

Estrategias de disseminación de conocimiento tácito en una institución de educación superior

*Elsa Beatriz Palacios Corral
y Manuel Flores Fahara*

*Tecnológico de Monterrey, México
bpalacios@itesm.mx; manuel.flores@itesm.mx*

Resumen

El presente estudio busca responder a la pregunta ¿Cuáles son las estrategias para la disseminación del conocimiento tácito entre diferentes grupos que componen una institución de educación superior que vive un cambio? El estudio siguió un método de caso único para el cual se seleccionó una institución de educación superior que vivía un cambio. Se encontró que una institución que vive un cambio, debe establecer estrategias que le permitan entender la naturaleza del conocimiento tácito y relacionar sus prácticas formales e informales de disseminación. Se identificaron facilitadores y barreras que influyen en las prácticas de disseminación durante un cambio organizacional.

Palabras clave: Disseminación, conocimiento tácito, instituciones de educación superior, aprendizaje organizacional, cambio organizacional.

Strategies for Disseminating Tacit Knowledge in a Higher Education Institution

Abstract

The present study seeks to provide empirical evidence to answer the question ¿Which are the strategies for the dissemination of tacit knowledge between the different groups that make up an institution of higher education who lives a change? Due to its characteristics, the study followed a case study method; it was selected institution that was living an organizational change. The results found that a higher education institution that's living an organizational change, should establish strategies enabling it to understand the nature of tacit knowledge and relate their formal and informal practices of dissemination. There were also identified facilitators and barriers affecting dissemination practices during organizational change.

Keywords: Dissemination, tacit knowledge, higher education institutions, organizational learning, organizational change.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje organizacional es una respuesta para instituciones que viven un proceso de cambio; en este aprendizaje se resalta la fase de diseminación de conocimiento, especialmente el conocimiento tácito, el cual puede ser visto como el más estratégico para aplicarse en un cambio organizacional. De acuerdo a Senge (1990), las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos sus niveles.

El conocimiento tácito cobra gran relevancia para el aprendizaje organizacional (Kikoski y Kikoski, 2004), sobre todo en instituciones de educación donde este tipo de conocimiento puede ser de gran impacto (Collinson y Cook, 2007). Sin embargo, es precisamente el conocimiento tácito el más difícil de diseminar, sobre todo en las organizaciones que no tienen una gran tradición y prácticas de colaboración entre sus integrantes (Dewhurst y Cegarra, 2004). Las escuelas deben promover un contexto que motive a sus integrantes a diseminar su conocimiento tácito para la creación de nuevo conocimiento y la renovación organizacional

(Collinson y Cook, 2007). Con estos antecedentes el presente estudio con un enfoque de estudio de caso cualitativo busca responder a la pregunta ¿Cuáles son las estrategias para la diseminación del conocimiento tácito entre los diferentes grupos que componen a una institución de educación superior que vive un cambio?

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. El aprendizaje organizacional

Las organizaciones actuales se desempeñan dentro de un entorno que les exige desarrollar nuevas estrategias para adaptarse a un cambio constante. El éxito en este mundo cambiante y complejo requiere de innovación, para lo cual una organización debe mantener una filosofía enfocada hacia la anticipación, reacción y respuesta al cambio, así como hacia la complejidad y la incertidumbre del contexto (van Winkelen, 2010). Existen varios cambios en el contexto con impacto en las organizaciones y específicamente, en las instituciones de educación superior; estos cambios pueden ser sociales, económicos y políticos. Algunos estudios (Kulatti, 2000; Jansen, 2007; Grummell *et al.*, 2009) ejemplifican la forma en que cambios de contexto, específicamente cambios de régimen, la apertura a nuevos sectores de alumnos y la disminución de apoyo económico para las universidades por parte del gobierno, han implicado que instituciones de educación superior deban pasar de la dependencia política y económica con el gobierno, a dirigir de forma autónoma sus acciones y economía; de tener una oferta dirigida a un sector específico de población, y a tener que abrirse a nuevos públicos.

Otro cambio importante del contexto ha sido la penetración mundial de las tecnologías de información, lo cual ha llevado a muchas universidades a institucionalizar procesos de trabajo interno y modelos educativos basados en el uso de estas tecnologías (Piña, 2008).

En el marco de este contexto cambiante que tanto ha impactado en las organizaciones, incluidas las de educación, el concepto de aprendizaje organizacional (AO) ha llegado a ser popular puesto que el aprendizaje es un concepto dinámico y acentúa la naturaleza continuamente cambiante de las organizaciones. En el ámbito educativo, Fullan (2001) señala que las instituciones que desean subsistir frente a las exigencias del entorno cambiante, deben seguir un proceso de (AO) enfocado en la re-

novación, de lo contrario tienen el riesgo de perder su vitalidad y convertirse en entidades rígidas que no consiguen sus retos. Collinson y Cook (2007) señalan que las instituciones educativas en particular deben mantenerse en constante aprendizaje e innovación para renovarse; sin embargo, la resistencia a este cambio se hace presente sobre todo por el sentimiento de pérdida de control que sienten los miembros de la institución al percibir los cambios en sus rutinas y estructuras (Fullan, 2001).

Las escuelas son frecuentemente consideradas como organizaciones tradicionales y resistentes al cambio (Bonner *et al.*, 2004; Schulz y Geithner, 2010); esto no implica que no deban aprender y cambiar; sobre todo al estar en la empresa del aprendizaje, las instituciones de educación deben ser un ejemplo y comprometerse más en promover el aprendizaje organizacional (Collison y Cook, 2007).

Argyris y Schon (1978) describen al aprendizaje organizacional como un proceso continuo de cuestionamientos, recolección de datos, reflexión y acción que se convierte en un hábito y permite detectar y corregir errores. Para Fiol y Lyles (1985) es un proceso para mejorar el desempeño de la organización pasando de un cambio de conductas a un cambio cognitivo que permite nuevas asociaciones entre acciones pasadas y futuras. Di Bella y Nevis (1998) definen al AO como el proceso interno de orden social que le permite a la organización mantener o mejorar su desempeño basado en la experiencia y en donde se pone accesible para todos, tanto el conocimiento individual como el grupal.

Finalmente, Collison y Cook (2007) describen al AO como el uso deliberado del aprendizaje individual, grupal y sistémico para integrar las nuevas formas de pensar y las nuevas prácticas que renuevan y transforman a la organización llevándola a tener propósitos comunes entre todos sus miembros.

A partir de lo anterior, puede apreciarse cómo el contexto determina la necesidad de cambio y adaptación de las organizaciones, las cuales deben ser adaptables y establecer un proceso que les permita utilizar el conocimiento para corregir errores, innovar y mejorar su desempeño. Este proceso continuo de reflexión, llamado aprendizaje organizacional, lleva a las instituciones a usar deliberadamente el aprendizaje en todos sus niveles (individual, grupal y sistémico) y ponerlo disponible para todos. Para este fin, el establecer estrategias de diseminación del conocimiento permite a una organización asegurar ese aprendizaje organizacional.

2.2. La diseminación del conocimiento: clave en el proceso de aprendizaje organizacional

El aprendizaje es el proceso a través del cual una organización incrementa su capacidad para crear su futuro (Senge, 1990) y para atender muchos de los problemas que enfrenta y le permiten lograr un mejor desempeño (Nafukho *et al.*, 2009). En este proceso se adquiere un conocimiento que puede ser explícito o tácito, pero si la organización quiere mejorar su desempeño, debe ser consciente de la importancia de ambos conocimientos (Kikoski y Kikoski, 2004), generando el ambiente propicio para su adquisición y los mecanismos para su diseminación. La diseminación es una fase del AO que implica el compartir y difundir conocimiento en la organización (Di Bella y Nevis, 1998). La diseminación de conocimiento es una parte crítica del AO ya que para no perder su valor, el conocimiento que adquiere la organización debe ser compartido en todos los niveles (Flores *et al.*, 2007).

Algunos estudios indican que los empleados se resisten a compartir su conocimiento, por lo que el éxito de este proceso depende de los sistemas que genera e implementa la organización para ese fin, así como de la cultura y clima que lo propician (Davenport y Prusak, 1998). De manera formal, el conocimiento se puede diseminar a través de comunicación escrita y de certificados o capacitación formal. De manera informal, la diseminación se da a través de los espacios donde los integrantes se encuentran para compartir (DiBella *et al.*, 1996).

Un proceso informal de diseminación para el aprendizaje implica la realización de actividades espontáneas y voluntarias para compartir conocimientos; este tipo de proceso es de vital importancia para una organización aprendiente (Nonaka y Takeuchi, 1995; DiBella y Nevis, 1998). En un estudio realizado por Loon y McShane (2010) confirmaron la importancia de los procesos informales de adquisición y diseminación del conocimiento, sobre todo cuando se enfoca más al conocimiento tácito. Lave y Wenger (1991) señalan que la mayor parte del aprendizaje de los empleados de una organización se da de manera informal y fuera de los espacios y situaciones formales de aprendizaje.

En el caso particular de las instituciones de educación, Collison y Cook (2007) señalan que estas no tienen una gran tradición en la diseminación del conocimiento. La diseminación incluye el compartir conocimiento, habilidades y entendimiento y se da cuando existe un intercam-

bio colaborativo de ideas, así como de conocimiento tácito y explícito. Silva (2005) establece que el problema actual de la comunicación es que se desliga al emisor del receptor entorpeciendo el diálogo; el emisor ya no puede emitir mensajes cerrados, sino que debe ofrecer un abanico de elementos que puedan ser manipulables por el receptor. En las instituciones de educación existe evidencia de que los profesores no tienen una práctica constante de diálogo, a pesar de la importancia del intercambio sobre prácticas y percepciones que puede mejorar mucho el desempeño de estas instituciones (Collinson y Cook, 2007).

Una comunicación efectiva se da en el marco de grupos que intercambian y buscan objetivos comunes. La interacción intencional asegura una diseminación a partir del intercambio entre colegas para llegar a acuerdos y entendimientos compartidos sobre lo que las instituciones saben (Collinson y Cook, 2007). Esto liga el proceso de comunicación para diseminar conocimiento con la creación de equipos en las organizaciones. Senge (1990) señala a los equipos como la unidad básica en las organizaciones que aprenden, cuando estos se mantienen en un proceso dinámico de acción, retroalimentación y mejora, asegurando un cambio en conductas que amplíen las capacidades y el conocimiento innovador. El trabajo en equipo es básico para el aprendizaje organizacional ya que en estas unidades se genera un ambiente para intercambiar y diseminar información, cuestionando el *status quo* (Preskill y Torres, 1999).

Destacando la importancia que tiene para una organización inteligente el valorar los grupos en que se definen y se dan esas pequeñas conversaciones que la constituyen, al respecto Perkins (2003) propone un modelo de "mesa redonda" en el cual destaca la importancia de promover conductas que favorezcan la integración y el trabajo en equipo dentro de las organizaciones, acompañado esto de la construcción de conversaciones e interacciones de varios tipos y niveles.

En las escuelas los profesores son integrantes importantes para la constitución de equipos. Sin embargo estudios revelan que el profesor trabaja de forma autónoma, en aislamiento y las escuelas no ofrecen muchas oportunidades ni espacios para el intercambio de ideas (Fullan, 2001; Lortie y Hargreaves, citados en Flores *et al.*, 2007). Las instituciones de educación son vistas como un conglomerado de expertos en las diferentes disciplinas, sin la necesidad de cooperar entre ellos (Schulz y Geithner, 2010). La falta de colaboración entre docentes puede relacionarse con aspectos de estructura y de normas dentro de sus equipos o

dentro de la misma institución (Collinson y Cook, 2007). La colaboración no es un proceso sencillo dentro de las organizaciones, y por lo mismo, es utilizada en aspectos rutinarios en lugar de ser provechada en temas y situaciones que requieren reflexión y análisis (Perkins, 2003). Una colaboración responsable implica mantener interacciones progresivas y participar de forma responsable.

Por su parte, van Winkelen (2010) realizó una investigación a través de la cual detectó que las instituciones no siempre tienen la estructura para promover la colaboración enfocada a un aprendizaje organizacional, debido a dos factores: la falta de entendimiento de los participantes de la importancia de su nuevo aprendizaje y por ende, la falta de aplicación del mismo; por otro lado, las organizaciones no siempre presentan las condiciones y sistemas para diseminar y ampliar los conocimientos que se adquirieron en la colaboración. Las comunidades de práctica (CoP) se detectaron como mecanismos que dentro de las organizaciones ayudan a este fin, lo cual coincide con los resultados de diferentes estudios que arrojan hallazgos acerca de que las comunidades de práctica facilitan el compartir y colaborar dentro de una organización (Retna y Tee Ng, 2010; Dewhurst y Cegarra, 2004; Wai *et al.*, 2008; van Winkelen, 2010).

El conocimiento tácito es el más difícil de transmitir y el que más valor estratégico puede dar a la organización (Collinson y Cook, 2007). Este tipo de conocimiento requiere un ambiente de apertura y confianza entre los miembros de una organización, para lo cual, ambientes informales donde se pueda compartir son los más propicios (Seidler-de Alwis y Hartmann, 2008).

Silva (2005) señala que actualmente se pasa de una sociedad de masas a una de redes que propician la interactividad, el diálogo y el intercambio. Esto se ve tanto en la formación de los equipos, de comunidades de práctica y en las redes de aprendizaje, las cuales facilitan procesos de intercambio y colaboración.

Seidler-de Alwis y Hartmann (2008) señalan que existen barreras y facilitadores para la transmisión del conocimiento tácito. Como barreras se consideran aspectos individuales tales como la resistencia a compartir conocimiento de algunos empleados, así como la falta de capacidad para este proceso. También los problemas de comunicación y sobre todo la falta de claridad en los objetivos y los incentivos para la transmisión de conocimientos afectan este proceso. Por otro lado, facilitan la transmi-

sión de conocimientos el que la organización otorgue el tiempo y el espacio y ofrezca claridad en objetivos e incentivos para los empleados.

Frente a lo anterior, las organizaciones deben promover acciones y mecanismos para facilitar la colaboración y eliminar las barreras de la diseminación. van Winkelen (2010) sugiere promover el trabajo en red, la consideración y reconocimiento así como la confianza y el empoderamiento, como conductas dentro de la organización que facilitan la colaboración y el intercambio. Por su parte, Collison y Cook (2007) sugieren los siguientes facilitadores para la diseminación del aprendizaje en instituciones de educación: 1. Tiempo para aprender y compartir, 2. Normas que propicien la diseminación entre individuos y grupos, y 3. Aprender a compartir.

Las prácticas de diseminación del conocimiento pueden ser exitosas en una organización que aprende, pero es necesario entender en todos los niveles de la misma, cuál será la utilidad que se le dará a dicho conocimiento (Bierly *et al.*, 2000), es decir, qué resultado se espera del proceso de aprendizaje organizacional. Un resultado del proceso de aprendizaje organizacional es la corrección de errores (Argyris y Schon, 1978); también puede ser un cambio en la forma de pensar y desempeñarse (Collison y Cook, 2007). Pero diversos autores señalan a la innovación como un resultado estratégico para usar los conocimientos generados en un proceso de aprendizaje organizacional (Nonaka, 1994; Sanz-Valle *et al.*, 2011).

3. METODOLOGÍA

Con el fin de responder a la pregunta de investigación se propuso un estudio de caso único, desde una perspectiva cualitativa (Stake, 1998). Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, la observación participante y la revisión de documentos.

De acuerdo a las características del estudio se seleccionó para el caso una institución de educación superior de México que vivía un proceso de cambio organizacional y con más de 1000 empleados; esta institución contaba con una estructura organizacional con más de tres diferentes niveles y seis diferentes roles.

De acuerdo a la estrategia de "máxima variación" sugerida por Creswell (2007), se seleccionaron 20 participantes que en conjunto, ofrecían información diferenciada por sexo, roles y niveles estructurales para conocer a profundidad el área de la que formaban parte y obtener la información requerida para el estudio. Estos participantes se integraron

en cuatro categorías: Directivos, coordinadores y líderes de equipo (D); funciones de apoyo, administración y operación con un nivel jerárquico medio a alto (OA); funciones de apoyo, administración y operación con un nivel jerárquico bajo (OB); y funciones académicas (A).

Una vez seleccionado el caso de estudio se empezó por realizar una primera fase de entrevistas con los 20 participantes. De sus resultados se establecieron los dominios a partir de los cuales se realizaron observación y revisión de documentos.

A partir de la triangulación de resultados y análisis de los datos recolectados, se realizó una segunda ronda de entrevistas y observaciones para complementar la información. Finalmente se generaron mapas conceptuales para cada uno de los dominios con los cuales se concretó el análisis de los resultados y el desarrollo de las conclusiones del estudio.

4. RESULTADOS

Los resultados se organizaron en las siguientes tres categorías: Estrategias para la diseminación del conocimiento tácito, barreras y facilitadores para el conocimiento tácito, y ambientes y redes para la diseminación del conocimiento, las cuales se describen a continuación:

4.1. Estrategias para la diseminación del conocimiento tácito

Dentro de los resultados se identificaron algunas estrategias importantes para la diseminación del conocimiento tácito, las cuales se describen a continuación:

- Complementar e integrar las acciones formales e informales para diseminación de conocimiento tácito. Esto significa que los integrantes de los diferentes niveles y roles identifican y saben ejecutar acciones formales de diseminación de conocimiento. Frente a esta situación se identificó que para los colaboradores es valioso que la institución formalice los procesos informales pero los conecte con los formales para capitalizar el conocimiento generado.
- Formalizar las acciones informales para la diseminación del conocimiento tácito. Las acciones informales identificadas aquí, son la comunicación e intercambios informales. Estas acciones no son identificadas de manera contundente por los empleados o directivos como un mecanismo para la diseminación del conocimiento tá-

cito, sin embargo los integrantes de la institución las valoran y aprovechan, sobre todo en la etapa de cambio, las cuales aprovechan para calmar su ansiedad que causa el cambio y para comprender mejor los aspectos de sus funciones y de la institución que se ajustan a los cambios.

- Establecer condiciones que propicien igualdad en los diferentes niveles y roles. Se identificaron dos roles donde se pueden encontrar mayores relaciones y diferencias: los líderes o directivos y los colaboradores. Se aprecia que la mayoría de las acciones para el intercambio y colaboración se establecen para los roles académicos, y un reclamo del resto de los roles, es abrir a todos no solo la oportunidad de reunirse más entre roles similares, si no entre todos los roles para enriquecer el intercambio y generar una visión común. También se reclama por todos los roles, un mayor intercambio con los líderes para apoyarlos en el entendimiento del cambio organizacional. Así también se encontró que los roles directivos no sienten tanto apoyo de la institución para realizar entre ellos acciones informales de intercambio o comunicación; las escasas acciones que se promueven van dirigidas a los colaboradores.
- Establecer condiciones propicias en espacios y ambientes físicos y electrónicos. Aquí se distingue que los integrantes de la institución no identifican de manera oficial los espacios donde puedan reunirse a intercambiar y compartir. Se reclama que sean bien organizados y propicios para que animen a los colaboradores a usarlos. Especialmente se resalta que se adecuen reglas y condiciones, porque no han sido el factor que influya positivamente para intercambiar ya que existen reglas que limitan se generen las conversaciones informales.
- Establecer condiciones para motivar a los colaboradores a intercambiar. Los colaboradores esperan que sus líderes proporcionen con claridad del objetivo de los intercambios informales para motivarlos a seguir dichos procesos, los líderes por su parte aluden a que sí existen mecanismos que se han lanzado para la diseminación informal, pero el personal no tiene la automotivación para aprovecharlos.
- Ofrecer claridad en los objetivos de procesos de diseminación de conocimiento. Una institución debe ofrecer a sus colaboradores claridad sobre los beneficios que tiene el intercambio del conocimiento para su desarrollo (Seider-de Alwis y Hartmann, 2008). En

el estudio se identificó que una forma de realizar esta clarificación de objetivos y de acuerdo a lo que proponen los mismos colaboradores, es establecer como parte de su carga y objetivos de trabajo, la práctica informal de intercambio y comunicación.

- Ofrecer condiciones para realizar la reflexión sobre procesos de diseminación informal de conocimiento. Un hallazgo del estudio es que se deben realizar prácticas de reflexión que permitan rescatar los conocimientos más valiosos generados por los integrantes de la institución para poder capitalizarlos. Toda la información que fluye en la organización es valiosa, pero para obtener de ella lo más estratégico, implica pasar por un proceso de reflexión que lleve el conocimiento generado en el equipo hacia una institucionalización (Crossan *et al.*, 1999).
- Capacitar al personal en temas que les faciliten procesos de diseminación. Se encuentra que aún en niveles directivos, se reclama una estrategia institucional para formalizar programas de capacitación que ofrezcan a los colaboradores herramientas para realizar procesos de intercambio y colaboración de manera efectiva. En los roles académicos sí se identifican y valoran algunos programas sobre los temas de colaboración e intercambio, ya que se ven ligados a la práctica de la función.
- Convertir el conocimiento tácito más valioso en conocimiento explícito. Para los participantes del estudio, el conocimiento tácito que se genera en los intercambios informales, y lo que generan muchos de los expertos en el área, no se canalizan hacia un conocimiento explícito.
- Aprovechar más todo el conocimiento generado, tanto tácito como explícito, para ayudar en los procesos de cambio organizacional. De acuerdo a los hallazgos, el cambio organizacional que vive la institución impacta en su estructura, procesos y roles, pero al mismo tiempo, propicia se genere nuevo conocimiento tácito y explícito. El reto es aprender a canalizar ambos conocimientos hacia sus estrategias de cambio, ya que los mismos integrantes refieren lo valioso que es para ellos poder compartir y aprender con compañeros y líderes y enfrentar de manera efectiva todos los cambios.

4.1. Barreras y facilitadores para la diseminación del conocimiento tácito

Una de las principales barreras que tienen las instituciones que siguen procesos de diseminación de conocimiento tácito, es la falta de entendimiento sobre el valor que tiene el poder aprovechar dicho conocimiento para mejorar su desempeño y desarrollo, sobre todo cuando viven un cambio organizacional. A continuación se describen las barreras de diseminación de conocimiento tácito:

Falta de seguimiento y soporte para procesos de diseminación. Una organización que aprende, realiza procesos de reflexión sobre el conocimiento que fluye entre sus integrantes (Crossan *et al.*, 1999; Senge, 1990). Se encuentra que la práctica de reflexión, se pierde cuando la institución no da seguimiento a las acciones que realiza para diseminar conocimiento; muchas acciones se han iniciado para este fin, pero no se identifica con claridad un responsable que dé seguimiento a su continuidad, para capitalizar el conocimiento que dentro de las acciones de intercambio y comunicación informal se generan. Además la falta de incentivos y acciones de motivación por parte de líderes y de la propia institución, son una barrera importante cuando de intercambiar conocimiento se trata.

Faltan conocimientos para realizar prácticas de diseminación de conocimiento. Se distingue que para los integrantes de la institución, de los diferentes roles y niveles, hace falta integrar más herramientas formales de capacitación sobre estrategias de comunicación informal, prácticas de intercambio y colaboración informales y, sobre todo lo referente a la diseminación del conocimiento tácito. Se destaca que sí existen algunas herramientas que se han generado pero sólo para la capacitación de roles académicos, por la naturaleza misma de sus funciones. Se identificó que además de herramientas para hacer un proceso correcto de intercambio, la institución debe generar mayor capacitación para directivos y colaboradores del proceso de diseminación y de lo estratégico del conocimiento tácito.

Falta de condiciones adecuadas en tiempo y espacios. Más que la falta de tiempo, la barrera es la falta de una estrategia de administración del tiempo de trabajo. Los colaboradores coinciden en señalar que se tienen tiempos muertos que podrían ser capitalizados para prácticas informales de diseminación. Los espacios son importantes ya que estos facilitan o impiden prácticas de diseminación; los integrantes de la institución en los diferentes niveles y roles coinciden en señalar que los espacios fi-

sicos y electrónicos no han sido identificados de manera formal para ser usados para el intercambio y la comunicación informales.

Falta de motivación y autogestión de su proceso de aprendizaje por parte de los colaboradores. Algunos integrantes de la institución tienen resistencia para compartir e intercambiar conocimiento, aduciendo que esto se debe a la falta de actitud y de predisposición al intercambio y la búsqueda de su propio aprendizaje, también señalan que no todos los colaboradores entienden el valor del intercambio y la comunicación informal para generar conocimiento valioso que influya en la práctica laboral durante la época de cambio.

Falta en los líderes un entendimiento de cómo aprovechar y facilitar procesos de diseminación. Se encontró que la diseminación del conocimiento tácito no es una práctica plenamente conocida y entendida por los integrantes de la institución; fue necesario hacer una explicación importante del tema para que fluyeran las entrevistas, y esto aplicaba tanto para colaboradores como para los líderes, siendo estos últimos un factor clave para propiciar condiciones de diseminación. Se identificó que una barrera importante es la falta de entendimiento de los líderes de lo que es la diseminación del conocimiento tácito y el hecho que no la aprovechan como parte de su estrategia para facilitar el cambio organizacional.

A continuación se presentan los facilitadores para el proceso de diseminación de conocimiento tácito:

- Establecer una estructura que habilite procesos de diseminación de conocimiento tácito. Fue posible identificar las siguientes normas a establecer: las que formalicen las prácticas de diseminación del conocimiento tácito como parte de los objetivos laborales, las que promuevan la igualdad de condiciones entre los roles para que puedan todos tener las mismas herramientas de diseminación y las que propicien se identifique conocimiento valioso en las prácticas informales de diseminación para ser traducido en conocimiento explícito. Además, se resaltó que no existen áreas o responsables oficiales de prácticas de diseminación para conocimiento tácito, lo cual podría ser un gran habilitador del proceso.
- Crear una cultura que propicie prácticas de diseminación de conocimiento tácito. Se encontró que un facilitador capitalizar el conocimiento tácito, es la construcción de una cultura de apertura a la colaboración, donde se entienda y se identifique el conocimiento

tácito, y donde sus colaboradores tengan la motivación y las capacidades para adquirir, compartir y aprovechar conocimiento.

- Definir la participación estratégica del liderazgo para la diseminación del conocimiento tácito. Se encuentra que el líder juega un papel muy valioso en procesos de diseminación del conocimiento tácito. Es quien puede clarificar el objetivo de las prácticas de diseminación, quien puede ayudar a identificar el conocimiento tácito valioso para capitalizarlo e institucionalizarlo y el que puede identificar líderes de conocimiento que participen de manera más activa y formal en las acciones de diseminación de conocimiento.

4.3. Ambientes y redes para la diseminación del conocimiento tácito

Los hallazgos parecen apuntar a que en un ambiente informal, las redes informales y de grupos pequeños son las que mayor se dan y funcionan; este tipo de redes son el primer nivel de interacción. Aquí los pequeños grupos se forman entre integrantes de funciones similares ya sea con integrantes de un mismo grupo de trabajo, o entre aquellos que tienen una afinidad no laboral.

- Ambientes informales. Los datos sugieren que el ambiente informal establece condiciones de confianza y apertura que impulsan acciones voluntarias e informales de intercambio y comunicación entre los diferentes niveles y roles, sobre todo a través de pequeños grupos. Este ambiente se apoya en espacios físicos y electrónicos donde se enmarcan los procesos de diseminación. Se identificaron espacios de trabajo donde la gente solía tener pláticas informales, tales como los escritorios, los sillones alrededor del espacio de trabajo, en terrazas y en cafeterías; y en forma electrónica, se identificaron las comunidades en web, sobre todo las de tipo social como el facebook, además de los chats telefónicos. Sin embargo no son espacios constituidos para que oficialmente se realicen prácticas de intercambio y por ello, en la mayoría de los casos no se tenían condiciones adecuadas. Se identificó lo importante que es ligar las prácticas formales de diseminación con las informales; por lo mismo, se propuso el concepto de relación de ambientes de aprendizaje. Considerándolos no como un espacio físico, sino como un conjunto de interacciones, los ambientes pueden usar los mismos espacios, salas, sitios web, etc., pero con fines diferentes, uno formal y otro informal. Lo importante de

poder usar recursos similares para ambos ambientes, facilitando la conexión de resultados de las interacciones que en dichos ambientes se generan, aunado esto a la intención de la institución y de sus integrantes de rescatar lo valioso de las interacciones para conectarlo con el siguiente ambiente, hasta llegar a los procesos formales de diseminación de conocimiento explícito.

- Redes informales. Dentro de los hallazgos del estudio, se encontró que la formación de redes es una práctica constante, aunque no siempre consciente, entre quienes laboran en la institución. Se identificaron cinco tipos de redes que se han formado para la diseminación informal y que deben ser promovidas por una institución:
- Colaboradores con líderes. Ellos intercambian para entender los procesos de cambio, para construir los nuevos roles y procesos y para clarificar la nueva visión del área. No es una práctica constante, pero sí se incrementa en cierta medida por la época de cambio que vive el área.
- Líderes con otros líderes. Fue posible identificar en este estudio que existen muchas reuniones de trabajo en agenda para sólo líderes, y a partir de ellas sí se generan intercambios informales; también se observó existen acciones informales de comunicación a través de medios electrónicos como el chat telefónico. Sin embargo, no se visualiza sea una práctica constante que promueva la institución, porque como los mismos entrevistados señalaban, se prioriza el tiempo y recursos para apoyar prácticas de intercambio entre los integrantes de funciones operativas.
- Colaboradores con roles similares. Un factor motivante para los intercambios, es el tener objetivos comunes de los participantes. El compartir con compañeros del mismo rol, se identificó como un tipo de red muy común entre los integrantes del área: se reúnen para ponerse de acuerdo en proyectos, para ayudarse con alguna herramienta o actividad y para intercambiar sobre cómo los cambios les afectan o impactan en su rol. Entre ellos construyen las conexiones para ayudarse.
- Colaboradores con roles diferentes. Un hallazgo importante en el estudio, es que el intercambio entre roles diferentes se reclama mucho por parte de los colaboradores, pero no tiene tanta promoción y apoyo. La mayoría de las reuniones programadas, de acuerdo al estudio, son para grupos que comparten un mismo rol o son parte de

un mismo grupo de trabajo; los colaboradores piensan que sería valioso aprender de otros roles. En este tipo de red, el estudio arrojó que son los temas de interés común los que finalmente llevan a los colaboradores a buscarse más allá de su rol y a pesar de no ser identificados con claridad este tipo de intercambios.

- Colaboradores con expertos. Se identificó un tipo de red que se construye informalmente entre los colaboradores, la conexión con expertos en temas y procesos de trabajo. Los empleados en las entrevistas comentaban que es una práctica común identificar a los que más saben y buscar la forma de relacionarse con ellos para pedir su asesoría y apoyo. También se comentaba que en esos intercambios es donde muchas veces surge el conocimiento más valioso que adquieren en su formación.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo a los hallazgos del estudio realizado en una institución de educación superior que vive un cambio, esta debe establecer estrategias que le permitan entender la naturaleza del conocimiento tácito y relacionar sus prácticas formales e informales de disseminación. Por su impacto en el conocimiento tácito, se debe dar valor a los procesos informales, apoyando prácticas de interacción y comunicación informales, además las estrategias deben propiciar condiciones para el proceso, tales como la igualdad entre roles, los espacios propicios, la claridad de objetivos, la reflexión y la capacitación.

Es importante destacar que la estructura, la cultura y el liderazgo, son tres factores que facilitan procesos de disseminación de conocimiento tácito, mismos que deben atender las barreras identificadas, tales como la falta de seguimiento al proceso; falta de conocimiento, condiciones y motivación para los colaboradores; y falta de entendimiento por parte de líderes y de la propia institución del valor de las prácticas de disseminación informales y del propio conocimiento tácito, más cuando viven un cambio organizacional.

A partir de los resultados obtenidos se hace la propuesta de un ecosistema cuyas condiciones, reflejan la presencia de muchos de los hallazgos que facilitan la disseminación del conocimiento tácito en instituciones de educación superior. La Figura 1, establece las características del ecosistema.

Ecosistema para la diseminación del conocimiento

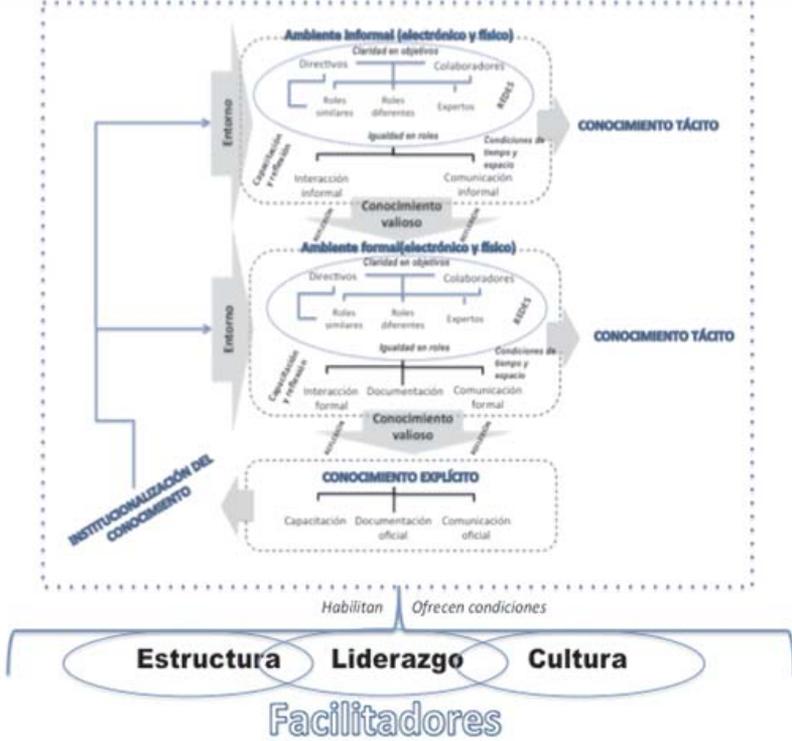


Figura 1. Ecosistema para la diseminación del conocimiento tácito

- En un primer nivel, se genera un ambiente informal donde se establecen redes entre los diferentes roles, los cuales realizan acciones informales de comunicación e interacción para generar un conocimiento tácito. Este ambiente asegura igualdad entre los roles, condiciones propicias de tiempo y espacio, recursos para capacitación y reflexión, así como claridad en los objetivos para diseminar conocimiento.
- A partir de procesos de reflexión, se selecciona el conocimiento más valioso generado en el primer ambiente y se pasa a un segundo ambiente donde se integra dentro de procesos formales de intercambio, documentación y comunicación entre roles. En este ambiente formal, también se genera conocimiento tácito ya que se es-

tablecen las condiciones de igualdad, tiempo, espacio, capacitación y claridad de objetivos del primer ambiente.

- En el tercer nivel, el conocimiento valioso seleccionado a partir de la reflexión del segundo nivel, se integra a prácticas formales para generación de conocimiento explícito: documentación, capacitación y comunicación oficial.
- En su formato explícito, el conocimiento se institucionaliza y se regresa a los ambientes informales y formales donde se genera conocimiento tácito para reiniciar el proceso de conversión y distribución.
- Todo el proceso se genera apoyado en una estructura que habilita espacios adecuados, formaliza las prácticas de diseminación, da valor al conocimiento tácito y administra el tiempo de los colaboradores para aprovecharlo en estas prácticas; también es factor clave la cultura, que propicia una visión común y un entendimiento del conocimiento tácito en todos los niveles; finalmente, apoya el proceso un liderazgo que participa activamente en acciones de diseminación y propicia el ambiente y los procesos adecuados para el conocimiento tácito.

Para la práctica de diseminación de conocimiento tácito en instituciones de educación superior que viven un cambio, la propuesta de constitución del ecosistema se sugiere como un modelo que podría apoyar esta práctica.

Finalmente se recomiendan futuros estudios que ahonden en la relación del conocimiento tácito y explícito y en las condiciones de igualdad entre roles para una visión compartida; así mismo, se recomiendan investigaciones que comparen los resultados de estrategias de diseminación de conocimiento tácito en instituciones que viven un cambio, con aquellas que viven un contexto estable.

Referencias Bibliográficas

- ARGYRIS, Chris and SCHON, Donald. 1978. **Organizational learning: A theory of action perspective**. Ed. Addison Wesley. Reading, MA. (EUA).
- BASS, Bernard. 1999. Two decades of research and development in transformational leadership. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 8 (1), 9-32.

- BIERLY, Paul, KESSLER, Erick y CHRISTENSEN, Edward. 2000. Organizational learning, knowledge and wisdom. **Journal of Organizational Change Management**, 13 (6), 595-618.
- BONNER, Mike, KOCH, Tom y LANGMEYER, Daniel. 2004. Organizational theory applied to school reform. **School Psychology International**, 25 (4), 455-471.
- COLLINSON, Vivienne y COOK, Tanya. 2001. "I don't have enough time". Teachers' Interpretation of Time as a Key in Learning and School Change. **Journal of Educational Administration**, 39 (3), 266-281.
- COLLINSON, Vivienne y COOK, Tanya. 2007. Organizational Learning. Improving Learning, Teaching and Leading in School Systems. Thousands Oaks, USA: Sage Publications, Inc.
- CRESSWELL, John W. 2007. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. (2nd. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- CROSSAN, Mary, LANE, Henry y WHITE, Roderick. 1999. An organizational learning framework: From intuition to institution. **Academy of Management Review**, 24 (3), 522-537.
- DAVENPORT, Thomas and PRUSAK, Laurence. 1998. **Working knowledge: How organizations manage what they know**. Boston, USA.: Harvard Business School Press.
- DEWHURST, F. y CEGARRA, Juan. 2004. External communities of practice and relational capital. **The Learning Organization**, 11 (4/5), 322-331.
- DIBELLA, Anthony y NEVIS, Edwin. 1998. **How organizations learn: An integrated strategy for building learning capability**. San Francisco, USA.: Jossey-Bass.
- DIBELLA, Anthony, NEVIS, Edwin y GOULD, Janeth 1996. Understanding organizational learning capability. **Journal of Management Studies**, 33(3), 361-379.
- FIOL, Marlene y LYLES, Marjorie. 1985. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, 10(4), 803-813.
- FLORES, Eduardo, FLORES, Manuel, GARCÍA, M., RODRÍGUEZ, G., HOLGUÍN, L., MALDONADO, M. y DELGADO, G. 2007. Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje. **Reseñas de Investigación en Educación Básica**, Convocatoria 2003, SEP, 1-26. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/fomInv/rese/2003/03/lasescuelaspublicas.pdf>. Recuperado el 3 de agosto de 2014.
- FULLAN, Michael. 2001. **The new meaning of educational change** (3a. Ed.). New York, USA.: Teachers College Press.

- GRUMMELL, Bernie, DEVINE, Dympna y LYNCH, Kathleen. 2009. Appointing senior Mmanagers in education: homosociability, local logics and authenticity in the selection process. **Educational Management Administration & Leadership**, 37(3), 329-349.
- JANSEN, Jonathan 2007. The leadership of transition: correction, conciliation and change in South African Education. **Journal of Educational Change**, 8, 91-103.
- KIKOSKI, Catherine y KIKOSKI, John. 2004. **The inquiring organization: Tacit knowledge, conversation and knowledge creation skills for 21st-Century organizations**. London, UK.: Praeger Publishers.
- LAVE, Jean y WENGER, Etienne. 1991. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, USA.: Cambridge University Press.
- LOON, S. y MCSHANE, Steve. 2010. Structural and informal knowledge acquisition and dissemination in organizational learning. **The Learning Organization**, 17 (4), 364-386. Doi: 10.1108/09696471011043117.
- NAFUKHO, Fredrick, GRAHAM, Carroll y MUYIA, Hellen. 2009. Determining the relationship among organizational learning dimensions of a small-size business enterprise. **Journal of European Industrial Training**, 33(1), 32-51.
- NONAKA, Ikujiro, TOYAMA, R. y NAGATA, A. 2000. A firm as a knowledge creating entity: a new perspective on the theory of the firm. **Industrial and Corporate Change**, 9(1), 1-20.
- NONAKA, Ikujiro. 1991. The knowledge creating company. **Harvard Business Review**. 69(6), 96-104.
- NONAKA, Ikujiro. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization Science**, 5 (1), 14-37.
- NONAKA, Ikujiro y TAKEUCHI, Hirotaka. 1995. **The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamic of innovation**. New York, USA: Oxford University Press.
- NORTHOUSE, Peter. 2007. **Leadership theory and practice**. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- PERKINS, David. 2003. **King Arthur's Round Table. How collaborative conversations create smart organizations**. Hoboken, N.J., USA.: John Wiley and Sons, Inc.
- PIÑA, Anthony. 2008. Factors influencing the institutionalization of Distance Education in Higher Education. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 427-439.
- PRESKILL, Hallie y TORRES, Rosalie. 1999. **Evaluative inquiry for learning organizations**. Thousand Oaks Ed.

- RETNA, Kala & NG, Pak Tee. 2006. The challenges of adopting the learning organization philosophy in a Singapore school. **International Journal of Educational Management**, 20(2), 140-150. DOI:10.1108/014377311111099274.
- SANZ-VALLE, Raquel, NARANJO, Julia, JIMENEZ, Daniel y PÉREZ, L. 2011. Linking organizational learning with technical innovation and organizational culture. **Journal of Knowledge Management**, 15 (6), 997-1015.
- SCHULZ, Klaus y GEITHNER, Silke. 2010. Between exchange and development. Organizational learning in schools through Inter-organizational networks. **The Learning Organization**, 17(1), 69-85.
- SEIDER DE-ALWIS, Ragna y HARTMANN, Evi. 2008. The use of tacit knowledge within Innovative companies: Knowledge management in innovative enterprises. **Journal of Knowledge Management**, 12(1), 133-147. DOI: 10.1108/13673270810852449.
- SENGE, Peter. 1990. **The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization**. London, UK.: Century Business.
- SENGE, Peter y FULMER, R. 1993. Simulations, systems thinking and anticipatory learning. **The Journal of Management Development**, 12(6), 21-33.
- SILVA, Marco. 2005. **Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y online**. Barcelona, Es.: Ed. Gedisa, S.A.
- STAKE, Robert. 1998. **Investigación con estudio de casos**. Madrid, Es: Ed. Morata.
- VAN WINKELLEN, Christine. 2010. Deriving value from inter-organizational learning collaborations. **The Learning Organization**, 17(1), 8-23.
- WAI, Ch. SANDHU, M. y KISHORE, K. 2008. Knowledge sharing in an American multinational company based in Malaysia. **Journal of Workplace Learning**, 21(2), 125-142.
- WENGER, Etienne. 1998. **Communities of practice. Learning, meaning, and identity**. Cambridge, USA.: Cambridge University Press.
- WENGER, Etienne, MCDERMOTT, Richard y SNYDER, William. 2002. **Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge**. Boston, USA.: Harvard Business School Press.