados obtenidos base para la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

Se identificaron al menos once documentos, cómo apoyo al desempeño institucional, los cuáles sirven cómo referentes para explorar las actividades y funciones de la Facultad de Filosofía y Letras y del C-BCI. Se detallan a continuación:

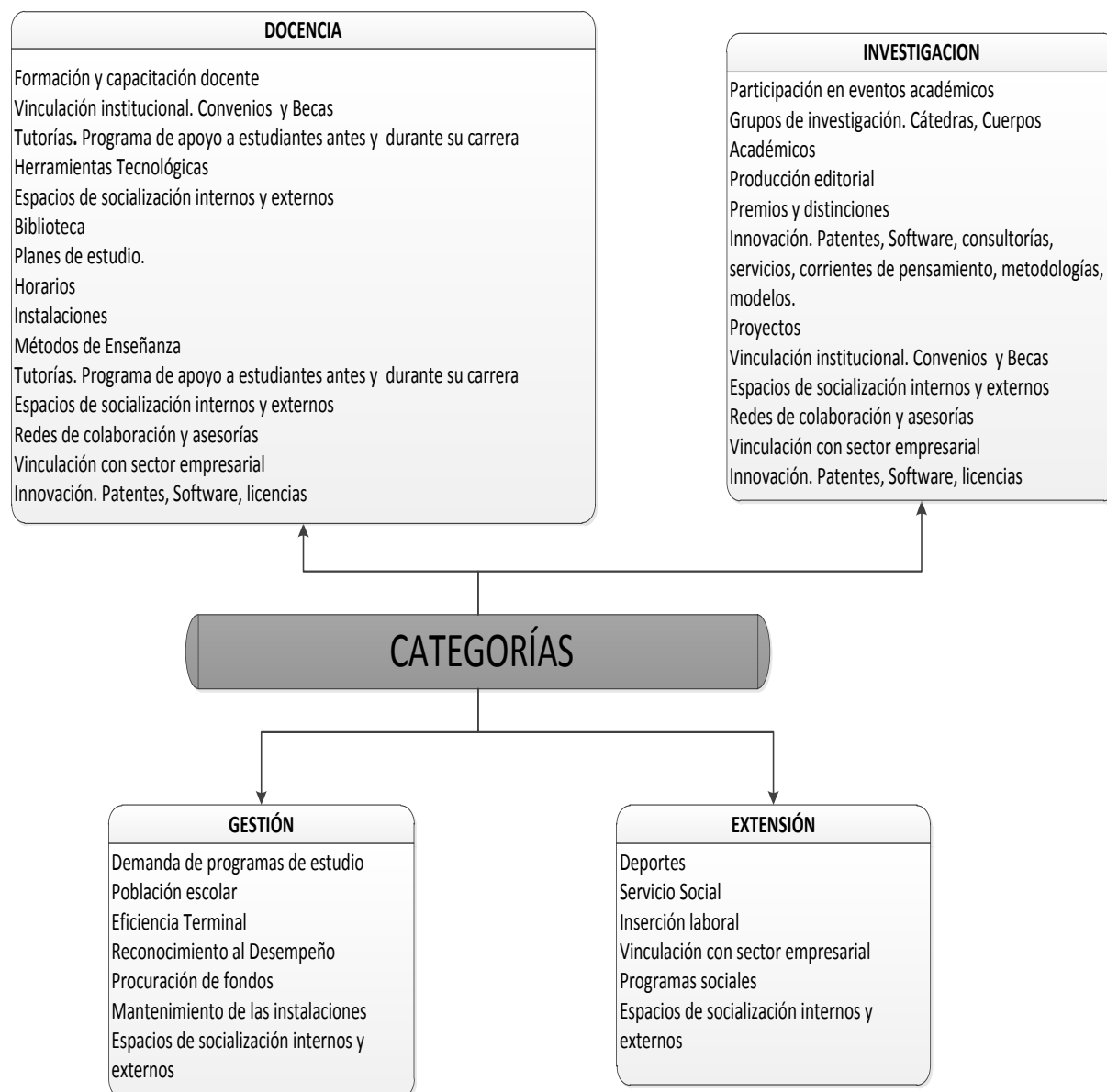
1. Planes de estudio
2. Diseños de asignaturas
3. Informes de año
4. Plan de Desarrollo Institucional
5. Manual de organización
6. Reglamento interno
7. Reglamento del personal académico
8. Reglamento interno de la Facultad
9. Funciones del personal

10. Manual de objetivos, funciones y servicios de la dirección de recursos humanos

11. Estructura programática, proyecto de modernización

El análisis de estos documentos arrojó que existen aspectos (Figura 10) a través de los cuales se hace posible establecer conexiones por ejemplo con las funciones universitarias. Las categorías encontradas reflejan características distintivas de la Facultad de Filosofía y Letras y del C-BCI por las cuales puede ser reconocida y diferenciada, por medio de los resultados de la exposición parcial de los conocimientos y saberes del colegio con respecto a las metas institucionales trazadas.

Figura 10. Análisis documentos C-BCI. Categorías y funciones universitarias*.



*Elaboración propia

La diferenciación realizada (Figura 10) precisa las funciones universitarias y las categorías asociadas, evidenciando una posible estructura de relaciones en la institución educativa.

Exponer este orden o diferenciación no evita que estas categorías puedan ser extrapoladas entre las funciones universitarias, sino que es un punto de partida para

reconocer, desde el conocimiento explicitado, los saberes involucrados y establecer las conexiones necesarias, por ejemplo, para identificar a las personas que llevan a cabo las actividades, así como establecer los conocimientos que tributan directamente al logro de los objetivos institucionales.

El reconocimiento que las funciones universitarias como elementos esenciales para la identificación de activos de aprendizaje organizacional no es un hallazgo aislado en la presente investigación. Los expertos (sesiones en profundidad), también emitieron su criterio en este sentido.

El análisis de los resultados (Anexo 8) del tópico 2 “elementos para identificar activos de aprendizaje organizacional” de las sesiones en profundidad²⁶ arroja, que las funciones universitarias fueron enunciadas como dimensiones (G1:100 %, G2: 80 %) a tener en cuenta para la identificación de activos de aprendizaje organizacional, además del modelo educativo (G1:95 %: G2 100 %) y el sistema de capitales (G1:90%, G2: 100%), a través del capital humano y el capital identidad (Tabla 13).

La enunciación de nuevas categorías (Tabla 13) para cada una de estas dimensiones es otro de los resultados obtenidos luego del análisis realizado (para profundizar en este resultado ver respuesta T2.P2.Anexo 8)

Tabla 13. Relación entre dimensiones y categorías *.

| DIMENSIÓN | CATEGORÍAS |
|------------------|----------------------------------|
| MODELO EDUCATIVO | Modelos pedagógicos |
| | Planes de estudio |
| | Programas de emprendedores |
| | Modelos de enseñanza-aprendizaje |
| | Modelos de aprendizaje |
| | Impacto Comunitario |
| | Vocación social |

²⁶ Anexo 8. Ver pregunta T2P1, y T2P2

| | |
|----------------------|---|
| DOCENCIA | Incentivos para compartir conocimiento |
| | Currículum de los profesores. |
| | Contenidos, planes y programas de estudio |
| | Apoyo a la autogestión del aprendizaje |
| | Clientes |
| | Instalaciones físicas enfocadas a la enseñanza y el aprendizaje (biblioteca, repositorios de conocimiento, entre otros) |
| | Alumnos |
| | Procesos de enseñanza-aprendizaje |
| | Las técnicas pedagógicas utilizadas por los profesores para impartir clase. |
| EXTENSIÓN | Servicios ofrecidos (consultoría, cultura, asesoramiento), |
| | Vínculos de la organización con otras instituciones (sociales, políticas) |
| | Relaciones Comunitarias |
| | Relación con los agentes sociales |
| | Desarrollo emprendedores (creación de empresas) |
| | Vocación social |
| | Localización geográfica de instalaciones mismas de la organización |
| INVESTIGACIÓN | Procesos de investigación |
| | Consolidación de las redes de investigación |
| | Impacto en la sociedad |
| | Publicaciones científicas de los profesores |
| | Productos patentados (desarrollo de software), |
| | Servicios ofrecidos (consultoría), |
| | Tecnologías de Información |
| | Transferencia de conocimiento entre pares. |
| | Vínculos de la organización con instituciones de investigación |
| GESTIÓN | Iniciativa de emprendimiento e innovación |
| | Documentos de la entidad |
| | Documentos oficiales tales como la declaración de la misión, visión y valores de la institución |
| SISTEMA DE CAPITALES | Capital humano |
| | Capital identidad |
| *Elaboración propia | |

Las respuestas de los informantes evidencian su posición de considerar los elementos descritos en la columna “dimensión” como claves para la identificación de activos de aprendizaje organizacional:

Grupo 1 informante 3: “No los veo como elementos aislados, sino como elementos de un sistema. . . Estos elementos yo los conceptualizo en forma de una cascada. Las funciones me determinan todos los activos, todas las circunstancias, todos los valores, es lo que rige. Todo está incluido en las funciones y sus conceptos. El modelo educativo va directamente relacionado con todo lo demás. Es decir todos estos elementos vienen de la universidad de su función social; yo los pondría en una relación y en primer lugar las funciones de la universidad”

Grupo 2. Informante 3: “La clasificación presentada podría estar contenida en el sistema de capitales. Desde esta perspectiva el modelo educativo, las funciones de la universidad y las buenas prácticas estarían ubicadas en un segundo nivel de análisis y serían parte de la operacionalización del Sistema de Capitales²⁷”.

La referencia al sistema de capitales para considerarlo como importante para la identificación de AAO, puede ser ejemplificada, también, a través del alto promedio que obtuvo el capital humano²⁸ en las respuestas de los expertos (entrevista estructurada). En una escala de 1 a 5²⁹ el promedio de respuesta fue de 5 (Tabla 40 Anexo 10.). Al profundizar en el porqué de sus respuestas el 70 % se refirió a que es *un capital imprescindible y esencial en el desarrollo de todos los restantes capitales* (Tabla 41. Sección Capital Humano. Anexo 10.).

²⁷ El sistema de capitales se refiere a una serie de dimensiones inmateriales (social, relacional, estructural) con altos niveles de conocimiento de una organización

²⁸ Conocimientos, habilidades y actitudes útiles para la organización que poseen las personas y equipos de trabajo, así como su capacidad de aprender y crear. (G Ponjuán, 2006)

²⁹ Escala de 1 a 5, donde 1 significa que el elemento expuesto NO es esencial y 5 significa que ES totalmente esencial.

Estos mismos expertos con relación a las funciones universitarias, le concedieron importancia en este orden: investigación y docencia (Anexo 10 Tabla 40: promedio de 5), extensión y gestión (Tabla 40: promedio de 4. Anexo 10)

Las opiniones expresadas por los informantes cómo apoyo a sus repuestas (Tabla 41. Anexo 10) dan un sentido al resultado anterior pues reafirman la idea de la existencia y confluencia de activos de aprendizaje organizacional. Los informantes expresaron que es en la docencia, (Tabla 41. Sección Docencia. Anexo 10) *dónde se manifiesta la creación de conocimiento típica de la universidad mediante las combinaciones entre conocimiento tácito y explícito (60%)*. Expresaron además que la docencia, es uno de los *ejes fundamentales de la actual Universidad (80%)* siendo el *vínculo directo entre el conocimiento y el educando (80 %) con las restantes actividades académicas (70%)*, por lo que la confluencia de sus saberes posibilita la evidencia y explicitación de los conocimientos organizacionales, mecanismo fundamental para poder ser identificados.

En un segundo lugar de importancia, (Tabla 40. Anexo 10), están las funciones extensión y gestión (promedio 4). Con relación a la función extensión (Tabla 41 sección Extensión. Anexo 10) es importante señalar que se considera que *promueve la responsabilidad social universitaria (40 %)* y cómo en estos procesos hay un alto contenido de conocimiento académico pero también vivencial que es necesario poner a *disposición de la sociedad (60%)*. Por su parte a la función gestión (60%) se le asignan los conocimientos que *coordinan los aspectos estratégicos con las actividades de la universidad (60%)*, lo que le concede un protagonismo para asegurar la alineación de la universidad.

Otro de los expertos (entrevista semiestructurada) que enunció la importancia de las funciones universitarias cómo depositarios de activos de aprendizaje organizacional fue la coordinadora del C-BCI:

P11 ¿Qué capacidades son las que distinguen al colegio?

R.11. Docencia, se enfocan a la práctica constante de los alumnos en las materias. Se llevan a cabo muchas actividades cómo parte de las clases en instituciones externas, se procura ubicarlos en aquellas instituciones que nos pidan apoyo, pero que se relacionen con la labor para la que los formamos

Este experto enuncia las características distintivas del C-BCI a través de la actuación de las funciones universitarias (Tabla 14) con énfasis en la función docencia y la función investigación.

Tabla 14. Cuerpo argumentativo. Entrevista. Coordinadora del C-BCI *

| CUERPO ARGUMENTATIVO | | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|---|
| No | Argumento | Opinión | Justificación | Ejemplificación | Localización |
| 1 | La función docencia alberga atributos distintivos del Colegio | <i>Dentro de la docencia tenemos una planta de 13 maestros, incluida yo. ¿Qué es lo que hace?, ¿Qué actividades tenemos?</i> | <i>A parte de las clases normales, las que son prácticas se enfocan un poquito hacia lo que tiene que ver la universidad.... con la universidad</i> | <i>Constamos con cierta cantidad de aulas, con equipos, proyector, pizarrón electrónico, pcs, tienen horario nocturno.</i> | P1¿Cuáles son las acciones que el Colegio realiza para hacer cumplir las funciones de la universidad? |
| | | <i>¿Y cómo hacemos para asegurarnos que el maestro llega?,</i> | <i>Pues ahí está prefectura, tenemos un registro dónde el maestro se registra firma su entrada y los alumnos son cómo los inspectores</i> | <i>Pues en cuánto el maestro no llega, ellos se dirigen a la coordinación pasan a preguntar por el maestro o en la prefectura y allí se lleva un control.</i> | |
| 2 | La función investigación alberga atributos | <i>El colegio cuenta con 4 maestros de tiempo</i> | <i>Cada uno de ellos desarrolla su propia investigación</i> | <i>Tenemos una maestra, bueno dos que toda su investigación</i> | |

| | | | |
|--|--|---|----------------|
| distintivos del Colegio | <i>completo que son los que tienen horas en investigación,</i> | <i>está enfocada a su doctorado y otros dos maestros que ya son doctores y su línea continua.</i> | |
| 3 El conocimiento organizacional se evidencia a través de las funciones universitarias | <i>Bueno para identificar conocimiento puede ser posible a través principalmente de lo que ya habíamos hablado las funciones de la universidad... ...También está el modelo educativo, el modelo educativo en el que estamos trabajando precisamente en ajustarnos a ese nuevo modelo a las necesidades y tendencias que se requiere y el capital intelectual, por supuesto.</i> | <i>Basados en ellos pues se pueden tomar,...las mejores decisiones para poder considerar estos elementos. ¿Por qué en ellos?, pues es que a través de ellos que se desarrolla o funciona todo el colegio y todo el conocimiento del colegio se maneja a través de ellos.</i> | Respuesta P.16 |

*Elaboración propia

De forma general las respuestas obtenidas, de este informante, denotan cierta comodidad, quizás debido a su posición jerárquica, al ambiente en que se desarrolla la entrevista (oficina del entrevistado), o al dominio del tema que se está tratando. Esta reflexión se refuerza por el hecho que el entrevistado argumenta en muchos de los casos sin habersele pedido (Tabla 14). Se infiere que la entrevistada no utiliza la argumentación para

convencer al entrevistador de sus argumentos, sino para esclarecer el porqué de sus planteamientos y ampliar la información que proporciona, pues sus respuestas se sienten cómo un intercambio de opiniones entre colegas.

El hecho que previamente a la entrevistada no se le proporcionó toda la información acerca del motivo de la entrevista potencia la toma de cuenta del enunciado del entrevistado. La aportación de las razones del informante para llegar al entrevistador, las realiza utilizando en casi todos los casos, los elementos del esquema básico de la argumentación (Tabla 14). En este macro-acto de enunciación el informante se dirige al entrevistador con el fin de manifestar su opinión y fundamentar sus puntos de vista (Rodríguez Alfano, 2008). Los enunciados del cuerpo argumentativo, son manifestados en gran medida en primera persona del plural (*tenemos, contamos, necesitamos, nos reunimos, estamos, voltearnos, encaminarnos*). Este tipo de marcas permite inferir por una parte; el sentido de pertenencia de la entrevistada hacia el C-BCI, al asumir una perspectiva institucional y por otra; la forma de cómo ejerce el poder desde su posición jerárquica.

Las evidencias hacia la relevancia de las funciones universitarias, cómo elemento esencial para la identificación de conocimiento, volvieron a surgir al realizar el análisis de los resultados de la observación.

Algunas de las situaciones relacionadas con las actividades propias del proceso docente, se manifestaron principalmente cuándo se explicaron conceptos, se respondieron preguntas, o se contrastaron enfoques:

EG10: *“Un profesor pidió la palabra y expuso sus comentarios partiendo de la asignatura que imparte. Sus comentarios van dirigidos al ponente, (hace contacto visual) no se dirige a los alumnos visualmente”* (Encuentro de Egresados).

EG11: *“Uno de los participantes se refirió al plan de estudios y su relación con la actividad una vez graduado, pidió la opinión del ponente”* (Encuentro de Egresados).

EG12: *“Los ponentes expusieron desde su punto de vista cómo profesores, aspectos de competencias, valores, éticas que deben estar presentes en el proceso educativo, para la formación de los alumnos y el impacto en la actividad una vez graduados”*. (Encuentro de Egresados).

CH11: *“Los alumnos, vincularon sus ponencias y comentarios con las asignaturas del plan de estudio, refiriéndose a inquietudes surgidas y que motivaron el trabajo”* (VI Coloquio de Humanidades).

CH12: *“Varios estudiantes expusieron los conocimientos que aprenden en clase y su impacto cuándo lo experimentan en su entorno laboral refiriéndose a las prácticas laborales”* (VI Coloquio de Humanidades)

CH13: *“Varios alumnos se acercaron a sus profesores luego de terminada la sesión en la que intercambiaron detalles de las ponencia presentadas, así como de algunos de los temas expuestos”* (VI Coloquio de Humanidades)

CH14: *“Los profesores expusieron sus ponencias, de forma didáctica, tal parece que están dando una clase, no solo por la manera en que exponen sino también por el detalle que realizan del tema tratado”*. (VI Coloquio de Humanidades)

CH15: *“Una profesora explica, en su ponencia, nuevas técnicas de catalogación y hace referencia a la asignatura que imparte, pidiendo a algunos alumnos que contesten, algunas interrogantes que señala. Luego menciona que esta nueva técnica puede formar parte del plan de estudio y busca aprobación visual principalmente en los alumnos”* (VI Coloquio de Humanidades)

CH16: *“La coordinadora del C-BCI una vez terminada cada ponencia realiza un resumen y expone conexiones con las asignaturas, promueve la participación de los alumnos en este sentido”.* (VI Coloquio de Humanidades)

Otras situaciones observadas evidencian el trabajo de investigación de alumnos y profesores. En este caso, están vinculadas con elevar los estándares de calidad en la producción científica, en la innovación y el posgrado y con el sector académico. Algunas están encaminadas a promover la vinculación del sector productivo y privado a través de la ciencia y la tecnología para resolver problemas regionales (UANL, 2013b)

EG12: *“Uno de los ponentes como respuesta a una de las interrogantes presentadas por los profesores, emitió la necesidad de abrir una investigación para evidenciar el impacto de las nuevas tecnologías, específicamente el internet. Ofreció su participación y ayuda.* (Encuentro de Egresados)

EG13: *“Uno de los ponentes al referirse a algunas investigaciones realizadas y cómo la había llevado a cabo interesó a un participante (no parecía alumno) y se intercambiaron criterios, el ponente respondió a las interrogantes”.* (Encuentro de Egresados).

EG14: *“Un profesor del C-BCI expresó algunas líneas de investigación y su preocupación por la poca atención que están recibiendo, la necesidad de rescatarlas y del tratamiento contemporáneo que necesitan”* (Encuentro de Egresados).

EG15: *“Un participante expuso la multiplicidad de funciones y áreas de impacto dónde se puede desempeñar un graduado de Bibliotecología y que estas mismas áreas de impacto abren las puertas para la investigación”* (Encuentro de Egresados).

CH17: *“Los ponentes se refirieron en su mayoría a resultados de hallazgos y exploraciones teóricas”* (VI Coloquio de Humanidades)

CH18: *“Los asistentes hicieron preguntas y expusieron sus impresiones a los ponentes de forma constante y abierta”* (VI Coloquio de Humanidades)

CH19: *“Los estudiantes, tanto en calidad de ponentes cómo de asistentes manifestaron sus prácticas y observaciones en el manejo de la información y el uso de la tecnología, en los centros de información y bibliotecas así como los beneficios que debe proporcionarle a los usuarios* (VI Coloquio de Humanidades).

CH20: *“Uno de los participantes enunció la necesidad que los profesionales estén al tanto de los adelantos de la tecnología y su impacto para la actividad bibliotecológica aspecto que se ha dejado a otras profesiones, manifestó la necesidad de investigar más en este sentido”*. (VI Coloquio de Humanidades)

CH21: *“Uno de los ponentes cómo parte de su intervención propició interactuar con algunos de los lectores de libros electrónicos. Los participantes pudieron apreciar opiniones sobre el impacto de este tipo de recurso para los usuarios y las bibliotecas.* (VI Coloquio de Humanidades)

CH22: *“Un ponente expuso los resultados de sus tesis doctoral”* (VI Coloquio de Humanidades).

Los elementos cómo promover la cultura y el arte (UANL, 2013a), vinculados con la función extensión no fueron observados. Sin embargo, otro elemento vinculado con esta función: ampliar y diversificar las oportunidades de acceso al conocimiento a la sociedad en general (UANL, 2013a), fue uno de los temas tratados en las ponencias y reflexiones de los participantes:

EG16: *“Los conferencistas expusieron parámetros y analogías de cómo extender hacia la sociedad la actividad de la universidad y los temas que estudia”* (Encuentro de egresados)

CH24: *Varios estudiantes expusieron los conocimientos que aprenden en clase y su impacto cuándo lo experimentan en su entorno laboral refiriéndose a las prácticas laborales* (VI coloquio de Humanidades)

A modo de conclusiones y a partir de los anteriores enunciados es posible decir que la observación practicada permitió reconocer aspectos relacionados con las funciones sustantivas del C-BCI, las cuáles a opinión de González Treviño (González Treviño, 2008), en la UANL, se centran en “docencia, investigación y difusión y preservación de la cultura” (González Treviño, 2008, p. 39).

Con ligeras diferencias, entre los eventos observados, fue posible identificar aspectos relacionados con la actividad docente. El ambiente para propiciar el aprendizaje por medio de la apropiación del conocimiento, en sus distintas líneas: conceptos, procedimientos, aptitudes y valores se hizo evidente por parte de los participantes.

Los alumnos por su parte hicieron evidente su papel en el proceso docente ya no solo cómo genuinos receptores, sino también cómo activos partícipes de su planeación y desarrollo (ej. EG10, EG11, EG12, CH11, CH12, CH13, CH14, CH15, CH16). La vinculación con las asignaturas que se imparte y con el plan de estudio en general, también fue un aspecto posible de observar. Se propició además, la apertura a nuevas investigaciones a partir de reflexiones y comentarios realizados (ej. EG12, EG13, EG14, EG15, CH18, CH20).

Otro aspecto pertinente fue la referencia, en mayor medida por parte de profesores, a técnicas de investigación y retos enfrentados en el proceso de investigación. (ej. CH17, CH19, CH21, CH22). La exploración de conocimientos nuevos por medio del debate o la exposición de resultados de investigación y la comprobación de los ya existentes por esta misma vía guiaron el análisis para identificar elementos de la función de investigación.

Por otra parte se reconocieron aspectos relacionados con la extensión universitaria (ej. EG16, CH24) así como con el desempeño de personal administrativo y acciones relacionadas con la administración o gestión universitaria también pudieron ser reconocidas. (EG18, CH25 EG19, CH26)

3.1.2 Inteligencia social y cultura organizacional.

Además de las funciones universitarias, el modelo educativo y el sistema de capital intelectual identificados en el apartado anterior, también se pudo reconocer otros elementos, que por las evidencias recogidas, influyen para identificar activos de aprendizaje organizacional pero que pueden intervenir en dirección opuesta.

Este es el caso de las categorías inteligencia social y cultura organizacional. El análisis de los resultados de la observación conduce al criterio que la cultura organizacional y la inteligencia social, pueden propiciar, pero también frenar, la identificación de activos de aprendizaje, tanto en el plano individual como organizacional, dado que para poder identificar conocimiento se necesita que las estructuras de la organización posibiliten el acercamiento a las personas y entre las personas así como que estén dispuestas a comunicar sus saberes.

Los saberes (observados en los eventos estudiados) relacionados con la cultura organizacional cómo son: la forma de conducir las sesiones, la procuración de tener ponentes de vasto currículo, o la invitación al debate, son aspectos que visualizan la aplicación de buenas prácticas, y el conocimiento propio de la entidad objeto de estudio.

A modo de ejemplo; la forma de conducirse de los participantes denota un dominio de las normas y reglas de comportamiento que quizás ha preestablecido la institución. En este sentido es posible reconocer también rutinas según el grupo de participantes:

EG3: *“Algunos participantes al parecer alumnos llegan a la parte previa del salón hablando y al entrar, la mayoría deja de hablar y busca un lugar dónde sentarse. Otro le indica a uno de sus compañeros que recuerde que hay que hacer silencio con un gesto”.*

(Encuentro de Egresados)

CH3: *El evento comienza a la hora señalada, el salón está casi lleno, la llegada de los participantes es puntual, los ponentes ya se encuentran en el salón de sesión* (Encuentro de egresados, VI Coloquio)

CH4: *“Algunos participantes al parecer alumnos llegan y tratan de ubicarse en la parte final del salón” Otros imitan su comportamiento.* (Encuentro de Egresados)

Otro elemento cultural expresado en los eventos observados es la preocupación por reunir cómo participantes a colaboradores, profesores, alumnos y ex-alumnos del C-BCI y vincular su participación con resultados de investigaciones, consideraciones teóricas, experiencias, retos a los que se han enfrentado, cambios en la profesión, o competencias adquiridas:

EG4: *“La mayoría de los asistentes son profesores de la facultad y alumnos, algunos los conozco de vista y con otros he compartido. Está presente la coordinadora del C-BCI quién introduce a los ponentes, detalla el currículo y tema que abordará”.* (Encuentro de Egresados)

EG5: *“Los ponentes son externos al C-BCI, pero mantienen relaciones con el C-BCI ... los ponentes reflexionan en cuánto a los puestos de trabajo que han ocupado, los retos a los que se han enfrentado, expresan anécdotas y situaciones que han contribuido a la formación de competencias para su trabajo”.* (Encuentro de Egresados).

CH5: *“La participación de los alumnos con ponencias supera a las de los profesores u otros especialistas invitados. Los alumnos exponen resultados de reflexiones y de trabajos*

realizados. Está presente la coordinadora del C-BCI quién introduce a los ponentes, detalla su currículum y tema que abordará. “La conferencia Magistral estuvo a cargo del Director de la Biblioteca de la Universidad de Monterrey quién además es egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL (VI Coloquio de Humanidades).

El intercambio de criterios y opiniones entre los participantes del encuentro de egresados, se estableció en forma de preguntas, comentarios, reflexiones, de forma fluida y sin visibles restricciones o preferencias jerárquicas. Los profesores y otros participantes a los eventos observados, intercambian con el ponente:

EG8: *“Los participantes colaboran entre sí aportando ideas, se realizan preguntas libremente, se explican conceptos de forma espontánea con especial atención hacia la opinión de los ponentes, no se refieren al público asistente y no buscan apoyo en ellos en sus planteamientos, esperan la respuesta del ponente”.* (Encuentro de Egresados)

EG9: *“Al terminar la sesión de intervenciones y ponencias, se establecen grupos pequeños dónde se sigue el debate. Los grupos son de alumnos, o de profesores y otros especialistas invitados, no hay visible interacción entre los grupos formados.* (Encuentro de Egresados)

CH10: *“Luego de terminada las sesiones se establecen grupos de debate e intercambio, los alumnos se animan a interpelar a los ponentes y a los profesores y demás participantes, el ambiente es de espontaneidad y libre intercambio de conocimientos”.* (VI Coloquio de Humanidades)

En otro orden también se observó que los alumnos en el Encuentro de Egresados, intercambiaban entre sí en voz baja, pero no se expresaban al público en general. Un comportamiento diferente fue el ocurrido en el VI Coloquio de Humanidades, dónde los

alumnos preguntan, reflexionan y aportan ideas entre ellos y con el ponente, de forma abierta y espontánea, pidiendo la palabra o interviniendo en los comentarios:

EG6: *“Los alumnos participan cómo oyentes, las intervenciones son pocas. Varias alumnas conversan entre sí, cuándo se realizan intervenciones. Una alumna anima a otra participante que está cerca de ella, a que intervenga, le hace algunos gestos pero al final la participante no se decide”*. (Encuentro de Egresados)

EG7: *“Uno de los alumnos comenta en voz baja a su compañero, -no puedo hablar solo hablan los profesores. El otro le responde también en voz baja,- no hay pedito, tu habla aquí hacemos las cosas así”*. (Encuentro de Egresados)

CH7: *“Todos los participantes aportan criterios y conocimientos y expresan dudas de los temas tratados. ” Se destacan los alumnos quiénes apoyan en algunos casos y en otros realizan críticas a los resultados de sus compañeros especialmente”*. (VI Coloquio de Humanidades)

CH8: *“Es la primera sesión de la mesa de bibliotecología y los alumnos tienen todas las ponencias a su cargo. Los temas son pertinentes, utilizan la tecnología disponible y la manejan con visibles habilidades. (VI Coloquio de Humanidades)*

CH9: *“Un alumno intercambia con un asistente que al parecer no es alumno de la carrera, el debate es corto cada uno respeta el criterio del otro, no hay presión por convencer, el interés va hacia exponer su punto de vista”*”. (VI Coloquio de Humanidades)

Estas situaciones descritas anteriormente y ocurridas en ambos eventos con semejanzas y pequeñas divergencias permiten reconocer aspectos de la cultura organizacional (González, 2008) del C-BCI, la cual se conforma partir de un “conjunto de presunciones y creencias que comparten los miembros de una organización” (González, 2008, p. 66) y e

incluye “cualquier modo de comportamiento que configura a un grupo” (González, 2008, p. 66)

La aparición de una serie de estímulos ambientales permite la aparición de formas de socialización entre los participantes (J. G. V. Hernández, 2007) (ej.: ver EG9, EG8, CH5, CH7),

Las formas en las que se manifiesta la cultura “constituye uno de los elementos que influyen significativamente en la integración de los seres humanos en una sociedad” (Hernández, 2007, sección La sociocultura párr. 9) el cuál se evidencia en la organización de los eventos (ej. Ver EG1, EG2, EG3, EG4, CH1, CH2), en la forma en que se manifiestan alumnos y profesores, en el intercambio de conocimiento, en la forma de comportarse según el espacio y hasta en la forma de vestir (ej.: ver CH4, EG9, CH10).

Los mecanismos de control que conforman las conductas como un patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó o impuso, es posible observarlas al ser consideradas válidas de ser enseñadas a otros miembros (ej.: ver EG6, EG7).

El modo propio de hacer las cosas, las cuáles se manifiestan claramente en la organización de los eventos observados, indica una identidad, un sello reconocible, tanto por sus integrantes como por los de fuera (ej. Ver EG1, EG2, CH2).

Las situaciones observadas dan un indicio de cómo la cultura organizacional, que caracteriza al C-BCI y a la Facultad de Filosofía y Letras, interviene en la explicitación del conocimiento al manifestarse rutinas con matices de espontaneidad y responsabilidad hacia lo que se transmite (ej.: ver EG6, EG7, CH7, EG8, EG9, CH8, CH9, CH10).

Otro elemento que se hizo observable, en las situaciones que se han descrito, fue el relativo a la inteligencia social. La forma de intercambio de conocimientos, advierte cierta responsabilidad de los individuos y de la institución hacia el desarrollo de estos eventos.

Fue posible observar prácticas solidarias orientadas a “promover la satisfacción de cierto tipo de necesidades de los miembros” (Schvarstein, 2006 p. 48), a partir de la “mutua interdependencia” (Schvarstein, 2006 p. 48), de las relaciones humanas que se establecen y que delimitan en parte a la sociabilidad de forma inteligente.

Las necesidades socialmente cognitivas que afloraron en los eventos tuvieron una respuesta espontánea de los participantes. El intercambio de conocimiento podría catalogarse de responsable, al procurar el discurso crítico, pero también la cohesión. (ej.: ver CH7, CH9, CH10, EG9, EG8). En otras situaciones observadas fue posible identificar aspectos de responsabilidad que la Facultad o el Colegio de Bibliotecología promueve, tanto desde el punto de vista organizativo cómo desde el punto de vista de transmisión de conocimiento (ej.: ver EG0,EG1,EG2,CH0,CH2).

Estos resultados son reforzados por la opinión de los expertos (sesiones en profundidad). Las respuestas enunciadas con respecto a los elementos que pueden condicionar un proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional (Tabla 36. Anexo 9) en su mayoría reflejan aspectos que se relacionan con aspectos culturales cómo la forma de hacer las cosas, los supuestos conscientes e inconscientes, las rutinas, los procedimientos que se establecen de forma histórica o temporal, o con responsabilidades asumidas o asignadas. Aspectos cómo: *disposición a compartir conocimiento del personal que integra las instituciones* (G1:100 %, G2: 90 %) , *valores y actitudes de las personas que integran la institución* (G1:100 %, G2: 100 %), *disposición de los directivos* (G1:100 %, G2: 90 %), *falta de comunicación entre los niveles organizacionales* (G1:100 %, G2: 100 %), *forma de llegar a las personas para que compartan lo que saben* (G1:100 %, G2: 100 %), *preceptos que si digo lo que se, pierdo poder* (G1:100 %, G2: 85 %), son los criterios con más altos niveles de respuesta. Los informantes concedieron a estos aspectos culturales alta

importancia para lograr llevar a cabo un proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional.

Estos criterios fueron apoyados por las declaraciones que enfatiza cómo el proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional no está condicionado sino más bien está influido, por la cultura organizacional y la inteligencia social:

Grupo 1. Informante 5: *“Yo considero que la palabra para definir la relación es influye. La cultura organizacional propicia o no que se pueda identificar conocimiento. Por ejemplo, llevamos varias horas aquí, debatiendo, si nuestra cultura no estuviera enfocada al desarrollo del pensamiento crítico, a la explicitación de conocimiento, los resultados de este ejercicio no hubieran tenido la riqueza de intercambio que se ha establecido.*

Grupo 2. Informante 3: *“Si influye y puede influir de manera positiva o negativa. No sólo influye en el proceso de identificación, en algunos casos la cultura organizacional define en gran medida a los activos de conocimiento y aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior”*

Grupo 1. Informante 6: *Yo veo la inteligencia social desde un punto de lograr relaciones de asesorías y colaboración de forma espontánea cómo forma de trabajo, es algo que debe ser propio y rutinario de las IES, sin embargo no es así. Por eso pienso que para poder identificar activos de aprendizaje es necesario que estos procesos estén ocurriendo, de otra forma nadie estará dispuesto a decir o manifestar lo que sabe.*

3.1.3 Estructura del modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional

Para el diseño de la estructura del modelo, sus componentes e interrelaciones se realizó la exploración de la literatura especializada. Se consultaron fuentes de información impresas,

digitales (bases de datos como IRESIE, ERIC, REDALYC, Catálogo Electrónico UANL, ProQuest Digital and Dissertation, EBSCO) y personales.

El análisis de estas fuentes, arroja que el tema de esta investigación ha sido poco tratado en el contexto universitario, primando diferentes perspectivas gerenciales, que no enfatizan en aspectos sociales y humanistas. Otro componente hallado, se refiere a que las perspectivas analizadas no enfatizan en: la caracterización de los activos que identifican a la organización, ni se ocupan de: la responsabilidad de la organización hacia los poseedores de los activos de conocimiento.

Fue posible también identificar, elementos (Tabla 15, Figura 11) que potencialmente aportan antecedentes y referentes al tema objeto de estudio, los cuáles se describen a continuación:

1. Las actividades del proceso de identificación de conocimiento que muestran diferentes autores (Algorta & Zeballos, 2011; Bogdan et al., 2013; Borges, 2013; Choy, 2004; Dalkir, 2013; Gil Montelongo et al., 2009; Guerra & Rojas, 2011; Hylton, 2002 ; Laihonon & Koivuaho, 2011; Leung et al., 2010; J Liebowitz et al., 2000; Nomura, 2005; Rezvani et al., 2013; Schwikkard, 2004; Turki et al., 2012) y los procedimientos metodológicos consultados, algunos de ellas, expuestas en el capítulo teórico, (Correa et al., 2008; Del Rio, 2008; Gil Montelongo et al., 2009; Hermida, 2009; Iazzolino & Pietrantonio, 2005a, 2005b; Lauer, 2001; Jay Liebowitz, 1999; Marín, 2009; Martínez & Carrillo, 2010; Ortiz Sosa & Chaparro, 2005; Snowden, 2000) aportan un referente de cómo se lleva a cabo un proceso de identificación de conocimiento en diferentes contextos.

Predominantemente estas actividades, dónde por lo general se utilizan las técnicas de entrevista, análisis documental, u observación, es posible resumirlas en: analizar, se enfoca al análisis de la organización en aspectos cognitivos, culturales y de procesos, así como a la

planificación del estudio; desarrollar o describir, se enfoca a la recogida de datos y aplicación de técnicas de investigación; representación, se enfoca al análisis de los datos obtenidos y la determinación de los activos de conocimiento.

2. Existe preocupación por los aspectos sociales y culturales en las organizaciones laborales, de forma que resignifican el papel del conocimiento. Uno de los enfoques a tomar en consideración, es el que defiende la inteligencia social. La inteligencia social significa que al ubicarse en el nivel de los individuos, se reconocen necesidades cognitivas de los otros y se tiene o se fomenta la disposición para satisfacerlas. Existe entonces la premisa de establecerla cómo una competencia organizacional orientada al cumplimiento de la responsabilidad social hacia el interior de la organización principalmente, para fortalecer la estructura de relaciones positivas entre los integrantes y las situaciones dónde interactúan para el intercambio de conocimientos cómo vía que favorece la extrapolación de estas relaciones hacia el entorno de la institución.

Tabla 15. Descripción de principales autores consultados*.

| ELEMENTOS | PRINCIPALES AUTORES | MÉTODO QUE UTILIZAN |
|--|--|---|
| Actividades del proceso de identificación de conocimiento. | (Gil Montelongo, 2009), (Hermida, 2009) (Marín & Nieves, 2010) (Favero, 2010) (Guerra & Rojas, 2011) | Encuestas, entrevistas, mapas de conocimiento, selección de personal. |
| Funciones de la Universidad. | (Bueno Campos, 2007; Correa et al., 2008) | Entrevistas |
| Cultura organizacional | (O'Dell & Grayson, 1998) (Cañizares, 2006; G. Probst et al., 2001; Rezvani et al., 2013) | Observación, entrevistas, análisis documental |
| Inteligencia Social | (Anglada, 2007; Brooks & Muyia Nafukho, 2006; Schvarstein, 2006) | Entrevistas, análisis documental, análisis organizacional |
| Capital Humano | (Schvarstein, 2006), (León Santos, 2008),(Guerra & Rojas, 2011; G. Probst et al., 2001) | Observación, entrevistas, análisis documental |
| Buenas Prácticas | (Taylor, 2007) (Mulder & Whiteley, 2007), | Storytelling, entrevistas de decisiones críticas, |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| | (Snowden, 2000) (Nonaka, 2000) (Algorta & Zeballos, 2011) | entrevista con contexto, anécdotas. “Knowledge Disclosure Points” Modelo SECI Análisis documental, Gestión documental |
| Evidencias de actuación | (G. Ponjuán, 2004; G Ponjuán, 2006), (León Santos, 2008; Leung et al., 2010) | Auditoría de información |
| Procesos Organizacionales. | (Gil Montelongo, 2009; Housel, 2001 ; J. Liebowitz, Rubenstein- Montano, B, McCaw, D, Buchwalter, J, Browning, C. , 2000) (Franek & Grublova, 2011) (Akhavan, Hosnavi, & Sanjaghi, 2009) | Inventario del conocimiento; Identificación de flujos del conocimiento Diseño de mapa del conocimiento Auditoría de conocimiento |

***Elaboración Propia**

3. La cultura organizacional es otro de los elementos por los que se preocupan los especialistas. En este caso es importante tomar en cuenta qué manifestaciones pueden o no favorecer la identificación del conocimiento.

4. Las funciones de la universidad, a pesar que no siempre son declaradas de forma explícita, ubican en contexto al proceso de identificación de conocimiento. Aunque la mayoría de los casos estudiados, se limitan a considerar solo alguna de estas funciones es posible advertir la importancia que supone este elemento.

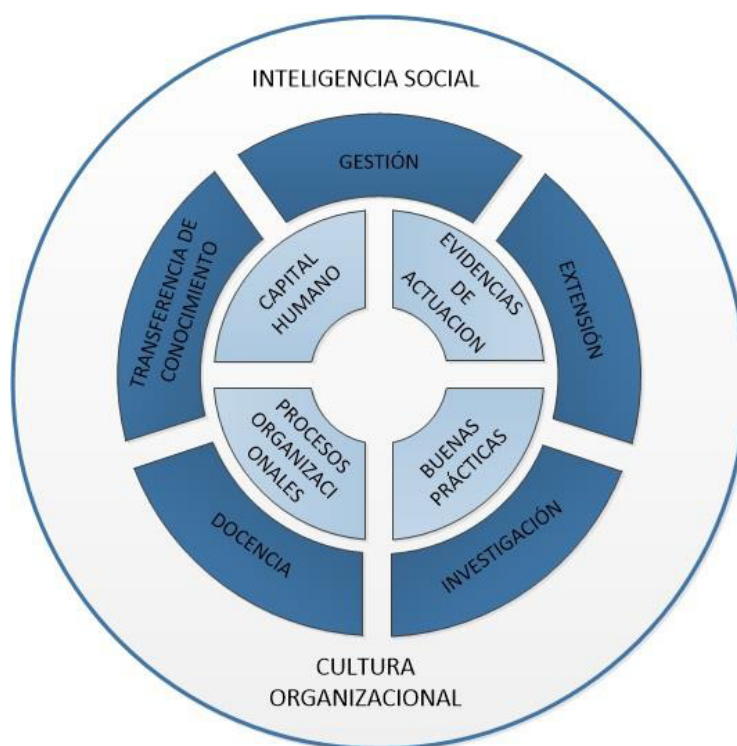
5. La diferenciación en los activos de conocimiento no es muy amplia, por lo general se ubican los activos tácitos y explícitos así como las relaciones de interacción que se establece entre ellos. Se ubican en este caso también las buenas prácticas generadas a partir de la intervención de las personas y las evidencias de su actuación.

6. Se consideran todas las formas de explicitación del conocimiento cómo procedimientos, bases de datos, documentos, herramientas de software, recursos en línea, conferencias, edificios, entre otros, cómo evidencias de actuación del conocimiento.

7. Se advierte el reconocimiento hacia las personas cómo poseedoras de conocimiento tácito. Este reconocimiento se centra en profesores, investigadores, directivos, y en menor medida se toma en cuenta a restantes integrantes cómo son alumnos, directivos y agentes sociales.

8. La mirada hacia los procesos organizacionales, comprende las actividades que intervienen en la ejecución de las funciones universitarias.

Figura 11. Conceptos aportados por la literatura*



***Elaboración Propia**

Al presentársele la figura 11 a los expertos (entrevista estructurada), estos emitieron su opinión en una escala de 1 a 5 en cuanto a: Componentes³⁰, Estructura³¹, Aplicación³²

Los informantes de manera general promediaron de forma positiva los componentes (promedio 4,1), estructura (promedio 3,5) y aplicación (promedio 3,8) del esquema presentado. Cómo apoyo a estos resultados fue posible obtener opiniones que contribuyen a la mejora de la propuesta pues enuncian ajustes válidos de ser tomados en cuenta. Algunas de las opiniones expresadas son las siguientes:

Informante 8: *“Los elementos que se muestran en la figura son relevantes y en alguna medida resumen dimensiones dónde pueden ser encontrados los activos de aprendizaje organizacional, sin embargo, creo que es posible encontrar otros u operacionalizar los ya expuestos de forma que se especifique un poco más”*

Informante 6: *“Es necesario desagregar los aspectos que se enuncian cómo componentes, quizás incluirle dimensiones y categorías o unidades”.*

Informante 3: *“Se entiende la utilización de los elementos expuestos, son necesarios en especial las funciones universitarias”*

Con relación a la estructura, los niveles de respuesta son positivos. Sin embargo, los informantes exponen la necesidad de una organización menos jerárquica y más enfocada a las interrelaciones.

Informante 8: *“La estructura favorece la comprensión. Pudiera mejorarse si se establece una relación menos jerárquica y más holística”.*

³⁰ 1 Significa que el esquema NO TIENE los componentes necesarios para la identificación de activos de aprendizaje y 5 significa que TIENE los elementos necesarios para la identificación de activos de aprendizaje organizacional

³¹ 1 Significa que la estructura NO FAVORECE la comprensión para la identificación de AA y 5 que la estructura SI FAVORECE la comprensión

³² Dónde 1 Significa que NO PUEDE ser aplicado y 5 que SI PUEDE ser aplicado

Informante 9: *“La estructura pudiera favorecer más la interrelación si los elementos no estuvieran en forma subordinada”.*

Finalmente con relación a la aplicación del modelo las opiniones se tornan también en favor de la aplicación enfatizando la necesidad de aplicar paradigmas contemporáneos a las entidades de educación superior.

Informante 10: *“Puede ser aplicado pues los elementos que contiene son de naturaleza comprensible y sólida”*

Informante 9: *“Puede ser aplicado, debe ajustarse más la estructura”*

Con relación a los factores que favorecen la aplicación del esquema que se propone (Tabla 16), están relacionados mayormente con; *la utilización de actuales conceptos para la gestión universitaria* (88. 9%), *la referencia al capital humano, de forma general sin exclusión* (88.9%), *permite establecer aspectos distintivos de la universidad* (77.8%). Estos aspectos podrían catalogarse como referentes al campo de actividad del esquema propuesto. Estos resultados aportan significación a la necesidad de establecer parámetros propios del entorno universitario, de forma que esta contextualización se acerque a los fenómenos de los procesos universitarios.

Tabla 16. Resultados entrevista a expertos. Factores que favorecen la identificación de activos de aprendizaje organizacional*.

| No | FACTORES QUE FAVORECEN LA APLICACIÓN DEL MODELO | % que representa para 9 respuestas ³³ |
|----|---|--|
| 1 | Aplica actuales conceptos para la gestión universitaria. | 88.9 |
| 2 | Se refiere al capital humano, de forma general sin exclusión. | 88. 9 |
| 3 | Permite establecer aspectos distintivos de la universidad. | 77. 8 |
| 4 | Establece la importancia del ciclo en torno a los AAO y las partes que le involucran. | 66.7 |
| 5 | Determina qué y dónde hay que reconocer los activos | 66. 7 |

³³La muestra de expertos fue 10 pero no se logró completar la entrevista y 1 experto con contesto esta pregunta

| | | |
|----|---|-------|
| | de aprendizaje. | |
| 6 | Vincula aspectos de varias disciplinas. | 55. 6 |
| 7 | La necesidad de nuevos paradigmas para la educación superior. | 44. 4 |
| 8 | La necesidad de establecer factores de éxito | 44. 4 |
| 9 | Establecer distinción de los procesos y acciones claves de la organización. | 33. 3 |
| 10 | Disposición de los alumnos. | 33. 3 |
| 11 | Disposición del maestro. | 33. 3 |
| 12 | Tipología de la unidad de aprendizaje. | 11. 1 |
| 13 | El esquema es conciso | 11. 1 |

***Elaboración propia**

Por otra parte, los aspectos que, prioritariamente, no favorecen la aplicación del esquema propuesto (Tabla 17), están relacionados con; *el tiempo que conlleva la investigación* (88. 9%), y con que *la cultura de la organización no lo permita* (77. 8 %). Estos resultados se relacionan con particularidades procedimentales, de formación o valores, importantes a tomar en cuenta cómo barreras.

Tabla 17. Resultados entrevista a expertos. Factores que no favorecen la identificación de activos de aprendizaje organizacional *.

| No. | FACTORES QUE NO FAVORECEN LA APLICACIÓN DEL MODELO (9R) | % que representa para 9 respuestas |
|-----|--|------------------------------------|
| 1 | El tiempo que conlleva la investigación | 88. 9 |
| 2 | La cultura de la organización no lo permita | 77. 8 |
| 3 | Ausencia de documentación y procesos que favorezcan la investigación | 66.7 |
| 4 | Poco apoyo de la dirección | 22.2 |
| 5 | Disposición de los alumnos, Disposición del maestro | 22.2 |

***Elaboración propia**

3.1.4. Conclusiones parciales pregunta de investigación 1

Los elementos que deben tenerse en cuenta en la construcción de un modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional, en el contexto de las instituciones de educación superior son los siguientes:

Los recursos de información, digitales y físicos. Estos elementos atesoran y permiten el acceso a la información y el conocimiento académico y científico explicitado por la Facultad y sus Colegios. Permite además reconocer las evidencias y establecer las conexiones entre los resultados alcanzados con relación a los objetivos institucionales

Las funciones de la universidad. Las actividades sustantivas universitarias son un depósito importante de conocimiento y pueden constituir dimensiones para identificar conocimiento organizacional. La relación que se establece con los elementos rectores (objetivos, modelo educativo, plan institucional), define los aspectos distintivos de este tipo de organización y constituyen un depósito de conocimiento. Las funciones de la universidad pueden ser reconocidas por la actuación de sus integrantes en las siguientes categorías:

Docencia: alumnos, profesores, formación y capacitación docente, vinculación institucional, convenios y becas, tutorías, programa de apoyo a estudiantes antes y durante su carrera, herramientas tecnológicas, espacios de socialización internos y externos, biblioteca, planes de estudio, horarios, instalaciones, métodos de enseñanza, tutorías, redes de colaboración y asesorías, vinculación con sector empresarial, innovación, patentes, software, licencias de productos, currículum de los profesores, las técnicas pedagógicas utilizadas por los profesores para impartir clase, procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la autogestión del aprendizaje, contenidos, planes y programas de estudio.

Investigación: Participación en eventos académicos, grupos de investigación, cátedras, cuerpos académicos, producción editorial, premios y distinciones, innovación patentes, software, consultorías, servicios, corrientes de pensamiento, metodologías, modelos, proyectos, vinculación institucional, convenios y becas, espacios de socialización internos y

externos, redes de colaboración y asesorías, vinculación con sector empresarial e impacto en la sociedad, tecnologías de información, transferencia de conocimiento entre pares.

Gestión: Demanda de programas de estudio, población escolar, eficiencia terminal, reconocimiento al desempeño, procuración de fondos, mantenimiento de las instalaciones, espacios de socialización internos y externos, documentos oficiales tales como la declaración de la misión, visión y valores de la institución.

Extensión: Deportes, servicio social, inserción laboral, vinculación con sector empresarial, programas sociales, espacios de socialización internos y externos, servicios ofrecidos (por ejemplo, consultoría, cultura, asesoramiento), vínculos de la organización, con otras instituciones (sociales, políticas), relaciones comunitarias, relaciones con los agentes sociales, desarrollo emprendedores (creación de empresas), vocación social, localización geográfica de instalaciones mismas de la organización.

El **modelo educativo** es un elemento que marca el enfoque de la institución de educación superior. Es posible identificar el modelo educativo, por medio de la evidencia de al menos las siguientes categorías: modelos pedagógicos, planes de estudio, programas de emprendedores, modelos de enseñanza-aprendizaje, modelos de aprendizaje, impacto comunitario, vocación social, incentivos para compartir conocimiento.

El sistema de **capital intelectual** es otro elemento a considerar. Dentro de este sistema, el capital humano es el más importante para identificar activos de aprendizaje organizacional por su capacidad de contener y transformar el conocimiento tácito.

La **cultura organizacional y la inteligencia social**, influyen en la identificación de activos de aprendizaje. Esta influencia impacta tanto en el plano individual, cómo organizacional, dado que para poder identificar conocimiento se necesita que las estructuras

de la organización propicien el acercamiento a las personas y entre las personas, así como que estén dispuestas a comunicar sus saberes.

La **estructura** de un modelo de identificación de activos de aprendizaje debe contener los elementos de forma sistémica y no jerárquica de manera que se favorezca la interrelación holística de los elementos que lo integran.

De manera general el examen de los resultados obtenidos, mostró:

- Particularidades con relación a condiciones culturales y de inteligencia social, aunque con ligeras diferencias entre los eventos observados: Encuentro de Egresados y VI Coloquio de Humanidades
- Los aspectos relacionados con la promoción, recursos utilizados, rutinas organizativas, patrones de comportamiento, valores, supuestos inconscientes, son algunos de los ítems en los que se pueden agrupar las situaciones observadas con respecto a la cultura organizacional.
- Aspectos cómo: la posición adoptada para compartir conocimiento, se relaciona con la inteligencia social al estar vinculada a prácticas solidarias para socializar el conocimiento.
- Las funciones universitarias se evidencian en el desarrollo de los eventos académicos, por medio de la explicitación de sus resultados, y atesoran activos de conocimientos que distinguen al C-BCI los cuáles pueden ser reconocidos.
- La necesidad de tomar en cuenta a los integrantes de las instituciones de educación superior, con especial interés en los docentes y en los alumnos en la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

- Las funciones docencia, e investigación, obtuvieron la mayor cantidad criterios de aprobación hacia ser esenciales para identificar activos de aprendizaje organizacional.
- El capital humano posee los activos de conocimientos más importantes para identificar activos de aprendizaje organizacional por su capacidad de contener y transformar el conocimiento tácito.

3.2 ¿Qué es lo que caracteriza a los activos de conocimiento para que constituyan activos de aprendizaje organizacional?

3.2.1 Características de los activos de aprendizaje organizacional

Las características de los activos de aprendizaje organizacional que emitieron los expertos en las sesiones en profundidad desarrolladas³⁴ se centran en su vinculación con los aspectos estratégicos de la organización y su pertinencia organizacional. Resulta interesante la coincidencia (Tabla 27. Anexo 8) de las perspectivas de ambos grupos.

La mayor cantidad de respuestas (Tabla 27. Anexo 8) de ambos grupos, se concentró en afirmar que son activos de conocimiento *alineados con la institución de educación superior*, (G1: 66 %,) y *alineados directamente con los objetivos organizacionales* (G2: 100 %) en este sentido varios informantes profundizaron en sus opiniones:

Informante 1 Grupo 2: “*Específicamente para una institución de educación superior para que los activos de conocimiento estén orientados al aprendizaje definitivamente deben estar alineados a la institución, a sus metas*”.

Informante 3 Grupo 2: “*Este tipo de activo debe ser fundamental para entender los procesos claves de la institución, alineado a los procesos claves de la institución de educación superior que son docencia, investigación y extensión*”

³⁴ En las sesiones en profundidad existe una propensión por parte del investigador por conocer cómo las personas esbozan un problema en particular (R. Hernández et al., 2007).

Informante 3 GRUPO 1: *“...Considero que encierran pertinencia con los objetivos organizacionales, con las capacidades y perfiles a desarrollar, pero sobre todo pertinencia en el contexto social, que desempeña en la actualidad. Pertinencia con la filosofía institucional para atender a la complejidad del conocimiento y a la reflexión de los contextos hacia la misma institución.*

Informante 5 GRUPO 1: *“Que sea contextualizado, que esté acorde con las exigencias y metas de la institución. Cómo también que sea representante de sus valores, de eso es de lo que se debe aprender en la universidad”.*

Otra de las características con alta convergencia en las respuestas (G1: 83%, G2: 42%) es la relacionada con los aspectos *observables, identificables y medibles*

Informante 2 GRUPO 1: *“Se podría sugerir establecer una tabla de validación a partir de ciertos rubros, o características propias, sobre todo por las características de la educación de la actualidad. Por lo que debe ser evaluable, un conocimiento que no se pueda evaluar, es difícil conocer sus impactos”.*

Informante 5 GRUPO 2: *“Que estén disponibles para su uso, que tengan metadatos: área de conocimiento, cuándo se creó, cuándo se utilizó, quién lo usó, dónde se crearon que sean lo suficientemente especializados para ser asignados a otra persona que indique el contexto en el cuál fue creado o en el cuál puede ser utilizado.*

Informante 3 GRUPO 2: *“Debe ser identificado plenamente para su análisis y síntesis, debe poder ser evaluable en el tiempo para poder entender su evolución”.*

Las características vinculadas con la *innovación* (86%) y la *integralidad* de los activos de aprendizaje (66%) , también fueron aspectos de reflexión por parte de los grupos involucrados. Estas dos características estuvieron vinculadas con la posibilidad de *transferirse* otra característica enunciada por los participantes (G1: 50%, G 2: 57%).

Informante 1 GRUPO 1: *“...Son activos que propician la innovación, capaces de crear otros conocimientos”*

Informante 2 GRUPO 1: *“Integrador, requiere que sea interdisciplinario y multidisciplinario con todas las áreas, creativo, innovador que tenga un final que sea “aprender para vivir”.*

Informante 1 GRUPO 2: *“Tiene que vincular a los miembros de la organización, tiene que mover al cambio y tiene que ser innovador...” “en una institución educativa no solo se trata de usar el conocimiento, sino también transmitirlo, no solo a las personas que están en la organización en un momento dado, sino a la personas que pasan o que tienen contacto con esa organización, tiene que ser multiplicado ese conocimiento, generar más conocimiento y ofertarlo que no quede adentro de la institución”.*

Las opiniones acerca del carácter *individual-colectivo-institucional* (G1: 33%, G2: 42%) de los AAO así como constituir buenas prácticas (G1: 50%, G2: 70%) giraron en torno a estos aspectos:

Informante 2 GRUPO 2: *“Se manifiesta primero individualmente, pero son institucionales, forman parte de la vida cotidiana de la institución ya sea porque hayan surgido espontáneamente, o de forma impuesta por medio de rutinas o procedimientos, pero de cualquier manera forman parte de la vida institucional”*

Informante 1 GRUPO 1: *“Lo asocio inicialmente a niveles de desempeño profesional, es algo personal, surgido de la combinación entre algunos de estos aspectos: experiencia, estudios, situación problemática que debe ser resuelta. Luego se van arraigando en la institución”*

Algunas características de los activos de aprendizaje, fueron enunciadas de forma única por informantes de cada grupo (Tabla 27. Anexo 8). Estas respuestas tienen una

significación importante por la reflexión profunda que supone encontrar un aspecto diferenciador:

Temporal-Situacional (G1: 17%, G2: 14%) :

Informante 3 GRUPO 1: *“Una característica de estos activos es que tiene que tener pertinencia en el contexto social, en la actualidad que vive la organización, pues debe estar en función de sus actividades y procesos y en correspondencia con la función social de la universidad”*

Informante 2 GRUPO 2: *“Debe ser situacional en términos de liderazgo, es necesario que sean utilizados en el momento adecuado, para la situación adecuada”*

Formativo y ético (Tabla 28 G1:50 %. Anexo 8):

Informante 4 GRUPO 1: *“Es esencial que sea pertinente con los aspectos éticos de la institución de educación superior”*

Informante 2 GRUPO 1: *“Tiene que encerrar aspectos formativo-ético, congruentes con el área profesional de la institución de educación superior”*

Pertinente socialmente-Flexible (Tabla 28 G1:33 %. Anexo 8.):

Informante 6 GRUPO 1: *“Es resultado de la experiencia histórico-social del individuo en su relación con el entorno y su aplicación en la institución de educación superior por lo que debe ser pertinente socialmente”*

Informante 3 GRUPO 1: *“Es de destacar la necesidad de la pertinencia en el contexto social actual de la institución, estos activos deben ser suficientemente flexibles, para que puedan renovarse o actualizarse en dependencia del rol o las metas sociales de la institución”*

Alineado al aprendizaje, asimilados por la organización, reutilizable, integrados a la cultura de la organización y disponibilidad obtuvieron la misma cantidad de respuesta (Tabla 28:14 %. Anexo 8).

Informante 2 GRUPO 2: *“Ha de ser una categoría de capital de valor positivo en su dimensión de valor intangible ya que incrementa la capacidad de proceso de aprendizaje, el tiempo de ciclo, el grado de satisfacción, son desarrollados sistemáticamente, en un acto deliberado de apropiación, por lo que están integrados a la cultura de aprendizaje de la organización y de esta forma alineados al aprendizaje y asimilados por la organización, pues de otra forma no es posible su identificación y socialización, lo que nos lleva a que son reutilizables no solo de forma individual, sino por el colectivo al poder disponer de ellos en el momento necesario”*.

En el proceso de análisis, fue posible: determinar características de los activos de aprendizaje organizacional; determinar cómo se entrelazan estas características, evidenciando el carácter complejo de los activos de aprendizaje, determinar una apreciable diferenciación en la conceptualización de los activos de aprendizaje organizacional, lo que contribuye a su potenciación y al reconocimiento que merecen estos activos para el desempeño de las instituciones de educación superior.

Otros resultados refuerzan los anteriores enunciados y manifiestan otras características. Es el caso de la opinión de la coordinadora del C-BCI, (entrevista semiestructurada). Para esta experta los activos de conocimiento que distinguen al colegio BCI son reconocidos por los integrantes de la organización y por los agentes del entorno y se encuentran en el plano de lo tácito y lo explícito (Tabla 18, fila1).

La informante reconoce aspectos distintivos de la organización, los ubica mayormente en el plano de lo tácito y los justifica en el plano de lo explícito, sin advertir que está

aplicando la conversión del conocimiento y de esta forma caracterizando los activos de conocimiento

Otra característica resultante es la relacionada con los aspectos tecnológicos. Los activos de conocimiento que distinguen al C-BCI, según opinión de la informante, también están conectados con las herramientas y recursos tecnológicos que posee la UANL (Tabla 18, fila1).

Las malas prácticas (Tabla 18, fila2) no son activos que forman parte de los procesos idóneos para el aprendizaje organizacional. Esta es otra característica que refuerza la idea ya expresada con anterioridad acerca que los activos de aprendizaje organizacional son activos de naturaleza positiva.

Tabla 18. Cuerpo Argumentativo. Entrevista Semi-estructurada*.

| CUERPO ARGUMENTATIVO | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|--|--|
| No | Tesis | Opinión | Justificación | Ejemplificación | Localización |
| | | <i>Desde el 84 hemos mantenido la carrera abierta a pesar de tener poca matrícula</i> | <i>Hay premios y reconocimiento que algunos egresados han obtenido.</i> | <i>La mayoría, casi todos tienen trabajo, el que no trabaja es porque de plano escogió otro camino. Hay un caso de una maestra que salió publicado en vida universitaria, ella trabajó cómo práctica, dentro de su materia, la organización de una biblioteca en una cárcel podría ser el que más recuerdo</i> | <i>P2.¿Cuáles son los logros en cuánto a estas funciones que ha tenido el colegio?</i> |
| 1 | El colegio bibliotecología tiene buenas prácticas | <i>En relación con la docencia, sobre todo los</i> | <i>Solo dos maestros no tienen maestría. Dos</i> | | <i>P4. A grandes rasgos, ¿Cuáles</i> |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| ubicadas en el plano tácito y explícito | <i>grados académicos</i> | <i>de tiempo completo tienen doctorado los demás todos tienen maestría</i> | | serían las capacidades distintivas del colegio con relación a estas funciones? |
| | <i>En la tecnología</i> | <i>Tenemos dos laboratorios equipados con pc, internet, herramientas de software</i> | <i>Si bien no son muy grandes cumplen con lo que necesitamos para nuestros alumnos que no es un grupo muy grande. No todo el tiempo se llevan clase con salón equipado pero si lo utilizamos.</i> | |
| | <i>Hay algunos maestros que tienen las materias en la Plataforma Nexus,</i> | <i>y aunque la clase es presencial, los trabajos y algún que otra sesión puede llevarse a través de la plataforma</i> | <i>Yo lo hago porque así es más fácil que los alumnos vean su desempeño, ahí está todo, para ellos le es fácil saber, da la oportunidad de retroalimentarnos.</i> | |
| Hay prácticas 2 que no ayudan al colegio | <i>No, no se hace, nos reunimos poco</i> | <i>Es una situación que tenemos que solo tenemos 4 maestros a tiempo completo</i> | <i>Es un poco complicado solicitarle a los que no son de tiempo completo que inviertan más tiempo con nosotros</i> | P2.1.¿Se socializan estos logros? |

*Elaboración propia

La responsabilidad de la entrevistada, ante su enunciado, incide en el grado en que se admite conocer lo argumentado (Rodríguez Alfano, 2008). Esta responsabilidad se declara por parte de la entrevistada en las marcas de opinión (*yo creo*) aceptando en algunos casos poseer un conocimiento de los hechos. De esta forma reduce la distancia entre lo que dice

y sí mismo (Rodríguez Alfano, 2008) con independencia de si está de acuerdo o no con lo expresado:

P9. ¿Cuáles son las áreas de conocimiento en la que se distinguen los profesores y que considere sea un elemento importante para que la organización lo potencie?

R9. Yo creo que en la organización de la información, la mayor parte de las competencias de los maestros están en la organización de la información. Te digo que es la que más se destaca, porque precisamente hoy, estaba leyendo unas encuestas que se aplicaron a empleadores y eso es lo que se destaca de la carrera.

Otro grupo de expertos señaló (entrevista estructurada) que las características con las que está totalmente de acuerdo en una escala de 1 a 5³⁵ y que asocian a los activos de aprendizaje organizacional (Tabla 37. Anexo 10) están articuladas en los siguientes aspectos: *son activos de conocimiento, son conocimientos críticos para el funcionamiento de la organización, permiten lograr una exitosa realización agregando un valor particular para el desempeño organizacional”, están directamente relacionados con los objetivos organizacionales.*

Estas características están relacionadas con la naturaleza intangible de los activos de aprendizaje, su incidencia estratégica y el valor que otorgan o que encierran algunas de las opiniones recogidas evidencian este análisis:

Informante 1: *“Los activos de aprendizaje pueden compartirse para generar nuevo conocimiento”*

Informante2: *“ Es característico de cada organización, podría ser es “”distintivo”” en vez de característico.*

Informante 3: *“Se pueden transferir, se pueden aprender, pueden evolucionar”*

³⁵ Se utilizó una escala de 1 a 5 dónde 1 está totalmente en desacuerdo y 5 está totalmente de acuerdo

Informante 4: *“Son activos fortalezas de la organización”*

Informante 5: *“Son idóneos para ser socializados para su apropiación por el colectivo”*

Informante 6: *“Son factores críticos del éxito”*

Por otra parte, las características con las que menos estuvieron de acuerdo (Tabla 37. Anexo 10) son las relacionadas con ubicar exclusivamente en el plano tácito o explícito a los activos de aprendizaje organizacional. Es así como *se encuentran fundamentalmente en forma tácita y fácil reconocerlos en su forma explícita* obtuvieron un promedio de respuestas de 3.

Con relación a estas características fue posible recoger también algunos criterios:

Informante 3: *“Es posible reconocerlos si son explicitados, pero no creo que sea tan fácil, se necesita aplicar varias técnicas para que esto ocurra”*

Informante 8: *“La forma tácita es la genuina, pero es necesario que sean expresados”*

Estos resultados refuerzan la idea que los activos de aprendizaje organizacional, pueden encontrarse tanto en forma tácita cómo explícita.

Otros de los criterios que aportaron los expertos fueron: *pueden compartirse para generar nuevo conocimiento (40 %), son distintivos, propios, particulares (30 %), son ideales para ser socializados (60 %)*

3.2.2 Elementos que aportan a la generación de activos de aprendizaje organizacional

Los elementos que aportan a la generación de los activos de aprendizaje organizacional están mayormente implícitos en aspectos estructurales y culturales de la organización así lo manifestaron los expertos (sesiones en profundidad). Las respuestas (Tabla 29. Anexo 8) estuvieron alineadas con los siguientes criterios:

1. Cultura organizacional (G1:17 %) y Cultura de aprendizaje (G2:86 %):

Informante 1 GRUPO 2: *“Un elemento impulsor es la cultura de aprendizaje cómo de vida, en cualquier dimensión de la actividad humana en la institución”... “la posibilidad de cometer errores que tiene que ver con lo que se comentaba, la flexibilidad de los procesos.*

Informante 3 GRUPO 2: *“Ser una organización con una cultura de aprendizaje cómo estilo de vida, orientada a la creatividad, sin tabúes hacia el cambio”.... “Que exista un lugar formal para almacenarlos en su forma explícita, o estructuras sociales para que afloren”... “Ser una organización enfocada a adaptarse continuamente a su entorno”.*

Informante 6 GRUPO 2: *“Es esencial contar con una cultura organizacional definida, innovadora, de vanguardia, creativa y sin miedo al cambio, para deslastrarse de la posible burocracia que terminan haciendo que un activo de vuelva un pasivo”*

Informante 4 GRUPO 1: *“Es esencial contar con una cultura organizacional, enfocada al aprendizaje y al mejoramiento continuo, estos elementos propician la generación y el desarrollo de los activos de aprendizaje”*

2. Preocupación hacia los integrantes de la organización (G1:17 %) (G2: 2 %):

Informante 6 GRUPO 2: *“Recursos humanos con un perfil acorde a los objetivos organizacionales, al campo de actividad de la organización, tiene que estar muy marcado y definido en esa dirección”*

Informante 3 GRUPO 2: *“Que existan los procesos que promuevan la instrucción o asesoramiento, programado o cómo decía anteriormente una cultura de aprendizaje, para preparar a los miembros de la organización de forma que se actualice al personal,... la instrucción recibida se evidencia en la mejora del desempeño”*

Informante 2 GRUPO 1: *”En este sentido la capacitación de los docentes es importante, de esta forma el docente actualiza sus conocimientos y unido a la experiencia que tiene, potencia lo aprendido, para mejorar su desempeño”*

3. Necesidad de evaluaciones internas (G2:29 %) y del entorno (G1:33 %) :

Informante 4 GRUPO 2: *“Es necesario facilitar la correlación de los activos no solamente hacia el interior de la organización sino también al exterior, un ejemplo puede ser las relaciones con otras universidades, si esto es posible identificarlo y evaluarlo pues es una manera en que se puede saber en qué posición se encuentra la institución, con relación a este aspecto y de esta forma potencializar el valor que esos activos pueden agregar a la organización”*

Informante 4 GRUPO 1: *“Tener en cuenta el cumplimiento de las metas internas y la influencia o correlación con el entorno”*

Informante 5 GRUPO 1: *“Yo tendría procesos de evaluación, buscaría en mi institución y buscaría qué se ha hecho en otras instituciones....luego de esa exploración, con una concepción holística, buscaría cuáles son los (activos) que se adecuan a mi institución y ahí determinaría cuáles son las dimensiones precisas”.*

4. La socialización (G1:33 %) y el trabajo en equipo (G2:29 %) en aras de compartir el conocimiento y potenciar la comunicación entre los integrantes de la institución:

Informante 3 GRUPO 2: *“La organización, tiene que ser capaz de crear, mantener y desarrollar espacios de aprendizaje y desarrollo de conocimiento. Lo que Nonaka llamó el Ba, es fundamental”.*

Informante 5 GRUPO 2: *“Es importante el diálogo entre pares, la posibilidad de compartir experiencias sobre los diversos métodos y resultados obtenidos”*

Informante 1 GRUPO 1: *“El establecimiento del trabajo en equipo es fundamental, el trabajo de las cátedras, de los grupos de investigación de las sesiones metodológicas. Cuantas más personas intervengan, mayor objetividad vamos a tener, mejores posibilidades para que el conocimiento llegue a todos en la organización”.*

5. Las estructuras enfocadas a la gestión del conocimiento (G1:17 %, G2:14 %) :

Informante 3 GRUPO 2: *“Lo fundamental es contar con un grupo, departamento o personal capacitado para identificar y desarrollar activos de conocimiento, muchas veces eso no se tiene”.*

Informante 7 GRUPO 1: *“Se hace necesario que la organización tenga mecanismos para poder determinar las buenas prácticas y las lecciones aprendidas para de esta forma socializar lo que resulta valioso y potenciarlo hacia un aprendizaje organizacional”.*

Otros aspectos también fueron definidos por los informantes como esenciales para propiciar la generación de activos de aprendizaje organizacional (Tabla 30. Anexo 8):

1. La influencia del Modelo Educativo (G1:50 %).

Informante 2 GRUPO 1: *“Contar con un modelo educativo que propicie, la investigación, el intercambio con la comunidad universitaria e investigadora, debe generar activos de aprendizaje organizacional, en concordancia con los procesos rectores de las IES”. “Entrando en detalles, por ejemplo, la socialización, el maestro en lugar de ser un transmisor que sea un facilitador, una guía, un orientador que propicie la participación colaborativa, eso solo es posible a escala organizacional, si el modelo educativo lo contempla”.*

2. La Flexibilidad en las estructuras organizacionales (G2:86 %) y el control de la burocracia (G2:42 %). .

Informante 3 GRUPO 2: *“Otro aspecto a señalar es el que tiene que ver con el cambio y la flexibilidad en la estructuras organizacionales, debe ser una organización enfocada a mejorar sus proceso internos cómo adaptarse continuamente a su entorno”... “tiene que ver con la burocracia , ser una organización capaz de tomar decisiones en el corto plazo, dónde yo trabajo la burocracia es tremenda, entonces tomar una decisión en el corto plazo es muy complicado, porque la estructura de la organización a veces no te lo permite”*

3. Libertad de prácticas de enseñanza/aprendizaje Flexibilidad y adaptabilidad a tiempos lugares, recursos (G2:14 %). .

Informante 7 GRUPO 2: *“Algo que ayuda mucho es la libertad de práctica que en la institución exista la posibilidad de adaptar el activo de conocimiento a las necesidades que existen que cada quién lo pueda usar de la manera que mejor considere apropiado y va ligado con la flexibilidad que tiene que tener el activo para adaptarlo a los tiempos a los lugares y a los recursos que existan en el momento en que se necesite”... “que no te limite o se inhabilite la capacidad creativa del individuo y que permita también de alguna manera aprender de lo bueno y de lo malo”.*

Los criterios enunciados anteriormente, con respecto a los elementos que aportan a la generación de activos de aprendizaje, advierten nuevamente el reconocimiento, por parte de los expertos, de la existencia de este tipo de activos de conocimiento. El concepto de cómo se generan transita fundamentalmente por aspectos culturales cómo: vivencias, rutinas, experiencias, formas de trabajo, y aspectos estructurales cómo: planeación, procedimientos, selección de personal, comunicación organizacional, desarrollo organizacional, valores institucionales.

Los resultados obtenidos hacen reflexionar sobre la responsabilidad que comparten en la generación de los activos de aprendizaje organizacional, todos los integrantes de las instituciones de educación superior, en especial los dedicados a la planeación de las políticas de la institución.

La generación de los activos de aprendizaje organizacional, tiene una importante carga emocional debido a que son las personas las encargadas de explicitarlos. Por lo que las organizaciones deben considerar propiciar estructuras, ambientes, procedimientos, rutinas, para favorecer que se socialicen los conocimientos como modo de vida, de manera que se favorezcan los procesos de combinación del conocimiento enunciados ampliamente por Nonaka (Nonaka, 2006).

Por su parte, otro grupo de expertos (entrevista estructurada) señaló (Tabla 38. Anexo 10.) que las formas o vías más idóneas para que se generen los AAO, son ³⁶:

- *A partir de la aplicación de buenas prácticas* (promedio 5).
- *Resultado positivo de la puesta en práctica de las experiencias* (promedio 4,5).
- *Resultado del intercambio de saberes de forma responsable* (promedio 3,3).

Estas formas de generación implican un proceso de aplicación pero también de apropiación de prácticas idóneas. Al ser utilizadas las buenas prácticas por varios integrantes se genera la aparición de nuevos activos pues cada individuo es capaz de aplicar sus experiencias y potenciar lo aprendido. La generación de activos de aprendizaje organizacional se da en el plano de lo positivo, por lo que una mala práctica, un tabú, no es capaz de generar activos de aprendizaje organizacional.

³⁶Se utilizó una escala de 1 a 5 dónde 1 está totalmente en desacuerdo y 5 está totalmente de acuerdo.

Las cuestiones relacionadas con las relaciones entre personas y la aplicación consciente del conocimiento es otro de los elementos que propician la generación de AAO (promedio 2,3), estas son algunas de las opiniones emitidas:

Informante 8: *“Se originan por procesos rutinarios que pueden convertirse en factores de éxitos”*

Informante 4: *“Se originan sobre la base de la experiencia y se aplican de acuerdo con el contexto personal de cada individuo”*.

Informante 2: *“Tal vez no siempre es a través de un proceso consciente, puede no serlo, pero una vez que se reconoce ya se vuelve consciente y se capitaliza”*.

Las argumentaciones se enfocan a la necesidad del *cumplimiento de políticas y procedimientos en función de los objetivos organizacionales* (60 %). A tener una organización culturalmente preparada, con metodologías para generar activos de aprendizaje los cuáles *se originan sobre la base de la experiencia y se aplican de acuerdo al contexto personal de cada individuo* (40%). A tener en cuenta que *los procesos rutinarios pueden convertirse en parte de la cultura organizacional* (30 %) y al *capitalizarse ser fuente de origen de los AAO* (10 %).

3.2.3 Propiedades de los activos de aprendizaje organizacional

Las opiniones de los expertos, involucrados en las sesiones en profundidad (Tabla 31. Anexo 8) y en la entrevista estructurada (Tabla 39. Anexo 10) para definir las propiedades de los AAO, tienden hacia la capacidad que tienen estos activos de generar valor.

Este hecho ocurre pues los AAO (opinión de expertos. sesiones en profundidad) pueden potenciar o generar otros activos de conocimiento (Tabla 31 Grupo1: 100%. Anexo 8), los cuáles se hacen observables (Tabla 31 Grupo2: 42%. Anexo 8) por medio de su actuación

positiva y su relación con aspectos estratégicos cómo son las metas y objetivos organizacionales (Tabla 31 Grupo2: 71%. Anexo 8).

Las argumentaciones en este sentido estuvieron centradas en:

Informante 6 GRUPO 2: *“Yo identifiqué tres aspectos clave: las propiedades están vinculadas a aportes positivos, si no, no es un activo de aprendizaje; tiene que ser moldeable y después tienen un potencial de valor, en sí mismo es un valor, pero tiene la capacidad de generar otros valores”.*

Informante 1 GRUPO 2: *“Primero tienen que tener valor y ser identificables y comunes a los procesos organizacionales, deben ser capaces de generar más valor y automultiplicarse.*

Informante 3 GRUPO 1: *“Generan valor, esto quiere decir que potencian el ambiente de aprendizaje. Por otra parte tienen trascendencia organizacional al potenciar el sentido de pertenencia organizacional. Debe ser intercultural. Debe ser un conocimiento interno líder que impacte en el entorno que ocupa la IES”*

Informante 3 GRUPO 1: *“Es objetivamente estratégico pero ¿Cómo llegamos a esa objetividad? Pues a través de un tratamiento, de una relación estudiante-profesor-institución que se ve fortalecida por elementos culturales, por ejemplo una situación que se da en nuestra institución es que gran parte de nuestro profesorado es cubano y los estudiantes son mexicanos. Esa interculturalidad les llama la atención, les motiva y eso es un aspecto fuerte de esta institución que nos diferencia y que nos lleva a que nos escojan y que los estudiantes se queden. Es algo distintivo, nuestro, que nos hace valiosos”.*

Estas propiedades que poseen los AAO (observable, estratégico y procesal) (Tabla 39. Anexo 10), fortalecen el impacto social de los AAO, interviniendo positivamente en los

procesos organizacionales Algunas de las opiniones emitidas (expertos. entrevista estructurada) son las siguientes:

Informante 2: *“Quizás añadir que vincula los procesos organizacionales”*

Informante 5: *“Cuándo me refiero a observable es que tiene que estar vinculado a algún proceso de la organización dónde se puedan reconocer comportamientos, valores, o esté registrado en documentos, y que por supuesto tienen un impacto positivo en la organización”... “Es un activo social, su capacidad positiva debe poder estar al alcance de todos en la organización*

Informante 8: *“Cuándo se aplica una buena práctica, se desencadenan procesos que generan por lo general otras buenas prácticas, potenciando así no solo el activo original, sino otros que aparecen y que hay que potenciar y socializar.*

Otro grupo de propiedades (opinión de expertos. Sesiones en profundidad) se refieren (Tabla 32. Anexo 8.) a que los AAO:

Deben poder ser *evaluados y medidos* (G2: 29 %) otorgándole a esta propiedad especial importancia para su permanencia y proyección futura:

Informante 2 GRUPO 2: *“En primer lugar que impacte en la capacidad del proceso al menos en una dimensión medible, se puede decir -esto es positivo porque beneficia en esto y se puede medir-. En segundo lugar yo puedo imaginar que por ejemplo las certificaciones o acreditaciones en años futuros, consideren ese tipo de activos, cómo ahora consideran los registros, las calificaciones, los salones de clase”.*

Informante 4 GRUPO 2: *“Medible, es una propiedad esencial que se pueda determinar contexto y procedencia, así como la relación con algún proceso. También cuantificable que se pueda tener información histórica, tiempo, contexto, personas, lugar, dónde es posible localizarlo”.*

La experiencia, pues un activo de aprendizaje organizacional, también está en el plano de lo vivencial (G1: 17 %).

Informante 5 GRUPO 1: *“Yo que soy una maestra de 36 años de experiencia pienso que mis estrategias y metodologías de enseñanza de algún contenido son válidas cómo se dice en Cuba; cada maestro tiene su librito. Esas experiencias son las aportativas y dan oportunidad a las nuevas generaciones que se incorporan a la universidad, dan la posibilidad que la organización crezca, pues mi experiencia siempre ha sido que a los maestros de experiencia, se les asigne maestros noveles, para que aprendan las formas de enseñar, visiten nuestras clases, eso es un saber que vive la organización”.*

La vinculación con los procesos de la organización (Grupo 1:33%):

Informante 5 GRUPO1: *“Una organización que está en un contexto determinado, que se mueve en un espacio temporal determinado, el activo de aprendizaje tiene que tener una naturaleza procesal, pues nada se da espontáneo al 100 por ciento en la organización, las cosas llevan su tiempo para que se conviertan en activos propios de la organización”.*

Informante 4 GRUPO1: *“Una propiedad está directamente relacionada con las buenas prácticas en las rutinas de los procesos organizacionales”.*

Estos resultados conducen a la reflexión que las propiedades de los activos de aprendizaje organizacional están vinculadas con las posibilidades que brindan de combinarse y originar otros activos de conocimiento. En este sentido es necesario establecer parámetros que permitan medirlos u operacionalizarlos con indicadores luego de ser identificados, potenciando de esta forma el dominio de su impacto.

3.2.4 Clasificación de los activos de aprendizaje organizacional

La clasificación de los activos de aprendizaje organizacional puede ser diversa, dependiendo del enfoque de la entidad educativa.

Las respuestas de los expertos (sesiones en profundidad) abarcan una multiplicidad de factores (Tabla 34. Anexo 8) lo que hace que el análisis de los resultados enfatice en la reflexión del porqué de tantas respuestas obtenidas. De trece informantes que participaron en las sesiones se obtuvo casi el doble de criterios por los cuáles es posible clasificar a los activos de aprendizaje organizacional.

Esta diversidad de criterios conduce potencialmente a la idea que la taxonomía de los AAO puede ocurrir sobre la base del contexto de la organización y las metas que se esperen conseguir con un proceso de identificación de este tipo de activos. Dos reflexiones realizadas ejemplifican la idea antes expresada:

Informante 7 GRUPO2: *“Yo pensaría que la clasificación debe ser muy flexible.... y obviamente debes de tener varias taxonomía, porque va a tener diferentes usos. Una podría ser por áreas de conocimiento, en qué áreas de conocimiento está influyendo. Otras podrían ser sobre los métodos o técnicas, o didácticas que se utilizan, otras sobre las propiedades que tiene cada uno que tan medible es que tan observables son que tan bueno resultados han dado que tan malos resultados han dado, cuantas veces se ha aplicado, cuantas veces no se ha aplicado, en que área se ha aplicado, en qué áreas no se ha aplicado. Otra por la incidencia que tienen en el proceso, decir este activo desarrolla que aptitudes que habilidades que cosas en el individuo y así entre tantos”*.

Informante 2 GRUPO2: *“Yo pienso que la taxonomía es importante tanto a priori, cómo a posteriori, un sistema que ayude a decir las circunstancias del activo”*.

Los integrantes del GRUPO 1 encaminaron la clasificación hacia las funciones sustantivas de la universidad sobre el criterio que este tipo de clasificación es lo que las distingue de otro tipo de institución:

Informante 5 GRUPO 1: “ *Yo pienso que deben agruparse en concordancia con las funciones propias y tradicionales de la universidad y me refiero a la docencia, la investigación al compromiso con la sociedad.... no se concibe un centro universitario, si no prepara a sus alumnos para la investigación, si no proyecta su impacto en la sociedad. Por ejemplo las investigaciones que se proyectan, tienen que estar encaminadas, a transformar el entorno, es lo que hace el CITMA³⁷ en cada región, al menos en Cuba, aquí tengo entendido que es el CONACYT. Se busca que los desarrollos que se tengan en las IES permitan el desarrollo de las realidades.*

Los aspectos mencionados por los informantes refuerzan la idea que pueden ser ubicados en dos grandes colecciones de activos: activos intangibles y activos tangibles. Los activos intangibles, cómo generador y poseedor de los AAO y los activos tangibles cómo soporte y/o evidencia de la explicitación o aplicación de los AAO.

En la colección de activos intangibles, se encuentran los siguientes:

Las técnicas pedagógicas utilizadas por los profesores para impartir clases, estrategias, resultados de la IES, fortalezas, procesos externos, vínculos de la organización con otras instituciones (redes de colaboración), seguimiento del egresado, innovación, iniciativa de emprendimiento, formas para compartir conocimiento, transferencia entre pares, servicios ofrecidos, formas de comunicación, modelo educativo, localización geográfica e instalaciones mismas de la organización

Algunas de las opiniones enunciadas en este sentido son las siguientes:

Grupo 1 Informante 1: “*Ejemplo yo he atendido el pedagógico y he atendido el centro de cultura física , hablo de mi experiencia en Cuba. La universidad de Pinar del Río en el deporte, agrupó, a los académicos en cuánto al estudio de la conformación de las*

³⁷Ministerio de ciencia tecnología y medio ambiente República de Cuba.

instalaciones deportivas. Por otra parte el centro de estudio de psicología deportiva se conformó para poder producir conocimiento y hacerse respetable en esa área de conocimiento. Resultados: cuándo se quiera un referente, hay que contar con esos centros”.

Grupo 1 Informante 3: “El seguimiento al estudiante, es importante. El estudiante egresa o ya viene insertado, pero ¿cómo identifico que generé un impacto?; no solo en el campo laboral, sino en la generación de conocedores, es difícil. Pero se puede ver cuántos de ellos permanecen con nosotros, o cuántos de ellos, siguieron estudiando en posgrado. Eso es un indicador de nuestra permanencia y de nuestra continuidad cómo institución”.

Grupo 2. Informante 5: “A veces tenemos profesores que están dando la misma materia en diferentes grupos y no un compartir o eventos o coincidencias dónde se pueda compartir los conocimiento o de manera que se transfieran”.

En la colección de los activos tangibles pueden ser ubicados los siguientes:

Alumnos, docentes , clientes, documentos oficiales tales como la declaración de la misión, visión y valores de la institución, proveedores, publicaciones científicas, productos patentados, tesis, instalaciones físicas enfocadas a la enseñanza y el aprendizaje (biblioteca, repositorios de conocimiento, entre otros).

Las opiniones obtenidas para este grupo se encaminaron a resaltar por una parte a la estrecha vinculación que existe entre tener las herramientas, instrumentos y espacios y la utilización que se hace de estos. Por otra parte a la característica esencial de las IES que son los procesos y las personas que lo integran:

Grupo 2. Informante 1: “Son organizaciones intensivas de conocimiento es algo distintivo. Los agentes, alumnos, docentes, ese conocimiento no solo sirve para servir a la sociedad, sino cómo distintivo de este tipo de organización. Celosos de sus conocimiento.

Los alumnos son agentes, pues son generadores de conocimiento, con necesidades e incentivos distintos”.

Grupo 2. Informante 4: *“Los alumnos, la población de las universidades, es un ente importante para identificar los atributos de nuestra organización educativa”.*

Grupo 2. Informante 1: *“Las fuentes de conocimiento codificados, son abundantes, bases de datos. Pero el salón de clase, por ejemplo no se codifica y es algo importante”.*

3.2.5 Conclusiones parciales pregunta de investigación 2

Los activos de aprendizaje organizacional presentan las siguientes características:

- Se centran en su vinculación con los aspectos estratégicos de la organización y su pertinencia organizacional.
- Son observables, identificables y medibles.
- Son parte de la innovación organizacional.
- Se encuentran tanto en el plano individual, colectivo, cómo institucional.
- Son socialmente pertinentes
- Son situacionales
- Son parte de la cultura organizacional
- Se reconocen por medio de la explicitación que puede ser en el plano del comportamiento, registrado en forma documental o en los servicios.

La clasificación de los activos de aprendizaje organizacional puede ser diversa, dependiendo del enfoque de la entidad educativa.

La generación de los activos de aprendizaje organizacional está vinculada con las buenas prácticas implícitas en los aspectos estructurales, procedimentales y culturales de la organización.

Las propiedades de los activos de aprendizaje organizacional están relacionadas con su capacidad generadora y potenciadora de otros activos de conocimiento:

- Tener una naturaleza positiva y ser potenciadores de otros activos.
- Generar aspectos valiosos para la organización.
- Ser estratégicos para la potenciación organizacional.
- Poder ser identificados y medidos una vez que se han explicitado.
- Vincular los procesos y actividades de la organización con las personas que la integran.
- Ser reconocidos por sus integrantes cómo aspectos distintivos de la organización.

Los activos de aprendizaje organizacional se concentran en dos grandes colecciones: activos intangibles y activos tangibles. Los activos intangibles, cómo generador y poseedor de los activos de aprendizaje organizacional y los activos tangibles cómo soporte y/o evidencia de la explicitación o aplicación de los activos de aprendizaje organizacional.

3.3. ¿Qué procesos o actividades conlleva la identificación de activos de aprendizaje organizacional en el contexto de las instituciones de educación superior?

3.3.1 Procesos de conversión del conocimiento

La determinación y análisis de los espacios de socialización de conocimiento es un elemento a tomar en cuenta para la determinación de activos de aprendizaje organizacional debido a que a través de estos espacios es posible encontrar evidencias de las funciones sustantivas de la universidad.

Para que el conocimiento pueda ser identificado este tiene que expresarse, transformarse por medio de la intervención de las personas³⁸ y a través de espacios formales e

³⁸ Ver conversión del conocimiento capítulo 1

informales³⁹. Un resultado importante de cómo es transformado el conocimiento en el C-BCI es el enunciado por su coordinadora en la entrevista que se le practicó.

La entrevistada en sus respuestas utiliza la argumentación para describir el enunciado. La argumentación de la entrevistada contiene una estructura inferencial en las que alguna de sus proposiciones son expresadas cómo aseveraciones y otras cómo justificaciones:

P6. ¿Cuál o cuáles de los espacios de socialización tiene más impacto en el desempeño del Colegio?

R6. *La reunión informal, el problema es que no asisten todos los maestros. Los alumnos están ahí y cooperan. Hay una reunión de inicio de semestre con maestros y alumnos pero solo van contados maestros. ... Creo que nos falta un mecanismo para hacer que estas reuniones funcionen que tengan mayor asistencia, pues es aquí dónde se puede dar a conocer mucho del trabajo realizado.*

P6.1. ¿Qué otros espacios de socialización del Colegio considera importantes y por qué?

R6.1. *Principalmente está los encuentros de egresados que se han realizado. Ya se han hecho varios dónde participan maestros, egresados. Prácticamente ahí y en el Coloquio de Humanidades, que se realiza cada año en mayo, dónde participan maestros, invitados, egresados, tienen la oportunidad de socializar sus investigaciones, trabajos escolares y todo tipo de cuestiones académicas.*

P5. ¿Cuáles son los espacios de socialización de las funciones del colegio?

R5. *El aula, es esencial, las reuniones durante el semestre. Por ejemplo ahora estamos en el rediseño del plan de estudio y nos reunimos más.*

La entrevistada manifiesta sus puntos de vista en gran medida en primera persona del plural. Este tipo de marcas permite inferir por una parte; el sentido de pertenencia de la

³⁹ Ver concepto Ba. capítulo 1

entrevistada hacia el C-BCI, al asumir una perspectiva institucional y por otra parte la forma en que ejerce su poder jerárquico desde su posición de coordinadora, al incluir a los demás integrantes en sus opiniones adjudicando, en algunos casos, responsabilidad hacia los otros.

En estos casos se han enunciado espacios formales, para manifestarse el conocimiento, aulas, reuniones, eventos académicos. Este hecho abre las posibilidades para el reconocimiento de los saberes involucrados el cual queda una parte en oficios, otra en la mente de los participantes, otra en las anotaciones que realizan los participantes y otro se pierde.

Con relación al espacio eventos académicos aunque las fronteras para la conversión entre los tipos de conocimiento pueden quedar solapadas, los hallazgos conducen a enunciar: que fue posible observar las cuatro combinaciones de transformación de conocimiento: socialización (tácito a tácito) , la exteriorización⁴⁰ (tácito a explícito), la combinación (explícito a explícito), y la interiorización (explícito a tácito). El análisis de estas combinaciones del conocimiento alberga situaciones y ámbitos idóneos para la identificación de activos de aprendizaje organizacional

La socialización del conocimiento se manifiesta mayormente en el plano de lo tácito. Este tipo de conversión del conocimiento resulta de suma importancia pues es una vía válida para la divulgación responsable de posiciones científicas. En los eventos objeto de observación⁴¹ fue posible reconocer varios momentos en los que se hizo evidente:

EG20: *Uno de los participantes interrumpe al ponente con un comentario sobre un planteamiento realizado acerca de las competencias que debe tener profesional de la*

⁴⁰ También llamado explicitación, o externalización

⁴¹ Coloquio de Humanidades y encuentro de egresados, Colegio Bibliotecología y Ciencia Información Facultad de Filosofía y Letras

información, se realiza un intercambio de criterios y llegan a concluir la concordancia de lo que explica cada uno desde su punto de vista. (Encuentro de egresados)

EG21: Uno de los ponentes emite una reflexión acerca del uso de las tecnologías en el avance de la profesión. Los participantes responden a partir de sus experiencias. (Encuentro de egresados)

EG22: Los alumnos participan cómo oyentes, las intervenciones son pocas, aunque se mantienen muy atentos. (Encuentro de egresados)

CH28: “Los participantes formulan conclusiones, emiten criterios, realizan preguntas a partir de lo expuesto por el ponente. Se producen intercambios de enfoques, se discuten los temas expuestos. Los ponentes ponen ejemplos prácticos para apoyar sus criterios”. (VI Coloquio de Humanidades)

En estos registros el conocimiento tácito de cada uno de los participantes involucrados pudo ser expresado, dando a conocer las experiencias y puntos de vista.

EG23: No se observó un proceso de registro, (grabaciones, anotaciones) por parte de los organizadores, de las intervenciones realizadas por los participantes. (Encuentro de egresados, VI Coloquio)

En esta anotación (EG23) se evidencia cómo el conocimiento expresado en las salas queda en forma tácita. Al no registrarse los acontecimientos, (por medio de minutas, o video) el conocimiento expresado, por los ponentes y participantes, queda en la mente o en las anotaciones de estos, pero no cómo registro de la institución, al menos en un corto plazo.

Fue posible observar también, que en su gran mayoría, los criterios expresados por los ponentes fueron aceptados por los participantes. Otra forma de intervenir en el plano tácito de los participantes.

Otro saber tácito, en este caso vivencial, constituyen las formas de manifestarse en este tipo de evento, las cuáles se han ido transmitiendo entre generaciones cómo se evidencia en los siguientes anotaciones. Los participantes han adquirido prácticas necesarias para la participación y se han adaptado a las formas de comportamiento que ha promovido la Facultad:

CH29: Al exponerse el criterio que la Bibliotecología debe actualizarse de manera constante, los participantes levantan la mano en señal de pedir la palabra y comienzan a emitir criterios de aprobación y ejemplos de experiencia en este sentido. (VI Coloquio de Humanidades).

CH30: Varios estudiantes pidieron la palabra y expusieron los conocimientos que aprenden en clase y su impacto cuándo lo experimentan en su entorno laboral, al referirse a las prácticas laborales. Las intervenciones fueron de forma ordenada, las manifestaciones tanto de aprobación cómo de crítica se realizaron de una forma pausada. (VI Coloquio de Humanidades)

EG26,CH31: Los participantes al evento comportan de forma confiada, con conocimiento de las rutinas de organización y por sus expresiones tranquilas, parecen ser aceptadas. (Encuentro de egresados. VI Coloquio)

Otro resultado fue el relacionado con la exteriorización del conocimiento. Dos momentos que muestran este tipo de combinación y los espacios dónde se desarrollan son la entrevista a la coordinadora del C-BCI y las observaciones a los eventos académicos coloquio de humanidades y encuentro de egresados:

P7. ¿Cuáles son las acciones que promueven la exteriorización de conocimientos en el colegio?

R7. *El semestre pasado hubo ponencias en el coloquio, se presentaron los proyectos de la materia. Se ha promovido antes eventos de alumnos, pero no ha sido continuo, los encuentros de estudiantes, pero no ha tenido la participación de todos los ex-alumnos., es en los espacios formales⁴² dónde podemos transmitir los logros y lo que nos falta por hacer, con una mayor recepción y una mejor retroalimentación.*

En el caso de los eventos académicos observados al enunciarse el conocimiento tácito por medio de las intervenciones de los ponentes, este se transforma en conocimiento explícito, lográndose observar la exteriorización:

EG30: *El evento se desarrolló por medio de ponencias a cargo de profesionales de vasta experiencia.* (Encuentro de egresados)

EG27, CH32: *Los participantes toman nota de las intervenciones de los ponentes y del resto de los participantes.* (Encuentro de egresados, VI Coloquio).

CH33: *Los ponentes utilizaron diapositivas digitalizadas para exponer las ideas principales.* (VI Coloquio de Humanidades)

CH34: *En general las exposiciones de los ponentes, y participantes son claras, entendibles, para un público heterogéneo en edad y formación.* (Encuentro de egresados VI coloquio de Humanidades)

CH35: *Al inscribirse en el evento el primer día, hacen entrega de un CD con algunas de las ponencias presentadas.* (VI coloquio)

Estas formas de expresión y recolección de información, encierran modos de hacer las cosas propias de cada persona o de cada institución. Cuándo estos modos son compartidos por varios integrantes, en este caso del C-BCI, se advierte un conocimiento compartido, producto en alguna medida de procesos de aprendizaje, en los cuáles se hace posible

⁴² Se refiere a las reuniones, eventos académicos, aulas, prácticas laborales,

identificar activos de conocimiento que potencialmente pueden constituir activos de aprendizaje organizacional.

La combinación de los conocimientos explícitos fue otra combinación del conocimiento que se hizo observable en los eventos académicos objeto de estudio. Este tipo de conversión es una suerte para la creación de conocimiento:

EG29: *El Encuentro de Egresados, se lleva a cabo por medio de ponencias con énfasis en las experiencias de expositores.* (Encuentro de egresados)

CH33: *El VI Coloquio se desarrolló por medio de ponencias con énfasis en resultados de investigaciones tanto teóricas cómo empíricas.* (VI Coloquio de Humanidades)

EG31: *Los ponentes durante la exposición se apoyaron de notas previamente elaboradas y toman nota de las intervenciones de los participantes.* (Encuentro de egresados).

Otra de las manifestaciones de esta transformación se evidencia por la explicitación a partir de la combinación de disímiles piezas o partículas de conocimiento explícito para generar nuevo conocimiento explícito.

EG33: *Uno de los participantes a partir de una nota que tomó durante la exposición de uno de los ponentes realizó un comentario apoyando lo mencionado por el ponente.* (Encuentro de egresados).

CH37: *Los participantes toman notas de las diapositivas digitales de las ponencias, a partir de estas realizan preguntas y expresan opiniones a favor o en desacuerdo pero estas en menor medida* (VI coloquio de Humanidades).

Los mecanismos que se utilizan para la generación de conocimiento, son esenciales. Al poder ser determinados se identifica cómo las personas utilizan y activan estos mecanismos, potenciando así el conocimiento de la organización de sí misma.

Por su parte la interiorización es difícil de observar pues implica la constancia de conocimiento asimilado. A pesar de esto en las observaciones realizadas, se reconocieron indicios en este sentido.

EG34: Uno de los ponentes se refirió a algunas investigaciones realizadas y cómo la había llevado a cabo. (Encuentro de egresados)

También es posible identificarlo cómo aprender haciendo en los entornos laborales.

CH38: Varios estudiantes expusieron los conocimientos que aprenden en clase y su impacto cuándo lo experimentan en su entorno laboral, refiriéndose a las prácticas laborales y a sus centros de trabajo. (VI coloquio de Humanidades).

Tomando como referentes los anteriores elementos es posible unificar algunos hallazgos:

Las conversiones de conocimiento expuestas (socialización, exteriorización, combinación e interiorización) se explican tomando como referente el modelo de creación de conocimiento de Nonaka (1999) “la clave de la creación de conocimiento es la movilización y conversión del conocimiento tácito” (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 61).

La conversión de conocimiento que involucra la combinación entre conocimientos tácitos es típica de las interacciones sociales dónde los individuos comparten, por lo general de forma verbal sus experiencias, tanto desde el punto de vista académico cómo cultural o vivencial. Es aquí donde el conocimiento “adopta la forma de metáforas, analogías, conceptos o hipótesis” (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 61).

En este tipo de interacción dónde se manifiestan formas de relaciones sociales y maneras de expresar los saberes, el conocimiento mantiene su condición tácita, es decir, queda en la mente de los participantes es difícil determinar qué conocimiento se asimiló y cuál no (ej. EG20, EG21, EG22, EG23, EG24, CH28). Sin embargo, es un proceso idóneo para

compartir experiencias e influir en las personas, las cuáles se proyectan al interior del proceso de pensamiento del interlocutor y viceversa (ej: EG26, CH29, CH30, CH31).

Está reflexión conduce a la idea que en las interacciones sociales, de una institución de educación superior, afloran y se comparten saberes académicos pero también comportamientos, valores, vivencias, rutinas, que se hacen observables y que pueden constituir potenciales activos de conocimiento organizacional.

La exteriorización del conocimiento, llevada a cabo principalmente por medio de las exposiciones de los ponentes, las intervenciones de los participantes y la reflexión colectiva (ej. EG27, EG29, CH32,), propició el entendimiento de los participantes, e hizo posible explicitar el conocimiento al otorgársele características formales y ser compartido por medio de ejemplos, experiencias prácticas, o utilizando la secuencia lógica en las exposiciones.

Un ejemplo de formas de exteriorización es cuándo el conocimiento adopta las características tangibles y permanentes, propias de este tipo de conversión, al ser almacenado en un soporte tangible, el CD del evento (ej. CH35).

Otro tipo de hallazgo fue el referido a la combinación ,propia de los conocimientos explícitos. El solo hecho de presentar ideas propias, experiencias, conceptos, en este tipo de eventos admite que se realizó un trabajo previo de reclasificación del conocimiento, explicitándose por medio de la representación verbal o escrita de los participantes (ej. EG30). La combinación que se realiza de conceptos es un fuerte insumo para la transmisión de conocimiento (ej. EG33, CH37)

Por último, es importante hacer referencia al proceso de interiorización. En este caso se integran las prácticas personales, adquiridas por experiencias individuales o compartidas, en patrones mentales individuales, siendo muy valorados tanto por el que recibe cómo por

el que emite el conocimiento (ej. EG34). La interiorización se facilitó mayormente, a través de la transferencia y aplicación del conocimiento explícito, registrado en los documentos y las historias orales (ej. CH38).

El análisis de estas manifestaciones potencia la idea de la significación que tienen los espacios de socialización del conocimiento para la explicitación de los saberes tanto en el plano individual como organizacional. El análisis de estos espacios posibilita identificar el conocimiento generado, las personas involucradas en este proceso, las habilidades de los integrantes de la universidad, los formatos en lo que se explicita el conocimiento, las fuentes de información y conocimiento, así como formas y métodos de creación del conocimiento.

La observación como técnica a desarrollar para identificar activos de aprendizaje organizacional, aporta actividades que permiten el reconocimiento de aspectos culturales y vivenciales que no se registran en documentos o que solo se manifiestan por medio del comportamiento.

El análisis de los espacios de socialización del conocimiento, permite reconocer estructuras sociales tanto formales como informales, así como aspectos cognitivos académicos y vivenciales que forman parte de las características que distinguen a una universidad.

3.3.2. Procesos metodológicos

Los resultados en este sentido conducen al análisis de las actividades enunciadas como esenciales por los expertos, los cuales definieron que los siguientes pasos son significativos en el siguiente orden de importancia:

Tabla 19. Pasos para identificar activos de aprendizaje organizacional*

| EXPERTOS. ENTREVISTA ESTRUCTURADA. Promedios ⁴³ | | EXPERTOS. SESIONES EN PROFUNDIDAD Porcientos Grupo 1 (G1) Grupo 2 (G2) | | |
|---|------|--|--------|-------|
| Examinar unidad de estudio | 4.44 | Explorar entorno organizacional | G1: 85 | G2:85 |
| Filtrar activos de aprendizaje organizacional. | 4.33 | Explorar procesos e integrantes | G1: 85 | G2:71 |
| Definir objetivos de identificación | 4.33 | Explorar cultura organizacional. Focalizar los activos según el objeto social y las actividades de la entidad. | G1: 83 | G2:71 |
| Analizar información obtenida | 4.22 | Comparar resultados | G1: 85 | G2:50 |
| Plantear acciones. | 3.78 | Formular estrategias | G1: 50 | G2:50 |

*Elaboración Propia

El análisis detallado se expone a continuación:

1. Examinar unidad de estudio/ Explorar entorno organizacional

Los criterios que los informantes (entrevista estructurada) enunciaron para apoyar sus respuestas se encaminan a la necesidad de tener dominio de las actividades de la organización para emprender un estudio de este tipo:

Informante 8: *“Es necesario el diagnóstico organizacional para conocer la cultura de la organización, en el sentido de si están dispuestos a compartir conocimiento, pues de esto se puede escoger las técnicas a utilizar. Por ejemplo si las personas no están dispuestas a compartir conocimiento, de nada vale que se haga una entrevista, sería más provechoso, una observación y el análisis documental. ”*

Paralelamente se hizo énfasis (expertos sesiones en profundidad) en su importancia para definir dónde buscar los activos de aprendizaje organizacional:

Grupo 2. Informante 2. *“Yo haría un diagnóstico, determinaría las actividades específicas de mi institución, al exterior y al interior, determinaría sus interrelaciones,*

⁴³ Escala de 1 a 5, dónde 1 significa que el elemento expuesto NO es esencial y 5 significa que ES totalmente esencial.

para ayudarme a ver los activos más importantes y más trascendentes y a partir de ahí, realizaría un plan de acción”.

2. Filtrar activos de aprendizaje organizacional/ Explorar procesos e integrantes.

Los enunciados de los expertos (entrevista estructurada) para argumentar su opinión se enfocan en la segmentación de los activos y el dominio que la universidad debe tener de su existencia:

Informante 6: *”Poder realizar un filtro de los activos identificados aporta doble valor a las actividades pues se tiene un registro de los activos de conocimiento que inciden en el desempeño organizacional con relación a lo que distingue a la organización”.*

Así como (sesiones en profundidad) mencionaron la necesidad de establecer los flujos de información y conocimiento y reconocer las transformaciones del conocimiento, los espacios dónde se realizan estas transformaciones, los responsables, el soporte en que se encuentran los conocimientos, y las herramientas para el análisis de la información obtenida:

Grupo 2: Informante 5. *“ Es necesario poder establecer metadatos que identifiquen; cómo se obtuvo, dónde se utilizó, por quién, quién asesora, quién comparte, ya lo había mencionado con anterioridad, pero creo que es una actividad a desarrollar, pues otorga un sentido a los activos identificados.*

3. Definir objetivos de identificación/ Explorar cultura organizacional

La definición de los objetivos (entrevista estructurada) debe ser coherente con el campo de actividad de la organización:

“Considero que es importante definir la meta de identificación, pero hay que tener en cuenta que esa meta tiene que estar acorde a las actividades presentes o futuras de la organización. ”

En este mismo sentido (expertos sesiones en profundidad) se advierte sobre la necesidad de establecer pasos y mecanismos que describan los momentos y las personas involucradas en la posesión o generación de los activos de aprendizaje organizacional:

Grupo 1. Informante 5:” *Yo haría una exploración general para identificar los activos de aprendizaje que se encuentran inmersos en la operación general de la institución y una observación sectorizada o focalizada para identificar activos para cada una de las actividades de la universidad y determinar su importancia, por medio del análisis de la interrelación entre ellos, estudiar los aprendizaje en su entorno en su relación con otros activos que son los que llevan al cumplimiento de mis objetivos cómo institución*

4. Analizar información/ Comparar resultados

El análisis de información (expertos sesiones en profundidad) involucra herramientas de análisis contemporáneas cuantitativas:

Grupo 2: Informante 3. “*En este sentido, se deben utilizar herramientas tecnológicas, y matemáticas, cómo son el análisis de redes de colaboración, las matrices correlativas, el análisis del discurso, es lo que se me ocurre en este momento de cómo dentro de todo lo que se identifica distinguir los activos de aprendizaje organizacional.*

Y cualitativas (entrevista estructurada)

Informante 10: *Es necesario reconocer en qué formas se encuentran los activos de aprendizaje organizacional y a qué procesos de la organización pertenecen genuinamente teniendo en cuenta que pueden aparecer en varios a la vez. Estos análisis deben involucrar estudios cualitativos que profundicen en la utilización amplia de los activos identificados*

5. Proponer acciones/ Formular estrategias

Para esta actividad los expertos (sesiones en profundidad) toman en cuenta a los integrantes de la organización para la propuesta de acciones de corrección o potenciación de los hallazgos.

Grupo 1. Informante 3: *“Sí propondría acciones, pero desde un punto de vista de asesoramiento, no de forma definitiva pues se manejan criterios que están directamente relacionados con las personas y hay que tomarlas en cuenta a la hora de involucrarlas”*

Otras actividades (Anexo 10: Tabla 42), para identificar activos de aprendizaje organizacional, también fueron objeto de propuesta por parte de los expertos (entrevista estructurada). Dos actividades con alto por ciento de respuestas, son la vinculada con: *verificar o indagar sobre la disposición a compartir conocimiento (70%)* e *indagar sobre los espacios, herramientas y acciones que proporciona la institución para compartir conocimiento (60%)* estas actividades están muy relacionadas con la cultura organizacional y la inteligencia social. Si las estructuras sociales y administrativas de la institución de educación superior promueven una disposición a compartir conocimiento, el proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional se verá favorecido.

La actividad relacionada con: *caracterizar a los alumnos de la institución (70%)*, resulta propia de los actuales momentos históricos de las instituciones de educación superior, dónde los alumnos son protagonistas con roles que potencian los objetivos institucionales.

Utilizar los recursos cognitivos de la institución: *utilizar expertos identificados para establecer los activos de aprendizaje organizacional (70%)*, supone un reconocimiento a los integrantes de las instituciones de educación superior por su aportes cognitivos y una valoración de cómo es posible potenciar sus conocimientos.

Las actividades mencionadas constituyen una suerte de complemento con las ya enunciadas en las restantes técnicas de investigación utilizadas. De alguna forma existe

cierto consenso de cómo llevar a cabo un proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional.

Sin embargo, es de destacar dos actividades que otorgan nuevos elementos a considerar; la relacionada con: utilizar los expertos de la organización para identificar los activos de aprendizaje, en los que se incluye a los alumnos, así como utilizar herramientas matemáticas y tecnológicas.

3.3.3 Conclusiones parciales pregunta de investigación 3

Los procesos o actividades que se pueden llevar a cabo para identificar los activos de aprendizaje organizacional en las instituciones de educación superior son los siguientes:

Examinar unidad de estudio:

En este paso se analiza el estado de la universidad con relación a: logros, problemas cognitivos, problemas no resueltos, situaciones potenciales de vacíos de conocimiento, procesos internos, entorno que ocupa, tipo de personas que la integran, disposición a compartir conocimiento, estructuras sociales que posibilitan compartir conocimiento, elementos de cultura organizacional que favorecen o no compartir conocimiento,

Filtrar activos de aprendizaje organizacional:

Una vez identificados los activos de conocimiento es necesario realizar ajustes para determinar su relación con los objetivos organizacionales y su incidencia en las características distintivas de la organización por medio de la utilización de herramientas tecnológicas y matemáticas en las que se incluye la opinión de los expertos y alumnos.

Puntualizar objetivos de la identificación de activos de aprendizaje organizacional:

Resulta importante tomar en cuenta que no es posible identificar todo el conocimiento organizacional, por lo que lograr definir el problema cognitivo prioritario es uno de los pasos a considerar. El análisis de las funciones sustantivas de la universidad forma parte de

las actividades para la determinación de activos de aprendizaje organizacional puesto que es dónde se vinculan los objetivos y metas.

Reunir información:

La definición de cómo se va a recoger la información depende de los resultados del diagnóstico, pues estará influido por las estructuras sociales, procedimentales y físicas de la universidad objeto de estudio. Es aquí donde se incluye el análisis de las formas y vías de las combinaciones del conocimiento, y se caracterizan.

La determinación y análisis de los espacios de socialización de conocimiento:

Es otra de las actividades para la determinación de activos de aprendizaje organizacional debido a que a través de estos espacios es dónde se evidencian las funciones sustantivas de la universidad.

Proponer acciones:

En este paso se pretende enunciar la propuesta de las acciones correctivas tomando en cuenta a los integrantes de la universidad y los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 4. MODELO DE IDENTIFICACIÓN DE ACTIVOS DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional, se basa en la posición de la autora, su experiencia acumulada, los autores consultados y los resultados obtenidos.

La propuesta final corresponde a un modelo que integra los parámetros para realizar la identificación de activos de aprendizaje organizacional, y los elementos dónde pueden realizarse estas acciones, apoyados por categorías específicas de las instituciones de educación superior, para lo que se han considerado:

Los resultados de las técnicas de investigación (ver sección 3.1.4); los aportes de los autores (ver sección 3.1.3), Algorta & Zeballos, 2011; Bogdan et al., 2013; Borges, 2013; Choy, 2004; Dalkir, 2013; Gil Montelongo et al., 2009; Guerra & Rojas, 2011; Hylton, 2002 ; Laihonon & Koivuaho, 2011; Leung et al., 2010; J Liebowitz et al., 2000; Nomura, 2005; Rezvani et al., 2013; Schwikkard, 2004; Turki et al., 2012) y las metodologías consultadas, (Correa et al., 2008; Del Rio, 2008; Gil Montelongo et al., 2009; Hermida, 2009; Iazzolino & Pietrantonio, 2005a, 2005b; Lauer, 2001; Jay Liebowitz, 1999; Marín, 2009; Martínez & Carrillo, 2010; Ortiz Sosa & Chaparro, 2005; Snowden, 2000).

A partir de los resultados y el análisis realizado, se propone tomar en cuenta los siguientes elementos: funciones universitarias, modelo educativo, cultura organizacional, inteligencia social e incorporarles relaciones, que los alcances empleados por los autores consultados no realizan, pues no establecen de forma explícita, la conexión entre los elementos mencionados, ni los concentran en proposiciones (modelo), sino que lo hacen desde metodologías o casos de estudio.

La propuesta, también esboza incluir, la relación entre cultura organizacional e inteligencia social, cómo elementos esenciales, que influyen en el desarrollo o ejecución de un proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional.

Ambos elementos están vinculados con develar saberes tácitos, vivenciales, del sistema educativo incluidos en rutinas, procesos y estructuras. Esta relación amplía las propuestas de autores como (Cañizares, 2006; O'Dell & Grayson, 1998; Rezvani et al., 2013) que reconocen que la cultura organizacional es un elemento esencial para el éxito de programas de gestión de conocimiento.

Sin embargo, es oportuno señalar que O'dell (1998) no enfatiza en la identificación de conocimientos, y lo vincula con aspectos como la tecnología, el liderazgo y la medición.

Cañizares (2005) por su parte se acerca también a este enfoque, asignándole importancia para la medición del capital intelectual. Finalmente Rezvani (2013) declara el estudio previo de la cultura organizacional para la implantación futura de políticas y programas de GC, pero desde una concepción matemática.

Con respecto a la inteligencia social, aportada principalmente por Schvastein (2006) la cual está relacionada con la responsabilidad social, se ha revalorizado al vincularse con la cultura organizacional.

La concepción de este trabajo realiza una asociación, más allá de la capacidad de relacionarse con otro, aspecto al que se refiere este autor, y la incrementa cómo la: capacidad de establecer relaciones para satisfacer las necesidades sociales y cognitivas de los otros, así como las posibilidades estructurales, y procedimentales, que brindan las universidades, para su establecimiento.

En relación con las funciones de la universidad se consideró los aportes de Correa (2008), Bueno (2007) , Casas (2005), Tünnermann (2003), Quintana (2007) sin embargo, estos autores consideran las funciones; docencia e investigación como primarias dejando de mencionar gestión o extensión, o incorporan otras funciones como transferencia de conocimiento, o divulgación cultural. Correa (2008) llega a incluir la función extensión, pero en su propuesta de modelo (ver modelo 4), subordina las funciones de la universidad al capital intelectual. Quintana (2007) por su parte excluye esta función incorporando las restantes.

El presente trabajo, por el contrario, considera que una propuesta integradora en el ámbito universitario, debe contener la combinación de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, extensión y gestión. Por lo que las retoma considerándolas ejes del modelo propuesto. De este modo se incluye de una manera

amplia, los lineamientos de la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI reflejándose las actividades en las que está inmersa este tipo de organización y minimizándose la exclusión de tareas y operaciones que potencialmente contengan activos de aprendizaje organizacional.

Un aspecto esencial de la propuesta es que se logra construir el concepto de activos de aprendizaje organizacional (ver secciones 3.2.5 y 4.2), obtener sus características clasificarlo, y establecer las diferencias y semejanzas entre activo de conocimiento y activo de aprendizaje organizacional (Tabla 20) para solventar el vacío encontrado en este sentido.

La contribución se realiza, teniendo en cuenta los resultados de los técnicas empleadas, y tomando cómo referentes los aportes de: Davenport (2001), que enfatiza en que el conocimiento es una internalización experta; Nonaka (1999) que declara la relación del conocimiento con el compromiso y la creencia de su poseedor, así como sus naturalezas tácitas y explícitas, Piaget (2001) que expone su complejidad.

Amplia la propuesta, de la categoría activos de aprendizaje organizacional, corrientes cómo el marxismo (Habana, 1998) que enuncian al conocimiento cómo un proceso de transformación y apropiación práctica, enfoques de autores como: Puiggros (2004) que aportan el reconocimiento de la validez de aquellos saberes surgidos de la experiencia vivencial, ofreciendo un marco amplio sobre su significación y Benavides (2011) que establece que el conocimiento estratégico está sujeto a una alta interrelación laboral.

Sin embargo, estos aportes por separado, no satisfacen completamente las necesidades de este trabajo, pues no incluyen explícitamente aspectos cómo la relación entre posesión, aplicación y objetivos organizacionales, naturaleza positiva y utilidad social, que si concibe la propuesta realizada (ver sección 4.2).

Otro componente del modelo propuesto son los parámetros para llevar a cabo la identificación de activos de aprendizaje organizacional los cuales se han determinado teniendo en cuenta, los resultados de las técnicas aplicadas (ver sección 3.3.3), y los siguientes pasos y autores:

Revisión general de los aspectos estratégicos organización (Del Rio, 2008; Gil Montelongo et al., 2009; Hermida, 2009; Marín, 2009; Ortiz Sosa & Chaparro, 2005).

Exploración de los procesos estratégicos de la organización (Gil Montelongo et al., 2009; Hermida, 2009; Martínez & Carrillo, 2010),

Exploración de los flujos de conocimiento (Gil Montelongo et al., 2009; Lauer, 2001; Marín, 2009; Nonaka, 2000).

Reconocimiento del conocimiento tácito (Lauer, 2001; Martínez & Carrillo, 2010; Snowden, 2000)

Representación de los resultados (Del Rio, 2008; Hermida, 2009)

Análisis de cultura corporativa y memoria organizacional (Correa et al., 2008; Marín, 2009), determinar los equipos de trabajo (Ortiz Sosa & Chaparro, 2005).

Los aportes de la presente investigación, para este apartado, se basa en: la potenciación de los pasos, anteriormente mencionados, al ser reorganizados y adaptados al contexto universitario; definición de una meta de investigación con relación a los objetivos organizacionales, inclusión de todo el personal cómo potencial poseedor de AAO, establecimiento de un paso específico para el filtraje de los activos de conocimiento identificados en base a los objetivos organizacionales, y por medio de la opinión de los expertos de la organización, y precisión del reconocimiento de los expertos por los conocimientos que posee.

4.1. ¿Por qué un modelo?

La determinación de construir un modelo está basada en la inexistencia de este tipo de instrumento para explicar las relaciones del fenómeno que ocupa a esta investigación. Por otra parte existen modelos con una oferta excesivamente amplia que torna confuso la explicación o tratamiento de la identificación de los activos de aprendizaje organizacional en las organizaciones de educación superior públicas.

Al proponer este modelo se abren las posibilidades de predicción, siendo esta una de las características principales de este tipo de instrumento, pues simplifica una realidad muy compleja ubicada en determinadas dimensiones históricas (Gorbea Portal, 2005) formándose así “estructuras idealizadas que por abstracción muestran las relaciones que hipotéticamente puedan representar los elementos o los supuestos teóricos que se pretenden comprobar de la realidad” (Gorbea Portal, 2005, p. 122).

De acuerdo con Sayão (2001) los modelos son necesarios para construir conexiones entre la observación y la teoría (Sayão, 2001). El autor, señala además, que una de sus funciones es ilustrar y reducir la complejidad, explicando las relaciones que establece un fenómeno, por medio del entendimiento de la realidad y la exposición de lo comprendido.

Baird (1991) enuncia acertadamente que existen ventajas en la construcción de los modelos (Baird, 1991), “los modelos nos proporcionan un marco de referencia para el pensamiento y la comunicación, una descripción esquemática de los sistemas, una base para el cálculo, una guía para el estudio futuro” (Baird, 1991, p. 55).

Se hace importante señalar que el hecho de construir un modelo no significa haber terminado el trabajo de explicar el fenómeno de la identificación de activos de aprendizaje organizacional, “puesto que probablemente es imposible construir una descripción verbal o matemática de un fragmento de la realidad natural que sea un equivalente exacto y completo de este, es preciso aceptar que un proceso de refinamiento continuo y de eventual

reemplazo de modelo, forma parte natural del acontecer científico” (Baird, 1991, p. 57). Es así como ajustes futuros están contemplados en posteriores trabajos investigativos en aras de potenciar la propuesta que aquí se realiza.

Las etapas para la construcción de la propuesta de modelo se manifestaron en los siguientes momentos:

1. Reconocimiento por parte del investigador del mundo real en el que se circunscribe el fenómeno a estudiar y las percepciones que de él se tienen.
2. Construcciones posibles definidas a partir de un conjunto de conceptos y percepciones de la realidad.
3. Exploración de la existencia de estas construcciones y su semejanza con la realidad por medio de la observación y la opinión de expertos.

Finalmente el modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional describe un posible ideal que contempla particularidades de las instituciones de educación superior generadoras y consumidoras de conocimientos y declara el reconocimiento del conocimiento tácito y el conocimiento explícito cómo las dos formas de conocimiento en los que incide la propuesta

4.2. Activos de aprendizaje organizacional

Los activos de aprendizaje organizacional (AAO), en las organizaciones de educación superior son: un tipo de activo de conocimiento cualitativamente superior de los cuáles la organización puede aprender.

Los AAO son activos de conocimientos complejos con un nivel óptimo de dominio, pues son saberes especializados con un alto contenido tácito; son componentes críticos, que mantienen o potencian la autoridad de la institución de educación superior haciéndola repetir procesos positivos, de forma aprendida, son activos que caracterizan a la

organización, y aportan significación en su desarrollo o posicionamiento en un espacio temporal determinado, pues inciden directamente en el desempeño distintivo y satisfacen condiciones especiales de las organizaciones (Tabla 20)

Tabla 20. Diferencias entre activos de conocimiento y activos de aprendizaje organizacional*

| Activos de conocimiento | Activos de aprendizaje organizacional |
|---|---|
| Influye en los activos de aprendizaje organizacional | Potencia conexiones entre otros activos de aprendizaje organizacional y entre los activos de conocimiento |
| La organización aprende de ellos de manera casual | La organización aprende de ellos de manera programada |
| Están relacionados con el campo de actividad de la organización | Están directamente relacionados con las metas organizacionales |
| Influencia todos los procesos organizacionales | Impactan en los procesos organizacionales claves |
| Están esparcidos por toda la organización | Se concentran en personas o grupos de personas |
| Al combinarse originan aspectos valiosos para la organización | Son conocimientos valiosos para la organización |
| Son malas y buenas prácticas | Son buenas prácticas |
| No logran la diferenciación positiva de la organización en su entorno | Identifican positivamente a la organización en su entorno |
| Son generales y específicos | Son complejos, específicos y altamente especializados |
| Son útiles localmente | Son socialmente útiles |
| Tienen múltiples clasificaciones | Se clasifican según el contexto organizacional |

*Elaboración propia

Los AAO son buenas prácticas con un alto nivel de importancia para el desarrollo de las actividades de la universidad, son activos socialmente útiles que conforman el tejido social al interior de la organización, pero que por la naturaleza de las instituciones de educación superior extienden su impacto hacia la sociedad (Tabla 20) .

Cada activo de aprendizaje organizacional es capaz de potenciar otros activos de conocimiento, de manera que llegan a formar parte de un gran entramado social dónde intervienen la combinación de rutinas, actividades, procesos, recursos; en la elaboración de

los documentos rectores de la organización, en los procedimientos, en las formas de actuación y respuesta ante los estímulos del ambiente, en las maneras de llevar a cabo los procesos, en la forma de organizarse, en la manera de llegar a las soluciones de los problemas, existe conocimiento con alto valor para la organización (Tabla 20).

Este tipo de activo se concentra en dos grandes grupos: activos intangibles y activos tangibles. El grupo de activos intangibles, cómo generador y poseedor de los activos de aprendizaje organizacional y el segundo grupo cómo soporte y/o evidencia de la explicitación o aplicación de los activos de aprendizaje organizacional.

Las características esenciales de los AAO son:

- **Estratégicos:** Se centran en su vinculación con los aspectos estratégicos de la organización y su pertinencia organizacional por lo que una vez identificados la organización puede potenciarlos y aprender de ellos.
- **Claridad:** Son observables, identificables y medibles. Se reconocen por medio de la explicitación que puede ser; en el plano del comportamiento, registrado en forma documental, en los servicios y productos, en las patentes, entre otros.
- **Multiplicidad:** Son buenas prácticas, altamente complejas, que llegan a formar parte de la innovación organizacional.
- **Distintivos:** Son específicos y situacionales de cada organización para el logro de los objetivos organizacionales
- **Ontológicos:** Son principalmente de dominio organizacional, aunque pueden estar aislados en equipos de trabajo o personas. Es decir pueden encontrarse tanto en el plano individual, colectivo, cómo institucional.

- Sociales: Son socialmente útiles, promueven la formación del tejido social en las organizaciones por medio de las relaciones, y formando parte de la cultura organizacional.
- Complejos: Son altamente especializados, su desarrollo es sistemático, y son transferibles si están codificados.

Por lo que las propiedades de los activos de aprendizaje organizacional están relacionadas:

- Positividad: Son buenas prácticas y potencian acciones positivas.
- Valor: Son valiosos para la organización, y generan conocimientos valiosos. Son estratégicos para la potenciación del aprendizaje organizacional
- Relacionales: Vinculan los procesos y actividades de la organización con las personas que la integran
- Observables: Son reconocidos por sus integrantes como aspectos distintivos de la organización.

La clasificación de los activos de aprendizaje organizacional puede ser diversa, dependiendo del enfoque de la entidad educativa. La propuesta de este trabajo es clasificarlos a partir de las funciones sustantivas de la universidad:

- Activos de aprendizaje organizacional docencia.
- Activos de aprendizaje organizacional investigación.
- Activos de aprendizaje organizacional extensión.
- Activos de aprendizaje organizacional gestión.

Los activos de aprendizaje organizacional surgen de la actuación e interrelación de las buenas prácticas espontáneas o planeadas implícitas en los aspectos estructurales, procedimentales y culturales de la organización.

4.3. Componentes del modelo

El Modelo está compuesto por: parámetros que contienen los procesos y fases a llevar a cabo para identificar los activos de aprendizaje organizacional, así como elementos que contienen las categorías, y dimensiones, dónde se depositan los activos de aprendizaje organizacional.

PROCESO RECTOR: Comprende las actividades necesarias para llevar a cabo la identificación de activos de aprendizaje organizacional. Las actividades de este proceso se llevan a cabo incidiendo en los elementos del modelo que integran; el proceso educativo y el proceso facilitador.

PROCESO EDUCATIVO: Está integrado por dos dimensiones: el modelo educativo y las funciones de la universidad; docencia, investigación, extensión y gestión universitaria.

PROCESO FACILITADOR. Se basa en las instituciones de educación superior como potenciadoras de la integración humana. Comprende dos dimensiones; la cultura organizacional y la inteligencia social.

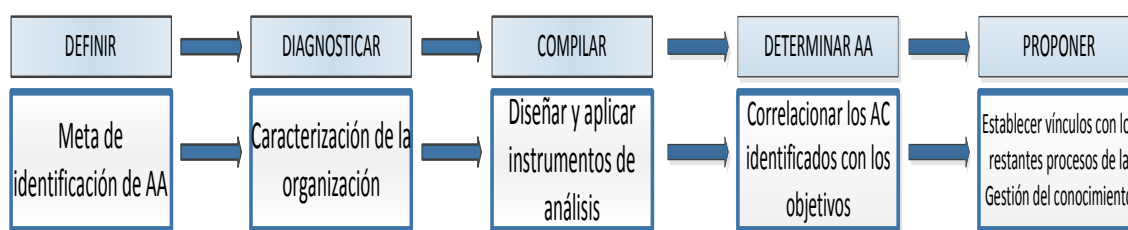
Un elemento esencial del modelo son los integrantes de las instituciones de educación superior. Al ser los activos de aprendizaje organizacional particularmente tácitos, define a las personas como genuinas poseedoras de este tipo de activo.

La categoría integrantes de las instituciones de educación superior está constituida por todos las personas que de una forma u otra intervienen en los procesos organizacionales, en los que se incluye a maestros, alumnos, administrativos, investigadores, colaboradores, y agentes sociales.

4.4. Descripción del proceso rector. Fases

El proceso rector se compone de varias fases: definir (Tabla 21), diagnosticar (Tabla 22) compilar (Tabla 23), determinar activos de aprendizaje organizacional (Tabla 24) , proponer (Tabla 25), las cuales tienen un carácter sinérgico y holístico. La sinergia se define al estar unidas las fases de forma concatenada (Figura 12), de manera que si una fase resulta afectada o no aplicada en las siguientes fases no se obtendrá un resultado idóneo. Por otra parte el carácter holístico está enmarcado por la integración que determina el todo y cómo se comportan las múltiples interacciones de cada una de las fases del proceso.

Figura 12. Fases del proceso rector*



*Elaboración propia

Cada una de estas fases (figura 12) cumple con un rol de alta importancia en el modelo. Sin embargo, la actividad: determinar activos de aprendizaje organizacional, es el aporte más significativo, pues expone explícitamente la necesidad de filtrar los activos de conocimiento organizacional en activos de aprendizaje organizacional.

Cada fase por su parte contiene descripción y actividades las cuáles se detallan a continuación:

Tabla 21. Fase definir. Descripción *

| FASE | DESCRIPCIÓN |
|--------------------|--|
| DEFINIR | Esta fase se enfoca a la definición de los límites y alcance del estudio, así como, cronogramas de trabajo, recursos necesarios y disponibles y la asignación de tareas al equipo. La meta de identificación parte de un problema organizacional y busca la relación con los objetivos de la organización y los elementos del modelo |
| ACTIVIDADES | |

| |
|---|
| Distinguir el problema de conocimiento existente en la organización |
| Definir los objetivos de identificación de activos de aprendizaje organizacional |
| Conectar la meta de identificación de activos de aprendizaje organizacional con los elementos rectores de la organización |
| Asociar los componentes del modelo relacionados con la meta de identificación |
| Definir los procesos organizacionales, actividades, fuentes de información documentales y/o personales que potencialmente aportan información para la identificación de activos de aprendizaje organizacional |

*Elaboración Propia

Tabla 22. Fase diagnosticar. Descripción*

| FASE | DESCRIPCIÓN |
|---------------------|---|
| DIAGNOSTICAR | <p>Esta fase se enfoca al diagnóstico de las condiciones que afectan o potencian la identificación de los objetivos delimitados en la fase Definir.</p> <p>Precisar las condiciones que afectan o potencian el proceso general de identificación de activos de aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento organizacional.</p> <p>Definir las condiciones de las dimensiones del proceso Facilitador: cultura organizacional e inteligencia social que se evidencian en las rutinas y procesos organizacionales.</p> |
| ACTIVIDADES | <p>Definir elementos rectores de la organización. (misión, objetivos, valores, campo de actividad de la organización)</p> <p>Diseñar y aplicar instrumento de diagnóstico. Con énfasis en la exploración de la cultura organizacional y la inteligencia social</p> <p>Organizar y elaborar los resultados del instrumento de diagnóstico</p> <p>Planear la selección de procedimientos y métodos de investigación para la siguiente fase teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico</p> |

*Elaboración Propia

Tabla 23. Fase compilar. Descripción *

| FASE | DESCRIPCIÓN |
|--------------------|--|
| COMPILAR | <p>Esta fase tiene como objetivo definir los activos de conocimiento en el o los componentes del modelo relacionados con la meta de identificación.</p> |
| ACTIVIDADES | <p>Diseñar y aplicar los instrumentos de análisis teniendo en cuenta el componente del modelo y sus indicadores de manera que se responda a las preguntas quién, cómo, dónde, cuándo, qué formatos, cuáles</p> |

rutinas.

Compilar las buenas prácticas con relación a las metas de identificación en:

- Personas (incluye a cualquier los integrantes de la organización sin discriminación de puesto), sus rutinas, sus valores, temáticas de conocimientos
 - Personas que asesoran (espontáneamente o no)
 - Formas y vías de transferencia de conocimiento
 - Rutinas, procesos y actividades organizacionales
 - Espacios de socialización y comunicación
 - Redes sociales, sistemas digitales
 - Evidencias de actuación de los conocimientos de las personas lecciones aprendidas, memoria organizacional (servicios, productos, documentos)
 - Documentos que atesoren información histórica, procedimental, o de resultados.
-

Organizar los activos de conocimiento según el siguiente esquema de manera que se responda a las preguntas quién, cómo, dónde, cuándo, qué formatos, cuáles rutinas:

- Nombre del activo de conocimiento
 - Elemento, dimensión y categoría del modelo al que pertenece el activo identificado
 - Área del conocimiento
 - Nombre de la persona, grupo o departamento que lo posee.
 - Área o estructura de la organización a la que pertenece
 - Evidencias del conocimiento (documentos, software, servicios, productos, videos, conferencias, fotos, edificios.)
 - Formato (digital, impreso)
 - Disponibilidad / Disposición.(se encuentra de forma explícita, o tácita, está dispuesto a compartirlo, sabe compartirlo)
 - Dónde fue adquirido o desarrollado
 - Formas de transferencia (conferencias, estudios, asesorías, aprendizaje en grupo, capacitación)
-

*Elaboración Propia

Tabla 24. Fase determinar activos de aprendizaje organizacional. Descripción*

| FASE | DESCRIPCIÓN |
|-----------------------|--|
| DETERMINAR AAO | Esta fase tiene como objetivo filtrar los activos de aprendizaje organizacional de los activos de conocimiento identificados de forma que se logra una selección de los activos críticos susceptibles a ser reutilizados para el aprendizaje organizacional. |
| ACTIVIDADES | <p>Convocar a los expertos identificados y los directivos de la organización para el desarrollo de matrices de correlación.</p> <p>Combinar los activos de conocimientos identificados con los objetivos</p> |

| | |
|--|--|
| | de la organización por medio de matrices de correlación. |
| | Definir la relación fuerte, regular, débil o potencial entre los activos de conocimientos identificados y los objetivos organizacionales en las matrices de correlación |
| | Resumir los activos de conocimiento con relación <i>fuerte</i> y definirlos cómo activos de aprendizaje organizacional |
| | Con la participación de los expertos identificados y los directivos de la organización, clasificar los AAO identificados en: <ul style="list-style-type: none"> • AAO Docencia • AAO Investigación • AAO Extensión • AAO Gestión |
| | Representar gráficamente a los activos de aprendizaje organizacional por medio de herramientas de visualización: mapas, redes de asesoría, directorios. |

*Elaboración Propia

Tabla 25. Fase proponer. Descripción

| FASE | DESCRIPCIÓN |
|--------------------|---|
| PROPONER | Justificar por medio de informe los resultados obtenidos y los activos de aprendizaje organizacional identificados |
| ACTIVIDADES | <p>Evaluar los vínculos con los restantes procesos de la Gestión del conocimiento por medio de estrategias o acciones de mejora.</p> <p>Declarar acciones de potenciación de los activos identificados</p> <p>Argumentar reconocimientos y acciones de responsabilidad de la organización hacia las expertos identificados.</p> <p>Argumentar acciones de la organización hacia la potenciación de los activos de aprendizaje organizacional</p> <p>Argumentar las acciones de los expertos identificados hacia la potenciación de los activos de aprendizaje organizacional.</p> <p>Seleccionar los activos de conocimiento con relación regular o débil y trazarse estrategias prospectivas</p> |

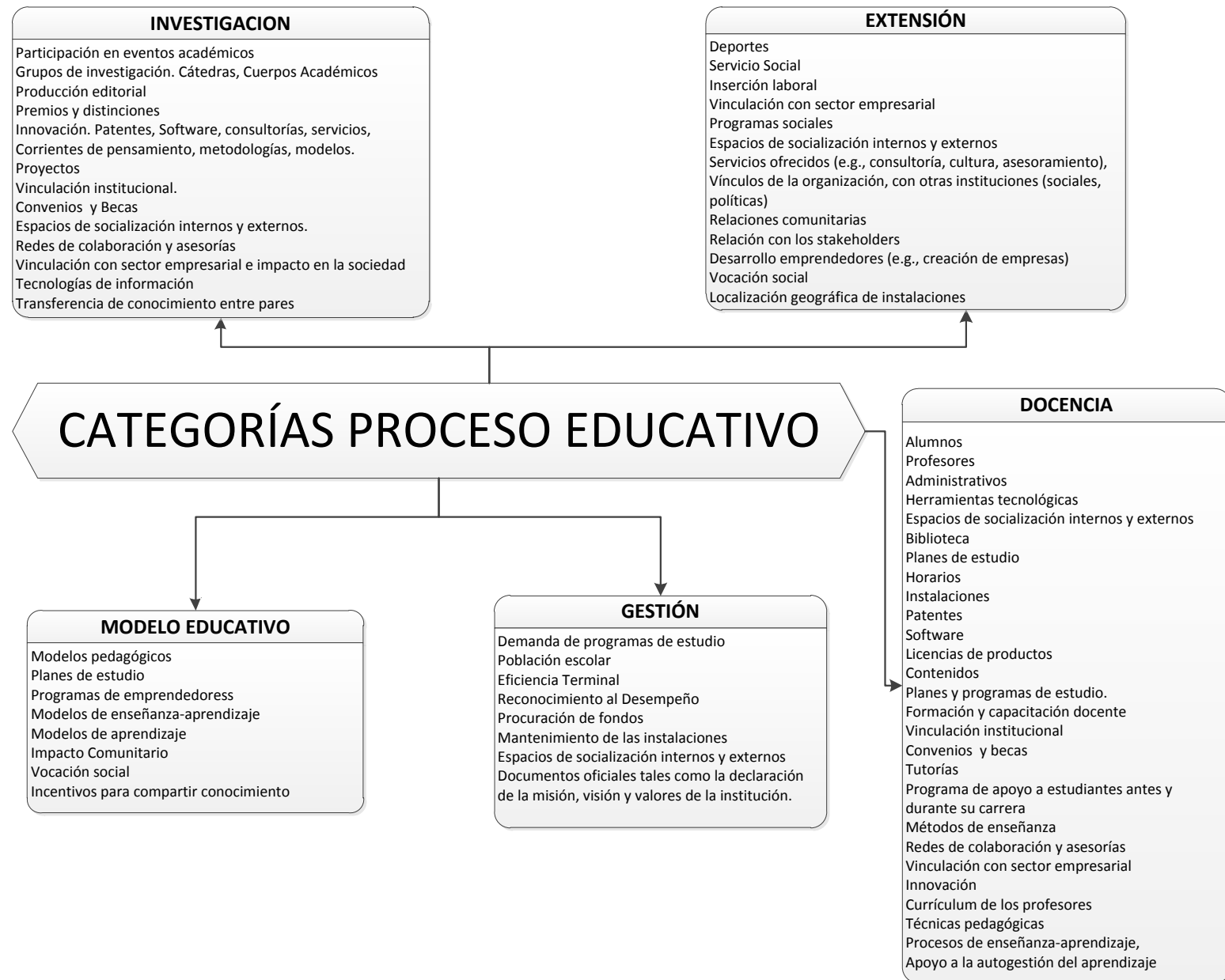
*Elaboración Propia

4.5. Descripción del proceso educativo. Categorías

Las dimensiones y categorías del proceso educativo (Figura 13), propician la percepción y permiten establecer un marco de referencia (quién, cómo, dónde, cuándo, qué formatos, cuáles rutinas), para identificar los activos de aprendizaje organizacional, abriendo la

posibilidad de instrumentar los cambios necesarios para lograr la transformación de los conocimientos tácitos y explícitos.

*** Figura 13. Dimensiones y Categorías y del Proceso Educativo***



*Elaboración Propia

4.6. Descripción del proceso facilitador

Este proceso lo integran: la cultura organizacional y la inteligencia social. La cultura organizacional y la inteligencia están condicionadas por aspectos ambientales, ideológicos, y geográficos, que se develan por medio de la observación y el conocimiento de los procesos típicos de un campo de actividad.

Con relación a la identificación de activos de aprendizaje organizacional, tiene gran importancia la incorporación de la cultura organizacional, pues estará vinculada a develar rasgos importantes del sistema educativo dentro de un contexto de interpretación, dónde se evidencie que elementos cómo son: rutinas, reglas aprendidas, supuestos inconscientes, tabúes (ejemplo criterios como: *que si digo lo que se, pierdo poder*), valores, actitudes, y prácticas con respecto a la disposición para compartir o difundir conocimiento, así como vías de comunicación entre los niveles organizacionales, propician o no la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

En relación con la inteligencia social, los aspectos a tratar están vinculados con: la necesidad espontánea de los individuos, conscientes o no de su posesión de conocimientos, de establecer procesos, rutinas, y estructuras (tipo de relaciones, equipos de trabajo) para transmitir o intercambiar conocimiento tanto para el interior de la organización, cómo para la comunidad. En su defecto también está relacionado con reconocer: las situaciones, procesos, rutinas y estructuras (físicas, procedimientos) que generan las organizaciones para que se produzca la transmisión de conocimientos de forma espontánea o planificada.

4.7. Descripción del modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional para instituciones de educación superior

El propósito en el que se circunscribe la propuesta es: a) describir las actividades para identificar activos de aprendizaje organizacional, b) establecer los elementos y categorías dónde potencialmente se depositen los activos de aprendizaje organizacional en las instituciones de educación superior, que basado en una necesidad expresada por la organización, por medio de la definición de objetivos, necesitan ser identificados.

La propuesta se sustenta en aspectos prácticos y aspectos humanistas. Los aspectos prácticos están referidos a:

1. Identificación de activos de conocimiento organizacional para la potenciación de los objetivos de la organización.
2. Filtraje de los activos de conocimiento identificados que constituyan activos de aprendizaje organizacional para la potenciación de los objetivos de la organización.

Por otra parte los aspectos humanistas están referidos a:

1. Reconocimiento de todos los integrantes de la organización en los que se incluye a maestros, investigadores, administrativos, alumnos, directivos son potencialmente poseedores de activos de aprendizaje organizacional.
2. Necesidad de exponer estrategias para el reconocimiento de aquellos integrantes que son poseedores de activos de aprendizaje organizacional.
3. Reconocimiento que los saberes vivenciales son socialmente útiles y forman parte de los activos de aprendizaje organizacional.

El modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional al tener cómo premisa exponer las relaciones cognitivas que existen entre las actividades y los elementos que lo integran, cumple con la necesidad de llegar a un nivel de trabajo que posibilite la identificación de los activos de aprendizaje organizacional, presentando las siguientes propiedades:

Específico para el contexto universitario. Para su puesta en práctica en contextos diferentes a las instituciones de educación superior universitaria, se requiere una extrapolación de los conceptos.

Basado en la gestión de conocimiento. La propuesta demanda la aplicación permanente de conceptos de gestión de conocimiento, considerando las conversiones de los conocimientos tácitos y explícitos y los ambientes dónde se produce los insumos para la identificación de los activos de aprendizaje organizacional.

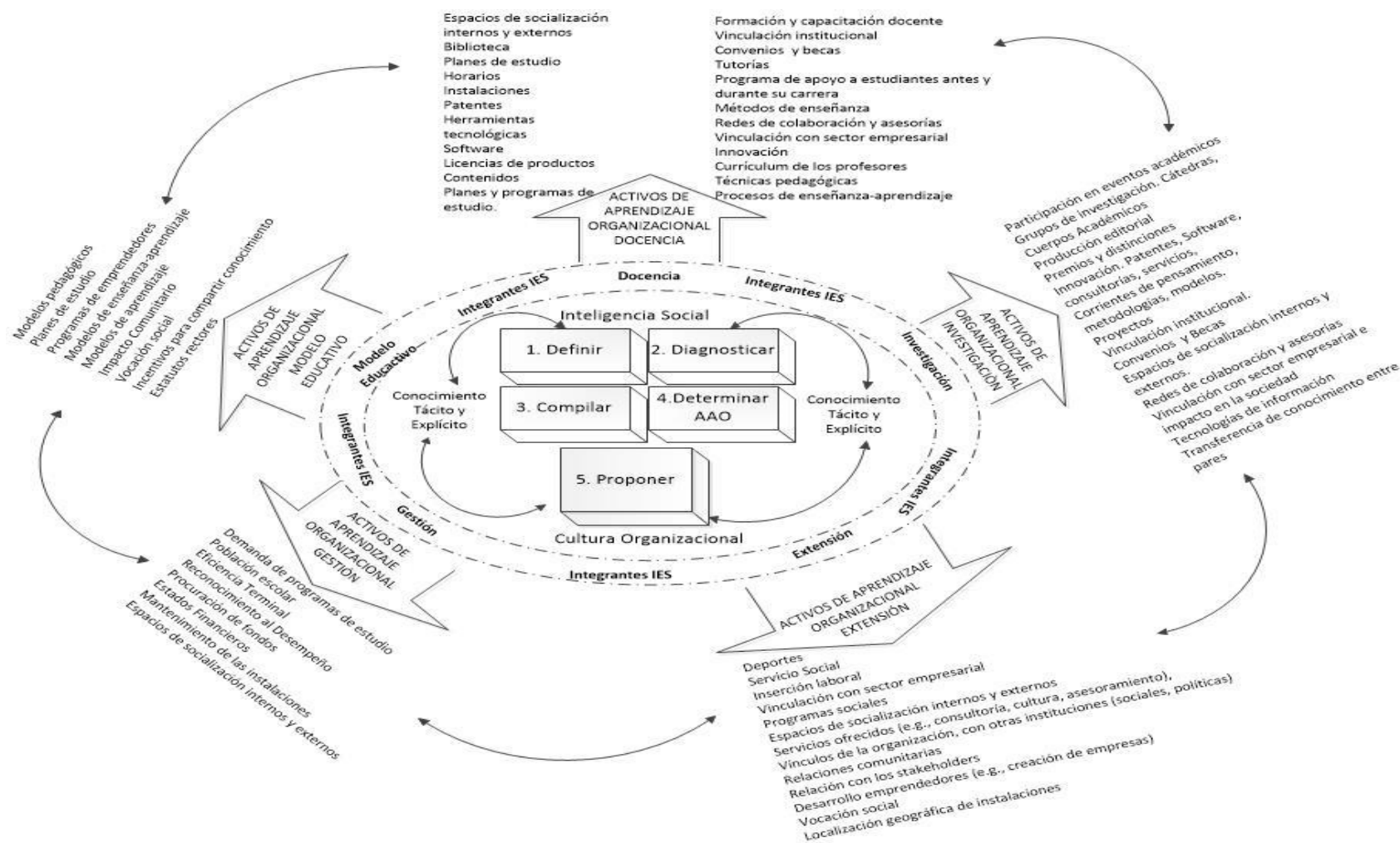
Enfoque Sistémico. Armoniza sus elementos considerando las relaciones que establece cómo fortaleza. Los elementos y las relaciones deben ser considerados como un todo.

Perspectiva humanista. Considera que las personas son las poseedoras de los activos de aprendizaje organizacional por lo que toma en cuenta a todos sus integrantes y concede especial importancia las relaciones cognitivas que se establecen entre ellos considerándolas socialmente útiles.

Reconoce el uso de Tecnología de Información. Parte importante es el uso de herramientas de apoyo informático para el análisis de información.

Las relaciones que se establecen en la propuesta de modelo, enfatizan la necesidad central de llevar a cabo el Proceso Rector, teniendo en cuenta la influencia que ejercen sobre este proceso, los componentes del Proceso Facilitador (cultura organizacional y la inteligencia social) cómo elementos que pueden favorecer pero también limitar la identificación de activos de aprendizaje organizacional. El Proceso Rector llevará a cabo actividades para determinar los potenciales activos de aprendizaje organizacional que están presentes en dimensiones tácitas y que se evidencian en la dimensión explícita de los componentes del Proceso Educativo. Ver Modelo 5.

Modelo 5. Modelo de Identificación de Activos de Aprendizaje Organizacional para instituciones de educación superior*



*Elaboración Propia

CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación enunciados en la introducción, es posible afirmar:

El objetivo general: generar un modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional para instituciones de educación superior, se ha cumplido, en tanto se ha propuesto la estructura, los parámetros y los elementos constitutivos, todo construido y validado a través de realidades de contexto.

Con relación con el primer objetivo específico: explorar los parámetros para la identificación de activos de aprendizaje organizacional, se ha cumplido sobre la base del análisis de la literatura especializada y a la aplicación de las técnicas de investigación de campo, lo que ha hecho posible la formulación de criterios para su examen.

Los parámetros para la identificación de activos de aprendizaje organizacional están determinados por las fases del proceso rector: definir, diagnosticar, compilar, determinar activos de aprendizaje organizacional, y proponer.

Las fases del proceso rector se ejecutan en las dimensiones que integran el proceso educativo: modelo educativo y funciones de la universidad y en las dimensiones del Proceso Facilitador: cultura organizacional e inteligencia social.

El modelo educativo incluye las siguientes categorías: modelos pedagógicos, planes de estudio, programas de emprendedores, modelos de enseñanza-aprendizaje, modelos de aprendizaje, impacto comunitario, vocación social, incentivos para compartir conocimiento.

Las funciones de la universidad, están delimitadas, por la: investigación, docencia, extensión, y gestión.

Las categorías de la dimensión investigación son las siguientes: participación en eventos académicos, grupos de investigación, cátedras, cuerpos académicos, producción editorial,

premios y distinciones, innovación. patentes, software, consultorías, servicios, corrientes de pensamiento, metodologías, modelos, proyectos, vinculación institucional, convenios y becas, espacios de socialización internos y externos, redes de colaboración y asesorías, vinculación con sector empresarial e impacto en la sociedad, tecnologías de información, transferencia de conocimiento entre pares

Las categorías de la dimensión docencia son las siguientes: alumnos, profesores, administrativos, herramientas tecnológicas, espacios de socialización internos y externos, biblioteca, planes de estudio, horarios, instalaciones, patentes, software, licencias de productos, contenidos, planes y programas de estudio, formación y capacitación docente, vinculación institucional, convenios y becas, tutorías, programa de apoyo a estudiantes antes y durante su carrera, métodos de enseñanza, redes de colaboración y asesorías, vinculación con sector empresarial, innovación currículum de los profesores, técnicas pedagógicas, procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la autogestión del aprendizaje

Las categorías de la dimensión extensión son las siguientes: deportes, servicio social, inserción laboral, vinculación con sector empresarial, programas sociales, espacios de socialización internos y externos, servicios ofrecidos (consultoría, cultura, asesoramiento), vínculos de la organización, con otras instituciones (sociales, políticas), relaciones comunitarias, relación con los agentes sociales, desarrollo de emprendedores (creación de empresas), vocación social, localización geográfica de instalaciones

Las categorías de la dimensión gestión son las siguientes: demanda de programas de estudio, población escolar, eficiencia terminal, reconocimiento al desempeño, procuración de fondos, mantenimiento de las instalaciones, espacios de socialización internos y externos, documentos oficiales tales como la declaración de la misión, visión y valores de la institución.

En las fases del proceso rector influyen las dimensiones del proceso facilitador: cultura organizacional e inteligencia social, las cuáles pueden atentar o potenciar su desarrollo, por lo que se hace necesario reconocer sus manifestaciones y determinar qué elementos propician o no la identificación de activos de aprendizaje organizacional. .

La dimensión cultura organizacional, está vinculada con: develar rasgos vivenciales y estructurales importantes del sistema educativo dentro de un contexto de interpretación, como son: rutinas, reglas aprendidas, supuestos inconscientes, tabúes, valores, actitudes, prácticas disposición a compartir o difundir conocimiento, vías de comunicación entre los niveles organizacionales.

La dimensión inteligencia social, está vinculada con: indagar sobre la necesidad espontánea de los individuos, conscientes o no de su posesión de conocimientos, de establecer procesos, rutinas, y estructuras (tipo de relaciones, equipos de trabajo) para transmitir o intercambiar conocimiento tanto para el interior de la organización, cómo para la comunidad.

Esta dimensión también está relacionada con reconocer: las situaciones, procesos, rutinas y estructuras (físicas, procedimientos) que generan las organizaciones para que se produzca la transmisión de conocimientos de forma espontánea o planificada

El segundo objetivo específico: identificar las categorías para clasificar los activos de aprendizaje organizacional, se ha resuelto cabalmente. Se pudo clasificar los activos de aprendizaje organizacional de acuerdo al campo de actividad del modelo.

La clasificación de los activos de aprendizaje organizacional (AAO) es la siguiente: AAO Docencia, AAO, investigación, AAO gestión, AAO extensión

Se ha podido definir que los activos de aprendizaje organizacional, en las organizaciones de educación superior constituyen un tipo de activo de conocimiento cualitativamente

superior. Los activos de aprendizaje organizacional, son activos de conocimientos complejos con un nivel óptimo de dominio por parte de su poseedor, pues son saberes especializados con un alto contenido tácito, evidenciado de forma explícita.

Los activos de aprendizaje organizacional son un componente crítico de las instituciones de educación superior, pues mantienen o potencian su autoridad. Son activos que caracterizan a la organización, y aportan significación en su desarrollo o posicionamiento, en un espacio temporal determinado, pues inciden directamente en el desempeño distintivo y satisfacen condiciones especiales de las organizaciones.

Las características de los activos de aprendizaje organizacional son: estratégicos, claridad, multiplicidad, distintivos, ontológicos, sociales y complejos

Las propiedades de los activos de aprendizaje organizacional están relacionadas con ser observables, relacionables, su valor y su positividad.

Con relación al tercer objetivo: generar los elementos constitutivos de un modelo de identificación de activos de aprendizaje para una institución de educación pública, es posible afirmar que se logró la descripción y composición de cada uno de los elementos constitutivos del modelo insumo para la conformación del diseño de la propuesta final, estos son: proceso rector, proceso educativo y proceso facilitador.

El proceso rector, comprende las actividades definir, diagnosticar, compilar, determinar activos de aprendizaje organizacional, y proponer, las cuales tienen un carácter sinérgico y holístico y son necesarias para llevar a cabo la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

La actividad determinar activos de aprendizaje organizacional es el aporte más significativo de estas actividades, pues expone explícitamente la necesidad de filtrar los activos de conocimiento organizacional

El proceso educativo, está integrado por dos dimensiones que son, el modelo educativo y las funciones de la universidad: docencia, investigación, extensión y gestión universitaria

El proceso facilitador, comprende las dimensiones cultura organizacional e inteligencia social como dimensiones que frenan o propician las actividades del Proceso Rector.

El modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional para instituciones de educación superior, reconoce al individuo como artífice poseedor de los activos de aprendizaje organizacional.

El modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional, reconoce que son los individuos los que poseen las prácticas para la explicitación de los activos de aprendizaje organizacional, las cuáles están orientadas a la satisfacción de las necesidades sociales de sus semejantes.

El abordaje social y humanista de la investigación en función de la gestión de las instituciones de educación superior expone la necesidad de tomar en cuenta el aprendizaje social de sus integrantes en favor de la potenciación de la entidad educativa.

La investigación logra exponer vivencialmente las formas de conversión del conocimiento y su relación con las funciones sustantivas de una institución de educación superior.

El proceso de investigación y los resultados obtenidos, conducen al criterio de la necesidad de continuar explorando la categoría conocimiento, ya no solo como expresión de la acción humana, en los ámbitos, académicos o científicos, sino como artífice de estructuras sociales complejas que se potencian con aspectos vivenciales.

El modelo de identificación de activos de aprendizaje organizacional para instituciones de educación superior se basa en condiciones históricas determinadas y contiene elementos lo suficientemente generales que hace posible su adecuación a contextos similares.

REFERENCIA

- Akhavan, P., Hosnavi, R., & Sanjaghi, M. E. (2009). Identification of knowledge management critical success factors in Iranian academic research centers. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, Vol. 2(4). doi: 10.1108/17537980911001107#sthash.dwi7umoX.qGuVJ0zc.dpuf
- Albornoz, M. (2001). Investigar y transferir conocimiento en la aldea global. Obtenido el 15 de mayo del 2011 de www.columbus-web.com/es/partef/archpubl/
- Algorta, M., & Zeballos, F. (2011). Human resource and knowledge management: Best practices identification. *Measuring Business Excellence*, 15(4), 71-80. doi: 10.1108/13683041111184125
- Anglada, L. M. (2007). Collaborations and alliances: social intelligence applied to academic libraries. *Library Management*, 28 (6/7), 406 - 415.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional* México Oxford University.
- Baird, D. C. (1991). *Experimentación una introducción a la teoría de las mediciones y al diseño de experimentos* México: Prentice-Hall.
- Belly, P. (2002). Niveles de conocimiento [Mensaje en un blog]. Obtenido el 15 de mayo del 2011 de <http://www.bellykm.com/km-library/capital-humano/niveles-del-conocimiento.html>
- Belly, P. (2004). El shock del management: la revolución del conocimiento. *Interamericana, México, McGraw-Hill* p. 40.
- Benavides Espinosa, M. M. (2011). El conocimiento cómo recurso estratégico para el aprendizaje interorganizativo. *Rev. Venez. Gerencia Revista Venezolana de Gerencia*, 16(56), 563-577.
- Blanco Valbuena, C. (2007). *Hacia la Clarificación de Conceptos*. Paper presented at the Jornadas de Aprendizaje en gestión del conocimiento, Bogotá.
- Bogdan, R., Ancusa, V., & Caus, O. (2013). *Organizational culture vs. structure: An academic case study*. Paper presented at the 14th European Conference on Knowledge Management, ECKM 2013, Kaunas.
- Borges, R. (2013). Tacit knowledge sharing between IT workers: The role of organizational culture, personality, and social environment. *Management Research Review*, 36(1), 89-108. doi: 10.1108/01409171311284602
- Bouciguez, M. J., & Santos, G. (2010). *Categorías conceptuales para el estudio del conocimiento estratégico empleado al interactuar con simulaciones educativas* (Vol. 11).
- Brooks, K., & Muyia Nafukho, F. (2006). Human resource development, social capital, emotional intelligence: Any link to productivity? *Journal of European Industrial Training* See more at: , 30(2), 117 - 128. doi: 10.1108/03090590610651258#sthash.GeXsIHBH.dpuf
- Bueno Campos, E. (2005). Fundamentos epistemológicos de dirección del Conocimiento organizativo. *Economía Industrial*, No.357, 13-26. Obtenido el 15 de mayo del 2011 de http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/357/03_EduardoBueno_357.pdf
- Bueno Campos, E. (2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. *Revista electrónica mi+d*, Número 41, marzo-abril. Obtenido el 15 de mayo del 2011 de <http://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp>
- Bueno Campos, E., & Instituto Universitario Euroforum, E. (1998). *Medición del capital intelectual : modelo Intellect*. Madrid: Intellect Club : Instituto Universitario Euroforum Escorial.
- Bueno, E., & Sánchez, M. (2003). Knowledge management in the emerging strategic business processes: information, complexity and imagination. *Journal of Knowledge Management*, 7(2), 5-17.

- Cáceres Lampen, M. A. (2011). Modelo de gestión del conocimiento estratégico para la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres. *Cultura / Universidad de San Martín de Porres*(25).
- Cañizares, S. (2006). *La cultura organizacional cómo núcleo central en la medición del Capital Intelectual*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 179-202.
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 2, n.o 2. . Obtenido el 15 de mayo del 2011 de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>
- Castelló, M., Liesa, E., & Monereo, C. (2012). El conocimiento estratégico durante el estudio de textos en la enseñanza secundaria. [Estrategias de aprendizaje; hábitos de estudio; conocimiento declarativo; conocimiento procedimental]. 2012, 44(2). doi: 10.14349/rfp.v44i2.1037125-141
- Correa, G., Rosero, S. L., & Segura, H. (2008). Diseño de un modelo de gestión del conocimiento para la escuela interamericana de bibliotecología. *Revista interamericana de bibliotecología* Vol. 31. no. 1 p. 85-108.
- Child, J., & Ihrig, M. (2013). *Knowledge, Organization, and Management: Building on the Work of Max Boisot*: OUP Oxford.
- Choy, S. (2004). A systematic approach for Knowledge Audit Analysis: Integration of Knowledge Inventory, Mapping and Knowledge Flow analysis. *Journal of Universal Computer Science*, 10(6), 674-682.
- Dacuña, R., Parietti, L., & Rodriguez, A. (2005). *Los saberes del trabajo cómo fuente de sentido*. Paper presented at the Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, Argentina.
- Daghfous, A., Ahmad, N., & Angell, L. C. (2013). The KCRM knowledge audit: Model and case illustration. *VINE*, 43(2), 185-209. doi: 10.1108/03055721311329954
- Dalkir, K. (2013). Organizational memory in institutions of higher education: A case study. *Knowledge Management*, 12(1), 43-56.
- Dattero, R., Galup, S. D., & Quan, J. (2007). The knowledge audit: Meta-matrix analysis. *Knowledge Management Research and Practice*, 5(3), 213-221. doi: 10.1057/palgrave.kmrp.8500142
- Davenport, & Prusak. (2001). *Conocimiento en Acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Davenport, T. (2007). Why Enterprise 2.0 Won't Transform Organizations. Obtenido el 1 de enero del 2011 de <http://blogs.hbr.org/2007/03/why-enterprise-20-wont-transfo/>
- Davenport, T., & Prusak, H. (2003). Quién le aporta las buenas ideas y cómo responde usted. *Harvard Deusto Business Review (Barcelona)*(114), 4-11.
- Del Rio, Y. (2008). *Identificación del conocimiento organizacional en el departamento de bibliotecología y ciencia de la información de la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana*. Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad de la Habana, Ciudad de la Habana.
- Denning, S. (2005). *The leader's guide to storytelling : mastering the art and discipline of business narrative*. San Francisco: Jossey-Bass/A Wiley Imprint.
- Didriksson, A. (2006). Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía. *Construcción de nuevo conocimiento en el espacio CAB : doctorados para la integración /*.
- Edvinsson, L., & Malone, M. (1998). *El Capital Intelectual: Cómo Identificar y Calcular el Valor Inexplorado de los Recursos Intangibles de su Empresa*. Bogota: Norma.
- Elias, N. (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

- Esmaeilpour, R., & Taheri, M. (2014). Studying the effect of organizational culture and structure on knowledge sharing: A case study in Lahijan food industry companies. *International Journal of Services and Operations Management*, 17(3), 311-329. doi: 10.1504/ijssom.2014.059562
- Fainholc, B. (2006). Rasgos de las universidades y de las organizaciones de educación superior para una sociedad del conocimiento, según la gestión del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 3 - N.º 1 / Abril de 2006. Obtenido el 10 de junio del 2011 de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/fainholc.pdf>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Harlow, Essex, Inglaterra: Longman.
- Farzin, M. R., Kahreh, M. S., Hesani, M., & Khalouei, A. (2014). A Survey of Critical Success Factors for Strategic Knowledge Management Implementation: Applications for Service Sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 109(0), 595-599. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.512>
- Favero, J. C. (2010). *Identificación del conocimiento tácito en la Dirección de Comercio del Ministerio de Comercio Interior*. Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad de la Habana, Ciudad de la Habana.
- Fernández Buey, F. Sobre la universidad y sus funciones La universidad, ante su crisis. Obtenido el 10 de junio del 2011 de <http://www.barcelonametropolis.cat/es/page.asp?id=23&ui=139>
- Franek, J., & Grublova, E. (2011). Knowledge Workers: A Typology Framework as a Theoretical Basis for Knowledge Worker Identification Instrument. *12th European Conference on Knowledge Management, ECKM 2011*, 298-305.
- Frappolo, C. (2002). *Knowledge Management*. Oxford: Capstone
- Gil Montelongo, M. D., López, G., & Pérez, A. (2009). La auditoría cómo etapa previa a la gestión del conocimiento en una institución educativa mexicana. Obtenido el 10 de junio del 2011 de <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/auditoria2008-2.pdf>
- Goffin, K., & Mitchell, R. (2005). *Innovation Management: Strategy and Implementation Using the Pentathlon Framework*. New York: Palgrave.
- González, J. J. (2008). *La universidad por dentro: cómo funcionan las universidades*: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- González Treviño, J. A. (2008). Modelo Educativo de la UANL. Obtenido el 10 de junio del 2011 de <http://mediasuperior.uanl.mx/00/modelo-educativo.pdf>
- Gorbea Portal, S. (2005). *Modelo teórico para el estudio métrico de la información documental* Gijón.
- Guerra, O., & Rojas, J. (2011). Knowledge identification, capture and dissemination: ECOPETROLS.A. real example of implementation. *12th European Conference on Knowledge Management, ECKM 2011*, 381-389.
- Habana, U. d. l. (1998). *Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista* Habana: Unión.
- Haider, S. (2014). Identification, emergence and filling of organizational knowledge gaps: A retrospective processual analysis. *Journal of Knowledge Management*, 18(2), 411-429. doi: 10.1108/jkm-11-2013-0431
- Hermida, M. (2009). *La identificación del conocimiento cómo inicio para la concepción de un proyecto de Gestión del Conocimiento, en la Naviera Caroil DT*. Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad de la Habana, Ciudad de la Habana.
- Hernández, J. G. V. (2007). *La culturocracia organizacional en México*: Juan Carlos Martínez Coll.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México [etc.]: McGraw-Hill.

- Hernández Sampieri, R. (1998). *Metodología de la investigación*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R. (2000). *Metodología de la investigación* (2da ed.). México: Ultra, S.A de C.V.
- Ho, L. A., Kuo, T. H., & Lin, B. (2012). How social identification and trust influence organizational online knowledge sharing. *Internet Research*, 22(1), 4-28. doi: 10.1108/10662241211199942
- Housel, T. J. K., V. (2001). Knowledge Value-Added (KVA) Methodology. *The international Engineering Consortium*. Obtenido el 1 de noviembre del 2011 de <http://www.iec.org>
- Hylton, A. (2002). *Measuring & Assessing Knowledge Value & the Pivotal Role of the Knowledge Audit*. Obtenido el 10 de junio del 2011 de http://www.providersedge.com/docs/km_articles/measuring_&_assesing_k-value_&_pivotal_role_of_k-audit.pdf
- Hylton, A. (2002). A KM initiative is Unlikely to Succeed without a Knowledge Audit Retrieved from <http://www.annhylton.com/siteContents/writings/writings-home.htm>.
- Iazzolino, G., & Pietrantonio, R. (2005a). *Auditing the Organizational Knowledge through a Balanced Scorecard-based Approach*. Paper presented at the International Conference on Knowledge Management in Asia Pacific 2005, Wellington, New Zealand.
- Iazzolino, G., & Pietrantonio, R. (2005b). *A Developing Knowledge Audit Methodology: Evidences from the Public Administration in Southern Italy*. Paper presented at the 4th IASTED International Conference, Cambridge, MA, USA.
- Jain, A., & Kogut, B. (2014). Memory and organizational evolvability in a neutral landscape. *Organization Science*, 25(2), 479-493. doi: 10.1287/orsc.2013.0841
- Laihonen, H., & Koivuaho, M. (2011). Knowledge flow audit: Identifying, measuring and managing knowledge asset dynamics *Identifying, Measuring, and Valuing Knowledge-Based Intangible Assets: New Perspectives* (pp. 22-42): IGI Global.
- Larrea, M. A. (2006). La gestión del conocimiento y la universidad del futuro. *FACES XVII • Nº 1* 21-34. Obtenido el 1 de diciembre del 2012 <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/vol27n1/art%202.pdf>
- Lauer, T. W., Tanniru, M. (2001). Knowledge management audit: a methodology and case study. *Australian Journal of Information Systems (Special Issue on Knowledge Management)*, 23-41.
- León, M., Ponjuán, G., & Rodríguez, C. (2009). *Procesos Estratégicos de la Gestión del Conocimiento*. Obtenido el 15 de mayo del 2011 de http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_2_06/aci08206.htm
- León Santos, M. (2008). *Propuesta de un modelo de Medición de la Gestión del Conocimiento para organizaciones de Información*. Doctor Universidad de la Habana Ciudad de la Habana.
- Leung, Z. C. S., Cheung, C. F., Chu, K. F., Chan, Y. C., Lee, W. B., & Wong, R. Y. W. (2010). Assessing knowledge assets: Knowledge audit of a social service organization in Hong Kong. *Administration in Social Work*, 34(4), 361-383. doi: 10.1080/03643107.2010.512843
- Liebowitz, J. (1999). *Knowledge management handbook*. Boca Raton, Fla.: CRC Press.
- Liebowitz, J., Rubenstein-Montano, B., McCaw, D., Buchwalter, J., & Browning, C. (2000). The knowledge audit. *Knowledge and Process Management*, 7(1), 3-10.
- Lopez, V. W. B., & Esteves, J. (2013). Acquiring external knowledge to avoid wheel re-invention. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 87-105. doi: 10.1108/13673271311300787
- Marín, F. (2009). *Identificación del conocimiento en la oficina nacional del turismo*. Master en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad de la Habana, Ciudad de la Habana.

- Marín, F., & Nieves, Y. (2010). Modelo de identificación de activos de conocimiento. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação* v.11 n.4. Obtenido el 1 de diciembre del 2012 de http://www.dgz.org.br/ago10/F_I_art.htm
- Martínez, A., & Carrillo, F. (2010). Capitalización del conocimiento colectivo en la organización: Método de prácticas de valor. In J. R. Martínez (Ed.), *Administración de conocimiento y desarrollo basado en conocimiento* (pp. 250-264). México: Cengage Learning.
- Mejía, J. (2003). Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Investigaciones Sociales (Revista del IHS-UNMSM)*.
- Merleau-Ponty, M. (1983). *The Structure of Behavior*. Pittsburgh: Duquesne, University Press.
- Miranda, R. C. D. R. (2006). El sistema general de gestión del conocimiento estratégico. *Ciencias de la información (Cuba)*, 37(02-03), 61-67.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32(Julio), 71-89.
- Mulder, U., & Whiteley, A. (2007). Emerging and Capturing tacit knowledge: a methodology for a bounded environment. *Journal of Knowledge Management*, 11(1), 68-83.
- Nieves Lahaba, Y. R., & Martínez Sánchez, M. L. (2012). Reflexiones acerca de la resignificación social de los conocimientos organizacionales. *Acimed*, 23, 412-422.
- Nieves, Y., & León, M. (2000). La Gestión del conocimiento: una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones. *Revista Acimed*, 1;9(2):121-86. Obtenido el 1 de diciembre del 2012 de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol9_2_02/aci04201.htm#autor
- Nieves, Y., & Sánchez, L. (2009). Identificación del conocimiento organizacional: base para la creación de la memoria corporativa de la EHTHabana. *Revista Mundo Turístico No. 2 Mayo-Agosto*.
- Nieves, Y., Villardefranco, M., & Del Río, Y. (2009). Elementos esenciales para la identificación del conocimiento organizacional en especialidades universitarias cubanas. *Revista Ciencias de la Información*, 40 (2).
- Noboa, F. (2007). Descubriendo los activos estratégicos de una compañía. *EKOS: Economía y Negocios*, No.154(Febrero).
- Nomura, T. (2005). The Knowledge Assesment Program for Visualizing the Knowledge Dynamics of Organizations. In M. RAO (Ed.), *Knowlegde Management Tools and Techniques:Practitioners and Experts Evaluate KM Solutions* (pp. 185-197).
- Nonaka, I. (1994). Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. . *Organization Science*, Vol 5. No. 1, 14-37.
- Nonaka, I. (2000). La Empresa Creadora de Conocimiento HBR. *Gestión del Conocimiento*, p.1-9. Obtenido el 1 de diciembre del 2012 de http://bschogardecristo.files.wordpress.com/2007/08/nonaka_red.pdf
- Nonaka, I. (2006). *Creating Sustainable Competitive Advantage through Knowledge Based Management*. Obtenido el 5 de septiembre del 2012 de <http://www.opdc.go.th/uploads/files/nonaka.pdf>.
- Nonaka, I. (2007). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, July-August, 162-171. Obtenido el 8 de agosto del 2012 de <http://hbr.org/2007/07/the-knowledge-creating-company/>
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”. *Building a Foundation for Knowledge Creation. California Management Review*, 40, 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1998). *The Knowledge Creating Company Harvard Business Review on Knowledge Management* (pp. 21-47). Boston: Harvard Business School Press.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). *La Organización creadora de conocimiento : cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.
- Núñez, I. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *Acimed* 12(3). Obtenido el 19 de marzo del 2012 de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_3_04/aci04304.htm
- O'Dell, C., & Grayson, C. (1998). *If we only knew what we know: the transfer of internal knowledge and best practice*. New York: Free Press.
- Ologbo, A., & Nor, K. (2012). *Lessons learned from knowledge management failure factors*. Paper presented at the 13th European Conference on Knowledge Management, ECKM 2012, Cartagena.
- Orozco Fuentes, B. (2009). Competencias y curriculum: una relación tensa y compleja. Obtenido el 1 de diciembre del 2012 de http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0057.pdf
- Ortiz Sosa, L. M., & Chaparro, J. (2005). *Caracterización de un Modelo de Gestión de Investigación Universitaria basado en la Gestión del Conocimiento* Paper presented at the IX Congreso de Ingeniería de Organización, Gijón, España.
- Pathirage, C., Amaratunga, D., & Haigh, R. (2007). *Tacit Knowledge and organizational Performance: construction industry perspective*. *Journal of Knowledge Management*, 11(1), 115-126.
- Pérez, A. (1998). Memoria organizacional: Una Herramienta de apoyo para la solución de problemas dentro de las empresas. *Transferencia de Programas de Graduados e Investigación Año 10, Número 42*. Obtenido el 20 de junio del 2012 de <http://www.mty.itesm.mx/die/ddre/transferencia/Transferencia42/eep-04.htm>
- Pérez Montoro, M. (2004). Identificación y representación del conocimiento organizacional: la propuesta epistemológica clásica. Obtenido el 22 de octubre del 2012 de <http://www.uoc.edu/in3/dt/20391/20391.pdf>
- Pérez Montoro, M. (2008). *Gestión del conocimiento en las organizaciones. Fundamentos, metodologías y praxis*. España. : Ediciones Trea, S.L. .
- Perry, M. (2013). *Strategic Knowledge Management: A University Application Knowledge Management Innovations for Interdisciplinary Education: Organizational Applications* (pp. 132-144): IGI Global.
- Piaget, J. (2001). *La formación de la Inteligencia*. México.
- Polanyi, M. (2009). *Personal knowledge : towards a post-critical philosophy*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Ponjuán, G. (2004). *Gestión de Información: Dimensiones e implicaciones para el éxito organizacional*. Buenos Aires: Nuevo Paradigma Ediciones.
- Ponjuán, G. (2006). *Introducción a la Gestión del Conocimiento*. Ciudad de la Habana: Félix Varela.
- Probst, G. (2011). Entrevista con Gilbert Probst. . *e-mentor*. Obtenido el 3 de diciembre del 2012 de <http://www.e-mentor.edu.pl/xml/wydania/5/60.pdf>
- Probst, G., Gibbert, M., & Davenport, T. (2011). Sidestepping implementation traps when implementing knowledge management: lessons learned from Siemens. *Behaviour & Information Technology*, 30(1), 63-75.
- Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2001). *Administre el Conocimiento. Los pilares para el éxito*. México: Pearson Education.
- Puiggros, A., & Galiano, R. (2004a). Consideraciones Teóricas. In H. S. Ediciones (Ed.), *La Fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Puiggros, A., & Galiano, R. (2004b). *La Fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Qiu, J., Wang, Z., & Nian, C. L. (2014). An approach to filling firms' knowledge gaps based on organisational knowledge structure. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), 1-18. doi: 10.1108/jkm-05-2013-0191
- Quinn, J. B. B., William. Buchanan, Joseph (1993). Managing the intelligent enterprise: Knowledge & service-based strategies. *Strategy & Leadership*, Vol. 21, , pp.13 - 16.
- Rezvani, M., Ghods, M. A., Farid, H., & Salehi, S. (2013). Identifying the impact of organizational culture on knowledge management. *Middle East Journal of Scientific Research*, 18(5), 708-716. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2013.18.5.11756
- Rincón, H. (2008). Ideas iniciales para una construcción onto-epistemológica de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad. *Revista Visión Gerencial*, Año 7 • N° 1 172-182. Obtenido el 4 de diciembre del 2012 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25174/2/articulo12.pdf>
- Río, Y. (2008). *Identificación del conocimiento organizacional en el departamento de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana*. Lic. en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad de la Habana, Ciudad de la Habana.
- Ripoll, J. L. (2002). Proyecto MERITUM. Directrices para la gestión y difusión de información sobre intangibles (informe sobre capital intelectual). Obtenido el 21 de octubre del 2012 de http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/palomas/DIRECTRICES%20MERITUN%20-%20ESPANOL.pdf
- Rodríguez Alfano, L. (2008). La Argumentación. *Instituto de Investigaciones Sociales*, 19. Obtenido el 3 de diciembre del 2012 de http://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/407trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab
- Rodríguez, E. (1996). Algunas reflexiones sobre la calidad del proceso educativo en la universidad. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 1 No. 2
- Rojas Soto, E. (2003). Educación Superior en Colombia, Reflexiones sobre Educación Universitaria I, 1, 25 - 35.
- Ruiz, J. (2004). La tercera función. *Reencuentro*, abril, nro 039. Obtenido el 1 de diciembre del 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34003903.pdf>
- Saad, I., & Chakhar, S. (2012). Multi-criteria methodology based on majority principle for collective identification of a firm's valuable knowledge. *Knowledge Management Research and Practice*, 10(4), 380-391. doi: 10.1057/kmrp.2012.35
- Sánchez Gómez, L. (2009). *Identificación del conocimiento organizacional en la EHTHabana, base para la creación de su memoria corporativa*. Master en Gestión de información, Universidad de la Habana, Ciudad de la Habana.
- Sayão, L. s. F. (2001). Modelos teóricos em ciência da informação - abstração e método científico. *Ciencia da informação*, ene-abr 30, 82-91.
- Schorcht, H., Nissen, V., & Petsch, M. (2009). *Knowledge Valuation Management System—Design of a Holistic System for Strategic Knowledge Planning*. Paper presented at the 10th European Conference on Knowledge Management. Vicenza, S. .
- Schvarstein, L. (2006). *La inteligencia social de las organizaciones: desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Schwikkard, D. B. (2004). *Analising knowledge requirements: a case study*. Paper presented at the Aslib Proceedings.

- Segarra Ciprés, M. (2007). Configuración del conocimiento cómo activo estratégico *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa* España: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Segarra Ciprés, M., & Bou Llusar, J. C. (2005). Concepto, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico. *Revista de economía y empresa*, Vol. 22(Nº 52-53), 175-196.
- Shimizu, H. (1995). Ba-Principle: New logic for the real-time emergence of information. *Holonics*, 5/1, 67-79.
- Skyrme, D. (2001). *Capitalizing on Knowledge: from e-business to k-business*. London: Butterworth-Heinemann.
- Snowden, D. (2000). Organic knowledge management, part one - The ASHEN Model: An enabler of action *InsideKnowledge*, 3 (7). Obtenido el 22 de octubre del 2012 de <http://www.ikmagazine.com/xq/asp/sid.0/articleid.8B4FF69B-C965-49B6-B76C-2A997D824D59/qx/display.htm>
- Stewart, T. (1998). *The Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. EE.UU: Doubleday.
- Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth: managing & measuring knowledge-based assets*: Berrett-Koehler.
- Taylor, H. (2007). Eliciting Tacit Knowledge Using the Critical Decision Interview Method In I. G. Publishing (Ed.), *JENNEX M. Knowledge Management in Modern Organizations* (pp. 285-302). Hershey: Idea Group Publisng.
- Tiwana, A. (1999). *The Knowledge Management Toolkit*. EE.UU: Prentice Hall.
- Tsoukas, H., & Vladimirov, E. (2001). What is Organizational Knowledge? *Journal of Management Studies*, 38(7), 973-993. doi: 10.1111/1467-6486.00268
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad : balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela : Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Tünnermann, C., & de Souza, M. (2003). Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*. Obtenido el 1 de diciembre del 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- Turki, M., Saad, I., Kassel, G., & Gargouri, F. (2012). *SOPIM: Sensitive organization's processes identification methodology for knowledge localization*. Paper presented at the 13th European Conference on Knowledge Management, ECKM 2012, Cartagena.
- UANL. (2012). Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtenido el 1 de diciembre del 2011 de www.uanl.mx
- UANL. (2013a). Secretaría de Extensión y Cultura. Obtenido el 1 de diciembre del 2011 de <http://www.uanl.mx/universidad/organigrama/seyc.html-0>
- UANL. (2013b). Secretaría de Investigación, Innovación y Posgrado . Obtenido el 1 de diciembre del 2011 de <http://www.uanl.mx/universidad/organigrama/siyp.html>
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior En el siglo XXI: visión y acción*. Paper presented at the Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París.
- Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris, Francia: Unesco.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso cómo estructura y proceso : estudios del discurso : introducción multidisciplinaria*. 1. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez-Bravo, D. M., Sánchez-Segura, M. I., Medina-Dominguez, F., & Amescua, A. (2014). Knowledge management acquisition improvement by using software engineering

- elicitation techniques. *Computers in Human Behavior*, 30, 721-730. doi: 10.1016/j.chb.2013.09.003 10.1007/978-3-642-02050-6-15
- Vygotski, L. S. B. C. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wei Choo, C. (1999). *La organización inteligente: el empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones*. México: Oxford University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista semi-estructurada. Experto. Coordinadora Colegio de Bibliotecología y Ciencia de la Información. UANL.

P1. ¿Cuáles son las acciones que el colegio realiza para hacer cumplir las funciones de la universidad?

P1.1. ¿Se les asignan a los profesores líneas de investigación?

P1.2 ¿En algún momento se verifica, se piensa o se analiza si las líneas de investigación están en relación con el plan de estudio?

P1.3 ¿Estas líneas de investigación, se apoyan? cuáles son los recursos, cuál es el proceso para que se logre dar esa línea de investigación, en el que el socialice la línea de investigación, en el que se ven los resultados, cómo se revierte esa línea de investigación en favor del plan del estudio?

P1.4 ¿Hay algún indicador de desempeño dónde se refleje que esté relacionado con eso.

P2. ¿Cuáles son los logros en cuánto a estas funciones que ha tenido el colegio?

P2.1. ¿Se socializan estos logros?

P3.¿Cómo considera están vinculados los objetivos de la facultad con los objetivos de la universidad?

R3.1 ¿La forma de vinculación cómo se realiza?

P4. A grandes rasgos, ¿Cuáles serían las capacidades distintivas del colegio con relación a estas funciones?

P5. ¿Cuáles son los espacios de socialización de estas funciones?

P6. ¿Cuál o cuáles de estos espacios de socialización tiene más impacto en el desempeño del colegio?

P7. ¿Cuáles son las acciones que promueven la explicitación de conocimientos?

P8. ¿Dónde se registran las evidencias, la memoria del colegio?

P9. ¿Cuáles son las áreas de conocimiento en la que se distinguen los profesores?

P9.1¿Esta distinción esta en concordancia con alguna línea de investigación?

P10. ¿Qué documentos estratégicos son los que dirigen la actividad en el colegio?

P11¿Qué capacidades que distinguen al colegio

P12¿Dónde se registra la memoria institucional?

P12.1. ¿Cómo es el trabajo con las redes sociales?

P13,¿Cuáles son la acciones enfocadas a aumentar la capacidad de mejora hacia los procesos organizacionales?

P14. ¿Cómo se premian las acciones de confianza reciprocidad y cooperación?

P15 ¿Qué acciones hace el colegio desde el punto de vista de responsabilidad social?

P16. ¿Qué elementos considera deben ser tomados en cuenta para identificar conocimiento organizacional en el colegio?

Anexo 2. Entrevista estructurada a expertos

Datos recogidos antes de comenzar la entrevista

Género: F_____ M_____

Edad: entre 20 y 30____, entre 31 y 40____ entre 41 y 50____, más de 51_____

Años de experiencia en la gestión del conocimiento_____

Años de experiencia de Profesor universitario_____

País_____

Entrevista

E.E.P1 Se le relacionan una serie de frases, mencione si considera que constituyen características que puedan estar asociadas a los activos de aprendizaje organizacional, en una escala de 1 a 5 dónde 1 está totalmente en desacuerdo y 5 está totalmente de acuerdo. ¿Podría dar su opinión ampliada con relación a su respuesta, o describir otras características que considere necesarias?

| CARACTERÍSTICAS | Totalmente en desacuerdo 1. | 2 | 3 | 4 | De Acuerdo 5. |
|---|--|----------|----------|----------|--------------------------|
| Son activos de conocimiento | | | | | |
| Forman parte de las capacidades distintivas en el entorno que ocupa la organización | | | | | |
| Son idóneos para ser reutilizados como forma de aprendizaje organizacional. | | | | | |
| Se encuentran fundamentalmente en forma tácita. | | | | | |
| Es fácil reconocerlos en su forma explícita | | | | | |
| Se generan en las rutinas de los procesos organizacionales | | | | | |
| Están directamente relacionados con los objetivos organizacionales | | | | | |
| Son buenas prácticas. | | | | | |
| Son conocimientos críticos para el funcionamiento de la organización | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Sin su presencia la actividad carece de sentido o tiene mal funcionamiento. | | | | | |
| Permite lograr una exitosa realización agregando un valor particular para el desempeño organizacional. | | | | | |
| Es producido por las capacidades humanas. | | | | | |
| Favorece que los sujetos interactúen con los objetos de conocimiento , propiciando la innovación | | | | | |
| Es característico de cada organización. | | | | | |
| Es un activo por medio del cual, la organización ha manifestado un cambio o una diferenciación positiva en el entorno que ocupa. | | | | | |
| No distingue de los poseedores. | | | | | |

E.E.P2. Se le relacionan una serie de frases, mencione si considera que están vinculadas a cómo se generan los activos de aprendizaje organizacional, en una escala de 1 a 5 dónde 1 está totalmente en desacuerdo y 5 está totalmente de acuerdo.

| CONDICIONES DE ORIGEN | Totalmente en desacuerdo 1. | 2 | 3 | 4 | De acuerdo 5. |
|---|------------------------------------|----------|----------|----------|----------------------|
| Emergen de las buenas prácticas | | | | | |
| Emergen de la confluencia entre las capacidades distintivas de la organización y las acciones humanas internas. | | | | | |
| Es el resultado positivo de las relaciones entre personas. | | | | | |
| Es el resultado positivo de la puesta en práctica de sus experiencias | | | | | |

Describa otras condiciones que considere necesarias para que se originen activos de aprendizaje y que no han sido enunciadas anteriormente.

E.E.P3 Se le relacionan una serie de frases, mencione si considera están asociadas con las propiedades de estos activos de aprendizaje organizacional, en una escala de 1 a 5 dónde 1 está totalmente en desacuerdo y 5 está totalmente de acuerdo. Describa otras propiedades que considere pueden estar asociadas a los activos de aprendizaje y que no han sido enunciadas anteriormente.

| PROPIEDADES | Totalmente en desacuerdo 1. | 2 | 3 | 4 | De acuerdo 5. |
|--|--|----------|----------|----------|------------------------------|
| Activo observable: Debe poder ser observado por medio de los comportamientos, evidencias de comportamiento, o evidencias de resultados. | | | | | |
| Activo estratégico: Debe estar directamente relacionado con los objetivos vigentes de la organización. | | | | | |
| Activo procesal: Debe estar relacionado con los procesos vigentes y definidos de la organización. | | | | | |

E.E.P4. ¿Cuál es su opinión en cuánto a tomar en cuenta los siguientes elementos, para identificar activos de aprendizaje organizacional?, De su opinión en una escala de 1 a 5, dónde 1 significa que la dimensión NO es esencial y 5 significa que ES totalmente esencial. Justifique su respuesta

| | No es esencial 1. | 2 | 3 | 4 | Totalmente Esencial 5. |
|---------------------------------------|----------------------------------|----------|----------|----------|---------------------------------------|
| FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD | | | | | |
| Función Investigación | | | | | |
| Función Docencia | | | | | |
| Función Extensión | | | | | |
| Función Gestión Universitaria | | | | | |
| Función Transferencia de Conocimiento | | | | | |
| Capital Humano | | | | | |
| Evidencias de Actuación | | | | | |
| Buenas Prácticas | | | | | |
| Procesos organizacionales | | | | | |
| Cultura Organizacional | | | | | |

Inteligencia Social

E.E.P5. Se le va a presentar un esquema para la identificación de activos de aprendizaje organizacional, por favor mencione su opinión, en cuánto a: Componentes, Estructura, Aplicación

Componentes: Seleccione en las siguientes opciones de 1 a 5: Dónde 1 Significa que el esquema NO TIENE los componentes necesarios para la identificación de activos de aprendizaje y 5 significa que TIENE los elementos necesarios para la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

Estructura: Mencione en una escala de 1 a 5. Dónde 1 Significa que la estructura NO FAVORECE la comprensión para la identificación de AA y 5 que la estructura SI FAVORECE la comprensión.

Aplicación: Mencione en una escala de 1 a 5. Dónde 1 Significa que NO PUEDE ser aplicado y 5 que SI PUEDE ser aplicado

E.E.P6 ¿Podría mencionar que factores considera favorecen o no favorecen la aplicación del esquema anterior?.

E.E.P7 ¿Considera que las siguientes actividades posibilitan la identificación de activos de aprendizaje?, Enuncie su respuesta en una escala de 1 a 5, dónde 1 significa que NO PERMITEN la identificación de activos de aprendizaje y 5 que SI PERMITEN la identificación de activos de aprendizaje. Justifique su respuesta

Anexo 3. Guía de observación. Espacios de socialización**Fecha:****Lugar:****Episodio:****Descripción:****Participantes:**

Anexo 4. Sesiones en Profundidad

Tópico 1: características de los activos de aprendizaje.

P.1. ¿Cuáles serían las características que considera debe poseer un activo de conocimiento para que sea considerado un activo de aprendizaje organizacional? Argumente su respuesta

P.2. ¿Cuáles serían los elementos que usted considera aportan a la generación de los activos de aprendizaje organizacional en una Institución de Educación Superior? Argumente su respuesta

P.3. ¿Qué propiedades considera usted están asociadas a los activos de aprendizaje organizacional? Argumente su respuesta

P.4. ¿Con base a qué criterio o criterios clasificaría a los activos de aprendizaje organizacional en una Institución de Educación Superior?

Tópico 2: elementos para identificar activos de aprendizaje organizacional.

P.1. Tomando como referencia una institución de educación superior ¿Qué aspectos de este tipo de organización considera deben ser tomados en cuenta para la identificación de estos activos de aprendizaje organizacional? Argumente su respuesta.

P.2. ¿Cuál es su opinión con relación a tomar en cuenta los siguientes elementos cómo aspectos que deben ser tomados en cuenta para la identificación de activos de aprendizaje organizacional? El sistema de capitales, el modelo educativo, las funciones de la universidad, las buenas prácticas Argumente su respuesta.

P.3. ¿Qué elementos considera puede condicionar un proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional?.

P.3.1. ¿Considera que la cultura organizacional y la inteligencia social condicionan un proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional? Argumente su respuesta.

P.4. Mencione las actividades o pasos que pueden llevarse a cabo, para la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

AGENDA:

8:00AM. Revisión del Salón (instrumentos a utilizar, disposición de las sillas, iluminación, equipo de filmación). Mtra. Yadira Nieves

8:10. Probar funcionamiento de equipos. Mtra. Yadira Nieves

8:30. Inicio de sesión. Mtra. Yadira Nieves

Observadora: Dra. América Martínez

9:30. Concluir sesión. Mtra. Yadira Nieves

9:40. Desconectar equipos

9:50. Revisión de notas y material grabado.

Anexo 5. Resultados del análisis documental de las herramientas en línea y recursos de información UANL.

Tabla 26. Herramientas y Recursos de Información en línea. UANL*.

| HERRAMIENTAS Y RECURSOS DE INFORMACIÓN EN LÍNEA | |
|--|--|
| 1. | Página web |
| 2. | Correo institucional |
| 3. | SIASE |
| 4. | SIRCAAR |
| 5. | Plataforma Nexus |
| 6. | Códice |
| 7. | Bases de datos en línea |
| 8. | Administrador bibliográfico para trabajo individual y en grupo |
| 9. | Repositorio institucional |
| 10. | Colección Digital |
| 11. | Catálogos de bibliotecas centrales |
| 12. | Acervos electrónicos |
| 13. | Redes Sociales |
| 14. | Biblios |
| 15. | Biblioteca Digital Mundial |
| 16. | Museo Virtual UANL |
| 17. | UNIBOLSA |
| 18. | Expertos. Servicio de Información y Orientación en Salud |

*Elaboración propia

Descripción de las herramientas y recursos

Página web.

Posibilita el acceso a información relevante de todos los colegios, actividades, planes de estudio, programas de posgrado, cuerpo directivo, currículo de los profesores, resultados organizacionales, así como el acceso a las plataformas, SIASE, NEXUS y Correo Institucional. [http://www. filosofia. uanl. mx/](http://www.filosofia.uanl.mx/)

✓ Repositorio institucional UANL.

Ha sido desarrollado por la School of Electronics and Computer Science at the University of Southampton y es un sistema que almacena y mantiene la información digital de la

producción académica y científica de la universidad. Este proceso de almacenamiento de documentos por parte del mismo autor es denominado “Autoarchivo”, el cual permite dar a conocer copias digitales de obras publicadas o no, para que estén disponibles en acceso abierto a través de internet (UANL, 2012). <http://eprints.uanl.mx/>

✓ **Correo electrónico institucional.**

La Universidad Autónoma de Nuevo León y la Dirección General de Informática, en coordinación con la Dirección de cada Escuela, ofrecen el servicio de CORREO UNIVERSITARIO a 125,000 alumnos y 7,000 Maestros. El servicio permite el trabajo en equipo y la comunicación efectiva a través de un medio seguro y efectivo que le refuerza la identidad universitaria de los estudiantes y maestros. Para el acceso se utiliza la misma cuenta y contraseña del SIASE e incluye herramientas de correo electrónico y de calendario a través de Microsoft Outlook Live, 10 GB en buzón, herramientas para la colaboración: 25 GB de almacenamiento en línea para guardar, compartir y editar documentos a través de Skydrive, mensajería Instantánea a través de Windows Live Messenger (UANL, 2012).

✓ **Biblios.**

Publicación interna de la Dirección General de Bibliotecas órgano de difusión de servicios, eventos y actividades. (UANL, 2012). Se puede acceder en línea o por email, previa suscripción. <http://www.dgb.uanl.mx/?mod=boletinbiblios>

✓ **Sistema integral para la administración de servicios educativos (SIASE).**

Sistema con más de 20 años de experiencia en la UANL que apoya la optimización de los procesos de administración de los departamentos de una institución educativa (Escolar, Recursos Humanos, Finanzas, entre otros) para obtener información de forma oportuna y confiable para la toma de decisiones. Dentro de los beneficios que otorga, se encuentra la

posibilidad de trámites y consultas de datos personales, kardex, horario, calificaciones, estado de cuenta, avisos en general, y pago de cuotas y becas, los cuáles pueden realizarse vía Internet. Esta facilidad de acceso en línea elimina gastos de transporte, hospedaje (alumnos foráneos), alimentos, entre otros, se mantiene actualizado según las tendencias contemporáneas al posibilitar el envío de celulares de las calificaciones al instante. El acceso a la herramienta se realiza de forma segura a través de cuentas personales y el Departamento de Escolar es el que proporciona la cuenta de acceso.

El SIASE Permite además la captura de calificaciones por Internet y consulta de horario, estadística de asistencia, minutas, consulta de datos personales, trayectoria académica y de investigación. Es una herramienta eficiente para los procesos internos (Escolar, RH, Finanzas, entre otros) así como para los Departamentos Centrales y Organismos Externos (SEP⁴⁴, INEGI⁴⁵, CIEES⁴⁶), cuenta con servicio a 54 Escuelas, 1,400 usuarios administrativos, 125,000 alumnos y 7,000 maestros por Internet. Es un desarrollo propio de la UANL (UANL, 2012). <http://www.uanl.mx/enlinea>

✓ **Plataforma Nexus:**

Plataforma de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Nuevo León que facilita la colaboración entre alumnos y maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en su modalidad presencial, a distancia y mixta. Brinda servicio a 37 Escuelas, 42,500 alumnos, 2,500 maestros, 2,000 cursos, apoyo en modalidad Presencial, Semi-presencial y a Distancia. El acceso a esta Plataforma se realiza con la cuenta del SIASE. Es un desarrollo propio de la UANL (UANL, 2012). <https://www.nexus.uanl.mx/>

✓ **Códice:**

⁴⁴ Secretaría de Educación Pública. México

⁴⁵ Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México

⁴⁶ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. México

Sistema Integral de Administración de Bibliotecas, Catalogación, Circulación, Adquisición, integrado actualmente por 56 dependencias de la UANL, cuenta aproximadamente con 407,798 registros documentales y 444,089 volúmenes. Presta servicio a 54 Escuelas, 76 Bibliotecas, 300 usuarios administrativos y 125,000 alumnos por Internet. Es un desarrollo propio de la UANL (UANL, 2012). <http://www.codice.uanl.mx/>

✓ **Bases de datos:**

Las bases de datos de la Biblioteca Digital UANL, permiten el acceso en línea a textos completos, resúmenes e índices bibliográficos de publicaciones seriadas, conferencias, procedimientos, reportes técnicos, libros y tesis. A través de la sección de Bases de Datos, la comunidad universitaria tiene a su disposición 52 recursos electrónicos que proporcionan acceso al texto completo de aproximadamente 91,000 publicaciones periódicas y 1,600 libros. (UANL, 2012). http://www.dgb.uanl.mx/?mod=bases_datos

✓ **Colección Digital**

El objetivo de esta Colección es difundir los documentos mediante el acceso electrónico al texto completo de los mismos, a la vez que contribuir a su conservación. Está conformada por documentos editados durante los siglos XVI al XIX, en español, italiano, francés y latín, así como por las tesis de postgrado (Maestría, Especialidad y Doctorado) generadas en la UANL y por otros documentos de interés para la investigación. Los documentos de esta colección forman parte de los acervos bibliográficos que poseen la Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Capilla Alfonsina Biblioteca Universitaria, Centro Regional de Información y Documentación en Salud de la Facultad de Medicina y Biblioteca José Juan Vallejo de la Facultad de Derecho y Criminología. Está integrada

actualmente por 13,408 títulos con 18,494 volúmenes (UANL, 2012). <http://cd.dgb.uanl.mx/>

✓ **Catálogo de las Bibliotecas Centrales**

Consulta de libros, tesis, revistas y otros tipos de documentos de la Capilla Alfonsina Biblioteca Universitaria (CABU), Biblioteca Universitaria “Raúl Rangel Frías” (BURRF) y Biblioteca de Ciencias Agropecuarias y Biológicas (BCAyB). (UANL, 2012). <http://uanl.vtlseurope.com/?theme=UANL>

✓ **Acervos electrónicos**

Esta sección está dedicada al patrimonio documental de las bibliotecas de la universidad. Los Acervos electrónicos de la Biblioteca Digital son páginas que profundizan en el conocimiento de los fondos bibliográficos universitarios más significativos. Se incluyen en estos Acervos electrónicos herramientas para la exploración del acervo, fotografías, reseñas de obras importantes, información sobre los fondos y datos biográficos sobre los propietarios originales de las colecciones. Incluye el Fondo Humberto Ramos Lozano el cuál se encuentra conformado por los libros y revistas que pertenecieron al profesor Humberto Ramos Lozano. (UANL, 2012). <http://www.dgb.uanl.mx/?mod=acervoselectronicos>

✓ **SIRCAAR**

Sistema de Registro, Control y Administración de Artículos de Publicaciones Periódicas. Permite registrar, controlar y administrar cada uno de los artículos de las publicaciones periódicas que ingresan al acervo de esta Biblioteca. El sistema proporciona los resultados de la búsqueda e indica la ubicación de la información en cualquier documento. La información proporcionada es meramente referencial. Hasta el 2010, la base de datos ha

almacenado más de 200 mil registros. [http://www. capillaalfonsina. uanl. mx/sircaar. html](http://www.capillaalfonsina.uanl.mx/sircaar.html)

✓ **Biblioteca Digital Mundial:**

Colección digitalizada de importantes materiales de diversas culturas del mundo, desarrollada por un equipo de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos, con la colaboración de varias instituciones asociadas de diversos países y el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO). (UANL, 2012). [http://www. wdl. org/es/](http://www.wdl.org/es/)

✓ **Museo Virtual UANL**

Tiene como objetivo identificar, integrar y conservar el acervo plástico universitario así como difundir la cultura noreste de México a nivel mundial a través de la exhibición virtual de la obra de arte plástico que posee la UANL. En esta plataforma se puede apreciar 218 obras de arte con 318 piezas de 147 artistas plásticos, lo cual representa sólo el 30 % del acervo plástico registrado por la universidad. Este servicio difunde y rescata el acervo plástico y de los recintos universitarios, así como contribuye a la formación integral de los estudiantes y a preservar el patrimonio y acervo cultural de la Universidad. (UANL, 2012). [http://www. museovirtual. uanl. mx/](http://www.museovirtual.uanl.mx/)

✓ **Administrador bibliográfico para trabajo individual y en grupo**

Recurso diseñado para administrar información bibliográfica, previamente seleccionada por el investigador. Importa referencias de varias fuentes (Web of Science, ProQuest, Ebsco, OVID, entre otras), para crear una base de datos personal y generar bibliografías y manuscritos en diferentes formatos (ej. MLA, APA, Turabian, entre otros). [http://www. dgb. uanl. mx/?mod=endnote](http://www.dgb.uanl.mx/?mod=endnote)

✓ **UNIBOLSA**

La bolsa de trabajo en línea de la UANL permite establecer un vínculo entre los egresados, alumnos y los sectores sociales, gubernamentales y empresariales del ámbito estatal, nacional e internacional. (UANL, 2012). <http://deimos.dgi.uanl.mx>

✓ **Conexión con redes sociales**

Se tiene acceso con paginas personalizadas en Facebook, Linked in, twitter.

✓ Facebook UANL <https://www.facebook.com/uanlred>

✓ Facebook colegio BCI. <https://www.facebook.com/CByCI?fref=ts>

✓ Twitter UANL. <https://twitter.com/uanl>

✓ Linked in <http://www.linkedin.com/groups/Colegio-Bibliotecología-Ciencias->

[Información-UANL](#)

✓ Servicio Universitario de Información y Orientación en Salud “Expertos UANL”

Sitio gratuito en línea, dónde dudas o problemas son contestadas en menos de 72 horas por profesionales de la salud avalados por la UANL. (UANL, 2012). <http://www.expertos.uanl.mx>

Anexo 6. Otros resultados de la entrevista semiestructurada. Coordinadora Colegio Bibliotecología y Ciencia de la Información UANL.

La utilización de la argumentación por parte de la entrevistada, posibilita la toma de conciencia, hacia la validez de los datos e información proporcionada. La entrevistada incluye a otros en sus opiniones, adjudicando en algunos casos responsabilidad hacia los otros o manifestando duda sobre el grado en que concibe lo que se le pregunta. Al tratar de profundizar en las respuestas, la entrevistada responde a los hechos por lo general cómo una verdad universal. La entrevistada coloca las respuesta admitiéndolas cómo verdaderas sin necesidad de reforzarlas mediante por lo general de ejemplos. (Rodríguez Alfano, 2008).

P1. ¿Cuáles son las acciones que el colegio realiza para hacer cumplir las funciones de la universidad?

R1. Dentro de la docencia tenemos una planta de 13 maestros, incluida yo. ¿Qué es lo que hace?, ¿qué actividades tenemos?. A parte de las clases normales, las que son prácticas se enfocan un poquito hacia lo que tiene que ver la universidad.... con la universidad. Constamos con cierta cantidad de aulas, con equipos, proyector, pizarrón electrónico, pcs, tienen horario nocturno, ¿y cómo hacemos para asegurarnos que el maestro llega?, pues ahí está prefectura, tenemos un registro dónde el maestro de registra firma su entrada y los alumnos son cómo los inspectores, pues en cuánto el maestro no llega, ellos se dirigen a la coordinación pasan a preguntar por el maestro o en la prefectura y allí se lleva un control.

El colegio cuenta con 4 maestros de tiempo completo que son los que tienen horas en investigación, cada uno de ellos desarrolla su propia investigación, Tenemos una maestra,

bueno dos que toda su investigación está enfocada a su doctorado y otros dos maestros que ya son doctores y su línea continua.

P3. ¿Cómo considera están vinculados los objetivos de la facultad con los objetivos de la universidad?

R3 Si están relacionados, estamos bien encaminados en ese sentido.

P3.1 ¿La forma de vinculación cómo se realiza?

R3.1. Si, a través de la docencia, la investigación, la extensión, la gestión. Tenemos bien definida la forma de vinculación.

P1.4 ¿Hay algún indicador de desempeño dónde se refleje que esté relacionado con eso?

R.1.4. No, no creo que haya. Habría que preguntar a la Maestra Dora.

P8. ¿Dónde se registran las evidencias, la memoria del colegio?

R8. Lo que tenemos en la computadora, los oficios, las cartas, algunas fotos. Gran parte de las cosas se pueden recuperar hay algunos oficios, promociones de eventos anteriores, tanto en la computadora como en el archivo, de hace más o menos diez años pero del inicio del colegio muy poco. El archivo esta por orden alfabético, pero no están diseñadas las series documentales, no hay un reglamento ni un sistema documental para la gestión documental, para registrar las evidencias. A lo mejor se intentó hacer algo antes, pues hay cajones por maestros.

P10. ¿Qué documentos estratégicos son los que dirigen la actividad en el colegio?

R. 10. Se realiza un informe semestral a la dirección dónde se ve lo que se hizo y lo que se está haciendo. Las acciones se marcan en dependencia de las necesidades del colegio, se traza un plan en base a objetivos propuestos. . . de la planeación del colegio. . . . La dirección va marcando lo que se ocupa. . También nos estamos basando en los resultados y las recomendaciones de la acreditación. . . ha habido

evaluaciones del colegio y ahí se hacen recomendaciones, básicamente es voltearnos a ella y encaminarnos en lo que se va a hacer.

P12 ¿Dónde se registra la memoria institucional?

Es indudable la importancia de este aspecto, el registro garantiza la evidencia pero también la posibilidad de no repetir errores lo que se revierte en favor del desempeño del colegio. Ayuda a la conservación de nuestro patrimonio histórico, de lo que hemos hecho y vivido. Por ejemplo en la página de Facebook, están los eventos a partir del año pasado, pero si estoy consciente que debemos trabajar en ello.

Anexo 7. Otros resultados de la observación no participante

Se realizaron dos observaciones. La primera observación, se realizó con el objetivo de determinar qué espacios de socialización de conocimiento se practican en el C-BCI. Esta observación arrojó que existen, al menos, doce espacios de socialización:

1. Clases teóricas: Conferencias, seminarios que se producen en los recintos destinados. La rutina por lo general es la tradicional; el profesor frente al alumno.
2. Clases prácticas: Espacios dónde se utilizan por lo general aulas equipadas con computadoras.
3. Bibliotecas Facultad (1) Posgrado (1): Aunque no es común que se establezca interacción en este espacio, si se reconoció a alumnos, grupos de alumnos así como alumnos y profesor trabajando.
4. Visitas a centros externos: Es un espacio de amplia utilización por los alumnos y profesores, en aras de fortalecer conocimientos impartidos y utilizar fuentes de información personales.
5. Eventos académicos y culturales: Espacios de socialización de conocimiento por excelencia. Organizados por lo general por la Facultad o en colaboración con entidades externas. Participan profesionales de la Facultad o externos de ciertas áreas que enriquecen la formación integral tanto de alumnos cómo de profesores.
6. Prácticas laborales: Es parte de la formación integral de los alumnos. Se realiza en áreas de la Facultad, o en entidades externas que solicitan estudiantes de BCI.
7. Trabajo comunitario: Son actividades voluntarias y de carácter social, en las que está involucrado el personal de la facultad. Participan profesores, alumnos y administrativos, los cuáles transmiten su conocimiento en aras de apoyar zonas de pocos recursos o potenciar un área de conocimiento hacia la sociedad.

8. Recinto de los profesores y aula tecnológica (2). Planta Alta (1) Planta Baja (1): Espacio exclusivo para profesores dónde se reúnen y se socializa, por lo general, cuestiones relativas al trabajo. El aula tecnológica se reserva para el trabajo individual de los profesores aunque es posible observar algunos intercambios entre ellos.

9. Teatro: Espacio formal para conferencias magistrales, reuniones y las actuaciones de teatro.

10. Sala de usos múltiples, Posgrado: Aunque esta fuera de las áreas de la facultad resulta un espacio dónde se realizan eventos académicos y reuniones.

11. CEPADIH: Edificio que alberga a biblioteca, las aulas tecnológicas para los alumnos, las cátedras y seminarios de investigación, así como salas para conferencias.

12. Pasillos, cafetería, áreas verdes: En estos espacios informales es común ver a los alumnos estudiando o conversando.

La segunda observación se llevó a cabo en el espacio identificado anteriormente cómo “eventos académicos y culturales”, específicamente en los siguientes eventos: Encuentro de egresados (EG) y VI Coloquio de Humanidades (CH). El criterio de selección estuvo orientado: por la evidente confluencia entre varios agentes de la organización (administrativos, profesores, alumnos, invitados externos), la cual posibilita la exposición de conocimiento organizacional, así como por los resultados de la entrevista a la coordinadora del C-BCI, que indican la relevancia de estos eventos.

La preocupación por promover las actividades que desarrollan, así como los cambios al programa fue una constante en la segunda observación realizada:

EG0:” En distintas partes de la Facultad de Filosofía, es posible observar carteles y anuncios en los que se detalla, lugar, hora y participantes”. (Encuentro de egresados).

CH0: "En distintas partes de la Facultad de Filosofía, es posible observar carteles, anuncios así como el horario de las sesiones, en los que se detalla, lugar, hora y participantes". En las sesiones, en ocasiones hay anuncios sobre los cambios en el programa. (VI Coloquio)

Los instrumentos y herramientas utilizadas en ambos eventos, así como el tratamiento organizativo con respecto a estos elementos, no difieren en gran medida. En ambos eventos, se pudo observar cómo se procuró la disponibilidad de los recursos para que los ponentes y asistentes, pudieran realizar las actividades propias de del rol que desempeñan:

EG1: "Se observa a alumnos, profesores y/o personal administrativo verificando que los recursos estén en funcionamiento para la presentación, verifican computadora, proyector, pantalla, audio. Las sillas están dispuestas y ordenadas para los asistentes. Existe una zona de refrigerios y una persona que está atenta a esta zona"...El salón es amplio. Se observa a algunos participantes que camina libremente por la sala, con dominio de sus espacios y zonas del salón, otros los imitan. (Encuentro de egresados).

CH1: "Se observa al coordinador de la sesión verificando que los recursos estén en funcionamiento para la presentación. Verifica el funcionamiento de la computadora, copia en ella las presentaciones de los ponentes, verifica que la pantalla táctil y el proyector funcionen. Las sillas permanecen en la misma disposición que para las clases. El espacio para la sesión es un aula. (VI coloquio de humanidades).

Los aspectos organizativos en ambos eventos tuvieron similares procedimientos. La conducción de las sesiones se realiza por parte un moderador o coordinador que guía y marca las pautas de las sesiones. Este moderador lee un resumen del currículo del ponente, al inicio de cada exposición, promueve el intercambio de comentarios y preguntas entre el

ponente y los participantes, invitando a realizarlos o abriendo el debate con un comentario o pregunta:

EG2: “Una persona comienza la sesión dando la bienvenida a los participantes, parece ser el moderador o coordinador de la sesión. Lee el currículo del ponente y se retira cerca de dónde están ubicados los ponentes” La persona que dio inicio a la sesión está atenta a aspectos cómo ubicar a personas que llegan luego de empezada la sesión y realiza anotaciones. La sala se va llenando en pocos minutos hasta quedar completamente ocupada. Luego de terminada cada intervención de los ponentes, la persona a cargo realiza invitaciones a comentarios. De principio nadie se anima, la persona a cargo realiza comentarios sobre el tema, termina con una pregunta. Luego otros se animan a preguntar. (Encuentro de egresados)

CH2: “Se comienza la sesión y la sala está casi llena. Una persona da inicio dando la bienvenida, leyendo el currículo del ponente, así como el nombre de la ponencia, se sienta en la primera fila” ...Luego de terminada cada intervención de los ponentes, la persona a cargo realiza comentarios sobre el tema, termina con una pregunta y anima a otros a intervenir (VI Coloquio de humanidades).

Otro grupo de situaciones que se advierte en las observaciones realizadas, están relacionadas con las funciones de las instituciones de educación superior:

✓ Las funciones de la universidad se reflejan en el desarrollo de las actividades académica y científicas del C-BCI atesorando activos de conocimiento que caracterizan a la institución.

En otro orden, otro grupo de observables pertenece a cuestiones organizativas, también un elemento a considerar, pues son rutinas en las que se ha depositado

conocimientos, en forma de habilidades, vivencias, experiencias, que constituyen expresión de las estructuras sociales y procedimentales instauradas en una organización:

EG35,CH39: Al llegar a las áreas de la Facultad se podían apreciar carteles para divulgación y comunicación de los eventos, con datos de lugar, hora y participantes. (Encuentro de egresados, VI Coloquio)

EG36,CH40: La información sobre el evento estaba disponible por email, linked in, página web de la facultad y facebook del C-BCI. (Encuentro de egresados, VI Coloquio).

La preservación de las acciones realizadas y registro de las evidencias, sobre todo en las sesiones de ponencias y conferencias fue de carácter tradicional por medio de fotos, no se observó que se grabaran en audio o video las sesiones.

EG37,CH41: Por momentos entra una muchacha a tomar fotos de la sesión. (Encuentro de egresados, VI Coloquio de Humanidades).

EG38,CH42: La coordinadora del C-BCI toma fotos del evento. (Encuentro de egresados, VI Coloquio de Humanidades).

EG39,CH43: Al final del evento se toman fotos de los participantes. (Encuentro de egresados, VI Coloquio).

EG40,CH44: Algunos participantes toman fotos del evento. (Encuentro de egresados, VI Coloquio de Humanidades).

La utilización de ponentes de trayectoria relevante es un aspecto esencial para la validación científica del evento, aspecto sobresaliente en las acciones realizadas.

EG41: El evento se desarrolló por medio de ponencias a cargo de profesionales de vasta experiencia en el área de la ciencia de la información. La conferencia magistral

está a cargo del Dr. Adolfo Rodríguez Gallardo, titular de la Dirección General de Bibliotecas (DGB) de la UNAM. (Encuentro de egresados)

CH45: Es el momento de la conferencia magistral, la cual está a cargo del Mtro. Saúl Souto Fuentes, director de la biblioteca de la Universidad de Monterrey reconocido profesional en el área de la ciencia de la información. (VI Coloquio de Humanidades)

CH46: Tres de las ponencias estuvieron a cargo de profesores del C-BCI, la Mtra. Hortensia Ávila, el Dr. Porfirio Tamez y el Dr. José Antonio Torres. (VI Coloquio de Humanidades).

La utilización de recursos tecnológicos es otro de los aspectos observados en ambos eventos:

EG42,CH47: Para apoyar las presentaciones se utiliza computadora, pantalla, proyector y micrófono si es necesario. (Encuentro de egresados, VI Coloquio).

EG43,CH48: Hay personal administrativo que se encarga que los recursos tecnológicos estén listos para su uso antes y durante el evento. (Encuentro de egresados, VI Coloquio).

Los espacios físicos se encuentran acondicionados para la ejecución de las conferencias:

EG44,CH49: El salón de conferencia es amplio, está organizado y dispuesto de forma tradicional, los conferencistas sentados al frente de los participantes también sentados. Es posible ver y escuchar al conferencista, hay buena iluminación, audio y climatización. (Encuentro de egresados)

CH50: El salón para las conferencias es un aula, no se organizaron las sillas de forma diferente para esta ocasión. El conferencista realiza su exposición de pie con los

participantes al frente sentados en la disposición tradicional de las aulas. Es posible ver y escuchar al conferencista, hay buena iluminación, audio y climatización. (VI Coloquio)

Se observaron algunas rutinas coincidentes en ambos espacios:

EG45, CH51: El evento comienza a la hora señalada, todo está dispuesto las condiciones tecnológicas, los conferencistas, el público asistente.

EG46,CH52: Los organizadores y los conferencistas promueven la interacción entre los participantes.

EG47,CH53: El organizador pide la opinión del público de si consideran realizar preguntas y comentarios una vez terminada cada intervención del 'ponente o al final de todas las intervenciones.

Estos elementos señalados; organización, uso de tecnologías, rutinas administrativas, constituyen saberes que pueden o no corresponder a lineamientos preestablecidos. En cualquiera de los casos, la forma de ser llevadas a cabo contiene saberes que han sido adquiridos por medio de procesos de aprendizaje con relación al entorno y momento en las que se desarrollan.

Anexo 8. Otros resultados de las sesiones en profundidad

Tópico 1: características de los activos de aprendizaje organizacional

T1.P.1 ¿Cuáles serían las características que considera debe poseer un activo de conocimiento para que sea considerado un activo de aprendizaje organizacional?

Argumente su respuesta.

Tabla 27. Convergencias. Características AAO*.

| CONVERGENCIAS | | | | |
|---------------|--|-------------------------|---|-------------------------|
| | GRUPO 1 | Porcentaje Repuestas | GRUPO 2. | Porcentaje Repuestas |
| 1 | Evaluable, observable | 83 | Evaluable | 14 |
| | | | Identificable, Metadatos | 42 |
| 2 | Alineado con las características de la IES | 66 | Alineado con la institución, contextualizado | 100 |
| | Referencia directa a los objetivos organizacionales | 50 | | |
| 3 | Enfoque Holístico. Integrador, multidisciplinario, Innovador | 66 | Potenciador de otros conocimientos, Innovador | 86 |
| 4 | Transferible | 50 | Transmisible, Transferibilidad, Accesible | 57 |
| 5 | Buenas Prácticas | 50 | Buenas Prácticas | 71 |
| 6 | Relacionado con los puestos y cargos de la IES | 33 | Vinculado a los procesos organizacionales | 29 |
| 7 | Sistemático | 50 | Desarrollados sistemáticamente , dinámico | 42 |
| 8 | Temporal (pertinente con el espacio temporal que ocupa la intuición en el presente) | 17 | situacional (vinculado con el presente que ocupa la intuición) | 14 |
| 9 | Triada: Individual-colectivo-institucional | 33 | Institucionales | 42 |

*Elaboración propia

Tabla 28. Divergencias. Características AAO *.

| DIVERGENCIAS | | |
|---|------------------------------|--------------|
| Criterio | Por ciento Respuestas | Grupo |
| Formativo y ético | 50 | GRUPO 1 |
| Pertinente socialmente | 33 | GRUPO 1 |
| Relevante moralmente (se refiere a valores) | 16 | GRUPO 1 |
| Flexible | 16 | GRUPO 1 |
| Alineado al aprendizaje | 14 | GRUPO 2. |
| Asimilados por la organización | 14 | GRUPO 2. |
| Reutilizable | 14 | GRUPO 2. |
| Integrados a la cultura de la organización | 14 | GRUPO 2. |
| Disponibilidad | 14 | GRUPO 2. |
| Conocimiento validado por experto | 14 | GRUPO 2. |

*Elaboración propia

T1.P.2 ¿Cuáles serían los elementos que usted considera aportan a la generación de los activos de aprendizaje organizacional en una Institución de Educación Superior? Mencione al menos cinco. Argumente su respuesta.

Tabla 29. Convergencias. Elementos para la generación de AAO*.

| CONVERGENCIAS | | | |
|--|------------------------------|--|------------------------------|
| GRUPO 1 | Por ciento Respuestas | GRUPO 2. | Por ciento Respuestas |
| Cultura organizacional | 17 | Cultura de aprendizaje | 86 |
| Atención a Recursos Humanos | 17 | Recursos humanos capacitados | 42 |
| Evaluaciones con el entorno | 33 | Estrategia definida para sistematizar la identificación, mejoramiento y evaluación | 29 |
| Trabajo de equipo | 33 | Rutinas de socialización | 29 |
| Posibilidad de determinar buenas prácticas | 17 | Departamento de gestión del conocimiento | 14 |

*Elaboración Propia

Tabla 30. Divergencias. Elementos para la generación de AAO*.

| DIVERGENCIAS | | |
|------------------------------------|------------------------------|--------------|
| Criterio | Por ciento Respuestas | Grupo |
| Influencia del Modelo Educativo | 50 | GRUPO 1 |
| Prácticas de enseñanza/aprendizaje | 17 | GRUPO 1 |

| | | |
|---|----|----------|
| Posición que ocupa en el entorno educacional | 17 | GRUPO 1 |
| Posibilidad de cometer errores | 42 | GRUPO 2. |
| Flexibilidad de las estructuras organizacionales | 86 | GRUPO 2. |
| Control de la burocracia, | 42 | GRUPO 2. |
| Libertad de prácticas de enseñanza/aprendizaje Flexibilidad y adaptabilidad a tiempos lugares, recursos | 14 | GRUPO 2. |

*Elaboración Propia

T1.P.3. ¿Qué propiedades considera usted que están asociadas a los activos de aprendizaje organizacional, en una Institución de Educación Superior? Argumente su respuesta.

Tabla 31. Convergencias. Propiedades AAO*

| CONVERGENCIAS | | | |
|----------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| GRUPO 1 | Por ciento Respuestas | GRUPO 2. | Por ciento Respuestas |
| Generan Valor | 100 | Estratégicos | 71 |
| Estratégico | 33 | Observable, Identificable | 42 |
| Observable | 33 | Aportan valor | 42 |
| | | Activo positivo | 29 |

*Elaboración Propia

Tabla 32. Divergencias. Propiedades AAO*.

| DIVERGENCIAS | | |
|--|------------------------------|--------------|
| Criterio | Por ciento Respuestas | Grupo |
| Flexibles | 71 | GRUPO 2. |
| Procesal | 33 | GRUPO 1 |
| Evaluable, Medible | 29 | GRUPO 2. |
| Vivencial | 17 | GRUPO 1 |
| Cuantificable | 14 | GRUPO 2. |
| Relacionados con la cultura organizacional | 14 | GRUPO 2. |

*Elaboración Propia

T1.P.4. ¿Con base en qué criterio o criterios clasificaría a los activos de aprendizaje organizacional en una Institución de Educación Superior? Argumente su respuesta.

Tabla 33. Respuestas Grupo 1. Clasificación AAO*

| Grupo 1 | Por ciento Respuestas |
|-------------------------------------|-----------------------|
| Relacionados con la maya curricular | 100 |
| Categorías docentes | 100 |
| Investigación | 83 |
| Conceptuales | 50 |
| Procesales o procedimentales | 50 |
| Críticos | 50 |
| Gestión académica | 67 |

*Elaboración Propia

Tabla 34. Respuesta Grupo 2. Clasificación AAO *

| CLASIFICACIÓN DE LOS ACTIVOS DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL | |
|--|--|
| CAPITALES | |
| IDENTIDAD | Ej. Cultura de aprendizaje |
| INTELIGENCIA | Ej. Tecnología educativa |
| RELACIONAL | Ej. Integración con la comunidad |
| FINANCIERO | Ej. Estados financieros, Crecimiento de matrícula |
| HUMANO | Ej. Competencias de docente y administrativos |
| | Ej. Plataformas de intercambio de información y conocimiento |
| INSTRUMENTAL | |
| ORIENTACIÓN | |
| ✓ | Orientados a la Generación |
| ✓ | Orientados a la Transferencia |
| ✓ | Orientados a la Protección |
| ✓ | Orientados a la Incorporación |
| ✓ | Orientados a la Apropiación |
| SEGÚN SU FIN | |
| ✓ | Transmisión |
| ✓ | Innovación |
| ✓ | Compartición |
| ✓ | Función universitaria |
| ÁREAS DE LA INSTITUCIÓN | |
| ✓ | Áreas del Conocimiento |
| ✓ | Áreas administrativas |
| MÉTODOS. | |
| ✓ | Técnicos o didácticos |
| POR SU NIVEL DE INCIDENCIA | |
| ✓ | Dominios de Conocimiento |
| ✓ | Frecuencia de Uso |
| ✓ | Lugares de Aplicación |

| |
|--|
| ✓ Situaciones de Aplicación |
| ✓ Relevancia para la Institución |
| CONDICIÓN |
| ✓ Tangibles |
| ✓ Intangibles |
| LOCALIZACIÓN |
| ✓ Interno |
| ✓ Externo |
| ALCANCE |
| ✓ Operativo |
| ✓ Estratégico |
| POR SUS PROPIEDADES |
| ✓ Elásticos |
| ✓ Dinámicos |
| ✓ Flexible |
| ✓ Renovables |
| ✓ Identificables |
| ✓ Medibles |
| ✓ Reactivos |
| POR LOS PROCESOS A LOS QUE VAN DIRIGIDOS |
| ✓ vinculación, investigación y docencia |
| POR SU NIVEL DE MADUREZ EN LA ORGANIZACIÓN |
| ✓ bajo, medio, alto |
| POR SU COMPLEJIDAD E IMPORTANCIA RELATIVA |
| ✓ bajo, medio, alto |

*Elaboración propia. Cada clasificación fue propuesta por un integrante del grupo.

Tópico 2: elementos para identificar activos de aprendizaje.

T2.P1.Tomando como referencia una institución de educación superior ¿Qué elementos de este tipo de organización considera deben ser tomados en cuenta para la identificación de los activos de aprendizaje organizacional? Argumente su respuesta.

Los informantes de ambos grupos coincidieron en varias de las aportaciones realizadas. Es de destacar que las mayores coincidencias estuvieron dadas en la necesidad de tomar en cuenta a los integrantes de las instituciones de educación superior, con especial interés en los docentes y alumnos. Estos últimos ya no solo como receptores de información y conocimiento, sino como genuinos aportadores a los procesos de enseñanza y la cultura organizacional:

Grupo 1 Informante 3: “Que el docente tenga una comunicación asertiva con el estudiante, es vital; esa relación, incide en la motivación.

Grupo 1 Informante 5: “La necesidad de tener recursos humanos especializados en un área del conocimiento, otorga posibilidades de ser líderes en ese ámbito. Debemos reconocer quiénes son esas personas, cómo lo hacen”

En general los aspectos que se mencionaron (Tabla 35) pueden ser ubicados en grandes grupos de activos:

Activos relacionados con la docencia: programa de estudio característico, temáticas, formas de aplicación, métodos de enseñanza, apoyo a la autogestión del aprendizaje, técnicas pedagógicas utilizadas por los profesores para impartir clase.

Activos relacionados con la investigación: programas de innovación, cátedras de investigación, académicas, redes y procesos de investigación, innovación, iniciativa de emprendimiento, publicaciones científicas, productos patentados (desarrollo de software), servicios ofrecidos (consultoría), desarrollo emprendedores (creación de empresas, creación de soluciones).

Activos relacionados con la extensión y la responsabilidad social: vínculos de la organización con otras instituciones (redes de colaboración), vocación social, impacto comunitario.

Activos relacionados con la gestión universitaria: documentos oficiales tales como la declaración de la misión, visión y valores de la institución, estrategias, resultados de la IES, fortalezas.

Activos relacionados con las estructuras físicas: Las instalaciones físicas enfocadas a la enseñanza y el aprendizaje (biblioteca, repositorios de conocimiento, entre otros)

Activos relacionados con la transmisión de conocimiento: formas de comunicación, transferencia entre pares, formas para compartir conocimiento

Activos relacionados con la conversión del conocimiento: tecnologías de información bases de datos, conocimiento codificado

Los resultados obtenidos se describen en la Tabla 35.

Tabla 35. Elementos para identificar AAO*.

| No . | GRUPO 1 | Porcentaje Respuestas | GRUPO 2. | Porcentaje Respuestas |
|------|---|-----------------------|--|-----------------------|
| | Alumnos | 100 | Alumnos | 43 |
| | Docentes | 83 | Docentes | 43 |
| | | | capital humano | 29 |
| 1 | Docentes. Perfil del maestro, investigaciones realizadas, resultados obtenidos, actualización | 17 | Clientes | 14 |
| | | | El currículum de los profesores. | 14 |
| 2 | Programa de estudio. Características, temáticas, formas de aplicación, métodos de enseñanza | 50 | Los contenidos de los planes y programas de estudio. | 14 |
| | | | Modelos de enseñanza-aprendizaje | 14 |
| 3 | Gestión de aprendizaje | 17 | Procesos de enseñanza-aprendizaje | 14 |
| | | | Apoyo a la autogestión del aprendizaje | 14 |

| | | | | |
|----|--|-----|--|----|
| | | | Las técnicas pedagógicas utilizadas por los profesores para impartir clase. | 14 |
| 4 | Estrategias | 17 | Documentos oficiales | |
| | Resultados de la IES | 17 | tales como la declaración de la misión, visión y valores de la institución. | 14 |
| | Fortalezas | 17 | | |
| 5 | Procesos externos | 17 | Vínculos de la organización con otras instituciones (redes de colaboración) | 14 |
| | | | Proveedores | 14 |
| | | | Vocación Social | 14 |
| | Seguimiento del egresado | 50 | Impacto comunitario | 14 |
| 6 | Programas de innovación | 17 | Programas de innovación | 14 |
| | | | Consolidación de las redes de investigación | 14 |
| | Cátedras: De investigación, académicas | 17 | Redes y procesos de investigación | 1 |
| | | | Innovación. Iniciativa de emprendimiento | 14 |
| 7 | Tecnología de la información en función de los procesos docentes | 17 | Conocimiento codificado | 14 |
| | | | Tecnologías de información Bases de datos. | 14 |
| 8 | Formas de comunicación | 17 | Formas para compartir conocimiento | 14 |
| | | | Transferencia entre pares | 14 |
| 9 | Publicaciones, tesis, servicios ofrecidos | 17 | Publicaciones científicas, productos patentados (desarrollo de software), servicios ofrecidos (consultoría), desarrollo emprendedores (creación de empresas) | 14 |
| 10 | Modelo educativo | 100 | Modelo educativo | 2 |

| | | | | |
|----|---|-----|---|----|
| 11 | Funciones sustantivas de la universidad | 100 | Funciones sustantivas de la universidad | 86 |
| | | | Localización geográfica e instalaciones mismas de la organización | 14 |
| 11 | Espacios físicos para el aprendizaje (aulas, bibliotecas, salas de estudio, laboratorios etc.) | 14 | Las instalaciones físicas enfocadas a la enseñanza y el aprendizaje (biblioteca, repositorios de conocimiento, entre otros) | 14 |

*Elaboración propia

T2.P.2 ¿Cuál es su opinión en relación con los siguientes elementos: el sistema de capitales, el modelo educativo, las funciones de la universidad, las buenas prácticas, cómo aspectos de este tipo de organización que deben ser tomados en cuenta para la identificación de activos de aprendizaje organizacional?, Argumente su respuesta.

Las respuestas obtenidas estuvieron de acuerdo con la toma en cuenta de los elementos enunciados: sistema de capitales (G1:90%, G2: 100%), el modelo educativo (G1:95 %, G2 100 %), las funciones de la universidad (G1:100 %, G2: 80 %), las buenas prácticas (G1 100 %, G2 100 %).

El debate estuvo enfocado a argumentar el porqué de las aseveraciones. Las diferencias estuvieron en que el grupo 1 enfatizó en las funciones de la universidad y en el modelo educativo, y el Grupo 2 enfatizó en el sistema de capitales, cómo elemento que puede contener a las demás expuestas.

Los resultados obtenidos, propiciaron que se realizara una nueva sesión con los informantes y un segundo análisis basado en los siguientes criterios:

En la pregunta T2.P1⁴⁷, ambos grupos enunciaron la categorías que consideran deben ser tomados en cuenta para la identificación de los activos de aprendizaje organizacional.

En la pregunta T2.P2⁴⁸, ambos grupos estuvieron de acuerdo en afirmar que los elementos presentados son idóneos para ser tomadas en cuenta para la identificación de activos de aprendizaje organizacional.

Con la información que arrojó cada una de estas preguntas se realizó un ejercicio dónde se hizo corresponder los elementos descritos (T2.P2) con las categorías (T2.P1) en el caso que aplicara. Los resultados obtenidos se exponen en la Tabla 13 (cuerpo de la tesis) y reflejan cómo fue posible obtener elementos y categorías dónde potencialmente pueden encontrarse los activos de aprendizaje organizacional cómo forma de organizar el proceso de identificación.

Fue posible además, obtener otras categorías expuestas por los informantes y enriquecer el proceso. Este hecho supone que la diferenciación expuesta a los informantes es idónea para la propuesta de modelo.

T2.P.3. ¿Qué elementos considera puede condicionar un proceso de identificación de activos de aprendizaje organizacional?.

Tabla 36. Elementos que influyen en la identificación AAO*.

| CRITERIOS | PORCIENTO DE RESPUESTAS | |
|---|-------------------------|---------|
| | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
| Disposición a compartir conocimiento del personal que integra las instituciones | 100 | 90 |
| Valores y actitudes de las personas que integra la institución | 100 | 100 |
| Falta de comunicación entre los niveles | 100 | 100 |

⁴⁷Tomando cómo referencia una institución de educación superior ¿Qué elementos de este tipo de organización considera deben ser tomados en cuenta para la identificación de los activos de aprendizaje organizacional?

⁴⁸¿Cuál es su opinión en relación a los siguientes elementos: el sistema de capitales, el modelo educativo, las funciones de la universidad, las buenas prácticas, cómo aspectos de este tipo de organización que deben ser tomados en cuenta para la identificación de activos de aprendizaje organizacional?, Argumente su respuesta.

| | | |
|--|-----|-----|
| organizacionales | | |
| Disposición de los directivos | 100 | 90 |
| Preceptos “ si digo lo que sé, pierdo poder” | 100 | 85 |
| Forma de llegar a las personas para que compartan lo que saben | 100 | 100 |
| Capacitación y entrenamiento de las personas que integra la institución | 33 | 95 |
| Acceso a los documentos de la institución | 83 | 71 |
| Instalaciones y estructuras organizativas disponibles | 83 | 85 |
| Técnicas empleadas para obtener información | 83 | 85 |
| La no transparencia en la difusión de la información | 83 | 85 |
| Existencia de espacios de opinión y socialización crítica presenciales y virtuales | 67 | 71 |

*Elaboración propia

Anexo 10. Otros resultados entrevista estructurada

E.E.P1. Se relacionan una serie de frases, mencione si considera que constituyen características que puedan estar asociadas a los activos de aprendizaje organizacional, en la escala de 1 a 5 dónde 1 está totalmente en desacuerdo y 5 está totalmente de acuerdo.

¿Podría dar su opinión ampliada con relación a su respuesta anterior, o describir otras características que considere necesarias?

Tabla 37. Resultados entrevista estructurada a expertos. Características de AAO *.

| No | CARACTERÍSTICAS AA | Promedio |
|----|--|----------|
| 1 | Son activos de conocimiento | 5 |
| 2 | Son conocimientos críticos para el funcionamiento de la organización | 5 |
| 3 | Permite lograr una exitosa realización agregando un valor particular para el desempeño organizacional. | 5 |
| 4 | Son buenas prácticas. | 5 |
| 5 | Están directamente relacionados con los objetivos organizacionales | 4,5 |
| 6 | Favorece que los sujetos interactúen con los objetos de conocimiento , propiciando la innovación | 4,5 |
| 7 | Forman parte de las capacidades distintivas en el entorno que ocupa la organización | 4,5 |
| 8 | Es producido por las capacidades humanas. | 4 |
| 9 | Son idóneos para ser reutilizados cómo forma de aprendizaje organizacional. | 4 |
| 10 | Se generan en las rutinas de los procesos organizacionales | 3 |
| 11 | Es característico de cada organización. | 3 |
| 12 | Es un activo por medio del cual, la organización ha manifestado un cambio o una diferenciación positiva en el entorno que ocupa. | 3 |
| 13 | Se encuentran fundamentalmente en forma tácita. | 3 |
| 14 | Es fácil reconocerlos en su forma explícita | 3 |
| 15 | Sin su presencia la actividad carece de sentido o tiene mal funcionamiento. | 2 |

*Elaboración propia

E.E.P2. Se le relacionan una serie de frases, mencione si considera que están vinculadas a cómo se generan los activos de aprendizaje organizacional, en una escala de 1 a 5 dónde 1 está totalmente en desacuerdo y 5 está totalmente de acuerdo.

Tabla 38. Resultados entrevista a expertos. Generación de los AAO*.

| No | Origen AAO | Promedio |
|----|--|----------|
| 1 | Se originan a partir de la aplicación de buenas prácticas | 5 |
| 2 | Se originan cómo resultado positivo de la puesta en práctica de las experiencias | 4,5 |
| 3 | Se originan cómo resultado del intercambio de saberes de forma responsable | 3,3 |
| 4 | Se originan cómo resultado de un procesos conscientes para la creación de conocimiento | 3 |
| 5 | Se originan cómo resultado positivo de las relaciones entre personas. | 3 |
| 6 | Se originan por la confluencia entre las capacidades distintivas de la organización y las acciones humanas internas. | 2 |

*Elaboración propia

E.E.P3. Se le relacionan una serie de frases, mencione si considera están asociadas con las propiedades de estos activos de aprendizaje organizacional, en una escala de 1 a 5 dónde 1 está totalmente en desacuerdo y 5 está totalmente de acuerdo. Describa otras propiedades que considere pueden estar asociadas a los activos de aprendizaje y que no han sido enunciadas anteriormente.

Tabla 39. Resultados entrevista a expertos. Propiedades de los AAO*.

| No | Propiedades AAO | Promedio |
|----|--|----------|
| 1 | Activo estratégico: Debe estar directamente relacionado con los objetivos vigentes de la organización. | 5 |
| 2 | Activo observable: Debe poder ser observado por medio de los comportamientos, evidencias de comportamiento, o evidencias de resultados | 4 |
| 3 | Activo procesal: Debe estar relacionado con los procesos vigentes y definidos de la organización | 3,5 |

*Elaboración propia

E. E. P4. ¿Cuál es su opinión en cuánto a tomar en cuenta los siguientes elementos para identificar activos de aprendizaje organizacional?, De su opinión en una escala de 1 a 5, dónde 1 significa que el elemento expuesto NO es esencial y 5 significa que ES totalmente esencial. Justifique su respuesta

Tabla 40. Resultados entrevista a expertos. Dimensiones para identificar AAO*.

| No | FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD | PROMEDIO |
|----|---------------------------------------|----------|
| 1 | Función Investigación | 5,0 |
| 2 | Función Docencia | 5,0 |
| 3 | Capital Humano | 5,0 |
| 4 | Cultura Organizacional | 5,0 |
| 5 | Buenas Prácticas | 4,8 |
| 6 | Función Extensión | 4,0 |
| 7 | Función Gestión Universitaria | 4,0 |
| 8 | Inteligencia Social | 4,0 |
| 9 | Función Transferencia de Conocimiento | 3,3 |
| 10 | Evidencias de Actuación | 3,3 |
| 11 | Procesos organizacionales | 3,1 |

*Elaboración propia

Justificación de las respuestas: Tabla 41

Tabla 41. Relación de opiniones de los expertos. Pregunta 4*.

| | % DE |
|--|-------------------|
| FUNCIÓN DOCENCIA | RESPUESTAS |
| En la función docencia se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje | 80% |
| La función del docente es la vinculación directa entre el conocimiento y el educando. | 80% |
| Es uno de los ejes fundamentales de la actual universidad. | 80% |
| Es el eje de las demás funciones | 70 % |
| Es a través de las clases dónde se desarrolla la mayor parte de las actividades académicas. | 70% |
| Es dónde se manifiestan las combinaciones de tácito explícito, base de la creación de conocimiento | 60% |
| La docencia es la base de dónde parte la educación. | 30% |
| Está evolucionando hacia una función más orientadora del docente y más auto-gestionada del alumno | 30% |
| ELEMENTO | % DE |
| FUNCIÓN INVESTIGACIÓN | RESPUESTAS |
| Es función generadora de conocimiento | 80% |
| Deberá ser más incluyente y vinculada. | 70% |
| Se evidencian los aportes y avances en las líneas de investigación. | 60% |
| La universidad siempre debe estar en la búsqueda de una mejora continua, de actualizar y generar nuevos conocimientos, para lo | 60% |

| | |
|---|-----|
| cual la investigación es la herramienta ideal. | |
| Es sencillo, país que no participa de la investigación no participa del desarrollo. Los países está obligado a investigar dado que de ahí surgen los científicos es la Universidad | 20% |
| FUNCIÓN EXTENSIÓN | |
| La universidad pública está necesariamente vinculada a la sociedad. | 60% |
| Promueve la responsabilidad social | 50% |
| La universidad debe aportar y aplicar todo el conocimiento en beneficio de la sociedad en la que está inmersa. | 40% |
| Con relación a por ejemplo las prácticas profesionales, estas son el primer acercamiento que tienen los estudiantes con un entorno laboral real, lo cual complementa y reafirma los conocimientos de clase. | 40% |
| FUNCIÓN GESTIÓN | |
| Debe ser estratégica para asegurar la alineación del valor de cada actividad que realiza y cada decisión que toma. | 60% |
| La gestión administrativa es necesaria para el adecuado funcionamiento de los departamentos que facilitan todos los procesos académicos. | 30% |
| Se evidencian procesos cómo los de recursos humanos que contienen aspectos de cultura organizacional | 20% |
| Sería pretencioso que la universidad se maneje orgánicamente sin la debido control y gestión de sus actividades | 20% |
| TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO | |
| Se vincula con todas las funciones de la universidad | 70% |
| Los quehaceres y descubrimientos de la investigación, no tendrían sentido sin una aplicación directa en beneficio de la sociedad. | 20% |
| Es necesaria para que el conocimiento producido por la universidad sea un bien social | 50% |
| CAPITAL HUMANO | |
| Capital imprescindible y esencial en el desarrollo de todos los restantes capitales. | 70% |
| Ejecuta las actividades y procesos organizacionales | 60% |
| Es quién posee los conocimientos | 50% |
| Es lo principal, por lo que es necesario promover la capacitación constantemente y proveerlos de las habilidades y herramientas para que puedan transferir y explicitar sus conocimientos. | 20% |
| Siempre estará presente pero muy pocas veces se le reconoce cabalmente | 30% |
| EVIDENCIAS DE ACTUACIÓN | |
| Es en los documentos dónde se refleja la evidencia de las acciones llevadas a cabo | 30% |
| Es la manifestación de los conocimientos tácitos. | 30% |

| | |
|--|-----|
| Son elemento clave para los procesos de acreditación y certificación. | 20% |
| La misma palabra lo dice son evidencias que demuestran hasta dónde las funciones y procesos están debidamente organizados. | 10% |
| BUENAS PRÁCTICAS | |
| Es la expresión de la combinación de las relaciones positivas entre los integrantes de la universidad | 50% |
| Resultado final, que demuestra todo un trabajo anterior | 40% |
| Es la expresión de combinaciones entre el conocimiento tácitos y explícito en favor de la universidad | 30% |
| Debieran registrarse y compartirse dentro de todos los departamentos de toda la universidad. | 30% |
| Dependiendo si la buena práctica está alineada a los objetivos organizacionales, a veces las "buenas prácticas" no lo son en un contexto dado. | 20% |
| CULTURA ORGANIZACIONAL | |
| El contexto determina las circunstancias y condiciones de cada individuo. | 50% |
| La cultura organizacional puede propiciar o no que se encuentren los activos pues depende de si los trabajadores están en disposición, cómo naturaleza de trabajo y no cómo imposición de mostrar sus logros | 30% |
| Influye debido a que las instituciones de educación superior cómo toda organización está estructurada por intergrupos, y estos, están conformados por "un conjunto de valores" diferentes. | 10% |
| INTELIGENCIA SOCIAL | |
| Los equipos que tienen buena comunicación, son los que más éxito tienen. | 40% |
| Depende de si los trabajadores están conscientes o no de su papel y de la necesidad de transmitir conocimientos | 30% |
| Es importante la actuación de la universidad en hacer estructuras y procesos que aseguren la responsabilidad social, hacia sus integrantes . | 30% |
| Influye de manera muy importante, puesto que cuándo se practica la comunicación, las dudas, las incertidumbres y desinformaciones que crean conflictos internos son despejadas, y el activo humano puede trabajar más a gusto. | 10% |

*Elaboración propia

E.E.P7 ¿Considera que las siguientes actividades posibilitan la identificación de activos de aprendizaje?, Enuncie su respuesta en una escala de 1 a 5, dónde 1 significa que NO PERMITEN la identificación de activos de aprendizaje y 5 que SI PERMITEN la identificación de activos de aprendizaje. Justifique su respuesta.

Tabla 42. Otras actividades para identificar AAO*.

| OTRAS ACTIVIDADES PROPUESTAS | % DE RESPUESTAS |
|---|------------------------|
| Utilizar expertos identificados para establecer los activos de aprendizaje organizacional. | 70% |
| Verificar o indagar sobre la disposición a compartir conocimiento. | 70% |
| Caracterizar a los alumnos de la institución. | 70% |
| Indagar sobre los espacios, herramientas y acciones que proporciona la institución para compartir conocimiento. | 60% |
| Analizar los premios, resultados de investigación, certificaciones, instalaciones. | 50% |
| Caracterizar a los maestros de la institución. | 50% |
| Caracterizar a los administrativos de la institución. | 40% |
| Comparar los resultados con los logros de otras instituciones similares. | 40% |
| Utilizar herramientas matemáticas y estadísticas para reforzar los resultados cualitativos. | 30% |
| Reconocer los mecanismos que utilizan los integrantes de la institución para generar y compartir conocimiento | 30% |

*Elaboración propia

Anexo 10. Resumen de consultorías y asesorías realizadas por la autora (2004-2009).

República de Cuba

1. Diagnóstico de gestión de información y nivel de comprensión para la gestión del conocimiento en el Centro de Información Nacional Bancaria de Cuba.
2. Aplicación del Modelo de Gestión de Información y Conocimiento para la empresa en perfeccionamiento en la Empresa de Diseño Ciudad Habana.
3. Estudio para el diseño de la Red Social de Conocimiento Contra el Cáncer, del grupo de prevención contra el cáncer de Cuba. Ministerio de Salud Pública.
4. Diagnóstico y Diseño de Sistema de Información en Empresa Constructora Caribe. Ministerio de la Construcción.
5. Diagnóstico y Diseño de Sistema de Información en Empresa Importadora y Exportadora de Productos Químicos. Ministerio de la Industria Básica.
6. Proyecto de informatización. Facultad de Comunicación. Universidad de la Habana
7. Diagnóstico y Diseño del Sistema de Información en Empresa de Proyectos Varios Eproyiv. Ministerio de la Construcción.
8. Implantación del Sistema de Información en Empresa de Proyectos Varios Eproyiv. Ministerio de la Construcción.
9. Diagnóstico del Sistema de Información en empresa certificadora de productos contra incendios.
10. Diagnóstico y Diseño e implantación del Sistema de Información en la Empresa Geominera. S.A. Cuba. Ministerio de la Industria Básica
11. Diseño de métodos para la implantación del sistema de información en el sector empresarial en perfeccionamiento en Cuba. Según decreto Ley para el perfeccionamiento empresarial.
12. Diseño e implantación del Sistema de Información en el Grupo empresarial de la Construcción de Varadero, Matanzas. Cuba.
13. Estudio y elaboración de planes de capacitación para los niveles directivos de los ejecutivos de las empresas involucradas en el Modelo de Perfeccionamiento Empresarial para la implantación de la gestión de información y conocimiento como parte del Capítulo: Sistema informativo.